

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav translatologie

Diplomová práce

Bc. Kateřina Navrátilová

**SEBEHODNOCENÍ A VRSTEVNICKÉ HODNOCENÍ
PŘI TLUMOČNICKÉM SAMOSTUDIU**

**SELF-ASSESSMENT AND PEER ASSESSMENT
IN INTERPRETER SELF-TRAINING**

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. Ivaně Čeňkové, CSc., za trpělivé a laskavé vedení a také za veškerý čas, který mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za pomoc s pedagogickou terminologií v českém jazyce. Jsem také zavázána všem studentům a absolventům Ústavu translatologie, kteří se zapojili do mého výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem svým blízkým za podporu nejen při psaní této práce, ale během celého mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2. ledna 2017

Kateřina Navrátilová

Abstrakt

Tato teoreticko-empirická diplomová práce se zabývá významem sebehodnocení a vrstevnického hodnocení pro tlumočnické samostudium. V první části práce se soustředíme na teoretická východiska práce. Nejprve se věnujeme otázce kvality tlumočení, její definici, ale také hodnocení tlumočení ve výuce. Následně představujeme teorii expertnosti, a to jak obecně, tak z hlediska tlumočení, a předkládáme doporučení některých teoretiků, jak teorii expertnosti uplatňovat ve výuce tlumočení. V další kapitole objasňujeme význam některých konceptů z oblasti teorie učení, které se často objevují v tlumočnicko-didaktických pracích. V závěru teoretické části pak představujeme dva typy nástrojů, které lze při tlumočnickém samostudiu využívat, a to nástroje e-learningové a reflektivní deníky. V empirické části práce analyzujeme výsledky dvou provedených výzkumů. Prvním z nich je dotazníkové šetření mezi studenty Ústavu translologie, jehož cílem bylo zmapovat samostudijní návyky studentů ústavu a také zjistit, zda studenti při samostudiu postupují v souladu s teorií expertnosti. Druhým z nich je studie zaměřená na vrstevnickou zpětnou vazbu, kterou si studenti tlumočení navzájem poskytují, a na uživatelskou přívětivost My Speech Repository, databáze určené studentům tlumočení.

Klíčová slova:

tlumočnické samostudium, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, vrstevnická zpětná vazba, teorie expertnosti, cílené cvičení, e-learningové nástroje

Abstract

The theoretical-empirical thesis deals with the importance of self-assessment and peer assessment for interpreter self-training. The first part is focused on the theoretical foundations of the thesis. First, the thesis covers the question of interpreting quality, its definition, and the assessment of interpreting in interpreter training. The thesis then presents the expertise theory, both in general and in the field of interpreting studies specifically, and provides recommendations by several theoreticians as to how to apply this theory in interpreter training. The next chapter clarifies certain concepts from learning theory that often appear in literature on interpreting didactics. The theoretical part concludes with a presentation of two types of tools that can be used in interpreter self-training, namely e-learning tools and reflective diaries. The empirical part then analyses data collected in two pieces of research. The first of these is a questionnaire research that aims to map the self-training habits of MA interpreting students at the Institute of Translation Studies, Faculty of Arts, Charles University, and to find out whether the students, while self-training, act in line with the expertise theory. The second piece of research is focused on peer feedback that interpreting students give to each other, and on the user-friendliness of My Speech Repository, an e-learning tool for interpreting students.

Keywords:

interpreter self-training, self-assessment, peer assessment, peer feedback, expertise theory, deliberate practice, e-learning tools

OBSAH

1 ÚVOD.....	8
2 KVALITA TLUMOČENÍ A HODNOCENÍ.....	10
2.1 Jak vypadá kvalitní tlumočení?	10
2.2 Modely Franze Pöchhacker a Miriam Shlesingerové.....	11
2.3 Barbara Moser-Mercerová a optimální kvalita.....	12
2.4 Sylvia Kalina a komplexní přístup.....	13
2.5 Nadja Grbićová a kvalita jako konstrukt	15
2.6 Příprava budoucích tlumočnicků a hodnocení kvality.....	17
2.7 Specifika hodnocení ve vzdělávání tlumočnicků.....	18
2.8 Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení ve vzdělávání tlumočnicků.....	20
2.9 Možné problémy při hodnocení kvality ve vzdělávání tlumočnicků.....	22
3 TEORIE EXPERTNOSTI.....	25
3.1 Teorie expertnosti a cílené cvičení.....	25
3.2 Čím se vyznačuje tlumočnick-expert?.....	27
3.3 Jak se ze začínajícího tlumočnicka stává expert?.....	29
3.4 Jaké jsou určující faktory pro dosažení tlumočnické expertnosti?.....	30
3.5 Cílené cvičení v přípravě budoucích tlumočnicků.....	32
4 TEORIE UČENÍ.....	36
4.1 Obrat v pohledu na učení a vzdělávání.....	36
4.2 Autoregulované učení a sebehodnocení.....	38
4.3 Metakognice.....	39
4.4 Kognitivní učňovství.....	41
4.5 Konstruktivismus.....	43
4.5.1 Kooperativní učení.....	45
4.5.2 Vrstevnická zpětná vazba.....	45
5 VYBRANÉ NÁSTROJE PRO SAMOSTUDIUM.....	47
5.1 E-learning a e-learningové nástroje.....	47
5.1.1 CAIT nástroje.....	49
5.1.1.1 Integrativní nástroje.....	50
5.1.1.2 Vývojové nástroje.....	53
5.1.1.3 Kooperativní nástroje.....	55
5.1.1.4 Virtuální prostředí pro tlumočení.....	59
5.1.1.5 Shrnutí.....	60
5.2 Deníky.....	61
5.2.1 Zkušenosti s využíváním deníků ve výuce tlumočení.....	63
5.2.2 Závěr.....	66
6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ: SAMOSTUDIJNÍ PRAXE STUDENTŮ ÚTRL.....	68
6.1 Příprava výzkumu.....	68
6.1.1 Východiska a metodologie.....	68
6.1.2 Podoba dotazníků.....	68

6.1.3 Oslovování respondentů.....	71
6.2 Vyhodnocování výzkumu: analýza dotazníků a diskuse.....	71
6.2.1 Respondenti.....	71
6.2.2 Postoj k samostudiu, samostudium a čas.....	72
6.2.3 Používané zdroje.....	74
6.2.4 Používané hodnocení.....	75
6.2.5 Individuální vs. skupinové samostudium.....	76
6.2.6 Samostudium a teorie expertnosti.....	77
6.2.7 Komentáře.....	82
6.2.8 Odpovědi na výzkumné otázky.....	82
6.2.9 Diskuse.....	85
6.3 Závěr.....	85
7 STUDIE: VRSTEVNICKÁ ZPĚTNÁ VAZBA A UŽIVATELSKÁ PŘÍVĚTIVOST MY SPEECH REPOSITORY....	88
7.1 Příprava výzkumu.....	88
7.1.1 Východiska a metodologie.....	88
7.1.2 Oslovování respondentů a organizace průběhu studie.....	89
7.1.3 Podoba dotazníku.....	90
7.2 Vyhodnocování výzkumu: analýza dotazníků a diskuse.....	92
7.2.1 Respondenti.....	92
7.2.2 Vyhodnocování otevřených otázek.....	93
7.2.3 Zpětná vazba.....	93
7.2.4 Uživatelská přívětivost My Speech Repository a funkce zasílání nahrávek kolegovi.....	99
7.2.4.1 Uzavřené otázky.....	99
7.2.4.2 Otevřená otázka: hlavní přednosti databáze.....	101
7.2.4.3 Otevřená otázka: hlavní přednosti funkce zasílání nahrávek.....	102
7.2.4.4 Otevřená otázka: problémy při práci s databází.....	103
7.2.4.5 Otevřená otázka: problémy při práci s programem SCICRec.....	106
7.2.4.6 Otevřená otázka: návrhy na vylepšení funkce zasílání nahrávek.....	107
7.2.4.7 Otevřená otázka: Postrádáte u databáze nějakou další funkci?.....	108
7.2.4.8 Otevřená otázka: návrhy na zdokonalení databáze.....	109
7.2.5 Zpětná vazba a používání hodnotícího formuláře.....	110
7.2.6 Komentáře.....	112
7.2.7 Odpovědi na výzkumné otázky.....	114
7.2.8 Diskuse.....	117
7.3 Závěr.....	119
8 ZÁVĚR.....	121
BIBLIOGRAFIE.....	124
Primární literatura.....	124
Internetové a další zdroje.....	131
SEZNAM PŘÍLOH.....	133

1 Úvod

Tlumočení je nejstarší formou zprostředkované komunikace, doloženou mimo jiné už ve starověkém Egyptě. Tlumočnická profese jako taková se nicméně začala utvářet až ve dvacátém století (Čeňková, 2008). První tlumočníci neměli formální tlumočnické vzdělání, jednalo se často o osoby, které disponovaly jak dobrou znalostí anglického a francouzského jazyka, tak širokým všeobecným přehledem, a tlumočení většinou nebylo výhradním zdrojem jejich obživy (Baigorri-Jalón, 1999, cit. podle Motta, 2011). Tlumočnická profese ještě nebyla přesně definována a předpokládalo se, že pro její vykonávání je potřeba zvláštní vrozený talent; tento názor ostatně přetrvává dodnes. Ve čtyřicátých letech začaly vznikat první tlumočnické školy, což vedlo k formalizaci vzdělávání tlumočnicků a také k formulování základních teoretických principů tlumočení (Motta, 2011).

Dnes mezi teoretiky převládá názor, že tlumočnickem se člověk nerodí, ale stává se jím. Tlumočení je považováno za velmi náročnou činnost, při níž dochází k souběhu několika kognitivních procesů najednou. Budoucí tlumočníci si musí během studia osvojit celou řadu jak kognitivních, tak řečnických dovedností. K jejich získání nestačí jen navštěvovat kontaktní výuku ve škole, ale je také nutné věnovat mnoho hodin samostudiu nejen v průběhu studia, ale i po něm (Motta, 2011). Klíčový je ovšem způsob, jakým studenti tlumočení během samostudia cvičí. Podmínkou pro dosažení expertní úrovně je takzvané cílené cvičení (Ericsson, 2003), během něž si student tlumočení stanoví konkrétní cíl a používá studijní materiál vhodný k jeho dosažení. Po samotném cvičení musí dojít k analýze tlumočnického výkonu (Motta, 2011). Důležitou součástí cíleného cvičení je hodnocení, ať už se jedná o sebehodnocení či hodnocení ze strany vyučujícího nebo kolegů (Badiu, 2011).

Tématem této teoreticko-empirické práce je právě sebehodnocení a vrstevnické hodnocení při tlumočnickém samostudiu. Teoretická část by měla být jakýmsi průřezem širšími souvislostmi tohoto tématu. První kapitola pojednává o kvalitě tlumočení, představuje různé pohledy na ni a zabývá se také hodnocením při výuce tlumočení. Druhá kapitola se soustředí na teorii expertnosti, v úvodní části se jí věnuje obecně a následně také ve vztahu k tlumočení. Třetí kapitola osvětluje vybrané koncepty z oblasti teorie učení a čtvrtá kapitola popisuje dva typy nástrojů, které lze při samostudiu použít, totiž e-learningové nástroje a reflektivní deníky. V empirické části analyzujeme data získaná ve dvou výzkumech provedených v rámci této práce. V prvním případě se jedná o dotazníkové šetření mezi studenty a nedávnými

absolventy Ústavu translologie, jehož cílem bylo zmapovat samostudijní návyky studentů a také zjistit, zda při samostudiu postupují v souladu s teorií expertnosti. Popisujeme nejprve přípravu tohoto výzkumu, jeho východiska a metodologie, podobu dotazníku, který jsme k získání dat použili, a také způsob oslovení respondentů. Dále vyhodnocujeme získaná data, předkládáme odpovědi na naše výzkumné otázky a diskutujeme možné nedostatky tohoto výzkumu. V závěru kapitoly věnované dotazníkovému šetření navrhuje, jakým způsobem stávající samostudijní praxi zdokonalit.

Druhou kapitolu empirické části tvoří analýza studie vrstevnické zpětné vazby a uživatelské přívětivosti databáze My Speech Repository a funkce zasílání nahrávek v rámci této databáze. Tentokrát bylo naším cílem zejména zjistit názory studentů tlumočení na zpětnou vazbu, kterou jim poskytují jejich spolužáci, a také na uživatelskou přívětivost databáze, včetně jejích hlavních výhod, případných problémů, na něž při práci s databází respondenti narazili, a návrhů, jak databázi zdokonalit. V úvodu opět nejprve popisujeme východiska a metodologii, dále způsob oslovení respondentů a organizaci průběhu studie a také podobu dotazníku, jehož prostřednictvím jsme po skončení studie zjišťovali názory respondentů. Následně získaná data analyzujeme a kapitolu uzavíráme přehledem nejvýznamnějších zjištění, která ze studie vyplynula.

2 Kvalita tlumočení a hodnocení

V této kapitole představujeme různá pojetí a modely kvality tlumočení. Zabýváme se také různými typy hodnocení ve vzdělávání tlumočnicků a jejich vhodností s ohledem na fázi studia, v níž se hodnocení studenti nacházejí, sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením mezi studenty tlumočení a rovněž popisujeme, jak by mělo hodnocení ve výuce tlumočení probíhat. Konečně zmiňujeme také možné problémy s hodnocením ve výuce tlumočení spojené.

2.1 Jak vypadá kvalitní tlumočení?

Zabýváme-li se hodnocením tlumočení, musíme si na úvod položit otázku, jak vlastně kvalitní tlumočení vypadá a jaká kritéria by mělo splňovat. Na tuto otázku ovšem není snadné odpovědět. Týká se nejen samotných tlumočnicků a uživatelů tlumočení, ale i učitelů a teoretiků tlumočení. Tlumočníci dokážou hodnotit tlumočení intuitivně, na základě vlastních zkušeností, ale nejsou svá subjektivní hodnocení schopni podložit objektivními standardy. Uživatelé tlumočení zase nemají možnost porovnat výsledný, přetlumočený text s originálem. A konečně teoretikům tlumočení se dosud nepodařilo se shodnout na univerzálním, obecně přijímaném modelu kvality tlumočení (Kalina, 2005). Autoři (nejen) teoretických prací zabývajících se kvalitou tlumočení tak s oblibou popisují kvalitu jako „that elusive something which everyone recognizes but no one can successfully define.“ (AIIC, 1982, cit. podle Zwischenberger, 2010).

Koncept kvality tlumočení je důležitou otázkou v tlumočnické praxi i v přípravě budoucích tlumočnicků již od poloviny dvacátého století, kdy se začala tlumočnická profese utvářet v mezinárodním měřítku. Předmětem systematického výzkumu se ovšem stala až v 80. letech. Klíčovou roli v této oblasti sehrála Mezinárodní asociace konferenčních tlumočnicků (AIIC), a to prostřednictvím přísných pravidel pro přijímání nových členů, klasifikace pracovních jazyků tlumočnicka a přesného popisu náležitých pracovních podmínek pro tlumočení (Pöschhacker, 2012).

Přesné vymezení pojmu kvalita tlumočení je úkolem nesnadným, ne-li nemožným, i vzhledem k tomu, že tlumočení je velmi složitou činností, do níž vstupuje mnoho proměnných a která je vždy vázána na konkrétní kontext. Je vždy potřeba upřesnit, jakým způsobem, za jakých okolností a pro jaké adresáty tlumočení probíhá. Zdá se tedy relevantní ke kvalitě nepřístupovat jako k atributu, který existuje jako takový, ale nahlížet na ni jako na sociální

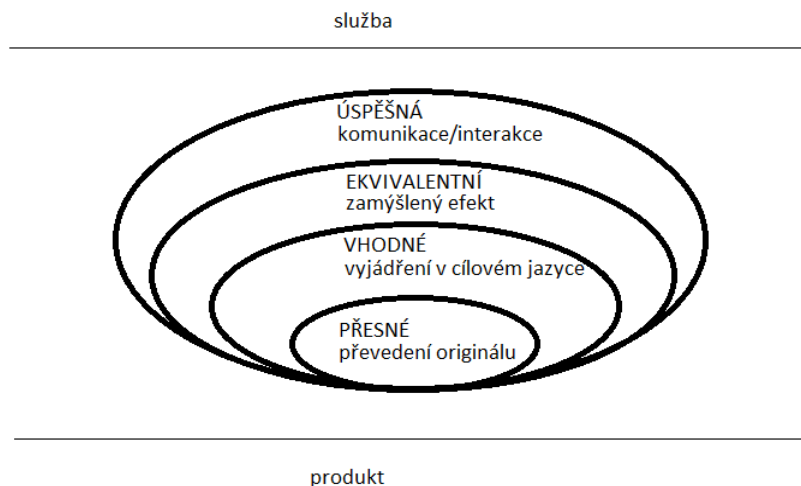
konstrukt vázaný na dobu, kontext i kulturu, který může každý z nás chápat jinak a jehož výklad se neustále mění (Zwischenberger, 2010).

Obecně je uznáváno, že kvalita je ze své podstaty konceptem relativním a multidimenzionálním, který lze hodnotit pomocí různých metod a nahlížet z mnoha úhlů a perspektiv. Jedná se o jakési zastřešující téma, pod nějž spadají všechny aspekty tlumočnického produktu a výkonu – shoda mezi výchozím a cílovým textem, rysy produktu tlumočení jako takového, jeho komunikační účinek a tlumočnickova role (Pöchhacker, 2004). Přesto ale v odborné literatuře panuje shoda o některých kritériích, která s hodnocením kvality tlumočení souvisí. Různí autoři používají různá označení, ale všichni považují za důležité koncepty jako přesnost, věrnost a srozumitelnost. Kritérium přesnosti a věrnosti souvisí s perspektivou orientovanou na tlumočnický produkt jakožto věrný odraz projevu ve výchozím jazyce. Pojem srozumitelnosti se vztahuje k dalšímu aspektu kvality, který se zaměřuje na posluchače. Od tlumočnicka se dále očekává, že bude zastupovat řečníka a jeho zájmy a záměry (Pöchhacker, 2002), jinými slovy, produkt tlumočení by měl mít na posluchače tlumočení též dopad jako má řečníkův projev na posluchače projevu ve výchozím jazyce (Déjean Le Féal, 1990). Hodnocení kvality se konečně může soustředit i na proces komunikativní interakce jako takový – z tohoto úhlu pohledu kvalitní tlumočení znamená především zajištění úspěšné komunikace mezi jejími účastníky za daných okolností (Pöchhacker, 2002).

2.2 Modely Franze Pöchhackera a Miriam Shlesingerové

O zachycení všech uvedených aspektů kvality tlumočení usiluje Pöchhackerův model, který odráží jednotlivé standardy kvality od lexikálně-sémantického jádra po socio-pragmatický rozměr interakce na pomyslné ose od tlumočnického produktu po tlumočení jako službu; model tak odráží dvojí charakter tlumočení jakožto zajišťování komunikace a vytváření textu (Pöchhacker, 2002). Podobně komplexně na kvalitu tlumočení nahlíží Miriam Shlesingerová, která uvádí, že cílový text by měl být v rámci výzkumu kvality analyzován na třech úrovních: na úrovni intertextové, kdy by došlo ke srovnání výchozího a cílového textu (odpovídá Pöchhackerovu požadavku věrnosti), intratextové, kdy by byl produkt tlumočení zkoumán jako takový, na základě jazykových, zvukových a logických rysů (odpovídá Pöchhackerově požadavku vhodného vyjádření v cizím jazyce), a instrumentální, jakožto služba poskytovaná

zákazníkovi, na základě užitečnosti a srozumitelnosti cílového textu (odpovídá Pöchhackerovým požadavkům na úspěšnost komunikace a ekvivalenci řečnickova záměru) (Shlesinger, 1997).



Graf 1. Pöchhackerův model kvality tlumočení (přejato z Pöchhacker, 2002, str. 97).

2.3 Barbara Moser-Mercerová a optimální kvalita

Barbara Moser-Mercerová (1996) upozorňuje na skutečnost, že kvalita je nutně pojmem relativním. Vytvořit absolutní definici kvality je náročné i vzhledem k širokému spektru pracovních podmínek tlumočnicka, které je třeba vzít v úvahu. Navrhuje proto definici optimální kvality:

Optimum quality in professional interpreting implies that an interpreter provides a complete and accurate rendition of the original that does not distort the original message and tries to capture any and all extralinguistic information that the speaker might have provided subject to the constraints imposed by certain external conditions.¹

Vnějšími podmínkami (*external conditions*) jsou zde myšlena omezení, s nimiž se tlumočnick při své práci potýká, a která mohou způsobit, že tlumočnick nebude schopen poskytnout vynikající tlumočení v absolutním smyslu slova. Optimální kvalitou je tedy kvalita, kterou tlumočnick může poskytnout za daných vnějších podmínek. Mezi vnějšími podmínkami uvádí

¹ Optimální kvalita v profesionálním tlumočení znamená, že tlumočnick převede originál kompletně a přesně, aniž by zkreslil originální sdělení, a snaží se zachytit veškeré extralingvistické informace, které provázely řečnickův projev, přičemž jeho výkon podléhá omezením souvisejícím s vnějšími podmínkami (Moser-Mercer, 1996; překlad převzat z diplomové práce P. Jandové (2014)).

Moser-Mercerová například fyzické prostředí tlumočnicka (rozměry a pozice tlumočnické kabiny, osvětlení a kvalita vzduchu v kabině atd.), dále náročnost tématu, které je předmětem konference, vlastnosti řečnickova projevu (sémantická hustota, koherence, emoční náboj), prezentace (tempo řeči, přízvuk, grafická prezentace), příprava tlumočnicka (dostupnost dokumentace), tlumočnický tým (počet členů a doba, po níž se tlumočníci střídají), pracovní zátěž během celého dne a další. Tento výčet samozřejmě není vyčerpávající, ale podle Moser-Mercerové je především nutné uvědomit si, že kvalitu tlumočnických služeb je vždy nutné hodnotit s ohledem na pracovní podmínky, které během konkrétní situace vládou.

2.4 Sylvia Kalina a komplexní přístup

Podobně jako Barbara Moser-Mercerová, i Sylvia Kalina poukazuje na to, že nelze hodnotit jen tlumočnický produkt jako takový, ale je třeba do hodnocení zahrnout i širší souvislosti. Kalina usiluje o komplexní přístup k hodnocení kvality, který by bral v potaz co nejvíce faktorů, které kvalitu tlumočení ovlivňují, a navrhuje nástroj pro hodnocení kvality v tomto pojetí.

Významným faktorem, který ovlivňuje kvalitu tlumočnického výstupu, je kvalita projevu řečníka ve výchozím jazyce; tím spíš v současné době, kdy je angličtina jakousi lingua franca a na konferencích ji zhusta používají i nerodilí mluvčí. Sylvia Kalina uvádí následující příklady situací, které na tlumočnický kladou zvláště vysoké nároky: příliš rychlé tempo řečnickova projevu; informačně hutný projev; citování dlouhých pasáží textu nebo číselných údajů, které nebyly tlumočnickovi poskytnuty předem; věcná nebo jazyková chyba v originálním projevu; užití výrazů, které jsou v cílové kultuře považovány za nevhodné; užití metafor nebo slovních hříček, které v cílovém jazyce nemají ekvivalent; nesouvislý projev řečníka; vágnost nebo záměrná dvojznačnost řečnickova projevu. Problematické je také, pokud řečník ukončí svůj projev, ale předseda konference nečeká, až tlumočnick tento projev dotlumočí. I když existují snahy řečníky informovat o tom, jak by měl ideální projev vypadat a čeho by se měli vyvarovat, realitou zůstává, že projev v cílovém jazyce nemusí být vždy ideální. Kvalita tlumočení na rysech řečnickova projevu ve výchozím jazyce závisí do značné míry (Kalina, 2005).

V diskusi o kvalitě tlumočení mají také velký význam potřeby a očekávání posluchačů, protože tlumočnický výstup je vždy určen právě jim. Očekávání posluchačů se ovšem mohou

lišit od očekávání samotných řečníků. I jednotliví posluchači se vzájemně liší co do preferencí; ty mohou záviset na kulturních zvycích, znalosti dané tematiky a zájmu o ni, na osobních názorech a subjektivních dojmech. Navíc nestačí brát v potaz jen posluchače tlumočení – komunikace při tlumočení se účastní i jiné subjekty, které mohou mít jiné zájmy (řečník, organizátor, zákazník nebo zaměstnavatel tlumočnicka). Proto nelze hodnotit kvalitu tlumočení jen pomocí uživatelských dotazníků, které odráží pouze jeden vztah v dané komunikační situaci; v úvahu je třeba brát i technické podmínky, projev řečníka a preference jak ze strany posluchače, tak ze strany zadavatele.

Kvalita tlumočnického výstupu závisí na celé řadě podmínek vlastních dané komunikační situaci. Některé podmínky musí splnit sám tlumočnick (interní podmínky), další musí splnit ostatní subjekty zapojené do komunikační situace (externí podmínky). Na některé z externích podmínek nemá tlumočnick žádný vliv – například na řečníkovy rétorické dovednosti a tempo jeho řeči. Příjemci tlumočnického projevu si těchto podmínek nemusí být nutně vědomi, přesto ale tyto podmínky kvalitu tlumočení ovlivňují a je tedy třeba je do modelu kvality zahrnout. Kvalita tlumočení dále závisí na tlumočnickových znalostech situace, kontextu, řečníků a jejich záměrů. Pro tlumočnicka je také důležité vědět, kdo jsou jeho posluchači (odborníci, politici, televizní diváci), jaké jsou jejich zájmy, mateřské jazyky atd. Dalším významným faktorem je míra tlumočnickovy přípravy. Stejně zásadní jako příprava před samotnou akcí je ale i následná práce s terminologií a sebehodnocení.

Podle Sylvie Kaliny je pro definování, potažmo hodnocení kvality tlumočení potřeba vytvořit širší rámec, do nějž budou zahrnuty i procesy před tlumočnickou akcí i po ní. Navrhuje rámec, který by se skládal ze čtyř částí: *pre-process* (fáze před tlumočnickou akcí, kam spadají tlumočnické dovednosti a kompetence, vyhledávání informací, příprava, koordinace nebo spolupráce s dalšími členy tlumočnického týmu), *peri-process* (technické podmínky tlumočení, jako např. informace o účastnících konference, pracovní jazyky, složení tlumočnického týmu, jazykový režim, časový plán, dokumenty poskytnuté během konference, technické vybavení), *in-process* (podmínky samotného tlumočnického aktu, mj. viditelnost řečníka a vlastnosti jeho projevu) a *post-process* (následná práce s terminologií, dokumentace, hodnocení kvality, další vzdělávání atd.) (Kalina 2002, 2005). Na kvalitu tlumočení tak lze nahlížet jako na funkci více proměnných; čím více podmínek bude v jednotlivých částech rámce splněno, tím kvalitnější by mělo být tlumočení.

Autorka dále předkládá zvláštní formulář, který zahrnuje co nejvíce faktorů, které kvalitu tlumočení ovlivňují (formulář viz Kalina, 2002; příklady vyplněných formulářů viz Kalina, 2005). Jeho primárním účelem je, aby si praktikující konferenční tlumočníci, kteří usilují o dosažení optimální kvality, uvědomili, jakou roli jednotlivé faktory hrají. Používání tohoto formuláře by jim mělo umožnit dokumentovat podmínky tlumočnických akcí, jichž se zúčastnili, a vystopovat slabá místa co se týče externích podmínek, ale i jejich vlastního výkonu, a snažit se tyto nedostatky napravit. Díky formuláři by také badatelé mohli získat více dat o reálných tlumočnických situacích a s ohledem na tyto informace přehodnotit existující modely tlumočení.

Sylvia Kalina se domnívá, že zásadní význam má sdílení informací a spolupráce mezi všemi subjekty, které jsou do konference zapojeny (zástupci klienta, zaměstnanci agentury a technici, autoři projevů), a to zejména pokud se jedná o velkou konferenci s mnoha jednacími jazyky, tak aby bylo jasné, jaká mají jednotlivé strany očekávání. To umožní tlumočnickům naplnit očekávání jak řečníků, tak posluchačů; ostatním to zase umožní pochopit, jaká omezení tlumočení má a co mohou udělat, aby byl výsledek co nejlepší.

2.5 Nadja Grbićová a kvalita jako konstrukt

Podle Nadji Grbićové (2008) není kvalita rysem tlumočení, který by mu byl vlastní, ale rysem, který tlumočení připisuje posluchač. Předpokládá dále, že jednotliví posluchači pravděpodobně nesdílejí tutéž definici kvality. Nahlíží proto na kvalitu jakožto na sociální konstrukt, a to v rámci tří různých systémů: tlumočnického výzkumu, vzdělávání tlumočnicků a profesní praxe. Tyto systémy nejsou stálé ani navzájem oddělené; naopak se vzájemně ovlivňují a prolínají – členové jednoho systému mohou být zároveň členy jiných systémů.

Kvalita je relativní pojem, který se liší v závislosti na hodnotiteli, typu tlumočení, situačním kontextu a také na kritériích, která jsou v daném kontextu uplatňována. Tato kritéria definují různé činitele a instituce (klienti, uživatelé, kolegové, profesní organizace, vyučující, badatelé), kteří patří do různých systémů a mají zájem na tom, aby bylo kvality dosaženo. Měřítka kvality, jimiž se řídí, jsou vytvořena tak, aby vyhovovala potřebám jednotlivých systémů.

Grbićová předkládá jakousi typologii možných pohledů na kvalitu (nečiní si ovšem nárok na vyčerpávající přehled). Rozlišuje tři základní konstrukty (přístupy): kvalita jako

výjimečnost, kvalita jako dokonalost a kvalita jako vhodnost pro daný účel; každý z těchto pohledů pak lze dále dělit. První přístup je založen na myšlence, že kvalita je absolutní, že existuje a lze jí dosáhnout. Jedná se o tradiční představu, kdy je kvalita považována za něco téměř nedosažitelného a vyhrazeného úzké skupině jedinců, kteří umění tlumočení jako zázrakem ovládají a těší se společenskému uznání; dále o představu kvality, podle níž jsou kvalitního tlumočení schopni jen ti nejnadanější jedinci, pročež jsou zaváděny velmi náročné přijímací zkoušky na tlumočnické školy, což nevyhnutelně vede k jistému elitismu; třetí variantou je pak pohled na kvalitu jako nutnost splnit kritéria, o nichž se předpokládá, že jsou objektivní a neměnná a jejichž splnění je velmi náročné – jako příklad uvádí autorka organizaci AIIC, která stanoví velmi přísná pravidla pro přijímání nových členů (uchazeči musí například doložit určitý počet stávajících členů organizace, kteří se za něj zaručí).

Pohled na kvalitu jako na dokonalost vychází z předpokladu, že k tomu, aby se člověk stal kvalitním tlumočnickem, je třeba odhodlání a vytrvalá práce. Kvalita tak může být nahlížena jako naprostá přesnost a absence chyb. Druhou možností je pak neustálé usilování o dokonalost a snaha o dosažení kvality tlumočení všeobecně, v rámci tlumočnické profese – což je společným úkolem všech tlumočnicků.

Koncept kvalitního tlumočení jako tlumočení vhodného pro daný účel se zaměřuje na to, zda je produkt či služba vhodná ke splnění stanoveného účelu a zda jsou uspokojena očekávání klientů. Do této kategorie spadá pohled na kvalitu jakožto uspokojení potřeb klientů, kvalita jakožto poměr cena/výkon (což je pohled velmi problematický, protože klienti obvykle očekávají vysoký výkon za nízkou cenu, a hodnocení výkonu tlumočnicka také často závisí na tom, jaké sazby si účtuje), a konečně také kvalita jako úkol poskytovatele služeb, který na sebe bere zodpovědnost za to, že jeho služby budou dostatečně kvalitní pro účely trhu a zavazuje se například plnit určité standardy.

Grbićová upozorňuje na to, že každý z těchto konstruktů má své místo v určité době a v určitém společenském systému; každý s sebou ovšem přináší určité nevýhody a problémy. Některé z nich jsou navzájem v rozporu, jiné ale mohou existovat zároveň a dokonce se doplňovat (Grbić, 2008).

2.6 Příprava budoucích tlumočnicků a hodnocení kvality

Hodnocení jako takové je nedílnou součástí vzdělávání nejen tlumočnicků. Obecně lze hodnocení rozdělit na dva základní typy. Prvním z nich je hodnocení sumativní. Cílem sumativního hodnocení je podat celkový přehled o dosahovaných výkonech a jeho podstatou je rozhodnutí, zda je daný výkon vyhovující či nevhovující (Slavík, 1999). Nejde tedy o to studenta vést, ale nějakým způsobem jej zařadit a rozhodnout o jeho úspěšnosti po delší době práce. Sumativní hodnocení často provádějí vnější hodnotitelé (ibid.). Ve výuce tlumočení se jedná typicky o přijímací, průběžné či závěrečné zkoušky (Tryuk, 2008). Sumativní hodnocení se soustředí zejména na tlumočnický produkt a hodnotí se kritéria jako věrnost nebo plynulost (ibid.).

Sumativní hodnocení má své opodstatnění při nejrůznějších zkouškách (např. akreditačních), ale pro rozvoj samotných tlumočnických schopností je zásadní hodnocení formativní (Fowler, 2007), a proto by mělo ve výuce tlumočení převažovat (Tryuk, 2008). Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu, je orientované na podporu dalšího efektivního učení a nabízí radu, jak zlepšit budoucí výkony (Slavík, 1999). Typickým příkladem formativního hodnocení jsou připomínky vyučujícího v průběhu práce. Formativní hodnocení má zpravidla dialogický charakter. Častěji je studentem vnímáno jako pomoc a jako prostředek ke zlepšování výkonů, nikoliv jako odsudek, a proto má pozitivní dopad na motivaci studenta, a to nezávisle na samotném výsledku hodnocení (ibid.). Pomocí formativního hodnocení lze při výuce lépe odhalit potíže, které studenti musí překonat, a chyby, jichž je potřeba se vyvarovat. Podle Tryukové formativní hodnocení ideálně spočívá v pozorování konkrétních postupů, poukazování na problémy, zvolená řešení a jejich vhodnost. Bere zároveň v úvahu kognitivní průběh tlumočení a postupné osvojování dovedností, technik a strategií ze strany studenta v jednotlivých fázích studia (Tryuk, 2008). Navíc podporuje jak sebehodnocení, tak vrstevnické hodnocení mezi studenty (Badiu, 2011). Podstatou formativního hodnocení je poskytování zpětné vazby. Zpětná vazba je mechanismus, při němž výstup určitého děje ovlivňuje jeho vstupní faktory: hodnocení výsledků práce studenta například umožní studentovi zjistit, jak efektivní a úspěšné jeho učení bylo. Kladná zpětná vazba vede k zesílení určité činnosti, záporná zpětná vazba naopak k jejímu oslabení (Průcha, Mareš, Walterová, 2008).

V odborné literatuře o hodnocení kvality tlumočení ve vzdělávání tlumočnicků dále autoři rozlišují hodnocení zaměřené na tlumočnický produkt (tedy na výstup tlumočení), kdy se

pozornost vyučujícího soustředí zejména na chyby, jichž se student dopustil, a hodnocení zaměřené na tlumočnický proces, kdy je více pozornosti věnováno způsobu práce studenta, použitým technikám a strategiím, případným příčinám studentových chyb a také navržení postupů, jak se takovému selhání příště vyhnout nebo jak k danému problému obecně přistupovat. Zjednodušeně lze říci, že hodnocení zaměřené na produkt odpovídá spíše hodnocení sumativnímu, kdežto hodnocení zaměřené na proces odpovídá spíše hodnocení formativnímu (formativní hodnocení také částečně vychází z analýzy tlumočnického produktu, přistupuje k němu však jinak než hodnocení sumativní).

2.7 Specifika hodnocení ve vzdělávání tlumočnicků

Hodnocení tlumočení v kontextu profesionálního tlumočení a během přípravy budoucích tlumočnicků se liší právě tím, jaký význam je přikládán skrytým procesům spojeným s tlumočnickým výkonem. Ale i hodnocení studentských výkonů je velmi často orientováno na tlumočnický produkt, který je hodnocen pomocí kritérií kvality uplatňovaných na profesionální tlumočnické. Takové hodnocení má často vlastnosti hodnocení sumativního a vede k opomíjení aktuálního stupně studentova tlumočnického vývoje, použitých strategií a také reflexe. Příprava budoucích tlumočnicků je samozřejmě vždy orientována prakticky: cílem je, aby si studenti osvojili požadované dovednosti a normy vlastní profesionálním tlumočnickům. Profesionální kritéria kvality jsou nezbytná pro sumativní hodnocení a také jako referenční rámec pro samotné rozvržení studijního programu, sama o sobě však nestačí: ve vzdělávání je třeba brát v úvahu i didaktickou stránku věci (postupný rozvoj studentů, interakci, metakognici) (Tryuk, 2008).

I když při hodnocení studentů explicitně nemluvíme o kvalitě tlumočení, je podle Moser-Mercerové právě kvalita cílem vzdělávání tlumočnicků a při hodnocení výkonů studentů vyučující právě z kvality tlumočení vycházejí. Vyučující si ale musí být vědomi skutečnosti, že při hodnocení kvality vstupuje do hry celá řada proměnných. Musí vědět, jakou úroveň kvality od studenta očekávají, a zároveň brát v potaz studijní plán, syllabus daného kurzu, pokročilost studenta a také cíl kurzu, v jehož rámci se hodnocení odehrává. Musí mít také představu o tom, jak rychle se má student v rámci studia tlumočení posouvat a stanovovat studentům realistické cíle. Podle Moser-Mercerové vyučující často na začátku studia věnují příliš velkou pozornost detailům na úkor celku, což může vést až k tomu,

že studenti zachytí jednotlivé detaily, ale nikoliv smysl celku. Doporučuje také, aby vyučující měl přehled o studentech a jejich vývoji jakožto o jednotlivcích, například pomocí vedení zvláštních záznamových formulářů porovnávaných se studentovým vlastním deníkem, tak aby student i vyučující měli kdykoliv možnost zjistit, jak si student stojí. Tento postup také vyučujícím po několika letech zkušeností umožní odhadnout, zda je student na dobré cestě. Hodnocení musí vždy odpovídat úrovni pokročilosti studentů uvedené v syllabu a ve studijním plánu. Tak se vyučující vyhne jak příliš přísnému hodnocení, které by studenty demotivovalo, tak hodnocení příliš mírnému, které by dávalo studentům falešné naděje. Při hodnocení studentů podle Moser-Mercerové není třeba používat průzkumy, dotazníky nebo chybové škály, je ale nutný systematický přístup, aby si vyučující mohl být jist, že posuzuje právě ty aspekty kvality, které posuzovat má (Moser-Mercer, 1996).

Daniel Gile konstatuje, že ve většině tlumočnických studijních programů je středem pozornosti právě tlumočnický produkt, který vyučující podrobí analýze a kritice. Student se postupně zlepšuje díky opravným poznámkám pedagoga a také díky závěrům, které z nich vyvodí. Vyučující někdy studentům poskytuje i explicitní metodologické rady, ale těchto rad je relativně poskrovnu. Gile doporučuje soustředit se v první fázi vzdělávání tlumočnicků na samotný proces tlumočení, což podle něj vede k rychlejšímu pokroku a je to pro studenty příjemnější. Při hodnocení, které se zaměřuje na proces, je samozřejmě analyzován i tlumočnický produkt, ale vyučující také pokládá studentovi přímé otázky spojené s obtížnými pasážemi a komentuje jeho postup. Analýza tlumočnického produktu a zaznamenané chyby, těžkopádná vyjádření či jiné nedostatky při tomto typu hodnocení vyučujícím umožňují poznat studentův postup a metody. Odhalené chyby nevedou ke zhodnocení studentova výkonu jako selhání, ale ke hledání příčiny neúspěchu a k následným změnám v metodách a postupu. Tento způsob hodnocení je výhodný z důvodu psychologického, protože se nestaví nutně ke studentovi kriticky. Navíc umožňuje hlubší analýzu studentova výkonu a tedy i efektivnější a cílenější zpětnou vazbu. Pro dosažení kvalitního tlumočení je ovšem nutné věnovat pozornost i tlumočnickému produktu, a v poslední fázi studia před závěrečnými zkouškami by se mělo hodnocení na tlumočnický produkt soustředit především (Gile, 2001).

Nedílnou součástí formativního hodnocení je i jakási diagnostika, odhalování studentových slabých stránek. Opakované interference v cílovém jazyce tak mohou v konsekutivním tlumočení poukazovat na to, že student příliš lpí na svých poznámkách a nedokáže se od nich

dostatečně odpoutat; logické nesrovnalosti v projevu v cílovém jazyce svědčí o nedostatečné analýze, některé chyby napovídají, že student nedisponuje dostatečnými všeobecnými znalostmi. Podobně lze také odhalovat strategie, které student použil pro překonání obtížných částí projevu. Některé nedostatky ovšem mohou být způsobeny různými faktory. V takovém případě může vyučující studenta požádat o komentář či o vysvětlení, proč se rozhodl použít právě dané řešení, nebo s jakými potížemi se během tlumočení potýkal (Gile, 2001).

Tryuková navrhuje zvláštní rámec, jehož cílem je výrazněji zapojit hodnocení do procesu učení a zároveň tak připravit studenty na sebehodnocení a reflexi vlastních výkonů. Vychází z obdobného rámce pro hodnocení překladu (viz Zhong, 2005). Tento rámec přenáší větší zodpovědnost za proces učení z vyučujícího na studenta. Studenti tak nejsou hodnoceni podle absolutních norem kvality, ale sami si stanovují dílčí cíle, jejichž chtějí dosáhnout. Tyto cíle vychází nejen z profesních norem, ale berou zároveň ohled na silné a slabé stránky jednotlivých studentů. Daný způsob hodnocení také zohledňuje i přípravu studenta na daný tlumočnický úkol a konkrétní problémy a možná řešení s tímto úkolem spojená (v závislosti na typu textu, řečníkovi, situačním kontextu apod.). Zachycuje postupný vývoj studenta, získávání nových dovedností, uplatňování vědomostí a také využívání individuálních silných stránek. Tato metoda také studenty motivuje a vybízí je k tomu, aby ke vzdělávání přistupovali aktivně. Podle Tryukové by tato metoda mohla vést k vědomějšímu učení a rychlejšímu rozvoji studentů (Tryuk, 2008).

V závěrečné fázi vzdělávání tlumočnicků je podle Gila naopak třeba se při hodnocení studentských výkonů zaměřit na tlumočnický produkt. Studenti totiž musí v této fázi studia, a zejména u závěrečných zkoušek, dokázat, že získali vědomosti a dovednosti odpovídající minimálním požadavkům na kvalitu a že jsou schopni obstát v praxi. I v tomto případě je ovšem závažnost chyb posuzována s ohledem na obtížnost projevu ve výchozím jazyce a na zvolené strategie (např. v případě chybějící informace se bere v úvahu, jaký způsobem vynechávka ovlivnila celkové vyznění projevu) (Gile, 2001).

2.8 Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení ve vzdělávání tlumočnicků

Schopnost sebehodnocení a vrstevnického (resp. vzájemného) hodnocení je pro tlumočnický klíčová. Po ukončení studia či přípravy na povolání tlumočnicka jsou totiž tlumočníci ve výkonu své profese poměrně izolovaní a svoje výkony tedy musí sledovat především sami.

Pokud tlumočník není schopen své výkony hodnotit a případně je dále zlepšovat a zbavovat se nedostatků, bude mít tato skutečnost více či méně závažný dopad na uživatele tlumočení. Prvním krokem na cestě k sebehodnocení je schopnost hodnotit výkony spolužáků. Když studenti tlumočení sledují postupy a výkony svých kolegů, navzájem se od sebe učí; stejně tak zkušenost s poskytováním či získáváním vrstevnického hodnocení vede i ke zlepšení v sebehodnocení. Sebehodnocení a vzájemné hodnocení může budoucím tlumočnickům pomoci osvojit si správné profesní návyky. Také může vést k aktivnějším přístupům studentů k vlastnímu rozvoji (Fowler, 2007).

Než studenti skutečně začnou hodnotit své vlastní tlumočnické výkony nebo výkony spolužáků, měli by mít základní povědomí o procesu tlumočení, o vztahu mezi tlumočnickem a uživatelem tlumočení a také o praktičtějších otázkách, jako je např. tlumočnická notace. Pokud studenti nemají předchozí zkušenosti s hodnocením, měli by mít možnost vycházet z kritérií, která při hodnocení studentských výkonů používá vyučující. Tato kritéria by studenti měli znát ještě předtím, než vůbec začnou tlumočit, aby měli určitý referenční rámec, na nějž mohou odkazovat a jímž se mohou při práci řídit. Vyučující by měl dále studenty poučit, jakým způsobem mají zpětnou vazbu poskytovat i přijímat, aby se nesoustředili pouze na nedostatky daného tlumočnického výkonu. To je důležité proto, aby byli hodnocení studenti zpětné vazbě spolužáků otevření a neměli pocit, že kolegové upírají pozornost jen na chyby, jichž se dopustili. Pokud je kritika vyjadřována pozitivně, nemusí studenti vnímat chyby jako selhání, ale jako příležitost ke zlepšení. I hodnocení je dovednost, kterou si studenti musí nejprve osvojit; důležité je také, aby chápali, proč je vůbec sebehodnocení a vrstevnické hodnocení důležité. Všechny tyto činnosti by měly vést studenty k samostatnému učení a reflexi, což jsou dovednosti pro tlumočníky klíčové (ibid.).

Zpětná vazba poskytovaná studentovi po samotném tlumočení by měla být jasně strukturovaná. Nejprve by měl vlastní výkon zhodnotit sám student. Pak by měli slovo dostat jeho kolegové a nakonec vyučující, který by měl předchozí hodnocení doplnit, shrnout a v pozitivním duchu uzavřít. Tak hodnocený student získá zpětnou vazbu od řady osob, jejichž úhel pohledu se může lišit a mohou se tak vyjadřovat k různým aspektům studentova výkonu, což přispívá k lepšímu povědomí hodnoceného studenta o jeho vlastním chování při tlumočení. Fowlerová dokonce navrhuje pořizovat videozáznamy studentských výkonů a zadávat jejich analýzu a hodnocení studentům jako písemnou práci, aby brali tuto aktivitu vážněji; pořizování videozáznamů a jejich poskytnutí danému studentovi považuje za nejlepší

způsob, jak u studentů posílit kritické myšlení a uvědomění vlastních silných a slabých stránek.

Podle Daniela Gila je vrstevnické hodnocení studentů při výuce na tlumočnických školách běžnou praxí, která umožňuje zapojit do výuky i ty studenty, kteří právě netlumočili, ale jen naslouchali svým kolegům. Přináší ale i další výhody. Větší počet posluchačů znamená větší pravděpodobnost, že budou odhaleny případné chyby a vynechávky. Vrstevnické hodnocení ale také může mít pozitivní dopad na atmosféru ve třídě. Je ale nutné dbát na to, aby vzájemné hodnocení nepřerostlo v osobní útoky mezi studenty (Gile, 2001).

2.9 Možné problémy při hodnocení kvality ve vzdělávání tlumočnicků

Daniel Gile upozorňuje na to, že některé chyby (např. v číselných údajích, vlastních jménech, dále chyby gramatické nebo protismysly) lze snadno identifikovat a panuje o nich shoda, jiné ovšem mohou být problematictější – jisté lexikální jednotky nebo větné struktury může někdo považovat za přijatelné, jiný za neobratné nebo dokonce chybné. Totéž může platit na sémantické úrovni o nejrůznějších opisech, vysvětlivkách či zobecněních. Neexistují formální kritéria, která by stanovila, co přijatelné je a co už přijatelné není. Na trhu práce o tom, co je přijatelné, rozhodují zejména uživatelé tlumočení; v kontextu vzdělávání jsou to vyučující. Různí vyučující ovšem mohou mít různé postoje; navíc je pravděpodobné, že vzhledem k věkovému rozdílu mezi studenty a vyučujícími budou i mezi nimi existovat rozdílné názory (Gile, 2001).

Problémem při hodnocení studentských výkonů může být otázka očekávání a hodnocení uživatelů, a to zejména co se týče hodnocení věrnosti originálu. Pokud vyučující usiluje o to, aby studenti podávali kvalitní výkony, může považovat za nutné vyjádřit se ke všem obsahovým chybám, jichž se student dopustil, přestože si je vědom toho, že ve skutečné tlumočnické situaci by velká část těchto chyb zůstala nepovšimnuta. Toto dilema lze vyřešit tak, že vyučující bude studentův výkon hodnotit ze dvou úhlů pohledu, jednak z perspektivy posluchače dvojjazyčného a tudíž „vševědoucího“, jednak jakožto fiktivní uživatel tlumočení. Při hodnocení zkuškových výkonů však vzhledem k tomu, že student získá jen jednu známku, taková dualita možná není (Ackermann, Lenk & Redmond, 1997).

Touto otázkou se zabývali účastníci workshopu o hodnocení konsektivního tlumočení pořádaného Lipskou univerzitou v roce 1995. Účastníci shlédli dva videozáznamy

studentských výkonů, z nichž první byl do značné míry věrný originálu a dostatečně kvalitní i po stránce jazykové a prezentační, druhý se vyznačoval řadou obsahových chyb, které byly uvedeny do chybných, nicméně přesvědčivých souvislostí, a po stránce formální byl projev vynikající. Ohledně toho, který z výkonů by měl být ohodnocen lepší známkou, měli posluchači smíšené názory. Druhému výkonu dali přednost nejen posluchači, kteří výchozí jazyk neovládali a vycházeli tudíž výhradně z tlumočnickova výkonu, ale dokonce i někteří z posluchačů, kteří projevu ve výchozím jazyce rozuměli, a argumentovali očekávanými uživateli (ibid.).

Na Lipské univerzitě následně proběhl experiment zabývající se mimo jiné vzájemným hodnocením studentů v rámci kurzů bilaterálního konsekutivního tlumočení mezi angličtinou a němčinou. Materiálem byly autentické tlumočnické zakázky – rozhovor s producentem dokumentárních filmů a policejní výslech ve věci řízení pod vlivem alkoholu. Po přetlumočení daného materiálu studenti vyplnili hodnotící dotazník, načež si nahrávku vypoaslechli znovu a měli možnost původní hodnocení ve zvláštním sloupci přehodnotit. Analýza dotazníků ukázala, že studenti identifikovali přibližně 30 % chyb, přičemž čím byla chyba závažnější, tím pravděpodobnější bylo, že bude zaznamenána. Zajímavá zjištění vyplynula ze srovnání hodnocení chyb a hodnocení celkového dojmu těchto studentů – tato hodnocení si často neodpovídala, což vedlo autory studie k závěru, že studenti jsou si vědomii skutečnosti, že v profesním životě je kvalita tlumočení často hodnocena, aniž by byl brán dostatečný ohled na obsah, a že je tedy možné, že studenti při hodnocení svých kolegů vycházeli ze standardů, které přisuzují uživatelům tlumočení. Autoři dále předpokládají, že některé chyby byly úmyslně či neúmyslně přehlíženy; domnívají se také, že studenti byli neúměrně optimističtí při posuzování oprav či kompenzace chyb, což vysvětlují buď snahou o vstřícný postoj k tlumočnickovi, nebo podceňováním profesních rizik spojených s tlumočením (ibid.).

Výsledky výzkumu podle autorů svědčí o tom, že studenti sami postupují při hodnocení kvality nesystematicky a nekonzistentně. Jakkoli je tedy třeba brát při hodnocení studentských výkonů při výuce v potaz i očekávání a hodnocení uživatelů, neznamená to, že by se měl vyučující řídit při hodnocení studentů normami vytvořenými na základě studií o uživatelském hodnocení. Např. pokud se ukáže, že uživatelé nepovažují nerodilý přízvuk za rušivý, neznamená to, že by v rámci vzdělávání tlumočnicků měla být věnována menší pozornost fonetice; stejně tak by vyučující neměli rezignovat na kvalitu tlumočení a věnovat méně

pozornosti věrnosti tlumočení ve prospěch rétorických dovedností jen proto, aby přizpůsobili vzdělávání tlumočnicků očekáváním uživatelů. Perspektiva vyučujícího při hodinách tlumočení je ojedinělá: je totiž do značné míry umělá, vyučující se nepotýká s týmiž omezeními jako běžný uživatel tlumočení (nedostatek pozornosti, motivace, jazykových kompetencí) a může tak využít veškeré své znalosti a dovednosti, aby přispěl ke zdokonalení výkonu studentů po stránce tlumočnického produktu i procesu. Může tak zaujímat holistický přístup a upozorňovat na konkrétní problémy, analyzovat jejich příčiny, navrhnout možná řešení a uvádět je do souvislosti s budoucí profesní praxí studentů (ibid).

3 Teorie expertnosti

Tato kapitola nejprve obecně představuje teorii expertnosti, její východiska a také koncept tzv. cíleného cvičení. Popisuje také rozdíl mezi rutinní a adaptivní expertností. Další část kapitoly se soustředí na expertnost v oblasti tlumočení. Snaží se objasnit, čím se vyznačuje expertní tlumočnick, jak se začínající tlumočnick stává expertním, co je pro proměnu začátečnicka v experta klíčové, a také jakou roli hraje v přípravě budoucích tlumočnicků cílené cvičení.

3.1 Teorie expertnosti a cílené cvičení

Teorie expertnosti vysvětluje, proč se někteří jedinci v určitých oblastech činnosti rozvíjejí rychleji a po několika letech získávání zkušeností se z nich stávají experti, kdežto jiní jedinci po letech vykonávání téže činnosti dosáhnou úrovně průměrné a dále se již nevyvíjejí. V obecném popise této teorie vycházíme zejména z prací K. A. Ericssona (1993; 2000/2001).

Nejrozšířenějším vysvětlením výkonnostních rozdílů je, že potenciál jedinců v dané oblasti je omezen mírou vrozeného nadání a duševních schopností, které cvičením nelze změnit. Podle tohoto vysvětlení tedy mohou dosáhnout expertní úrovně jen jedinci, kteří pro to mají vhodné předpoklady. V posledních desetiletích se však ukazuje, že toto vysvětlení není dostatečně podloženo. V mnoha oblastech je hodnocení odbornosti založeno na renomé jedinců a na vzdělání, které získali. Je také velmi těžké hodnotit míru vrozeného talentu; takové hodnocení je často zkresleno faktory, které s talentem nesouvisí (například věkem, což bylo doloženo například v hodnocení výkonnosti dětských sportovců). Navíc bylo prokázáno, že intenzivním tréninkem lze změnit i mnohé fyzické vlastnosti, jako například počet svalových vláken a velikost srdce (Ericsson, 2000/2001).

Zdá se tedy, že vysoce motivovaní jedinci mohou ovlivnit úroveň výkonů, jichž dosahují, v daleko větší míře, než se doposud předpokládalo. Ericsson se výzkumem expertnosti zabývá a došel k následujícím závěrům: výkony expertů se zlepšují postupně, ke skokovému zlepšování nedochází. Věk, v němž experti dosahují nejlepších výsledků, je pro sportovce mezi dvaceti a třiceti lety; v případě umělců a vědců je to o deset až dvacet let později. Dokážou se tedy dále zdokonalovat, přestože fyzický vývoj je završen ve věku kolem osmnácti let. Pro dosažení mezinárodní úrovně je obvykle potřeba zabývat se danou činností intenzivně po dobu přibližně deseti let.

Při nabývání nových dovedností se jedinci zpočátku musí na danou činnost soustředit, aby se vyhlili závažným chybám. Jak získávají zkušenosti, dopouští se chyb stále méně často, činnost dokážou provádět plynuleji a nemusí se již koncentrovat tolik. Po nějaké době je tato činnost víceméně automatizovaná, dochází k ustrnutí na určité úrovni, jedinci výkon činnosti už vědomě nekontrolují a ztrácí schopnost jej vědomě zdokonalovat. Další zkušenosti tedy nevedou ke zlepšením v dané oblasti a součet zkušeností neodpovídá dosažené úrovni. Výkon expertů se ale zdokonaluje neustále, s novými zkušenostmi se jejich výkon zlepšuje, a to díky cílenému cvičení (viz níže). Pro experty je klíčové vyhnout se ustrnutí ve vývoji a automatizaci dané činnosti. Potřebují naopak získat kognitivní schopnosti pro to, aby se dokázali dále učit a zdokonalovat. Experti záměrně vytváří a vyhledávají situace, v rámci nichž přesahují svou současnou úroveň.

Ericsson se spolu s kolegy snažil odhalit, jaké způsoby nácviku vedou k optimálnímu zdokonalení výkonu. Tyto způsoby nácviku označil jako tzv. cílené cvičení (*deliberate practice*). Pokusíme se nyní nejvýznamnější podmínky optimálního učení a zdokonalování výkonu shrnout. Patří mezi ně především motivace určitý úkol zvládnout a vyvíjet úsilí tak, aby došlo ke zlepšení výkonu. Úkol by měl brát v potaz současné dovednosti subjektů, tak aby úkol po krátkém vysvětlení dokázali provést. Dále by subjektům měla být poskytována bezprostřední zpětná vazba. Jedinci by měli provádět týž nebo podobný úkol opakovaně. Bez zpětné vazby však nemůže být učení efektivní a dokonce i ti nejmotivovanější jedinci se zlepšují jen minimálně; opakované provádění určitého úkolu tedy nemusí nutně vést ke zlepšení (zejména co se týče přesnosti). Jedinci by měli být explicitně informováni o nejlepších metodách pro zlepšení výkonu a měli by být pod dohledem vyučujícího, který by analyzoval jejich chyby, poskytoval jim zpětnou vazbu, sledoval jejich vývoj a rozhodoval o tom, kdy je vhodné začít se zabývat náročnějšími úkoly (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Manuela Motta na základě odborné literatury identifikuje následující složky cíleného cvičení: trvání, soustředění, konkrétní úkoly, cíle, pravidelnost, opakování, zpětná vazba, dohled, motivace, dostupnost studijních materiálů a nezbytného vybavení, úsilí a autoregulace (Motta, 2013).

Cílené cvičení je vysoce strukturovaná činnost, jejímž explicitním cílem je zlepšení výkonu. Zahrnuje konkrétní úkoly, které mají sloužit k překonání určitých potíží. Při cíleném cvičení jsou také jednotlivé výkony podrobně sledovány a hledají se způsoby, jak je dále zdokonalit. Cílené cvičení si žádá úsilí a není samo o sobě zábavné (na rozdíl od hry), ani nevede

k získání finanční odměny (na rozdíl od práce); jedinci se mu věnují, protože vede ke zlepšení jejich výsledků (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993).

Zdokonalování výkonu v určité oblasti tedy není ani samozřejmostí, ani zázrakem. Souvisí se změnami kognitivních mechanismů, pomocí nichž mozek a nervová soustava výkon kontroluje. Pro zdokonalení výkonu je třeba zvyšovat obtížnost a věnovat se činnostem, které jsou ke zdokonalování výkonu konkrétně určeny. K dosažení expertní úrovně je třeba postupovat promyšleně a popořádku. Cvičení tedy nemůže být prováděno bezmyšlenkovitě. Pro budoucí experty je také velmi důležitá pomoc učitelů, trenérů a kolegů (Ericsson, 2000/2001).

Odborná literatura dále rozlišuje mezi expertnostní tzv. rutinní a adaptivní. Tyto pojmy zavádějí ve svém článku z roku 1986 japonští vědci Hatano a Inagaki. Rutinní expertnost můžeme pozorovat u osob, které řeší velké množství problémů, a postupem času je řeší stále rychleji a přesněji, aniž by rozšiřovali své konceptuální znalosti. Rutinní experti tedy vynikají v rychlosti, přesnosti a míře automatizace dané činnosti, ale postrádají flexibilitu a schopnost přizpůsobit se novým okolnostem. Jejich dovednosti jsou tedy použitelné jen v případě, kdy se podmínky (materiál, vybavení) nemění (Hatano & Inagaki, 1986). Adaptivní expert ovšem nejenže dokáže efektivně uplatňovat procedurální znalosti, ale předmětu svého zájmu a vlastním dovednostem hlouběji rozumí. Na základě provádění určité činnosti dokáže vytvářet i znalosti konceptuální, díky čemuž je flexibilnější, je tedy schopen si odvozovat i nové procedurální znalosti.

3.2 Čím se vyznačuje tlumočnick-expert?

Tlumočení je vysoce specializovanou a komplexní činností, která si žádá intenzivní soustředění, práci s pozorností a zvláštní kognitivní dovednosti. Studenti tlumočení se proto musí naučit vykonávat celou řadu dílčích činností, a to za pomoci využívání nejrůznějších technik a strategií (zejména práce s pamětí, anticipace, parafrázování, shrnování), a rovněž určité dovednosti dále rozvíjet (porozumění mluvenému slovu, schopnost komunikovat, orální produkce, plynulost a další) (Motta, 2011).

V oblasti tlumočení a překladu panuje shoda o tom, že absolvent příslušného oboru se do jisté míry právem může považovat za experta, ale plnohodnotného profesionála z něj učiní až léta zkušeností z praxe (Moser-Mercer, 1997). Experti a začátečníci se mezi sebou liší jak

na úrovni znalostí (deklarativních i procedurálních), tak strategií. Experti dokážou své znalosti lépe uspořádat a propojovat; po sémantické stránce vždy vychází z kontextu, kdežto začátečníci často použijí ekvivalent nebo definici, která s kontextem nesouvisí, jako by pod časovým tlakem použili první možnost, která je napadne. Experti používají jakési šablony pro různé typy projevů a situací, kdežto začátečníci mají tendenci pracovat s každou větou zvlášť a unikají jim tak logické souvislosti. Co se týče strategických dovedností, experti také obvykle postupují od známého k neznámému, zatímco začátečníci často upřou svou pozornost na neznámé, což je ochromí. Obecně řečeno experti k tlumočenému textu přistupují spíše jako k celku, začátečníci s textem pracují na úrovni mikrokontextu (ibid.). Experti tedy dokážou rozeznat, co je relevantní informace, a zvolit efektivní strategii. Dále mají více sebedůvěry a dokážou své zkušenosti předávat ostatním. Můžeme tedy říci, že experti jsou ve srovnání se začátečníky adaptivnější (Motta, 2011).

Začínající tlumočníci a experti se také liší po stránce neurofyziologické. Touto otázkou se zabývá mj. Barbara Moser-Mercerová. Vychází přitom z předpokladu, že mozek je plastická struktura, která se v průběhu získávání expertnosti mění, a to v důsledku cíleného cvičení a nutnosti osvojovat si nové dovednosti. Tyto změny jsou výsledkem učení, přeskupování a propojování vědomostí, osvojení strategií a monitorování výkonu. Jak student tlumočení postupuje od kognitivního stádia k autonomnímu (viz níže), je schopen danou činnost vykonávat rychleji a automatizovaněji. V různých stádiích získávání dovedností jsou zapojovány různé části mozku, v závislosti na míře zběhlosti, které student dosáhl. Počáteční fáze učení si žádají vědomější kontrolu výběru a provádění strategií, zpracovávání informací a vybavování vědomostí. S postupující automatizací tlumočení aktivita těch částí mozku, které jsou zodpovědné za kontrolu výše uvedených činností, klesá. Vzhledem k tomu, že tlumočnické dovednosti jsou získávány během náročného studia, lze předpokládat, že kognitivní změny nutné pro dosažení těchto dovedností vedou k dlouhodobým a strukturálním změnám v mozku tlumočnicka (Moser-Mercer, 2010).

Podle Moser-Mercerové spoléhají expertní tlumočníci na řadu dílčích kognitivních dovedností. Tyto dovednosti však neovládá každý člověk na stejné úrovni a získávání některých z nich je pro všechny začínající tlumočnické velmi obtížné. Patří mezi ně soustředění (schopnost udržet pozornost a odstínit šumy, jako např. interference z výchozího jazyka), nacházení ekvivalentů v cílovém jazyce (tedy uspořádání deklarativní paměti tak, aby docházelo k rychlému vybavování ekvivalentů), rychlost zpracování informací a využívání

prozódie. Dlouhodobý výzkum Moser-Mercerové prokázal, že ve studiu konferenčního tlumočení uspějí studenti, kteří dokážou všechny z uvedených dovedností zdokonalit stejnou měrou; každý ze studentů má ovšem jiné vstupní předpoklady, resp. jiné silné a slabé stránky, a tak ke zlepšení svých dovedností používá každý z nich jiné postupy (Moser-Mercer, 2000a).

3.3 Jak se ze začínajícího tlumočnicka stává expert?

I na tuto otázku se snaží najít odpověď Barbara Moser-Mercerová. Rozvoj osvojování expertnosti dělí podle Andersona (2005) do tří fází: *kognitivní*, během níž student získává základní vědomosti o procesu tlumočení, *asociativní*, kdy student postupuje metodou pokus-omyl a osvojuje si strategie, jež mu umožní překonat těžkosti s procesem tlumočení spojené, a *autonomní*, kdy se student nadále věnuje cvičení, aby vytréboval používané strategie, zautomatizoval si určité reakce a posílil svou vytrvalost. Proces rozvíjení expertnosti v tlumočení trvá přibližně 5 000 – 10 000 hodin, přičemž číslo 5 000 hodin odpovídá obvyklé délce vzdělávacích programů pro tlumočnické včetně prvních dvou až tří let odborné praxe. Pro úplný rozvoj odborné expertnosti je také nezbytné strávit určitý čas praxí v reálném životě (Moser-Mercer, 2010).

Během rozvoje expertnosti tedy student tlumočení prochází stádii od kognitivního po autonomní. Zpočátku musí výběr a provádění strategií, rozdělování informací a vyhledávání znalostí v paměti kontrolovat vědoměji, postupně ovšem dokáže danou činnost vykonávat rychleji a méně vědomě, automatizovaněji. Kontrolované zpracovávání informací je pro začínající tlumočnické velmi náročné co do úsilí a také citlivé na stresory a pracovní zátěž. Vzhledem ke skutečnosti, že je tlumočení velmi komplexní činností, která navíc podléhá časovému omezení, se ovšem tlumočnick nemůže spoléhat výhradně na kontrolované zpracovávání informací. Tlumočnické dovednosti musí být zároveň částečně zautomatizovány, aby byl tlumočnick schopen pracovat rychleji a aby se snížila kognitivní zátěž, kterou pociťuje. Hrozí ovšem, že tlumočnick začne svou činnost vykonávat rutinně, jeho vývoj ustrne a stane se rutinním expertem. Rutinní expertnost totiž nemusí být nutně předstupněm expertnosti adaptivní.

Moser-Mercerová se domnívá, že je třeba do vzdělávání tlumočnicků vnést metakognitivní přístup, který by studentům umožnil udržet si vědomou kontrolu nad dílčími úkoly tam, kde je to potřeba, a zároveň podporovat automatizaci, kdykoli je to možné. Právě to je podstatou již

zmiňovaného cíleného cvičení (*deliberate practice*): jedná se vlastně o metakognitivní způsob učení, během nějž jsou studenti postaveni před úkol, který je pro ně náročný, ale který mohou zvládnout, pokud se budou soustředit na kritické aspekty daného úkolu. Díky zpětné vazbě od experta mohou zdokonalit svůj výkon. Takové cvičení je náročné na soustředění. Míra zlepšení pak nezávisí na době, kterou student cvičení věnoval, ale na kvalitě sebereflexe a zpětné vazby.

Význam cíleného cvičení poněkud zpochybňuje studie Elisabet Tiseliové. Tiseliová uskutečnila hloubkové rozhovory se třemi zkušenými tlumočnicemi pracujícími pro evropské instituce. Jejím cílem bylo pozorovat znaky, které jsou expertům v odborné literatuře obvykle přisuzovány (dlouholetá praxe, dlouhodobě vynikající výkony, možnost využít expertní dovednosti, cílené cvičení, jasné cíle a otevřenost vůči zpětné vazbě). Z rozhovorů vyplynulo, že na rozdíl od např. sportovců či hudebníků, kteří pravidelně trénují či cvičí, se ani jedna z respondentek rozvíjení svých tlumočnických dovedností nevěnuje systematicky, jakkoli pracují na dílčích dovednostech (čtení tisku a poslech rozhlasu, tedy udržování všeobecného přehledu a jazykových znalostí, dále naslouchání kolegům a učení se od nich). Navíc všechny pokládají své tlumočnické dovednosti za částečně vrozené. Výzkum podle Tiseliové naznačuje, že zkušení tlumočníci se nevěnují cílenému cvičení stejným způsobem jako experti v jiných profesích, a pokud je tomu skutečně tak, bude třeba pozměnit definici experta a také přehodnotit způsob, jakým je koncept cíleného cvičení uplatňován v tlumočnickém výzkumu. V závěru studie Tiseliová dokonce klade otázku, zda je teorie expertnosti pro teorii tlumočení stále platná (Tiselius, 2013). Odpověď na tuto otázku musí přinést další výzkum; přesto se však shodně s Manuelou Mottou (Motta, 2013; viz níže) domníváme, že přinejmenším pro profesní přípravu budoucích tlumočnicků je teorie expertnosti teoretickým rámcem více než vhodným.

3.4 Jaké jsou určující faktory pro dosažení tlumočnické expertnosti?

Moser-Mercerová ve své odpovědi na tuto otázku vychází z psychologie výkonu (*performance psychology*), což je aplikované odvětví kognitivní psychologie usilující o pochopení psychologických dovedností a schopností potřebných k usnadnění a dosažení špičkové úrovně výkonu v nejrůznějších oblastech lidské činnosti (Jandová, 2014). Přejímá model výkonu Melvina Blumberga a Charlese Pringla, podle nichž výkon ovlivňují následující faktory: příležitost (*opportunity*), způsobilost (*capacity*) a snaha (*willingness*),

příčemž příležitost představuje vhodné pracovní prostředí, které jedinci umožní rozvíjet dovednosti a dosahovat vysokých výkonů, způsobilost zahrnuje jak inteligenci, tak již nabyté dovednosti a fyzickou kondici, a snaha popisuje motivaci jedince a jeho odhodlání dosáhnout co nejlepšího výkonu. Všechny složky modelu se navzájem ovlivňují (Moser-Mercer, 2008).

Jak vyplývá z výše uvedeného modelu, v dosahování vysokých výkonů hraje důležitou roli motivace. Jedná se o komplexní kognitivní proces spojený s úsilím, které musí jedinec vyvinout. Úsilí Moser-Mercerová definuje jako odhodlání jedince dosáhnout svého cíle a zároveň jistou míru odolnosti vůči nepohodlí. Úsilí vede nejen k lepšímu zpracovávání informací, ale také k efektivnějšímu využívání strategií.

Výkon podle Moser-Mercerové podmiňují také schopnosti (*abilities*) a dispozice (*aptitudes*) jedince. Schopnosti jsou abstraktním a těžko definovatelným konceptem, a míra, do níž je jedinec schopen své schopnosti využít, se může lišit v závislosti na místě a času, duševním rozpoložení, významu úkolu, který má jedinec vykonat, a na způsobu, jakým je jedinec před tento úkol postaven.

Pro tlumočení je důležitá jak všeobecná inteligence, tak řada faktorů druhé vrstvy inteligence, jako například prozumnění mluvenému jazyku, zvládnutí cizího jazyka, komunikační schopnosti, plynulost řeči, rychlost sémantického zpracování informací atd. Mohlo by se zdát, že by bylo vhodné testovat uchazeče o studium tlumočení pomocí testů všeobecné inteligence. Takové testy ovšem mohou být v konfliktu se snahou co nejlépe předpovědět profesní výkonnost budoucích tlumočnicků, jsou totiž utvářeny tak, aby byl vliv specializovaných znalostí co nejmenší, takže jejich obsah je abstraktní. Školy, které vzdělávají tlumočnický, patrně od používání podobných testů upustily právě z tohoto důvodu. Pro získávání dovedností má totiž zásadní význam cvičení a zkušenosti, které vedou ke kognitivním změnám umožňujícím překonat kognitivní omezení neoddělitelně spjatá s vysoce komplexními činnostmi, mezi něž patří i simultánní tlumočení. V získávání dovedností dále hrají zásadní roli vědomosti, a dosažení expertního výkonu závisí do značné míry na tom, jak dobře se jedinec naučil organizovat vědomosti a zacházet s nimi.

Moser-Mercerová tedy uznává význam schopností a dispozic jedince, zároveň však dochází k závěru, že k dosažení výkonů na vysoké úrovni společně velkou měrou přispívají znalosti, motivace a příležitosti k učení. Obecně existuje pozitivní korelace mezi dispozicemi pro typy učení a dosaženou úrovní dovednosti, ale výzkum zároveň prokázal, že ve spojení s určitými výukovými postupy ovlivňují schopnosti učení výrazněji, než při využívání postupů jiných:

inteligence má při učení největší význam, když je výuka nestrukturovaná a když studenti musí při výuce zpracovávat velké množství informací. Schopnosti mají největší význam, když vyučující používá systematická vysvětlení, a také při vysokém tempu výuky, jejich význam naopak oslabuje, když vyučující úkoly zjednodušuje, rozdělí je do dílčích kroků a využívá metodu programovaného učení. Moser-Mercerová se proto domnívá, že je žádoucí brát v úvahu vlastnosti jednotlivých studentů, najít výukový režim, který maximálně rozvine jedince s výraznějšími i méně výraznými vstupními schopnostmi, a také, s ohledem na význam adaptivity v tlumočnické praxi, vytvářet výuková prostředí, která právě vývoj adaptivní expertnosti podporují.

Mnoho současných metod výuky tlumočení se podle Moser-Mercerové soustředí na rozvoj rutinní expertnosti, tedy schopnosti podávat spolehlivý výkon v celé řadě rutinních situací. Tento postup prokazatelně přináší výsledky, ale nové typy tlumočení (zejména tlumočení na dálku) ukazují, že odklon od rutinních situací je i pro nejlepší rutinní experty náročnou výzvou a vede ke stresu tak velkému, že nakonec naruší i rutinní úkony. Rutinní a adaptivní experti mohou v mnoha situacích podávat podobný výkon, adaptivní experti ovšem dokážou lépe reagovat na nové a náročné situace. Řeší totiž problémy metodami, které přesahují pouhé uplatňování rutinních postupů. Jak ale pozměnit současné vyučovací metody tak, aby nepodporovaly vývoj rutinní expertnosti, ale i vznik expertnosti adaptivní? K posunu od rutinní expertnosti k adaptivní nestačí jen další cvičení. Pro vznik adaptivní expertnosti je třeba jedince vystavovat mnoha doplňujícím vzdělávacím situacím, díky nimž získají konkrétní dovednosti, a výukovým prostředím, která vybízí k metakognitivnímu učení, kladou menší důraz na šíři znalostí a větší důraz na efektivní uspořádání vědomostí, nepředstavují hotová řešení, ale věnují pozornost možným způsobům řešení problémů. Mezi teoriemi učení a postupy, které podporují vývoj adaptivní expertnosti, Moser-Mercerová uvádí sociokonstruktivismus, kooperativní učení a kognitivní učňovství; budeme se jim věnovat v následující kapitole.

3.5 Cílené cvičení v přípravě budoucích tlumočnicků

Vzdělávání tlumočnicků je velmi náročné, a to mimo jiné proto, že jeho hlavní těžiště nespočívá v získávání znalostí (jakkoli je pro studenty tlumočení důležité dobře se orientovat v kulturách zemí, kde se hovoří jejich pracovními jazyky a také disponovat teoretickými znalostmi o procesu tlumočení), ale v osvojení si praktických dovedností, totiž zvládnutí

nejrůznějších forem konferenčního tlumočení. Toho nelze dosáhnout jinak, než mnoha hodinami vytrvalého cvičení (Aldea, 2008). Kontaktní výuka sama o sobě z tohoto hlediska nedostačuje, a proto má ve vzdělávání tlumočnicků zásadní význam samostudium. Jakkoli se studenti, kteří se začínají tlumočení věnovat, mohou domnívat, že během kontaktní výuky budou mít dostatek příležitostí k tomu, aby do ukončení studia dosáhli expertní úrovně, je třeba je jasně upozornit na to, že k tomu nestačí pouze pravidelná docházka, ale že je třeba věnovat mnoho hodin cvičení mimo samotnou výuku (Motta, 2013). Už od samotného začátku studia je pak nutné upozorňovat studenty na rozdíl mezi cvičením nepřírodným (*sterile practice*) a cvičením cíleným (Aldea, 2008).

Studenti tlumočení jsou často velmi motivovaní a jsou ochotni věnovat zdokonalování svých tlumočnických schopností dlouhé hodiny. Hrozí ovšem, že poté, co dosáhnou určité základní úrovně, stane se pro ně tlumočení rutinní aktivitou a jejich vývoj ustne. Takoví tlumočníci se pak nedokážou vyrovnat s náročnějšími situacemi (idiomatická spojení, rychlý řečník, informačně hutný text). Tyto situace nemusí zvládnout ani po mnoha letech v kabině. Pokud tlumočníci nehodnotí své výkony, nedokážou odhalovat problémy, s nimiž se potýkají, a nesnaží se ani najít jejich řešení (Aldea, 2008).

Pokud má být tedy samostudium úspěšné, musí se během něj studenti soustředit na konkrétní cíle a pečlivě se na něj připravit. Aldea uvádí čtyři klíčové prvky úspěšného samostudia. Prvním z nich je stanovení cílů. Aldea se domnívá, že vyučující tlumočnických kurzů by měli studenty seznámit s cílem jednotlivých kurzů a také s dovednostmi, které je třeba k dosažení těchto cílů rozvíjet. Při samostudiu je pak třeba stanovovat si cíle krátkodobé, spojené s konkrétními dovednostmi, spíše než cíle dlouhodobé a vágní. Dále je třeba se zaměřit na přípravu projevů, které budou studenti během samostudia tlumočit. Projevy by měly odpovídat cílům jednotlivých fází při nácviku tlumočení, nebo se týkat konkrétních, předem stanovených tlumočnických problémů (čísla, názvy, složitá větná stavba atd.).

Významným prvkem samostudia je také zpětná vazba. I v tomto ohledu hrají zásadní roli vyučující, protože právě oni by v rámci běžné kontaktní výuky měli jít studentům vzorem. V hodině tlumočení by měl nejprve svůj výkon zhodnotit samotný student, pak jeho kolegové a nakonec vyučující. Zpětná vazba od vyučujícího by měla být strukturovaná a měla by vycházet z cíle konkrétní hodiny, přičemž by vyučující neměl pouze vyjmenovávat opakující se chyby, ale také se pokusit odhalit příčiny studentových potíží a navrhnout řešení. Lepší než vyjmenovávat všechny chyby a plýtvat tak časem je upozornit zejména na chyby způsobené

nedostatky v tlumočnické technice. Podle Aldey by měl být výchozím bodem zpětné vazby tlumočnický produkt, ale pozornost by se měla rychle přesunout k tlumočnickému procesu. Konečně je také potřeba respektovat tu fázi výuky tlumočení, ve které se studenti právě nachází, a nevěnovat se tedy v rámci samostudia rovnou tlumočení konsektivnímu či simultánnímu, ale začínat od reformulace a paměťových cvičení (ibid.).

Motta se domnívá, že nejvhodnějším teoretickým rámcem pro výuku konferenčního tlumočení je právě teorie expertnosti a cíleného cvičení a formuluje obecné zásady pro získání expertnosti v tlumočení (Motta, 2011); tyto zásady se nyní pokusíme shrnout.

Nácvik tlumočení by měl být zaměřený na studenty a studenti by při něm měli spolupracovat, diskutovat o svých problémech a jejich možných řešeních, silných i slabých stránkách, nabytých technikách a strategiích, sdílet své zkušenosti a znalosti a zároveň se vzájemně motivovat. Takovým způsobem získá učení se tlumočnickým dovednostem metakognitivní rozměr a vzájemná interakce mezi studenty proces učení ještě posílí.

V souladu s teorií expertnosti by měly být stanoveny úrovně, kterými by měli studenti v průběhu studia postupně projít. Studenti by si měli v rámci skupinového i samostatného samostudia určovat jasné cíle, které by odrážely jak aktuální fázi výuky tlumočení, tak jejich vlastní potřeby, a obtížné prvky zařazovat do nácviku postupně a jednotlivě (někdy ale také obtížné prvky kombinovat). Právě stanovování cílů může být pro začátečníky obtížné, a proto by jim měli příklady takových cílů nebo dovedností, na které se mají soustředit, dávat vyučující.

Studenti by si také měli své tlumočnické výkony nahrávat, a to hned z několika důvodů. Když budou své výkony pravidelně poslouchat, budou tak moci odhalit své slabé a silné stránky a rozvíjet schopnost sebehodnocení. Mohou také poslouchat výkony svých kolegů, navzájem si poskytovat zpětnou vazbu a inspirovat se co do řešení potíží, s nimiž se potýkají. Dále se mohou vracet ke starším nahrávkám a tak si uvědomit, jakého pokroku již dosáhli, což je důležité pro motivaci. Po každém tlumočení by měla následovat přesná analýza a podrobná zpětná vazba s ohledem na stanovený cíl; zpětná vazba by měla být konkrétní a konstruktivní, měla by se soustředit jak na tlumočnický produkt, tak na tlumočnický proces, a nemělo by se jednat o kritiku studenta jako osoby.

Studenti by měli být povzbuzováni k tomu, aby postupovali metodou pokus-omyl, aby vyzkoušeli nejrůznější techniky a strategie a odhalili ty z nich, které jim budou vyhovovat

nejvíce. Samostudiu by se měli věnovat pravidelně, vhodnější jsou ovšem kratší časové úseky, aby se dokázali plně soustředit po celou dobu cvičení. Aby bylo samostudium přínosné, mělo by být dobře připravené a strukturované. Předem by mělo být dáno téma, jímž se budou studenti zabývat, a také klíčová slova, aby při tlumočení neztráceli energii hledáním vhodných slov či výrazů, ale naopak mohli upřít pozornost na dovednosti, které potřebují získat a procvičovat. Studenti by si pro samostudium měli připravovat vlastní projevy. To jim umožní jak zdokonalovat své aktivní jazyky a rozšiřovat si slovní zásobu, tak rozvíjet dovednosti spojené s vystupováním na veřejnosti, zaměřit se v daném projevu na konkrétní problém a také lépe odhadovat různé úrovně obtížnosti.

Vyučující by měli studenty podporovat v tom, aby si vedli záznamy o svém tlumočnickém vývoji, a to nejen kvůli motivaci, ale také proto, že některé problémy, které daný student zdánlivě již překonal, se mohou v pozdějších stádiích nácviku objevit znovu a dané záznamy mohou studentovi pomoci vrátit se k strategiím a postupům, které mu již dříve pomohly se s daným problémem vyrovnat. Vyučující by také měl uvádět co nejvíce příkladů, doporučovat studentům cvičení či strategie, upozorňovat je na případné zlovyky, případně předvést vzorový tlumočnický výkon a především poskytovat zpětnou vazbu.

Konečně jednou z klíčových podmínek cíleného cvičení jsou i vhodné příležitosti, a proto by podle Motty mělo být samostudium součástí běžného rozvrhu a studentům by měly být pro samostudium poskytnuty co nejlepší podmínky.

4 Teorie učení

V této kapitole se pokusíme vysvětlit klíčové pojmy z oblasti teorie učení; vycházet budeme jak z prací autorů zabývajících se teoriemi učení obecně, tak z prací teoretiků tlumočení. V úvodní podkapitole popíšeme zásadní obrat v pohledu na vzdělávání, k němuž došlo v sedmdesátých letech minulého století. Dále se pokusíme popsat ty koncepty z oblasti teorií učení, které se objevily v předchozích kapitolách, popřípadě ty, z nichž často vycházejí nebo na něž odkazují autoři translatologicko-teoretických a translatologicko-didaktických prací, mimo jiné i kognitivní učňovství a konstruktivismus (včetně kooperativního učení), které podle Barbary Moser-Mercerové (2008) podporují rozvoj adaptivní expertnosti; konstruktivismus je ostatně vlivnou teorií v didaktice překladu i tlumočení. V závěru kapitoly se podrobněji věnujeme vrstevnické zpětné vazbě.

4.1 Obrat v pohledu na učení a vzdělávání

Od dvacátého století existují ve všech průmyslových zemích vzdělávací systémy přístupné všem. Utvářely se ovšem v průběhu devatenáctého a dvacátého století, a proto je současné vzdělávání založeno na předpokladech, které nikdy nebyly vědecky ověřeny. V tomto tradičním pojetí vzdělávání jsou znalosti souhrnem faktů o světě a postupů pro řešení nejrůznějších problémů; cílem vzdělávání je pak předávání znalostí, jimiž učitelé disponují, studentům. Při výuce se má postupovat od jednoduššího ke složitějšímu – co je jednoduché nebo složitější ovšem nebylo určeno na základě výzkumu, ale na základě názorů učitelů, autorů učebnic či odborníků na daný předmět. Způsobem, jak ověřit úspěšnost tohoto vzdělávacího systému, je testovat, kolik znalostí si již studenti osvojili. Tento tradiční pohled na vzdělávání bývá označován jako instrukcionismus.

Instrukcionismus připravoval žáky a studenty na život v industrializovaných ekonomikách raného dvacátého století. Svět se ale proměnil (dnes mluvíme o tzv. znalostní ekonomice) a tento tradiční přístup selhává: učit se nazpaměť fakta a postupy, často vytržené z kontextu, nestačí. Lidé dnes potřebují nejen rozumět složitým myšlenkám, ale také s nimi umět kreativně pracovat; potřebují umět kriticky číst, přesně se vyjadřovat a také převzít zodpovědnost za vlastní, celoživotní vzdělávání.

V sedmdesátých letech prošel náš pohled na vzdělávání významnou proměnou. Tato změna vycházela zejména z poznatků z oblasti psychologie, filozofie, sociologie a dalších věd.

Ukázalo se, že tradiční přístup ke vzdělávání má zásadní nedostatky. Vědci se shodli na následujících závěrech: Je důležité, aby žáci a studenti získávali hlubší konceptuální porozumění, aby věděli, v jakých situacích mohou své znalosti uplatňovat, a aby je dokázali přizpůsobovat novým situacím. Pro dosažení tohoto cíle je nutné, aby byli studenti aktivními účastníky vlastního učení. Je také potřeba vytvářet vhodná výuková prostředí. Výuka by měla stavět na předchozích znalostech a představách žáků. Pokud tomu tak není, žáci a studenti se naučí látku jen proto, aby zvládli test, ale jejich původní názory, které mohou být mylné, se nezmění. A konečně, zásadní úlohu v učení hraje reflexe. Když studenti mohou zachycovat způsob, jakým se jejich znalosti rozvíjejí, a mohou své znalosti analyzovat, učí se lépe. (Sawyer, 2009, 1-2).

Neexistuje jedna jediná teorie učení, je jich naopak celá řada. Teorie učení se snaží zjistit, jak k učení vlastně dochází, jakou roli v procesu učení hraje paměť a motivace, jak dochází k přenosu znalostí, a také jaké závěry bychom z odpovědí na tyto otázky měli vyvodit a jak bychom tyto závěry měli uplatňovat ve vzdělávání. Jednotlivé teorie učení těmto otázkám přikládají různý význam a liší se i jejich odpovědi na ně. (Schunk, 2008, 2122).

Velmi zjednodušeně lze teorie učení rozdělit na behaviorální a kognitivní. Behaviorální teorie se dívají na učení jako na vytváření spojení mezi podněty a reakcemi. Behaviorismus byl velmi vlivnou psychologickou teorií v první polovině 20. století, a většina starších teorií učení je behaviorálních. Tyto teorie popisují učení na základě pozorovatelných jevů. Neberou v úvahu myšlenky, pocity nebo domněnky, učení je podle nich výsledkem podnětů, které vycházejí z vnějšího prostředí. Kognitivní teorie se naopak soustředí na získávání znalostí a dovedností, vytváření mentálních struktur a zpracovávání informací. Kognitivní teorie na učení nahlíží jako na vnitřní jev. Klíčovým tématem kognitivních teorií je zpracovávání informací: jejich získávání, osvojování, uspořádání, opakování, ukládání do paměti a jejich (ne)vybavení. Rozdíly v pohledu na učení mají dopad i na výukové postupy, které jsou v rámci jednotlivých teorií upřednostňovány. Podle behaviorálních teorií by měl vyučující uspořádat výukové prostředí tak, aby studenti na dané podněty správně reagovali. Kognitivní teorie učení kladou důraz na to, aby učení mělo smysl, a berou v potaz to, jak studenti výukové prostředí a sami sebe vnímají (Schunk, 2008, 2122).

V následujících podkapitolách se pokusíme přiblížit některé pojmy, koncepty či teorie, které se často objevují v translatologicko-didaktických pracích.

4.2 Autoregulované učení a sebehodnocení

Pojem autoregulace či autoregulované učení (*self-regulation* nebo *self-regulated learning*) označuje proces učení, do nějž se student sám aktivně zapojí, a to po stránce činnostní, motivační i metakognitivní, a přitom usiluje o dosažení svých cílů. Při autoregulovaném učení student své vlastní poznávací úsilí sám iniciuje. Používá přitom specifické strategie učení s ohledem na kontext, v němž se učení odehrává (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Jinými slovy, student si stanovuje vlastní cíle, monitoruje svůj postup a vyhodnocuje výsledky, jichž dosáhl; to ovšem nutně neznamená, že se obejde bez pomoci vyučujícího. Schopnost řídit své učení v jedné oblasti (např. při studiu cizích jazyků) také neznamená, že je student schopen autoregulovaného učení ve všech předmětech. Právě v případě, kdy autoregulace v některé oblasti selhává, je třeba, aby citlivě zasáhl vyučující (Motta, 2013; Boekaerts, 1999).

Autoregulované učení je velmi složitým interdisciplinárním konstruktem, a jednotliví badatelé, kteří se jím zabývají, na něj pohlížejí z perspektivy své specializace, v důsledku čehož existují rozdílné koncepce autoregulovaného učení, které se navzájem liší pojmy a označeními pro podobné nebo shodné jevy s autoregulovaným učením spojené (Boekaerts, 1999). Vědci se nicméně shodují na tom, že autoregulované učení je nejefektivnějším způsobem učení. Jak již bylo řečeno výše, při autoregulovaném učení se studenti procesu učení aktivně a vědomě účastní. V průběhu tohoto procesu se mohou setkat s překážkami, které je mohou přimět k přehodnocení původních cílů nebo dokonce k jejich opuštění. Studenti také musí umět zacházet se svou motivací, přizpůsobovat používané strategie aktuálním potřebám nebo dokonce vytvářet strategie nové. Autoregulované učení je záměrný a adaptivní proces (Butler & Winne, 1995).

S autoregulovaným učením úzce souvisí i motivace. Člověk motivovaný k dosažení určitého cíle se věnuje autoregulovaným činnostem, o nichž předpokládá, že mu umožní tohoto cíle dosáhnout. Úspěšné autoregulované učení může zase studenty motivovat k tomu, aby v učení pokračovali a stanovovali si cíle nové. Motivace a autoregulace se tedy vzájemně ovlivňují. Motivace částečně rozhoduje o tom, jak budou studenti postupovat co se týče obsahu, načasování a výsledků autoregulovaného učení (Schunk, 2008).

Zásadní součástí autoregulovaného učení je sebehodnocení. Spočívá v posuzování konkrétního výkonu vzhledem k cíli, jehož chce student dosáhnout. Pozitivní sebehodnocení dává studentům pocit, že se učí efektivně, a motivuje je k další práci, protože se domnívají, že se dokážou posunout ještě dál. Negativní sebehodnocení nemusí nutně vést ke snížení

motivace; studenti na jeho základě mohou dojít k závěru, že jsou schopni dalšího pokroku, ale jejich současný postup je neefektivní. V takovém případě budou pracovat více, vytrvaleji, pokusí se používat strategie, které považují za efektivnější, nebo se obrátí s prosbou o pomoc na své vyučující a spolužáky (Schunk, 2008).

V tradičním modelu vzdělávání bylo hodnocení doménou vyučujících, kteří studentům vysvětlovali, co je správně a co je špatně a jaké jsou jejich silné a slabé stránky. Na základě těchto informací se studenti snažili své výkony zlepšovat. Pro studenty ovšem může být těžké hodnocení ze strany vyučujících rozšifrovat. Navíc tento způsob hodnocení nahlíží hodnocení jako pouhé předávání informací a opomíjí vliv hodnocení na motivaci a názory studentů (hodnocení může např. ovlivňovat to, jak studenti sami sebe vnímají). To neznamená, že by hodnocení ze strany vyučujících nemělo opostatnění – co se týče poskytování externí zpětné vazby, hrají vyučující zásadní roli, a to nejen kvůli posuzování pokroků, kterých studenti dosáhli, ale také proto, že vyučující dokážou případné chyby a mylné názory identifikovat daleko lépe než studenti samotní nebo jejich spolužáci. Je nicméně klíčové, aby studenti přistupovali i k hodnocení aktivně: nejenže je třeba, aby si nějakým způsobem vyložili vnější zpětnou vazbu a přijali ji, ale také si musí sami vytvářet vnitřní zpětnou vazbu a hodnotit se samostatně, což je dovednost, kterou budou potřebovat celý život (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) – v případě tlumočnicků, kteří velmi často pracují samostatně, to platí dvojnásob.

Sebehodnocení nemusí být pro studenty samozřejmostí. Aby si uvědomili, jaké pokroky dělají, je možné je např. přimět k pravidelnému sebehodnocení, poučit je o tom, jak mají postupovat, a poskytovat jim vhodné příležitosti. Pravidelné hodnocení jim umožní sledovat svůj vývoj v čase; aby si studenti byli vědomi pokroku, musí porovnávat své současné výkony s dřívějšími. Vědomí, že se výkony studentů skutečně zlepšily a že si osvojili nové dovednosti, vede ke zdokonalení a větší efektivitě autoregulovaného učení (Schunk, 2008).

4.3 Metakognice

Pojmem metakognice rozumíme záměrnou a vědomou kontrolu vlastního poznávacího procesu. Metakognice zahrnuje dva typy dovedností. Prvním z nich je schopnost pochopit, jaké dovednosti, strategie a pomůcky jsou nutné pro splnění určitého úkolu. Do této skupiny dovedností spadá nacházení hlavních myšlenek, využívání paměťových technik, podtrhávání nebo pořizování výpisků, vytváření asociací apod. Druhým typem je schopnost rozeznat, jak

a kdy dané dovednosti a strategie použít za účelem úspěšného splnění úkolu. Do této kategorie spadá například plánování činností, time management, hodnocení efektivity učení atd. (Schunk, 2008).

Používání metakognitivních postupů vede k dosahování lepších výsledků, není ale mezi studenty příliš běžné. Je proto třeba studenty s metakognitivními postupy a možnostmi jejich uplatňování seznamovat a také je podporovat v užívání těchto postupů v nejrůznějších situacích. Není totiž důležité jen *co* se učíme, ale také *kdy, jak a proč*. Pokud student neví, *proč* se nějakým tématem vůbec zabývá, může ho to od učení odradit; pokud student ví, co má dělat, ale neví *kdy, jak* nebo *proč*, může to negativně ovlivnit efektivitu jeho práce. Při výuce základních procedurálních a deklarativních znalostí je často potřeba vyučovat i metakognitivní strategie a poskytovat studentům zpětnou vazbu ohledně toho, jak dobře danou strategii uplatňují a jaké pozitivní dopady má používání této strategie na jejich výkony. V případě výuky určité metakognitivní strategie ve spojení s jedním konkrétním úkolem ovšem hrozí nebezpečí, že budou studenti tuto strategii používat pouze při řešení velmi podobných úkolů, ale nebudou schopni ji přenést do odlišnějších situací (Schunk, 2008).

Vyučující pomáhají studentům osvojit si metakognitivní postupy prostřednictvím zpětné vazby, kterou jim poskytují. Jejich úlohou je před studenty modelovat reflektivní strategie a postupy pro řešení problémů a postupně předávat zodpovědnost za získávání znalostí a dovedností samotným studentům (Motta, 2011).

Jaký význam má metakognice pro studenty tlumočení? Podle některých autorů může hrát metakognice zásadní roli při vývoji tlumočnicka ze začátečníka v experta. Barbara Moser-Mercerová uvádí, že začátečníci si potřebují osvojit strategie, které jim umožní řešit konkrétní problémy, například při převádění konkrétních větných konstrukcí z jednoho jazyka do druhého (Moser-Mercer, 2000b). Takové strategie můžeme jistě považovat za metakognitivní: odpovídají totiž na otázku, jak vyřešit určitý problém a pro jaké situace je takové řešení vhodné.

Rozvoj metakognice je zásadní pro rozvoj adaptivní expertízy, o níž jsme se zmiňovali v předchozí kapitole. Studenti, kteří využívají metakognitivní postupy, dokážou svůj poznávací proces sledovat a řídit. Tímto způsobem posilují proces získávání dovedností, metakognitivní postupy jim totiž umožňují procesu poznávání lépe porozumět a využívat získané dovednosti v nových situacích, jinými slovy uplatňovat svoji expertnost v novém kontextu (Moser-Mercer, 2008). Během studia tlumočení mohou studenti používat různé

metakognitivní nástroje, např. studentská portfolia, sebehodnotící formuláře nebo také reflektivní deníky (Doğan; Arumi Ribas; Mora-Rubio, 2009). Některými z těchto nástrojů se budeme podrobněji zabývat v následující kapitole.

4.4 Kognitivní učňovství

K optimálnímu rozvoji kognitivních a metakognitivních procesů dochází, když mají studenti dostatek příležitostí pro pozorování expertů a osvojování si postupů, které experti používají. Tento typ učení je rovněž označován jako kognitivní učňovství (*cognitive apprenticeship*). V následujícím popisu kognitivního učňovství vycházíme zejména ze článku D. Collinse, jednoho z autorů tohoto konceptu (Collins, 2009).

Kognitivní učňovství vychází z některých postupů tradičního učňovství jakožto způsobu učení, který převažoval až do nástupu moderního vzdělávání a výuky. Tradiční učňovství se soustředí na konkrétní metody pro vykonávání určité činnosti. Vede k získávání dovedností nutných pro uskutečňování reálných úkolů, které mají smysl samy o sobě. V rámci tradičního učňovství je učení pevně zakotveno v sociálních a praktických souvislostech, na rozdíl od školní výuky, kde jsou často vyučovány dovednosti a znalosti odtržené od jejich praktického využití. Učeň se učí vykonávat činnost, která je často kombinací několika dílčích dovedností, opakovaným pozorováním mistra, který tuto činnost vykonává, a následnými pokusy o provedení dané činnosti pod vedením mistra a s jeho pomocí. Postupně učeň ovládá stále větší část nezbytných dílčích dovedností a mistr do jeho práce zasahuje stále méně, až je nakonec učeň schopen bez problémů zvládnout danou činnost zcela samostatně.

Autoři konceptu kognitivního učňovství si dali za cíl zmodernizovat učňovství tak, aby bylo možné jej aplikovat v moderním vzdělávání. Kognitivní učňovství je „učňovství“, protože má být zaměřeno zejména na vyučování postupů, které používají experti pro řešení zvlášť komplexních úkolů. Zároveň má použití výrazu „učňovství“ poukazovat na to, že v kognitivním učňovství je, stejně jako v učňovství tradičním, kladen důraz na to, aby byly znalosti používány pro řešení reálných problémů. Kognitivní učňovství je ovšem orientováno na kognitivní dovednosti a postupy. Tradiční učňovství sloužilo k výuce hmatatelných pracovních postupů, které bylo snadné pozorovat a komentovat. Dnes jsou ale ve školách vyučovány postupy a dovednosti, s nimiž tímto způsobem pracovat nelze – vyučující nemohou pozorovat kognitivní procesy, které se odehrávají v hlavách studentů, stejně tak

studenti nemají možnost pozorovat kognitivní postupy, které jejich vyučující používají při řešení problémů, a napodobovat je. Cílem kognitivního učňovství je pozměnit výukové prostředí tak, aby tyto interní procesy bylo možné pozorovat i zvnějšku a aby je studenti mohli pozorovat a napodobovat.

Kognitivní učňovství se opírá o šest výukových metod, které studentům umožňují pozorovat, jaké strategie experti používají, aplikovat je při vlastní práci, a nacházet či objevovat strategie nové. První z těchto metod je modelování (*modelling*). Při modelování studenti pozorují experta při provádění určitého úkolu a mohou si tak udělat představu o kognitivních procesech, které je třeba ovládnout, aby daný úkol dokázali splnit (Collins, 2009). Modelování je ve vzdělávání tlumočnicků velmi častou metodou, ať už se jedná o nácvik tlumočení v němých kabinách během skutečných konferencí, nebo o pozorování práce vyučujícího či spolužáka (Moser-Mercer, 2008).

Další metodou je koučování (*couching*). Při koučování naopak danou činnost vyvíjí student a pozorovatelem je vedoucí. Přitom studentovi dává zpětnou vazbu, napovídá mu, staví před něj výzvy a zadává mu nové úkoly apod., a to proto, aby se studentův výkon přiblížil výkonu experta. Zaměřuje se na konkrétní problémy, které se objevují, když se student snaží daný úkol splnit.

V rámci koučování lze využívat i *scaffolding* (anglicky doslova lešení, opora). Jedná se vlastně o dočasnou podporu, kterou studentovi vyučující poskytuje při provádění určitého úkolu. Vyučující vykonává ty složky úkolu, které jsou zatím nad studentovy síly, a student se tak může soustředit na části úkolu, jejichž zvládnutí je jeho cílem. S postupem času vyučující studentům pomáhá méně a méně, až nakonec vykonávají úkol samostatně (Collins, 2009; Schunk, 2008). V profesní přípravě budoucích tlumočnicků se používá *scaffolding* např. při rozdělování procesu tlumočení na dílčí úkoly, které se student nejprve učí zvládnout jednotlivě (Moser-Mercer, 2008).

Formulace (*articulation*) je metodou, při níž studenti explicitně formulují vlastní proces uvažování nebo řešení problémů. Sem spadá například kooperativní učení nebo slovní popis vlastního procesu učení. Na formulaci pak navazuje reflexe (*reflection*), během níž studenti porovnávají vlastní kognitivní proces s kognitivním procesem experta na danou oblast nebo spolužáka. Při exploraci (*exploration*) studenti řeší problémy samostatně. Vyučující studentům stanoví cíle a seznámí je se všeobecnými strategiemi. Stanovování dílčích cílů, jejich případné upravování a také objevování vlastních postupů je ovšem v rukou studentů.

Formulace, reflexe a explorace jsou metakognitivními metodami a navzájem se doplňují: stanovování dílčích cílů (např. lépe strukturovaný zápis při konsekutivním tlumočení) jsou výsledkem studentovy vlastní reflexe a případné zpětné vazby od vyučujícího a spolužáků (Collins, 2009; Moser-Mercer, 2008).

Kognitivní učňovství dále klade důraz na to, aby se studenti zabývali prováděním úkolů a řešením problémů v kontextu, v němž se tyto činnosti odehrávají v reálném světě. Tento princip je označován jako situované učení (*situated learning*) nebo situovaná kognice (*situated cognition*) (Collins, 2009). Z toho důvodu by měla být vytvářena realistická výuková prostředí a při výuce by se studenti měli zabývat spíše problémy z praxe než uměle vytvořenými cvičeními. Proto je v profesní přípravě budoucích tlumočnicků vhodné používat např. nahrávky či texty z reálných konferencí, organizovat simulované konference a zvat do výuky odborníky z různých oblastí, aby mluvili o problematice, kterou se zabývají (Motta, 2013). Dále hraje v kognitivním učňovství důležitou roli vnitřní motivace a využívání spolupráce ve výuce.

4.5 Konstruktivismus

Konstruktivismus není teorií učení v pravém slova smyslu. Jedná se spíše o filozofický pohled na otázky spojené s učením. Podle konstruktivistů vědomosti nezískáváme zvnějšku, od ostatních, ale spíše je sami utváříme, konstruueme. Konstruktivisté popírají existenci vědecké pravdy, která má být objevena a ověřena. Nedívají se na znalosti jako na pravdu, ale jako na pracovní hypotézu. Všechny znalosti jsou tedy subjektivní a osobní. Klíčovým předpokladem konstruktivismu je, že lidé se učí aktivně a své vědomosti rozvíjejí sami. Dále konstruktivisté předpokládají, že lidé a prostředí spolu vzájemně interagují; jednotliví teoretici se ovšem liší v tom, do jaké míry připisují utváření vědomostí sociálním interakcím s učiteli, kolegy, rodiči atd. (Schunk, 2008, 274–275).

Konstruktivismus je jakousi střední cestou mezi behaviorálními a kognitivními teoriemi. V rámci konstruktivismu můžeme rozlišit dvě rozdílná paradigmat: *kognitivní konstruktivismus*, který se soustředí zejména na jedince, jejich vývoj a individuální způsoby učení, a *sociokonstruktivismus* (nebo také sociální konstruktivismus), který klade důraz na roli učitelů a vrstevníků v procesu učení. V tomto pojetí konstruktivismu jsou nové vědomosti výsledkem společné aktivní práce vyučujících a studentů (Moser-Mercer, 2008). Průkopníkem

sociokonstruktivismu byl L. S. Vygotskij, jehož myšlenky jsou východiskem řady vzdělávacích metod.

Konstruktivistické výukové prostředí se od tradičního v mnoha ohledech liší. V tradičním pojetí výuky se klade důraz na základní znalosti, látka se probírá po malých částech, výuka se opírá o učebnice a pracovní sešity a často probíhá formou přednášek či výkladu. Učitelé usilují o to, aby studenti odpovídali na otázky správně. Hodnocení je odtrženo od samotné výuky a většinou se odehrává formou testů. Studenti často pracují jednotlivě. Konstruktivistická výuka se naopak nesoustředí na jednotlivosti, ale na celek: učitelé přistupují k výuce holisticky, studenti tak získávají přehled o celku a jednotlivostem lépe porozumí. Při konstruktivistické výuce se používají autentické materiály a nejrůznější pomůcky. Učitelé připravují situace, které studentům umožní se do výuky aktivně zapojit, interagují s nimi, zajímají se o jejich názory a o otázky, které si kladou. Díky tomu mohou ve výuce lépe využít zkušenosti, které studenti už mají, a navázat na ně. Hodnocení je propojeno s výukou a zakládá se i na postřezích učitele. Studenti často pracují ve skupinách. Pro konstruktivistické pojetí výuky je zásadní uspořádat výukové prostředí tak, aby studenti měli možnost si efektivně vytvářet nové znalosti a dovednosti. Konstruktivismus také usiluje o to, aby se studenti učili autoregulaci a stavěli se k učení aktivně (stanovovali si cíle, zaznamenávali a vyhodnocovali svoje pokroky apod. (Schunk, 2008, 274–275).

Významným konceptem ve Vygotského teorii je zóna nejbližšího vývoje (*zone of proximal development*). Lze ji definovat jako vzdálenost mezi aktuálním vývojovým stadiem studenta, vymezeným pomocí úkolu, jež student na dané úrovni dokáže vyřešit sám, a úrovní potenciálního vývoje, představovanou úkolem, který je student schopen vyřešit pod vedením učitele nebo v rámci spolupráce se schopnějšími spolužáky. Vyučující a student sdílí v zóně nejbližšího vývoje kulturní nástroje a jejich kulturně zprostředkovaná interakce vede u studenta ke kognitivním změnám. Ty ovšem nejsou výsledkem pasivního přijímání faktů. Když studenti vstupují do interakce, nesou si s sebou vlastní pohled na určitý jev a tento pohled následně propojí se zkušenostmi z interakce. Tímto způsobem dochází k utváření nových vědomostí. Příkladem metody, která zónu nejbližšího vývoje využívá, je již výše zmiňovaný scaffolding.

4.5.1 Kooperativní učení

Jak už jsme uvedli výše, konstruktivistický přístup klade důraz na zapojení vrstevníků do procesu učení. Jedním ze způsobů realizace tohoto přístupu je kooperativní učení (*collaborative learning, cooperative learning*)². Podstatou kooperativního učení je spolupráce studentů při řešení obtížnějších úloh a jeho cílem je naučit studenty rozdělit si sociální role, spolupráci naplánovat a rozdělit si dílčí úkoly, naučit se radit si a pomáhat, navzájem se kontrolovat, spojovat výsledky své práce do většího celku apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Kooperativní učení je velmi často spojováno s využíváním e-learningových nástrojů. Tak tomu je i v oblasti vzdělávání tlumočnicků. Podle Barbary Moser-Mercerové se jedná jednoduše o logické vyústění sociokonstruktivistické teorie. Odkazuje přitom na Virtual institute, virtuální výukové prostředí, které vzniklo na ženevské ETI jako výsledek snahy podporovat kooperativní učení a vytvořit prostředí, které povede k rozvoji adaptivní expertízy. Tento e-learningový nástroj je založen na přesvědčení, že každý student tlumočení má různé přednosti a nedostatky a každému studentovi by měly být poskytnuty vhodné materiály a postupy pro studium. Tvůrci Virtual institute jsou dále přesvědčeni, že není nutné učit se tlumočit o samotě a že je důležité rozvíjet metakognitivní schopnosti studentů, vytvářet vhodné studijní aktivity a optimalizovat komunikaci mezi studentem a vyučujícím. Jako výukové prostředí pak Virtual institute umožňuje spolupráci jak mezi spolužáky, tak mezi studenty a učiteli, a studenti mají možnost získávat zpětnou vazbu jak od vyučujících, tak od svých kolegů (Moser-Mercer, 2008). Virtual institute podrobněji popíšeme v následující kapitole o e-learningových nástrojích.

4.5.2 Vrstevnická zpětná vazba

Dalším způsobem, jak zapojit vrstevníky do procesu učení, je vrstevnická zpětná vazba (*peer feedback*). Tato metoda je přínosná jak pro studenta, který je hodnocen, tak pro studenta, který svého spolužáka hodnotí. Když se studenti zapojí do hodnocení, musí nutně uvažovat

2 Poznámka k terminologii: V angličtině se používá pojem *cooperative learning* i *collaborative learning*, přičemž někteří autoři používají tyto pojmy takřka synonymně, jiní je rozlišují – o tom, v čem rozdíl mezi těmito pojmy spočívá, se nicméně vedou diskuse. V českojazyčné odborné literatuře zcela převažuje pojem *kooperativní učení*, např. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) vůbec heslo *kolaborativní učení* neobsahuje, a *kooperativní* a *kolaborativní učení* jsou často zaměňovány. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli používat pojem *kooperativní*.

o kritériích pro hodnocení, což jim umožní lépe chápat standardy kvality, které zastává vyučující, a také podporuje kritické myšlení. Student, který hodnotí svého kolegu, zároveň získává hlubší vhled do dané problematiky, protože musí své postřehy sám formulovat (Motta, 2013). Pro hodnoceného studenta může být naopak zpětná vazba od spolužáků srozumitelnější. Může mu také zprostředkovat pohled na danou problematiku z jiné perspektivy a seznámit jej s alternativními strategiemi a postupy. Vrstevnická zpětná vazba může studenty motivovat k tomu, aby se nevzdávali a problémy, s nimiž se potýkají, překonali. Pro studenty může být také za určitých okolností snazší přijímat kritiku od spolužáků než od vyučujících (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Na druhou stranu může samozřejmě vrstevnická zpětná vazba mít určité nevýhody. Sporná je například otázka její spolehlivosti: dokážou studenti hodnotit výkony svých spolužáků, přestože mají méně znalostí a zkušeností než vyučující? Dokážou hodnotit výkony svých spolužáků objektivně? Někteří studenti zpětnou vazbu od spolužáků přijímají snáze, jiní se však mohou domnívat, že jejich spolužáci nemají dostatečnou odbornost na to, aby poskytovali přínosnou zpětnou vazbu. V případě některých činností, například ústních prezentací, jsou ale spolužáci velmi vhodnými hodnotiteli (Liu & Carless, 2006).

Dalším argumentem proti vrstevnické zpětné vazbě je narušení mocenských vztahů ve třídě. Některým vyučujícím se nemusí líbit představa sdílení moci se studenty; studentům zase nemusí být příjemné to, že mají moc nad svými spolužáky nebo naopak že spolužáci mají určitou moc nad nimi samotnými. V hodnocení se mohou odrážet vztahy mezi studenty (mohou dávat svým přátelům vyšší hodnocení, nebo mohou naopak vysoko hodnotit studenty, kteří mají ve třídě dominantní postavení). To platí zejména pro případy, kdy se studenti navzájem známkují; slovní zpětnou vazbu studenti obvykle přijímají lépe. V neposlední řadě je zpětná vazba od spolužáků, jakkoli přínosná, velmi náročná na čas (Liu & Carless, 2006; Motta, 2013).

Vrstevnická zpětná vazba nicméně vede ke zlepšení sebehodnocení u studentů. Zpětná vazba od spolužáků je důležitou součástí autoregulovaného učení. Když studenti hodnotí výkony svých spolužáků, zdokonalují zároveň svou schopnost sebehodnocení, učí se totiž hodnotit objektivně, s ohledem na určité standardy kvality, a tento objektivní přístup pak mohou přenést do vlastního sebehodnocení. Zpětná vazba od spolužáků ve formě otázek, komentářů nebo výzev může také přivést studenta k zamyšlení nad jeho prací.

5 Vybrané nástroje pro samostudium

V této kapitole se zabýváme dvěma typy nástrojů, které lze při samostudiu využít, a jejich možným přínosem z hlediska sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Prvním z těchto nástrojů jsou nástroje e-learningové, které představujeme nejprve obecně a následně uvádíme typologii e-learningových nástrojů využívaných ve vzdělávání tlumočnicků; krátce uvažujeme i nad jejich vhodností pro cílené cvičení. V druhé části této kapitoly se věnujeme tzv. reflektivním deníkům, nejprve popisujeme zkušenosti s deníky mimo výuku tlumočení, následně zkušenosti z jejich využívání při přípravě budoucích tlumočnicků, zamýšlíme se nad tím, proč jsou tyto zkušenosti do značné míry protichůdné, a jak potenciál tohoto nástroje využít co nejlépe.

5.1 E-learning a e-learningové nástroje

E-learning je poměrně širokým pojmem. Lze jej definovat jako vzdělávání, které probíhá prostřednictvím digitálních zařízení, jako jsou např. počítače a chytré telefony, za užití slova ve psané či mluvené formě, a obrazového materiálu jako jsou ilustrace, fotky, animace či videa (Clark & Mayer, 2011). Může být určen pro výuku vedenou vyučujícím (*synchronní e-learning*) nebo pro samostudium (*asynchronní e-learning*). Synchronní vzdělávání znamená, že výuka probíhá v reálném čase. Jedná se v zásadě o online komunikaci mezi tutorem a studenty, kteří se mohou nacházet na různých místech (Barešová, 2011). Příkladem jsou online kurzy, audio/videokonference, chat nebo hovory přes internet (např. pomocí programu Skype). Asynchronní e-learning umožňuje jednotlivým studentům učit se podle vlastního studijního tempa nezávisle na denní době nebo na místě, kde se nacházejí. Patří sem například samostudijní kurzy na internetu či intranetu, výukové programy na CD-romech apod. V případě asynchronního e-learningu připravuje vyučující studijní materiály před samotným konáním kurzu a student si následně sám volí studijní materiál, který využije (Barešová, 2011).

Dále lze e-learning rozdělit na tzv. CBT (*Computer Based Training*), neboli výukové kurzy v offline podobě; někteří autoři (např. Barešová, 2011) ovšem tuto formy nepovažují za plnohodnotnou formu e-learningu, protože zcela postrádá interakci; a tzv. WBT (*Web Based Training*), tedy o výuku poskytovanou pomocí internetu. Do této kategorie také spadá tzv. virtuální třída (*Virtual classroom*, dále jen VC), což je velmi interaktivní forma

synchronní výuky, do níž se účastníci vzdělávání zapojí v předem stanovený čas a nekomunikují jen prostřednictvím textu, ale také pomocí telekonferenčních technologií.

Asynchronní e-learning umožňuje přizpůsobit výuku potřebám jednotlivých studentů (a to zejména ve vztahu k jejich předchozím vědomostem) (Clark & Mayer, 2011). Používání informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT) přináší také úsporu výukových prostor a nákladů na jejich správu (Zounek, 2006). E-learning rovněž umožňuje individualizaci studia: nejenže student není omezován místem výuky, tempem ostatních studentů a pořadím jednotlivých aktivit při výuce, ale může také vycházet z vlastního stylu učení a vybrat si z nabízených studijních materiálů takové, které jeho učebnímu stylu odpovídají nejlépe. E-learning také klade vysoké nároky na schopnost samostudia a zodpovědnost za vlastní studium, zároveň je však i rozvíjí (ibid.).

E-learningové nástroje dále podporují možnost vytváření či rozvíjení obsahu učiva, kdy studenti mohou stávající studijní materiály hodnotit, komentovat či doplňovat, či dokonce vytvářet studijní materiály vlastní. E-learningové nástroje mohou sloužit jako platforma pro komunikaci a diskusi a vyučujícímu mohou poskytnout hlubší vhled do postupu učení studentů, jejich studijních výsledků a do jejich studijního nasazení.

Mezi možnými problémy při využívání e-learningových nástrojů uvádí Zounek dostupnost moderních technologií a vybavenost studentů co do softwaru i hardwaru, relativně nízkou počítačovou gramotnost a u některých lidí také negativní postoje k ICT (Zounek, 2006). Dalšími nevýhodami je také omezený nebo žádný sociální kontakt s vyučujícími a dalšími účastníky kurzu. Nevhodná motivace nebo neschopnost samostatného učení může vést ke studijnímu neúspěchu, nesprávné naplánování kurzu pak k přetížení studentů nebo vyučujícího; pokud dojde k přetížení vyučujícího, prodlužuje se jeho reakční doba, ztrácí kontrolu nad kurzem a není schopen nadále studenty při vzdělávání podporovat. Při e-learningové výuce dále hrozí zahlcení informačními zdroji a zdravotní problémy spojené s velkým množstvím času stráveným před počítačem. V neposlední řadě je příprava e-learningových kurzů velmi náročná na čas, zdroje, didaktické zpracování obsahu aj. (ibid.).

Jednou z forem e-learningu je tzv. hybridní nebo smíšené vzdělávání (*blended learning*, dále budeme používat anglický termín) (ibid.), které propojuje kontaktní formu výuky a e-learning. Podle MacDonaldové (MacDonald, 2008) je blended learning spojován se zaváděním online médií do výuky, přičemž se zároveň uznává, že zachování kontaktní výuky a dalších tradičních vzdělávacích přístupů má své opodstatnění.

5.1.1 CAIT nástroje

Ve většině studijních programů pro vzdělávání tlumočnicků hraje velmi významnou roli samostudium. Předpokládá se, že studenti tlumočení budou svědomitě pracovat jak individuálně, tak v pracovních skupinách, samostudium však většinou není nijak strukturováno ani monitorováno. Někdy materiál k samostudiu studentům poskytují vyučující, v opačném případě si musí studenti vhodný studijní materiál vybírat sami. Pak ovšem hrozí, že budou studenti používat materiál nevhodný a osvojí si špatné návyky (Sandrelli, 2005). Proto je podle Sandrelliové žádoucí vytvářet specializovaný software určený právě pro vzdělávání tlumočnicků.

Vhodné nástroje pro počítačovou podporu vzdělávání tlumočnicků (*Computer Assisted Interpreter Training tools*, dále už jen CAIT nástroje) by navíc mohly přispět k přechodu z instrukcionistického vzdělávacího modelu, v jehož středu stojí učitel, založeného na předávání znalostí a dovedností, na model konstruktivistický, zaměřený na studenta. Kontaktní výuka tlumočení totiž stále vychází převážně z instrukcionistického modelu, navzdory tomu, do jaké míry je pro vzdělávání budoucích tlumočnicků důležité samostudium (Sandrelli & Jerez, 2007).

CAIT nástroje mohou u studentů tlumočení podporovat rozvoj dovedností nezbytných pro sebehodnocení a celkově aktivní přístup k učení (ibid.). Mohou také umožňovat vyučujícím poskytovat studentům individuální zpětnou vazbu, což při kontaktní výuce není vždy možné (Motta, 2006, cit. podle Sandrelli & Jerez, 2007). V neposlední řadě lze v rámci multimediálních CAIT nástrojů používat různé typy zdrojů (texty, audio, video), což přibližuje poněkud umělé podmínky při výuce tlumočení skutečným podmínkám při výkonu tlumočnické profese a přispívá k vytváření realističtějšího výukového prostředí (Sandrelli & Jerez, 2007).

Sandrelliová a Jerez dělí CAIT nástroje do několika základních skupin (ibid.). Tyto skupiny níže charakterizujeme a podrobněji popíšeme některé z konkrétních nástrojů, které do daných skupin spadají. Nejedná se v žádném případě o výčet vyčerpávající, podobných nástrojů existuje daleko víc; uvádíme zejména nástroje dostupné studentům Ústavu translatologie FF UK a také některé nástroje popsané v odborné literatuře. Považujeme rovněž za nutné podotknout, že ne všechny CAIT nástroje lze snadno zařadit do jedné z níže uvedených kategorií, některé z nich stojí na pomezí mezi nimi.

5.1.1.1 Integrativní nástroje

Chronologicky prvním typem e-learningových nástrojů určených k výuce a nácviku tlumočení jsou databáze projevů, a to proto, že právě přístup ke vhodným studijním materiálům je jedním z hlavních problémů studentů tlumočení. Účelem takových databází je zejména shromažďovat materiál z akcí, které byly skutečně tlumočeny, soustředit veškeré dostupné informace k těmto událostem a umožnit studentům výběr studijního materiálu přiměřeného jejich úrovni (Sandrelli & Jerez, 2007). Tento typ nástrojů označují Sandrelliová a Jerez za integrativní nástroje (*integrative tools*).

Integrativní nástroje vytváří řada institucí, kde se vyučuje tlumočení. Patří sem například IRIS (the Interpreter's Resources Information System), který vznikl na univerzitě v Terstu. Jedná se o interaktivní systém, jehož cílem je poskytnout studentům i vyučujícím prakticky neomezenou databázi projevů ve formě textu, audia i videa v nejrůznějších jazycích, již mohou studenti i vyučující používat pro studijní a výzkumné účely zcela podle svých potřeb (Gran, Carabelli & Merlini, 2002). Podrobně je tento nástroj popsán právě v článku těchto autorů.³

I Ústav translatologie FF UK má svůj vlastní integrativní nástroj. Je jím digitální databáze DAVID⁴, která obsahuje projevy v audio či video formátu. Je určená studentům magisterského programu tlumočení Ústavu translatologie a také studentům Evropského kurzu konferenčního tlumočení tamtéž. Obsahuje projevy pro nácvik konsekutivního a simultánního tlumočení. Do databáze je potřeba se přihlásit pomocí uživatelského jména a hesla.

Databáze je rozdělená podle jednotlivých pracovních jazyků (v současné době čeština, angličtina, francouzština, italština, němčina, ruština, španělština, polština a nizozemština). V databázi lze vyhledávat dvěma způsoby. Prvním z nich je vyhledávání podle kategorií. Uživatel databáze si nejprve zvolí jazyk, z něhož chce tlumočit, a pak typ nahrávky: nahrávky pro tlumočení konsekutivní či simultánní, nahrávky pořízené během vícejazyčných mock-konferencí či cvičné nahrávky poskytnuté generálním ředitelstvím pro tlumočení (DG SCIC). S výjimkou posledně jmenovaného typu nahrávek si lze vybrat ze dvou stupňů obtížnosti. Nahrávky jsou dále rozděleny do tematických okruhů (např. všeobecné, finance,

3 GRAN, L.; CARABELLI, A.; MERLINI, R. (2002), Computer-Assisted Interpreter Training. In: GARZONE, G.; VIEZZI, M. (eds.) *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities. Selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies, 9–11 November 2000*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 2002. ISBN 9789027216496.

4 Stručný popis projektu DAVID a rozhraní pro přihlášení do databáze: <https://david.ff.cuni.cz/> [cit. 28. 5. 2016]

ekonomika, migrace, zdravotnictví atd.). Po výběru tematické oblasti se opět objeví seznam odpovídajících nahrávek s údaji o názvu, jméně řečníka a délce projevu. Po rozkliknutí nahrávek se zobrazí klíčová slova, informace o tom, zda je k dispozici terminologie či přepis nahrávky a v některých případech také stručný popis nahrávky (např. tempa řečníka, odbornosti projevu apod.). Druhým způsobem, jak v databázi vyhledávat, je funkce „vyhledávání“, kde lze vyhledávat podle klíčových slov či přímo názvů jednotlivých příspěvků, a to buď mezi příspěvky z jednoho jediného jazyka, nebo v rámci celé databáze.

Databáze DAVID by výhledově měla studentům umožňovat i pořízení nahrávky tlumočeného projevu, zaslání nahrávky vyučujícímu a možnost obdržet od vyučujícího komentář k danému tlumočnickému výkonu. Tak by tento nástroj získal také částečný kooperativní rozměr (viz níže).

Na pomezí mezi integrativními a kooperativními nástroji stojí Speechpool.⁵ Speechpool vznikl jako reakce na časté stížnosti studentů konferenčního tlumočení ohledně nedostatku vhodného studijního materiálu (tj. projevů odpovídajících současné pokročilosti studentů a zabývajících se aktuálními tématy, a to i v méně rozšířených jazycích). Záměrem tvůrců Speechpool bylo s pomocí moderních technologií vytvořit databázi projevů, které by studenti vytvářeli pro sebe navzájem. Díky tomu je přístup do databáze bezplatný a neustále se zde objevují nové projevy. Právě proto, že je databáze založená na vzájemné spolupráci uživatelů, kteří její obsah společně vytvářejí, můžeme Speechpool označit za kooperativní nástroj. Domníváme se ovšem, že z hlediska nácviku tlumočení se v současnosti jedná o nástroj integrativní, protože funguje zejména jako databáze projevů, její uživatelé spolu ovšem dále příliš nekomunikují a nespolupracují.

V dohledné době by se ovšem podoba databáze Speechpool měla změnit: emailový newsletter z 21. 11. 2016 přinesl uživatelům informaci, že databáze by výhledově měla mj. obsahovat také dialogické materiály a možná i materiály pro tlumočení ze znakového jazyka (resp. znakových jazyků), měla by umožňovat navazování kontaktu s dalšími uživateli a vytváření studijních skupin a také nahrávání nových projevů přímo do databáze (v současné době je nutné projevy nahrávat na Youtube a do databáze umístit odkaz). Nová verze Speechpool by měla být částečně zpoplatněná (bezplatný přístup získají uživatelé, kteří pravidelně přidávají nahrávky, a také univerzity, jejichž studenti budou vytvářet příspěvky do Speechpool v rámci studia).

5 Speechpool. Dostupné z: <http://www.speechpool.net/en/> [cit. 15. 11. 2016]

Speechpool obsahuje kromě velkých jazyků také některé menší evropské jazyky (např. maďarština, chorvatština, slovinština, z jazyků nečlenských států EU makedonština nebo srbština, z minoritních jazyků pak baskičtina a katalánština) a jazyky mimoevropské (arabština, čínština, japonština), počet projevů ve velkých jazycích je ovšem pochopitelně výrazně vyšší než v jazycích malých (např. anglickojazyčných projevů zde najdeme více než šest set, projev v dánštině pouze jeden). Databáze zatím nemá českojazyčné rozhraní, obsahuje jeden projev v češtině zařazený pod slovenštinou. Speechpool také obsahuje návod k vytváření vlastních projevů, k jejich nahrávání a vkládání do databáze (pro což je nutné nejprve umístit projev na Youtube a do Speechpool pak vložit odkaz na tuto nahrávku).

Po zvolení jazyka, z něžž chce uživatel tlumočit, se zobrazí všechny projevy v daném jazyce – lze zvolit kritéria, podle něžž budou projevy řazeny (např. od nejnovějších, abecedně podle názvu, abecedně podle autora atd.), nebo dále vyhledávat pomocí klíčových slov, tematiky nebo typu tlumočení (konsekutivní bez notace, konsekutivní, konsekutivní pro pokročilé, simultánní, simultánní pro pokročilé). Během vyhledávání jsou u konkrétního projevu kromě jeho názvu uvedeny ještě informace o jeho tématu, typu tlumočení, pro který je projev vhodný, a také o tom, zda je jeho autor rodilý mluvčí a jaký má přízvuk. Po rozkliknutí se kromě samotného videosouboru zobrazí ještě další informace o autorovi, další užitečné informace, odkazy na zdroje a také klíčová slova. Stránka také obsahuje sekci komentáře a možnost vložit vlastní komentář. Po přetlumočení projevu mají uživatelé možnost ohodnotit jeho náročnost (od jedné do pěti hvězdiček), případně nahlásit technické problémy nebo upozornit na nízkou kvalitu projevu.

Z integrativních nástrojů přístupných studentům Ústavu translatologie uveďme ještě Speech Repository⁶, nástroj vytvořený Generálním ředitelstvím pro tlumočení a konference (DG Interpretation (SCIC)) za účelem zvýšení kvality vzdělávání konferenčních tlumočnicků. Jedná se o rozsáhlou databázi projevů na nejrůznější témata a různých stylů. V roce 2015 byla spuštěna nová verze této databáze, Speech Repository 2.0, která je zčásti veřejná a zčásti přístupná pouze oprávněným uživatelům (tlumočnickům EU, vyučujícím a studentům partnerských univerzit, zaměstnancům partnerských organizací). Neveřejná část databáze se jmenuje My Speech Repository. Databáze obsahuje jak projevy ze skutečných jednání národních i mezinárodních institucí, tak projevy vytvářené tlumočníky EU a vyučujícími

6 Představení databáze Speech Repository na stránkách DG SCIC: http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-withuniversities/speech_repository.htm [cit. 28. 5. 2016].

Rozhraní pro vstup do veřejné části Speech Repository: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/> [cit. 28. 5. 2016], v boxu po levé straně odkaz na přihlašovací stránku do neveřejné části.

tlumočení, které vychází z potřeb studentů různé úrovně pokročilosti při nácvičku simultánního i konsektivního tlumočení. Zahrnuje projevy ve všech 24 oficiálních jazycích EU, v jazycích některých kandidátských zemí EU a také v ruštině, arabštině a čínštině.

V My Speech Repository lze vyhledávat projevy podle jazyka, úrovně pokročilosti (elementární; začátečník; středně pokročilý; pokročilý projev, resp. projev odpovídající úrovni akreditačních testů; velmi pokročilý), typu tlumočení (simultánní, konsektivní), tematiky, typu tlumočené události (konference, tisková konference, debata, slyšení, interview, didaktický materiál), podle jména řečníka, klíčových slov či čísla projevu. V neveřejné části databáze lze navázat kontakt s jinými uživateli a navzájem si vyměňovat nahrávky tlumočnických výkonů k hodnocení. Je také možné zařadit některé projevy mezi oblíbené.

V My Speech Repository je dále ke stažení nástroj SCICRec, který uživatelům umožňuje přehrávat videonahrávky projevů a nahrávat vlastní tlumočení. Záznam je následně možné umístit do My Speech Repository, zaslat jinému uživateli a požádat ho o zpětnou vazbu; právě funkce zasílání nahrávek dává i této databázi určitý kooperativní rozměr. V My Speech Repository nalezneme i krátký popis samotné databáze, uživatelský manuál a také videonávod k nahrávání tlumočení, ukládání záznamu do databáze a sdílení s jinými uživateli. Dále zde uživatelé naleznou stručný popis úrovně náročnosti, stádií studia, pro něž jsou vhodné, a dílčích cílů, na něž je třeba se při práci na daných projevech zaměřit. Projevy samotné mají formu videosouborů, ke každému projevu jsou uvedena klíčová slova, terminologie, vlastní jména, zvláštní kolokace a idiomy a u některých projevů je dostupný i přepis. V některých případech (nicméně nepříliš často) jsou u projevu uvedeny konkrétní dovednosti, k jejichž rozvíjení je projev zvlášť vhodný (např. vytrvalost, spolupráce v kabině).

5.1.1.2 Vývojové nástroje

Druhou skupinou CAIT nástrojů jsou tzv. autorské nebo vývojové nástroje (authoring tools). Tyto nástroje mají vyučujícím tlumočení umožnit snadno vytvářet různé typy cvičení a studentům tlumočení zase umožnit využívat dostupné zdroje co nejefektivněji (Sandrelli & Jerez, 2007). Nejedná se tedy pouze o prosté databáze, ale o nástroje, které se zaměřují na rozvíjení jednotlivých tlumočnických dovedností.

Jako příklad vývojového nástroje můžeme uvést ORCIT⁷. Jedná se o projekt financovaný ze zdrojů EU, který navazuje na původní britský projekt National network for interpreting,

⁷ ORCIT. Online Resources for Conference Interpreter Training. Dostupné z: <http://www.orcit.eu>. [cit. 28. 5. 2016]

jehož iniciátorem je Leedská univerzita. První verze tedy vznikla v angličtině, v současné době existuje i jazyková mutace v češtině, němčině, řečtině, španělštině, francouzštině, litevštině a slovinštině. Současnými partnery projektu jsou Vilniuská univerzita, Aristotelova univerzita v Soluni, Karlova univerzita v Praze, pařížský ISIT, Heidelberská univerzita, Lublaňská univerzita a španělská Univerzita v La Laguna. Partnerské strany připravují lokalizaci, překlady a nahrávky k projektu (Žilková, 2012).

ORCIT je určen pro výuku konferenčního tlumočení. Cílem projektu je postupně rozvíjet klíčové tlumočnické dovednosti, jimž odpovídají jednotlivé moduly: Aktivní poslech (zaměřený na poslech a analytické dovednosti), Veřejný projev (mateřský jazyk a projevy na veřejnosti), Konsektivní tlumočení (bez notace i s notací), Simultánní tlumočení a Vyhledávání zdrojů (při přípravě na tlumočnickou akci). Nejrozsáhlejší verzí projektu je v současnosti verze anglická, v některých jazycích (zejména novějších partnerů projektu) jsou zatím přístupné jen některé moduly; v češtině jsou dostupné všechny moduly s výjimkou Vyhledávání zdrojů. Anglické materiály jsou postupně překládány a lokalizovány do výše zmíněných jazyků.

Do ORCITu lze vstoupit z internetových stránek www.orcit.eu, kde jsou také k nalezení základní informace o projektu, partnerských institucích apod. Kliknutím na ikonku tlumočnického bloku se uživatel dostane do virtuální Knihovny ORCIT, kde jednotlivé knihy představují dílčí části modulů. Moduly jsou seřazeny progresivně a označeny čísly od jedné do pěti, ale jsou na sobě nezávislé a vstup do vyššího modulu není podmíněn splněním modulů předchozích. Každý z těchto modulů je rozdělen na dílčí části, které obsahují jak teoretický úvod, tak praktické ukázky a cvičení. Teoretický úvod je často zpracován ve formě video- nebo audionahrávky, zatímco se v části obrazovky se postupně objevují nejdůležitější body výkladu; praktické ukázky jsou někdy přímo součástí teoretického výkladu, jinde jsou od něj odděleny. Cvičení jsou doplněna návrhy možných řešení a například cvičení notace (které v české verzi zatím není dostupné) umožňuje vlastní notaci srovnat s notací 4 různých osob (dvou začátečníků, jednoho praktikujícího tlumočnicka a jednoho vystudovaného tlumočnicka, který se tlumočení nevěnuje); tyto čtyři ukázky notace jsou doplněny podrobným komentářem. ORCIT se ovšem nezabývá pouze technickou stránkou tlumočení, ale obsahuje například i modul o zvládnání stresu (zatím v češtině nedostupný), což je otázka, která je při výuce často opomíjená, i když je zejména pro začínající tlumočnický klíčová (Žilková, 2012).

5.1.1.3 Kooperativní nástroje

Nejnovějším směrem, jímž se vývoj CAIT nástrojů ubírá, je vytváření nástrojů pro kooperativní učení (Sandrelli & Jerez, 2007). Kooperativní učení je postaveno na spolupráci při řešení složitějších úloh, kdy si jednotliví studenti radí, navzájem se kontrolují, jsou schopni spojovat dílčí výsledky práce do jednoho celku atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Podobné nástroje jsou daleko běžnější ve výuce překladu než ve výuce tlumočení (Sandrelli & Jerez, 2007). To může souviset jednak s tím, že část vyučujících tlumočení přistupuje k e-learningu poněkud zdrženlivě, ale i s uvědoměním si skutečnosti, že používání e-learningových nástrojů netkví jen v používání databází projevů. E-learningové nástroje by měly být založeny na kreativním využití existujících technologií a poskytovat studentům podporu při samostudiu, které je nepostradatelnou součástí studia tlumočení. Jednotlivé součásti těchto nástrojů by ale také měly být plně propojeny, e-learningová výuka by měla mít jasnou strukturu, měla by studenty vybízet k sebereflexi a také umožňovat studentům zapojovat se pomocí jednotlivých nástrojů k tomu určených do kooperativního učení (ibid.).

Prvním takovým nástrojem, vytvořeným speciálně pro výuku tlumočení, je Virtual institute, který vznikl na ženevské FTI (ibid.). Jedná se o virtuální vzdělávací prostředí, které zahrnuje několik různých portálů určených studentům jednotlivých studijních programů. Portál magisterského studia konferenčního tlumočení je prostorem, kde si studenti vyměňují informace související se studiem, nacházejí se tu užitečné odkazy a také rozvrhy, vyučující zde informují o tématech a organizaci výuky a také mohou sledovat pokrok jednotlivých studentů. Virtual institute je výukové prostředí zaměřené na studenta (*student-centred learning environment*). Při rozvíjení dovedností a získávání vědomostí hrají klíčovou roli právě samotní studenti. Výukové aktivity jsou založené na učení se formou řešení problému (*problem-based learning*), vycházejí z reálných situací a žádají si aktivní přístup studenta (Motta, 2013). Díky aktivnímu přístupu se rozvíjí metakognitivní schopnosti studentů, kteří jsou tak schopni identifikovat problémy, se kterými se při studiu tlumočení potýkají, a nacházet činnosti, které odpovídají jejich současné úrovni.

Virtual institute byl původně vytvořen pro novou verzi studijního programu určeného vyučujícím tlumočení, ale postupně byl rozšířen i na další tlumočnické studijní programy na FTI. Portál určený studentům magisterského studia konferenčního tlumočení zahrnuje řadu různých nástrojů. Uživatelé spolu mohou komunikovat pomocí fóra, ale také pomocí

Shoutbox, což je nástroj pro sdílení urgentních zpráv. Nástroj Who is online zase umožňuje uživatelům zjistit, kdo z ostatních uživatelů je online a rychle a snadno se s ním spojit, což dále posiluje sociální rozměr portálu. Na portálu je dále umístěn kalendář, v němž jsou zanesena důležitá data (např. mimořádné přednášky nebo data odevzdání prací), a také odkazy na důležité dokumenty (např. harmonogram zkoušek či pokyny k asistovanému samostudiu). Nachází se zde i knihovna, která obsahuje elektronické zdroje (zejména odborné články), které jsou povinnou četbou v rámci jednotlivých předmětů.

Součástí portálu je dále složka Activity folder, která se skládá z dalších podsložek, kde si studenti mohou například stahovat studijní materiály od vyučujících nebo kam mohou naopak nahrávat vlastní práce. Některé ze složek jsou vyhrazeny pouze vyučujícím, jiné zase pouze studentům. Dalším nástrojem je online deník, který má sloužit studentům k úvahám o studiu. Lze jej buď zpřístupnit ostatním uživatelům portálu, nebo používat výhradně jako deník osobní. Prostřednictvím portálu si lze také zarezervovat kabiny k samostudiu. Na portálu se také nachází diskuzní fórum, které je dále rozděleno na nejrůznější kategorie podle jednotlivých kurzů, jazykových kombinací apod. Do fóra lze nejen přispívat, ale také vkládat dokumenty, vyučující zde mohou informovat studenty o tématu hodiny, textech, které si mají připravit, cílech hodiny atd.

Ke sledování pokroku jednotlivých studentů slouží nástroj Tracking tool. Ten umožňuje vyučujícím zaznamenávat hodnocení tlumočnických výkonů studentů ve formě známek a zpětnou vazbu k nim po každé hodině nebo po každém setkání v rámci asistovaného samostudia. Vývoj dovedností studentů tak mohou sledovat nejen vyučující, ale především studenti sami. Zpětná vazba zahrnuje jak hodnocení konkrétního výkonu, tak doporučení, jak dále postupovat a jaké dovednosti rozvíjet. Studenti tak mají přístup k velmi podrobnému popisu své úrovně a mohou sledovat, jakého pokroku za dobu studia dosáhli, což je důležité pro jejich motivaci. Mohou zde také nacházet náměty ke cvičením, strategie, které by si měli osvojit, důvody problémů, s nimiž se potýkají, a jejich možná řešení.

Posledním nástrojem, který je součástí Virtual institute, je EVITA (*ETI Virtual Interpreter Training Archives*). Klíčovou součástí tohoto nástroje je reflektivní deník, založený na stanovování cílů, postupném získávání dovedností a také na principech cíleného cvičení (*deliberate practice*). Každý deníkový záznam sestává ze tří částí. Před samotným cvičením má student uvést cíle, které si vytyčil během předchozího samostudia, cvičení, která měla k dosažení těchto cílů vést, a stanovit si cíle pro další samostudium. Po vyplnění této části

deníku si student vybere přiměřeně náročný projev z databáze projevů, na základě uvedených klíčových slov provede brainstorming a pak projev tlumočí a přitom ho nahrává pomocí dvojstopého nahrávacího softwaru. Nahrávku svého tlumočení si vyslechne, nahraje ji na portál a vyplní druhou část deníku, v níž s ohledem na předem stanovené cíle zhodnotí svůj výkon a zaznamená pokrok ve srovnání s předchozím samostudiem. V třetí části deníku poskytuje studentovi zpětnou vazbu pedagogický asistent a případně někdo z kolegů.

Jak vyplývá z výše uvedeného, Virtual institute není pouze kooperativním nástrojem ve smyslu spolupráce mezi studenty při osvojování si dovedností důležitých pro tlumočení; tento nástroj má také významný rozměr metakognitivní, vede totiž studenty k reflexi jednotlivých tlumočnických výkonů, ale také k reflexi vlastního vývoje tlumočnických dovedností v čase.

Kombinací vývojového a kooperativního nástroje je platforma MOPSI (*Moodle Online Platform for Self-Study in Interpreting*) určená studentům tlumočení v Germersheimu (součást Univerzity Johannese Gutenberga v Mohuči) (Dingfelder Stone, 2015; v tomto článku je platforma popsána podrobněji, my se pokusíme jen stručně představit její nejvýznamnější vlastnosti). Platforma obsahuje řadu cvičení zaměřených na jednotlivé tlumočnické dovednosti rozdělených do sedmi oblastí (porozumění, produkce, analýza, paměť, notace, prezentace, koncentrace). Každá z těchto kategorií se pak soustředí na dílčí dovednosti nezbytné pro zvládnutí problematických prvků. V každé oblasti je vysvětlen význam dané dovednosti pro tlumočnický proces obecně, dále je vysvětlen didaktický záměr daného cvičení, možné strategie pro zvládnutí daného problému a také způsoby, jak vlastní výstup cvičení hodnotit. Jednotlivé studijní materiály jsou rozděleny podle obtížnosti, platforma však neobsahuje žádná omezení pro přístup do jednotlivých kategorií.

Databáze umožňuje získat hodnocení vlastního tlumočnického výkonu kolegou a zahrnuje i skupinové úkoly, např. sbírání terminologie do společného glosáře nebo srovnávání symbolů pro tlumočnickou notaci. Stejně jako ženevský Virtual institute má i germersheimská platforma chat, možnost zjišťování uživatelů, kteří jsou online (za účelem navazování tandemů pro spolupráci) a různá diskusní fóra. V rámci platformy mají studenti také blog, který mohou používat jako deník pro sledování práce s platformou, a existuje i možnost označovat splněné úkoly a cvičení a tak přesněji mapovat vlastní pokrok. Na rozdíl od ženevského Virtual institute, kam mají přístup i vyučující a také jeho prostřednictvím se studenty komunikují, je platforma MOPSI prostředím určeným výhradně studentům. Zároveň

se jedná o nástroj, který výuku tlumočení na daném ústavu pouze doplňuje, a jeho používání je čistě dobrovolné.

Novinkou mezi kooperativními nástroji je projekt InterpretimeBank⁸. Jedná se o internetovou platformu určenou profesionálním tlumočnickům a studentům tlumočení, založenou už v roce 2014 skupinou tlumočnicků, kteří byli v minulosti spolužáci. Cílem zakladatelů InterpretimeBank bylo vytvořit celosvětovou síť profesionálních tlumočnicků, podporovat sdílení dovedností mezi nimi a také vybudovat platformu, kterou by bylo možné používat pro celoživotní vzdělávání. InterpretimeBank nemá nahradit kontaktní vzdělávání, ale má uživatelům dát možnost navázat kontakt s kolegy, kteří jsou ochotní poskytovat jim zpětnou vazbu.

InterpretimeBank funguje jako časová banka. Uživatel, který potřebuje, aby si jeho tlumočení někdo vyslechl a poskytl mu zpětnou vazbu, zadá na platformě požadavek včetně svých časových možností a čeká, až mu jiný uživatel odpoví (platforma automaticky propojuje uživatele s podobnými jazykovými kombinacemi). Uživatelé si spolu následně mohou domluvit další podrobnosti (např. tlumočený projev a cíle). Samotná spolupráce pak proběhne podle dohody uživatelů např. přes Skype. Délka spolupráce uživatelů platformy je zaznamenávána; uživatel, který tlumočí, svůj časový kredit utrací, jeho posluchač naopak časový kredit získává. V případě vyčerpání časového kreditu je také možné si nové minuty „zakoupit“. V současné době platforma nabízí dva typy členství: základní, které je zdarma, uživatel získává třicet minut časového kreditu a může nasbírat až sedmdesát minut časového kreditu, který po dvou měsících nečinnosti propadne, a má také možnost si nový časový kredit zakoupit, a prémiové členství, které je placené, uživatel získává třicet minut časového kreditu každý měsíc a množství získaného časového kreditu není omezeno.

Za hlavní výhody InterpretimeBank považují její tvůrci skutečnost, že ji uživatelé mohou používat nezávisle na tom, kde se právě nacházejí (nutností je počítač a internetové připojení) a také mohou vycházet z vlastních časových možností. Mohou tak dál rozvíjet své tlumočnické dovednosti, přestože např. často cestují, bydlí daleko od města, kde funguje samostudijní skupina nebo nemají prostředky na udržovací kurz.

⁸ InterpretimeBank. Dostupné z: <http://interpretimebank.net> [cit. 14. 11. 2016]. Popisujeme současnou podobu InterpretimeBank, je ovšem možné, že se v dohledné době promění – na podporu InterpretimeBank právě probíhá crowdfundingová kampaň na serveru Kickstarter.

5.1.1.4 Virtuální prostředí pro tlumočení

Posledním typem e-learningových nástrojů, který Sandrelliová a Jerez vyčleňují, je tzv. virtuální prostředí pro tlumočení (*Virtual interpreting environment*). Mělo by se jednat o prostředí, které spojuje vlastnosti všech výše zmíněných e-learningových nástrojů pro tlumočení; mělo by tedy zároveň být nástrojem pro vytváření cvičení k rozvíjení jednotlivých tlumočnických dovedností, prostředím pro shromažďování a sdílení výukových materiálů a také prostředím, kde dochází k interakci a kooperativnímu učení. Zároveň by mělo používat počítačové simulace běžné např. v počítačových hrách (v případě tlumočení by se jednalo o simulaci tlumočnické kabiny a o virtuální konferenční centrum), poskytovat uživatelům virtuální zkušenost a tedy umožňovat imerzivní učení. Ve svém článku z roku 2007 (Sandrelli & Jerez, 2007) popisují autoři vývoj takového nástroje společností Melissi Multimedia, dosud se nám však nepodařilo zjistit, jaká je konečná podoba nástroje a do jaké míry a kde se používá.

Do této skupiny by bylo možné zařadit i nástroj IVY (Interpreting in Virtual Reality)⁹. Koordinátorem projektu je britská University of Surrey, na jeho vývoji se dále podílí University of Cyprus, Univerzita Adama Mickiewicze, britská (respektive waleská) Bangor University, německá Eberhard Karls Universität Tübingen, izraelská Bar-Ilan University a německá společnost Steinbeis GmbH & Co. KG für Technologietransfer (respektive pobočka této společnosti, která se specializuje na média pro výuku jazyků) a vznikl za finanční podpory Evropské komise. Východiskem pro jeho vytvoření byl nedostatek studijních materiálů pro nácvik komunitního tlumočení a tlumočení při obchodních jednáních. Hlavním cílem bylo vytvořit trojrozměrné virtuální prostředí s avatary (postavami, které zastupují uživatele) a také vybavit toto prostředí relevantním studijním materiálem, např. mluvenými texty pro tlumočení v několika výchozích jazycích. Toto prostředí navíc není určeno jen budoucím tlumočnickům, jimž má umožnit osvojit si a uplatňovat dovednosti nezbytné pro výše uvedené typy tlumočení, ale i jiným uživatelům, kteří se zase mají seznámit s tím, jak s tlumočnickem spolupracovat.

V rámci projektu vznikly různé scénáře tlumočení (např. obchodní jednání, soudní jednání, tlumočení v turistickém nebo komunitním centru), které lze využívat v různých módech (*interpreting practice* – nácvik tlumočení, *exploration* – seznámení se s tlumočením pro uživatele tlumočení, *live* – mód, v němž nejsou přítomny počítačem simulované postavy,

9 Interpreting in Virtual Reality. [cit. 28. 5. 2016] Dostupné z: <http://virtual-interpreting.net/ivy>

ale pouze postavy skutečných studentů a klientů). Mód pro nácvik tlumočení zahrnuje audionahrávky monologů nebo dvojjazyčných dialogů typických pro určitý scénář. Studenti tlumočení si mohou zvolit pracovní jazyky a také odbornou tematiku a použít danou nahrávku buď k nácviku nebo k pozorování průběhu tlumočení. Audionahrávky jsou doplněny aktivitami určenými k přípravě na tlumočení nahrávky (např. vyhledávání terminologie, vyhledávání informací o daném tématu) a reflexi vlastního tlumočnického výkonu. Dále nástroj zahrnuje i aktivity, které přímo nesouvisí s jednotlivými nahrávkami, ale s tlumočením obecně. Jedná se například o cvičení zaměřená na dílčí tlumočnické dovednosti (porozumění výchozímu textu, notace, produkce v cílovém jazyce) nebo o aktivity, které mají studenty vést k reflexi přípravy na určitý tlumočnický úkol a k analýze a hodnocení vlastního tlumočnického výkonu. Součástí nástroje je i úvod do tlumočení, jehož cílem je seznámit uživatele tlumočení s nejrůznějšími otázkami (jazykovými, kulturními, etickými, praktickými) spojenými s tlumočením.

Nástroj IVY je tedy výukovým prostředím, které pomocí technologie 3D umožňuje studentům tlumočení a dalším osobám setkávat se, spolupracovat, používat k učení na míru vytvořený digitální materiál a získané dovednosti uplatňovat. Zároveň podporuje nejen samostudium a učení založené na zkušenostech, ale i kooperativní učení pomocí skutečné interakce. Na internetových stránkách projektu lze shlédnout i videa s ukázkami použití jednotlivých módů.

5.1.1.5 Shrnutí

E-learningové nástroje mohou být řešením, jak kompenzovat nedostatek času pro kontaktní výuku tlumočení a poskytnout studentům materiál pro samostudium. Ne všechny z nich jsou však koncipovány tak, aby vedly studenty k cílenému cvičení, soustředění se na postupné získávání jednotlivých dílčích dovedností a také reflexi vlastního tlumočnického vývoje. Pokusme se nyní stručně shrnout klady a zápory jednotlivých typů CAIT nástrojů.

Integrativní nástroje (databáze projevů) jsou pro studenty tlumočení cenným zdrojem cvičného materiálu. Některé z nich dokonce nabízí možnost zasílat nahrávky vlastních tlumočnických výkonů kolegům či vyučujícím ke zhodnocení. Tento typ nástrojů ale nevede studenty bezprostředně ke stanovování dílčích cílů, k zaměřování se na jednotlivé dovednosti ani k podrobné sebereflexi tlumočnických výkonů a proto s sebou nese riziko, že studenti nebudou tyto nástroje využívat k cílenému cvičení, ale že budou naopak tlumočit jeden projev

za druhým, aniž by se dostatečně zamysleli nad potížemi, které jim cvičení činí, jejich možnými příčinami, a nad strategiemi, které by mohli využít k jejich překonání.

Vývojové nástroje se skládají z modulů zaměřených na jednotlivé tlumočnické dovednosti. Tyto moduly pak často zahrnují jednak teoretický úvod spojený s těmito dovednostmi, jednak dílčí cvičení určená k jejich osvojení. Spíše než na tlumočnický produkt se tedy soustředí na samotný proces tlumočení, respektive na jeho dílčí složky. Díky tomu je lze považovat za vhodnější pro cílené cvičení, u každého cvičení je totiž jasné, na co se má student soustředit a jakých cílů má při jejich využívání dosáhnout.

Kooperativní nástroje předpokládají ještě aktivnější zapojení ze strany studentů. Umožňují spolupráci mezi jednotlivými studenty: obsahují například fóra, kde mohou studenti diskutovat o potížích, se kterými se v rámci studia tlumočení potýkají, sdílet své zkušenosti a strategie, ale třeba i užitečné soubory a glosáře. Nabízí ale také studentům možnost vzájemného hodnocení. Některé nástroje, které jsme v této kategorii jmenovali, dále zahrnují i možnost vedení záznamů o tlumočnických výkonech, a tedy i sledování pokroku, což je důležité pro udržení motivace studentů.

Posledním jmenovaným typem nástrojů byla virtuální prostředí pro tlumočení. Tyto nástroje spojují vlastnosti všech výše uvedených typů nástrojů, navíc však kladou důraz na to, aby se podmínky cvičení co nejvíce přiblížily podmínkám při tlumočení v reálném životě.

5.2 Deníky

Dalším nástrojem, který lze použít v rámci samostudia a sebehodnocení, je deník. Hlavním přínosem psaní deníku při učení je skutečnost, že tato činnost podporuje reflexi, tedy využívání zkušeností k učení se novým dovednostem (Boud, 2001). Při psaní deníku jsou zkušenosti a činnosti nejen zaznamenávány, ale také zpracovávány. Reflektivní psaní deníku staví na předpokladu, že vše nové, co se naučíme, se zakládá na předchozích zkušenostech, a abychom se naučili něco nového, musíme nové vědomosti nějakým způsobem propojit s těmi starými. Jedná se tedy o učení aktivní. Psaní deníků má zároveň dimenzi metakognitivní: pisatelé svou činnost pozorují, hodnotí ji a sledují pokroky, kterých dosahují (Tang, 2002).

Psaní deníků se osvědčilo například ve vzdělávání zdravotních sester (Gillis, 2001). Podle Angely Gillisové vede psaní deníků nejen k rozvoji kritického myšlení, reflexe, sebeuvědomění a sebedůvěry, ale také posiluje profesní růst a zodpovědnost zdravotníků a umožňuje jim sledovat vývoj vědomostí a dovedností v průběhu času. Při psaní deníků se ve vzdělávání zdravotníků klade důraz na komunikační rozměr deníků, kdy mezi studentem a čtenářem deníku (ať už se jedná o dalšího studenta, vyučujícího či kolegu v práci) vyvstává dialog, v rámci něž čtenář může povzbuzovat pisatele deníku k další reflexi. Zápis do deníku také umožňuje studentům získat odstup od prožitých zkušeností a zpracovat je objektivněji.

Dialogové deníky se používají i ve výuce cizích jazyků. Takové využití popsala např. Clarena Larrottová (Larrotta, 2009). V tomto případě ovšem nemají deníky sloužit jako nástroj pro hodnocení, ale spíše jako prostor pro psanou komunikaci mezi vyučujícím a studentem ve studovaném jazyce. Umožňují také vyučujícímu pracovat individuálně s jednotlivými studenty ve třídě a navazovat s nimi vztahy, což vede ke zlepšení atmosféry ve třídě.

Joanna C. Dunlapová (Dunlap, 2006) používala deníky mj. při výuce programování a vývoje softwaru. Deníky studentům pomáhaly uvědomit si, jakých pokroků v průběhu výuky dosáhli, a uvažovat o nabytých dovednostech. Autorka na základě svých zkušeností sepsala doporučení, jakým způsobem vedení deníků strukturovat tak, aby bylo jejich používání co možná nejpřínosnější. Doporučuje například studentům pokládat cílené otázky tak, aby se skutečně v deníkových zápisech vyjadřovali k předmětu zkoumání. Tyto otázky by měly být vytvářeny na základě odborné literatury a před použitím by měly být otestovány a zhodnoceny, aby se zjistilo, zda jsou dobře zformulovány. Dále radí nepoužívat stále tytéž otázky (i při sledování téhož jevu), ale přeformulovávat je, aby nepůsobily příliš jednotvárně. Otázky by ovšem měly být pokládány jen po nějaký čas, do doby, než jsou studenti svou prací schopni reflektovat samostatně.

Doporučuje také studentům vysvětlit účel vedení deníků. Je důležité, aby si studenti uvědomili význam reflexe pro svůj profesní rozvoj a nevnímali vedení deníků jen jako činnost odtrženou od praxe. Navrhuje dokonce studentům předložit příklady deníkových zápisů, aby věděli, jak podrobné zápisy se od nich očekávají. Vyučující by měl dále studenty povzbuzovat k tomu, aby se vraceli k předchozím zápisům a mohli tak sledovat svůj vývoj v čase, zejména proto, aby si uvědomili, jak dalekou cestu už ušli. Autorka se také domnívá, že je třeba, aby vyučující na deníkové zápisy reagoval, ať už individuálně či kolektivně, a dal tak najevo, že mu na názorech studentů záleží. Studenti v takovém případě přikládají deníkům větší

význam, jsou sdílnější a vyučující může efektivněji řešit problémy, s nimiž se studenti potýkají.

5.2.1 Zkušenosti s využíváním deníků ve výuce tlumočení

Využití deníků při výuce tlumočení popsala mj. Jacolyne Harmerová (Harmer, 1997). Cílem zavedení deníků bylo povzbudit studenty k sebereflexi; autorka totiž upozorovala, že i když studenti velmi často pilně cvičí, zřídka své výkony analyzují a systematicky si osvojují nové strategie. Chtěla také vytvořit nový komunikační kanál mezi sebou a studenty tak, aby jim mohla věnovat pozornost individuálně a případně odpovídat na otázky, které by před kolegy ve třídě nepoložili. Prostřednictvím deníkových záznamů chtěla dále nahlédnout do jejich pracovních skupin a zjistit, jakým způsobem spolupracují. Studenti prvního a druhého ročníku různých jazykových kombinací a zaměření v průběhu jednoho semestru zaznamenávali datum a čas, délku cvičení, kolegy, s nimiž spolupracovali, a použité zdroje. Dále vždy shrnuli průběh cvičení a stanovili si cíl na příště. Autorka deníky nárazově vybírala a poskytovala studentům zpětnou vazbu již během semestru. Výstup hodnotí autorka jednoznačně pozitivně. Deníky jí umožnily podrobně sledovat pokrok jednotlivých studentů a poskytovat jim zpětnou vazbu šitou na míru, zjišťovat jakým způsobem spolupracují v pracovních skupinách a navrhnout řešení případných problémů, přesvědčit se, zda pro samostudium používají vhodné materiály. Také se z deníků dozvěděla, s jakými problémy se studenti při tlumočení potýkají (např. stres, notace, nedostatek času na cvičení, linky). Část studentů vedení deníků vzhledem k nabitému studijnímu programu považovala spíše za přítěž, většina je ale považovala za přínosné.

K poněkud odlišným závěrům dospěla Izabela Badiuová (Badiu, 2011) působící na univerzitě v Kluži. Deníky se rozhodla použít v rámci kurzů Master in Conference Interpretation, a to vzhledem ke zkušenostem z předchozích let, kdy se ukázalo, že studenti nejsou schopni dostatečné reflexe svých výkonů a cíleného cvičení. Cílem používání deníků bylo dozvědět se víc o studijních návycích studentů, sledovat, do jaké míry jsou schopni sebehodnocení a do jaké míry jsou schopni uplatňovat zpětnou vazbu, které se jim dostalo v hodinách tlumočení. V tomto případě si studenti vedli deníky přibližně po dobu šesti týdnů; zpětnou vazbu ovšem dostali až po ukončení tohoto experimentu.

Při rozboru deníků se ukázalo, že reflexe vlastních tlumočnických výkonů činí studentům potíže. Velmi často své problémy rozpoznali, ale už je dále neanalyzovali a nezabývali se jimi. Část studentů své problémy zachytila pouze nějakým obecným tvrzením („Málo jsem se soustředil“ atd.), další se tu a tam dobrali analýzy a případně řešení (strategie), pouze jeden student byl schopen skutečné reflexe a řešení problémů. Dalším překvapivým rysem analyzovaných deníků byla absence úvah či poznámek o cíleném cvičení, ačkoliv k němu byli studenti vyučujícími často vyzýváni.

Z deníků také vyplynulo, že studenti mají problémy se zpětnou vazbou, a to nejen co se týče zpětné vazby ke svým vlastním výkonům, ale i zpětné vazby ze strany vyučujících. Studenti se často omezovali jen na výčet jazykových chyb. Zpětnou vazbu od vyučujících většinou shrnovali velmi vágně a obecně, a tudíž jim nemohla sloužit jako základ pro hlubší úvahy o problémech a jejich řešení. Vnímali ji jako jednorázové hodnocení svého výkonu a dále ji nereflektovali.

Nejčastějším problémem, se kterým se studenti potýkali, byla notace. Autorka ovšem konstatuje, že studenti daného kurzu se k této otázce stavěli spíše pasivně (ve srovnání se studenty zapojenými do studie J. Harmerové) a velmi často prostě rezignovali; tuto skutečnost vysvětluje rozdíly mezi vzdělávacími systémy v jednotlivých zemích, domnívá se totiž, že rumunští studenti jsou zvyklí být při výuce pouze pasivními příjemci a aktivně se do ní nezapojují. Zatímco studenti z Monterey se v denících zabývali zejména technickými aspekty tlumočení a samostudia (používané materiály, porozumění výchozímu textu, čas věnovaný samostudiu), v denících klužských studentů se objevují převážně potíže psychologické povahy (nedostatek sebedůvěry, potíže se soustředěním atd.), pro jejichž řešení by podle autorky byly vhodné spíše rozhovory s vyučujícími mezi čtyřma očima.

Co se týče osvojování si dovedností, podle Badiuové většina klužských studentů během studie zůstala na deklarativní úrovni (tedy ve fázi, kdy dokážou proces tlumočení popsat teoreticky), někteří se dostali na úroveň asociativní (kdy jsou schopni identifikovat chyby a snažit se je odstranit), ale jen minimum do stádia autonomního (kdy už jsou schopni činnost provádět samostatně a automaticky).

Po ukončení studie proběhl debriefing se studenty. Část studentů používání deníků hodnotila kladně, část studentů přiznala, že jim psaní deníků nebylo příjemné (mj. kvůli tomu, že je později měli číst vyučující). Téměř všichni studenti by uvítali vytvoření jakéhosi deníkového formuláře. Z rozhovoru také vyplynulo, že studenti cítí potřebu osobnější zpětné vazby

a dialogu s vyučujícími a že deníky v tomto ohledu nejsou vyhovujícím řešením. Zároveň ale autorka konstatuje, že studenti nevyužívali konzultační hodiny vyučujících dostatečně a navrhuje zavést rozvrh povinných konzultací. Jako problematickou také autorka hodnotí míru zapojení studentů do procesu učení; tvrdí, že nejsou zvyklí být v tomto ohledu aktivní, ale spíše být pasivními příjemci, což je při tlumočnickém výcviku poměrně kontraproduktivní.

Podle Badiuové bylo v tomto případě užívání deníků neefektivní, přínosem bylo pouze pro malou část studentů. Neprokázal se ani vztah mezi vedením analytického deníku a úspěchem u průběžných zkoušek; tři nejúspěšnější studenti si buď deník nevedli, nebo nevyhovoval požadavkům co do reflexivního přístupu, kdežto ze čtyř studentů, kteří si vedli vyhovující deník, u průběžných zkoušek uspěl jeden. Autorka ovšem upozorňuje na to, že výsledky průběžných zkoušek je třeba brát s rezervou, protože jsou pro studenty velmi stresující, což může zkreslit pohled na úroveň, které dosáhli.

Za možnou alternativu deníků považuje tutoring neboli vedení, kdy by vyučující studenty nehodnotili přímo, ale pomáhali by jim dobrat se vlastní analýzy pomocí reflexivního dialogu (případně i na základě nahrávky studentova výkonu). Tímto způsobem by vyučující měli studentům pomoci osvojit si schopnost sebehodnocení, kterou nebudou potřebovat jen v průběhu studia, ale během životní dráhy tlumočnicka. Mohli by je také podnítit k aktivnějšímu přístupu. Tutoring by se jevil jako lepší alternativa i z toho důvodu, že vedení deníku, který bude posléze číst vyučující, bylo studentům nepříjemné a naprostá většina z nich by preferovala komunikaci ústní. Dále autorka navrhuje otestovat používání deníků, v jehož rámci by studenti dostávali zpětnou vazbu každý týden. Cílem by bylo navázat dlouhodobější dialog mezi studentem a vyučujícím a také přesvědčit studenty, aby zpětnou vazbu poskytovanou v hodinách nevnímali jako jednorázovou, ale aby dokázali sledovat její vývoj a případně se k ní vracet a uvažovat o ní.

Pokud se vrátíme k doporučením Dunlapové, můžeme se pokusit vysvětlit neefektivitu používání deníků klužskými studenty za pomoci několika faktorů: (a) studenti nebyli dostatečně poučeni o možném přínosu deníků a o tom, jakým způsobem vlastně deník mají vést (na což poukazuje i Badiuová a uvádí, že podrobnější instruktáž nebyla provedena, aby studenti nebyli ještě více zatěžováni, ale že v budoucnosti by za účelem zefektivnění tohoto postupu prováděna být měla), (b) ani na začátku nebyly studentům pokládány otázky, na které by měli odpovídat; (c) studenti nedostávali v průběhu experimentu ke svým deníkům zpětnou

vazbu od vyučujících, zpětná vazba jim byla poskytnuta až po jeho ukončení (body (b) a (c) Badiuová zdůvodňuje tím, že vedení deníků mělo být heuristické povahy).

Manuela Motta se zabývala deníky v rámci své dizertační práce (Motta, 2013), v níž hodnotila způsob výuky používaný na ženevské FTI (tzv. blended tutoring program, který kombinuje cvičení v pracovních skupinách a individuální cvičení s využitím virtuálního nástroje EVITA, obojí pod dohledem tutora). Studentům magisterského programu konferenčního tlumočení na FTI je vedení deníků doporučováno právě vzhledem ke zmiňovanému kombinovanému programu; deníky by měly dokumentovat zkušenosti studentů v průběhu vzdělávání a také jim pomáhat analyzovat tlumočnické výkony a systematicky si osvojovat nové strategie. Studentům je dokonce dáván k dispozici deníkový formulář, mohou ale využívat i jiný formát. Autorka v rámci dizertační práce pracovala se dvěma ročníky studentů; všichni účastníci slíbili, že jí dají k dispozici jak své online deníky v rámci nástroje EVITA, tak deníky, které si povedou v průběhu studia. Autorka očekávala, že deníky budou cenným zdrojem informací, tato očekávání se však nenaplnila. Část studentů jí poskytla deníky, které ovšem nebyly zcela úplné, a jiní studenti si deníky nevedli vůbec. Došla proto k závěru, že používání deníků není navzdory své přínosnosti rozšířeno tolik, jak by bylo žádoucí. Tuto skutečnost vysvětlovala několika důvody: (a) studentům nebyl dostatečně osvětlen význam a přínos deníků, (b) navrhovaný formát deníku není dostatečně uživatelsky přívětivý, (c) vedení deníku nevedlo z krátkodobého hlediska k výraznému zlepšení a proto od něj studenti upustili, (d) studenti byli původně ochotní autorce deníky poskytnout, ale následně si uvědomili, že by tak o sobě odhalili příliš mnoho a tato představa jim byla nepříjemná.

5.2.2 Závěr

Reflektivní deníky se ve výuce tlumočení osvědčily někde více, někde méně. Mohou studentům umožnit pečlivě analyzovat vlastní výkony, přemýšlet nad příčinami potíží a nad strategiemi, jak jim předcházet. Mohou ale také vést k tomu, že studenti budou pouze vyčítat jednotlivé chyby a hlouběji se nad nimi nezamyslí. Domníváme se, že z výše uvedených zkušeností lze vyvodit závěr, že deník může být užitečným nástrojem, není ale v žádném případě nástrojem samospásným. Aby posloužil kýženému účelu, je potřeba jeho používání pečlivě promyslet a studenty na něj připravit: seznámit je s účelem vedení deníků, s jeho možnými přínosy, uvést příklady deníkových zápisů, a to všechno proto, aby vedení

deníku nepovažovali jen za další studijní povinnost, kterou je nutné si odbýt, ale aby pro ně bylo vedení deníku skutečně příležitostí k sebereflexi. Používání deníků při výuce (resp. samostudiu) tlumočení si tedy žádá pečlivou přípravu ze strany vyučujícího.

Je však třeba pečlivě zvážit i další otázku: má být deník kanálem pro dialog mezi vyučujícím a studentem, nebo má být prostorem vyhrazeným pouze studentovi? Pokud si deník bude psát student pouze sám pro sebe, dokáže využít jeho potenciál, nebo po čase od jeho vedení upustí? Pokud půjde o deník dialogický, bude tato skutečnost ku prospěchu věci – dokáže vyučující studentovy úvahy usměrňovat, motivovat ho, radit mu, jak případně postupovat – nebo bude naopak ze strany studenta docházet k autocenzuře a dialog mezi vyučujícím bude neupřímný a neplodný? Všeobecně platná odpověď na tyto otázky zřejmě neexistuje a je možné, že v tomto ohledu skutečně hrají určitou roli kulturní rozdíly, potažmo rozdíly mezi vzdělávacími systémy v různých zemích, jak naznačovala Badiouová: studenti doposud vzdělávání ve školách, kde převládá instrukcionistický přístup, nejsou zvyklí se vlastního procesu učení aktivně účastnit a převzetí zodpovědnosti za vlastní proces učení jim činí potíže. Je také možné, že tento nástroj není vhodný pro každého. Pokud je ale používán správně, umožňuje zároveň studentům sledovat pokrok, který už v průběhu studia učinili, a tím způsobem také posiluje jejich motivaci.

6 Dotazníkové šetření: samostudijní praxe studentů ÚTRL

6.1 Příprava výzkumu

6.1.1 Východiska a metodologie

V tomto dotazníkovém šetření jsme se rozhodli zmapovat samostudijní postupy a návyky studentů oboru tlumočnictví všech jazykových specializací Ústavu translatologie FF UK. Náš výzkum měl tak značný rozměr praxeologický – zajímalo nás, jakým způsobem studenti při samostudiu postupují, a naším cílem bylo odhalit možné nedostatky tohoto postupu, a předložit doporučení, jak takové nedostatky vyřešit.

Položili jsme si několik výzkumných otázek. První z nich se týkala frekvence samostudia, času, který studenti samostudiu věnují, a také rozdělení tohoto času mezi samostudium doma a ve školní laboratoři. Další se zabývala zdroji, odkud studenti čerpají materiály pro studium, a také postupy či nástroje, které využívají pro hodnocení svého tlumočení. Dále nás zajímalo, zda studenti se studiem častěji věnují samostudiu individuálně či ve skupinách se svými kolegy, a jaké je k tomu vedou důvody. Nakonec jsme se snažili zjistit, do jaké míry studenti při samostudiu postupují ve shodě s teorií expertnosti (vycházeli jsme přitom jednak z Ericssonova popisu podmínek pro optimální učení, neboli podmínek cíleného cvičení (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993), jednak z prací Manuely Motty a základních složek cíleného cvičení, které uvádí (2013)).

Data pro náš výzkum jsme se rozhodli sbírat pomocí dotazníků. Domníváme se, že tato metoda sběru dat je výhodná pro vysokou návratnost, relativní časovou nenáročnost, a také proto, že tímto způsobem získaná data se poměrně snadno zpracovávají.

6.1.2 Podoba dotazníků

V zájmu co nejvyšší návratnosti a také spolehlivosti jsme usilovali o to, aby byl dotazník přiměřeně dlouhý, a aby jeho vyplňování nezabralo příliš dlouhou dobu; Chromý uvádí, že vyplňování standardního dotazníku by nemělo přesáhnout 25–30 minut, my jsme tento dotazník koncipovali tak, aby jeho vyplnění trvalo 5–10 minut (Chromý, 2014). Plné znění dotazníku je uvedeno v příloze; na následujících řádcích stručně popíšeme jeho obsah.

V úvodní části dotazníku jsme respondentům poděkovali za ochotu zapojit se do našeho výzkumu. První dvě otázky v dotazníku nebyly otázkami v pravém slova smyslu, jednalo se spíše o instrukce, které sloužily pro upřesnění definic zkoumaných jevů v našem dotazníku (za samostudium považujeme v našem dotazníku činnosti spojené s přímým nácvikem tlumočení; za samostudium považujeme nácvik tlumočení jak individuálně, tak ve skupině, ovšem mimo samotnou výuku na Ústavu translatologie). Respondenti tyto instrukce potvrdili zvolením odpovědi „Ano, rozumím“. Obecné instrukce (Chromý, 2014) jsme neuvedli přímo v dotazníku, ale v příspěvku k odkazu na tento dotazník, který jsme sdíleli ve facebookové skupině studentů Ústavu translatologie (viz níže). Popsali jsme téma výzkumu, jeho účel (výzkum v rámci diplomové práce) a předpokládanou dobu vyplňování. Dále jsme uvedli, že většina otázek v dotazníku je uzavřených. Opomenutím z naší strany bylo, že jsme nezískávali od respondentů informovaný souhlas; Chromý (2014) ovšem uvádí, že v případě dotazníků není získávání informovaného souhlasu nutné, protože anonymita dotazníků je snadno zaručitelná.

Většina otázek v našem dotazníku měla podobu uzavřených otázek, obávali jsme se totiž, že otevřené otázky by vzhledem k vyšší časové náročnosti mohly vést respondenty buď ke zkratkovitým odpovědím (a tedy by nesplnily svůj účel) nebo dokonce k rozhodnutí dotazník dále nevyplňovat; navíc je velmi náročné odpovědi na otevřené otázky zpracovávat a vyvozovat z nich obecnější závěry. Jedinou otevřenou otázkou byla tedy otázka poslední, kde jsme dali respondentům možnost vyjádřit se k formě a obsahu dotazníku (zároveň byla tato otázka označena jako nepovinná).

U části uzavřených otázek jsme k volbě odpovědí využili Likertovu škálu, pomocí níž respondenti vyjadřovali postoj k určitým tvrzením. V naprosté většině případů jsme použili škálu čtyřstupňovou (určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne); neutrální hodnotu jsme se rozhodli nezařadit, abychom předešli obecné tendenci respondentů tíhnout ke středové odpovědi a tak se v podstatě odpovědi vyhnout (Reichel, 2009). To platilo jak pro otázku, v níž jsme se respondentů dotazovali, zda považují samostudium za důležitou součást studia tlumočení, tak pro závěrečný blok dotazníku, kde jsme zkoumali soulad mezi samostudijní praxí studentů a teorií expertnosti, a to pomocí otázek formulovaných jako tvrzení, k nimž měli respondenti vyjádřit svůj postoj. Pětistupňovou škálu, tedy včetně neutrální hodnoty, jsme se ovšem rozhodli zařadit v otázce, zda se respondenti v budoucnosti chtějí věnovat tlumočení (určitě ano – spíše ano – ještě nevím – spíše ne – určitě ne), a to z toho důvodu,

že se domníváme, že tato otázka úzce souvisí s motivací respondentů k samostudiu, a chtěli jsme pokrýt celé spektrum možných postojů.

Část našeho dotazníku tvořily také otázky výběrové (někdy označované jako *multiple-choice*). Patřila mezi ně otázka v úvodní části dotazníku, kde jsme se respondentů ptali, zda studují na Ústavu translatologie jeden či dva obory, dále otázky týkající se frekvence samostudia a poměru času, který stráví samostudiem doma a ve školní laboratoři, obvyklého trvání jednoho samostudijního sezení a také zda se věnují samostudiu spíše individuálně či ve skupině. Dále jsme použili jednu uzavřenou otázku výčtovou (tedy otázku, kde mohou respondenti zvolit více možností zároveň), a to rovněž v úvodní části, kde jsme se ptali na obory, které respondenti studují na Ústavu translatologie.

Pouze pět otázek v našem dotazníku bylo polouzavřených. Jednalo se jednak o otázky, které se týkaly zdrojů, z nichž respondenti čerpají projevy pro samostudium, a nástroje či postupy, které používají pro hodnocení své práce, jednak o otázky, jejichž účelem bylo zjistit, z jakých důvodů se respondenti věnují, respektive nevěnují, skupinovému či individuálnímu samostudiu. Všechny tyto otázky byly výčtové, přičemž respondenti mohli zvolit jednu a více odpovědí, nemuseli ovšem vybírat jen z námi nabízených možností, ale mohli zvolit i možnost „Jiné“ a doplnit vlastní odpověď. Polouzavřené otázky jsme použili proto, aby měli respondenti možnost doplnit odpověď podle vlastního přesvědčení v případě, že bychom v dotazníku nějakou možnost opominuli.

Z důvodu co nejvyšší návratnosti a snadného šíření dotazníku a také proto, aby jeho grafické zpracování působilo profesionálně, jsme použili formát tzv. Google formuláře. Jedná se o online dotazník, který lze rozesílat pomocí odkazu, a jeho formát je výhodný jak pro autora, tak pro respondenty, kteří se mohou sami rozhodnout, kdy dotazník vyplní; navíc lze velmi snadno pracovat s jeho grafickou podobou. Další výhodou tohoto formátu je, že zaručuje respondentům anonymitu. Lze také nastavit otázky jako povinné, a v případě, kdy respondent nějakou otázku přehlédne či na ni zapomene odpovědět, je na tuto skutečnost automaticky upozorněn. V neposlední řadě Google formuláře také nabízí automatické vyhodnocování výsledků, přehled výsledků jednotlivých otázek v podobě různých typů grafů a možnost exportovat přehled všech odpovědí do tabulky. V části dotazníku týkající se individuálního a skupinového samostudia jsme navíc položili respondentům filtrační otázku, která vedla k rozdělení respondentů do několika skupin (podle toho, zda provozují samostudium výhradně individuálně, ve skupině, nebo obojí) a každá z těchto skupin v dané části dotazníku

odpovídala na jinou otázku (nemělo by smysl např. ptát se respondentů, kteří se věnují samostudiu výhradně individuálně, z jakého důvodu cvičí tlumočení ve skupině) – i toto se dalo pomocí Google formuláře velmi elegantně vyřešit.

Před samotnou distribucí formuláře jsme jej opakovaně testovali, abychom se přesvědčili, že jsou otázky položeny srozumitelně a že i po technické stránce vše funguje, jak má (zejména co se týče možnosti zvolit pouze jednu nebo naopak více odpovědí a také provázanosti otázek po filtrační otázce a rozdělení respondentů na více skupin). Dotazník dále testovaly dvě osoby; jedna z nich spadala do skupiny respondentů, jejichž odpovědi jsme chtěli získat, a stala se tedy i naším prvním respondentem.

6.1.3 Oslovování respondentů

Jak už bylo řečeno, cílem tohoto dotazníkového šetření bylo zmapovat samostudijní postupy a návyky studentů navazujícího magisterského oboru tlumočnictví na Ústavu translatologie. Vzhledem k jejich omezenému počtu pohybujícímu se v řádu několika desítek jsme se rozhodli usilovat o zapojení co největšího možného počtu z nich. Jednalo se tedy v podstatě o výběr na základě dobrovolnosti. Kromě současných studentů ústavu jsme požádali o vyplnění i čerstvé absolventy oboru tlumočnictví, tedy bývalé studenty, kteří složili závěrečnou zkoušku na konci minulého akademického roku. Odkaz na internetový dotazník jsme třikrát sdíleli ve facebookové skupině studentů Ústavu translatologie spolu s prosbou o jeho vyplnění, stručným popisem tématu a odhadovanou časovou náročností, pokaždé s více než týdenním odstupem, přičemž největší počet respondentů zareagoval po první výzvě a třetí výzva nevedla k získání žádných odpovědí (původně jsme zvažovali i rozeslání prosby o vyplnění dotazníku a odkazu na něj emailem, ale obávali jsme se, že by potenciální respondenti vnímali takto distribuovaný dotazník jako nevyžádanou poštu a byli by méně ochotní jej vyplnit).

6.2 Vyhodnocování výzkumu: analýza dotazníků a diskuse

6.2.1 Respondenti

Podarilo se nám získat data od 29 respondentů. 10 z nich, tedy více než třetina (34,5 %), uvedlo, že na Ústavu translatologie studují dva tlumočnické obory (přičemž všichni tito

studenti měli ve své jazykové kombinaci angličtinu), 19 z nich (65,5 %) pak pouze jeden tlumočnický obor. 15 respondentů, tedy nadpoloviční většina (51,7 %), na Ústavu translologie studuje (respektive studovalo, v případě čerstvých absolventů) tlumočení mezi češtinou a angličtinou. Druhým nejčastějším pracovním jazykem respondentů byla francouzština, ke které se přihlásilo 10 respondentů, tedy přibližně třetina z nich (34,5 %). Šest respondentů (20,7 %) uvedlo, že studuje tlumočení s jazykovou specializací němčina. Nejméně zastoupenými pracovními jazyky byla španělština a ruština – každý z těchto jazyků uvedli jako studovaný jazyk 4 respondenti (13,8 %).

V úvodní části dotazníku jsme se respondentů ještě dotazovali, zda se v budoucnosti chtějí věnovat tlumočení, a to vzhledem k možné souvislosti této skutečnosti s množstvím času, které respondenti věnují samostudiu. Dvanáct respondentů (41,3 %) zvolilo možnost „určitě ano“, 10 respondentů (34,5 %) možnost „spíše ano“, 6 respondentů, tedy pětina z nich (20,7 %), možnost „ještě nevím“, a jeden respondent uvedl, že „spíše ne“.

6.2.2 Postoj k samostudiu, samostudium a čas

V této části dotazníku jsme chtěli zjistit zejména jak často se respondenti samostudiu věnují, jak často se věnují samostudiu doma, jak často využívají možnost samostudia ve školní laboratoři, a také jak dlouho jim obvykle trvá jeden samostudijní blok. Z psychologických důvodů – abychom zmírnili možný negativní pocit respondentů z těchto otázek – jsme v úvodu této sekce položili otázku „Považujete samostudium za důležitou součást studia tlumočení?“. Všichni respondenti na tuto otázku odpověděli kladně: 21 respondentů (72,4 %) zvolilo možnost „určitě ano“, 8 respondentů (27,6 %) odpovědělo „spíše ano“.

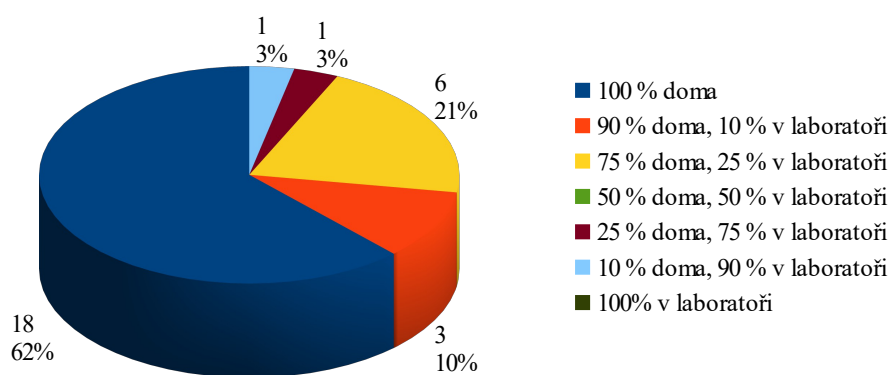
Dále jsme se v tomto pododdíle respondentů tázali, jak často se věnují samostudiu. Největší část z nich, 10 respondentů (34,5 %), uvedlo, že se samostudiu věnují jednou týdně. 9 respondentů (31 %) zvolilo možnost „dvakrát týdně nebo častěji“. Více než pětina respondentů (6 osob, tedy 20,7 %) odpověděla, že se samostudiu věnují „několikrát do měsíce“. 4 respondenti (13,8 %) zvolili odpověď „pouze když cítím potřebu pracovat na nějaké dovednosti“. Odpověď „každý den“ nevolil nikdo z respondentů.

Další otázka v tomto pododdíle zněla „Jak často se věnujete samostudiu doma?“ 10 respondentů (34,5 %) zvolilo možnost „jednou týdně“, 8 respondentů (27,6 %) odpovědělo „dvakrát týdně nebo častěji“, 7 respondentů (24,1 %) uvedlo, že se samostudiu doma věnují

„několikrát měsíčně“, a 4 respondenti (13,8 %) zvolili odpověď „pouze když cítím potřebu pracovat na nějaké dovednosti“. Ani na tuto otázku neodpověděl nikdo z respondentů možností „každý den“.

Na otázku „Jak často využíváte možnost samostudia ve školní laboratoři?“ odpovědělo 18 respondentů (62 %) možností „téměř nikdy“. 4 respondenti (13,8 %) uvedli, že tuto možnost využívají „nárazově před zkouškami“, 5 respondentů (17,2 %) zvolilo možnost „asi jednou měsíčně“ a 2 respondenti (7 %) možnost „několikrát měsíčně“. Nikdo z respondentů nevyužívá možnost samostudia ve školní laboratoři „jednou týdně nebo častěji“.

Následovala otázka „Odhadněte poměr času, který věnujete samostudiu doma, a samostudiu v tlumočnické laboratoři“. 18 dotazovaných (62,1 %) uvedlo, že 100 % času, který věnují samostudiu, stráví doma, 3 respondenti (10,3 %) zvolili možnost „90 % doma, 10 % v laboratoři“, 6 respondentů (20,7 %) možnost „75 % doma, 25 % v laboratoři“. Jeden respondent zvolil možnost „25 % doma, 75 % v laboratoři“ a jeden respondent možnost „10 % doma, 90 % v laboratoři“. Možnost „50 % doma, 50 % v laboratoři“ ani „100 % v laboratoři“ nezvolil žádný z respondentů. Můžeme tedy říci, že naprostá většina respondentů (27 osob, 93,1 %) většinu času, který věnuje samostudiu, tráví doma, přičemž téměř dvě třetiny dotazovaných (18 osob, 62,1 %) se samostudiu věnují výhradně doma. Pouze dva respondenti (6,9 %) větší část času, který věnují samostudiu, pracují ve školní laboratoři.

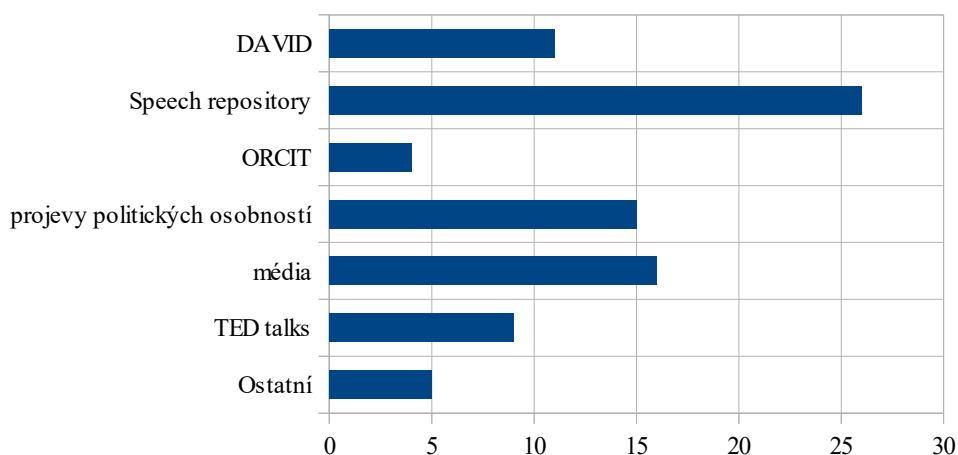


Graf: Poměr času věnovaného samostudiu doma a ve školní tlumočnické laboratoři

Poslední otázka, kterou jsme respondentům v této části dotazníku položili, se týkala obvyklé délky jednoho samostudijního bloku. Největší část respondentů (18 osob, tedy 62,1 %) zvolila odpověď „30–60 minut“, 8 respondentů (27,6 %) odpověď „1–2 hodiny“ a 3 respondenti (10,3 %) uvedli, že jejich samostudijní sezení obvykle trvá „méně než 30 minut“. Možnost „více než dvě hodiny“ nezvolil žádný z respondentů.

6.2.3 Používané zdroje

Další otázka, kterou jsme respondentům položili, zněla „Jaké nástroje používáte pro samostudium, resp. odkud čerpáte projevy a texty k tlumočení?“. Jednalo se o polouzavřenou otázku, kde mohli respondenti zvolit více odpovědí, včetně možnosti „Jiné“, kam mohli doplnit zdroje, které jsme v nabídce neuvedli.



Graf: Nástroje a zdroje používané pro samostudium

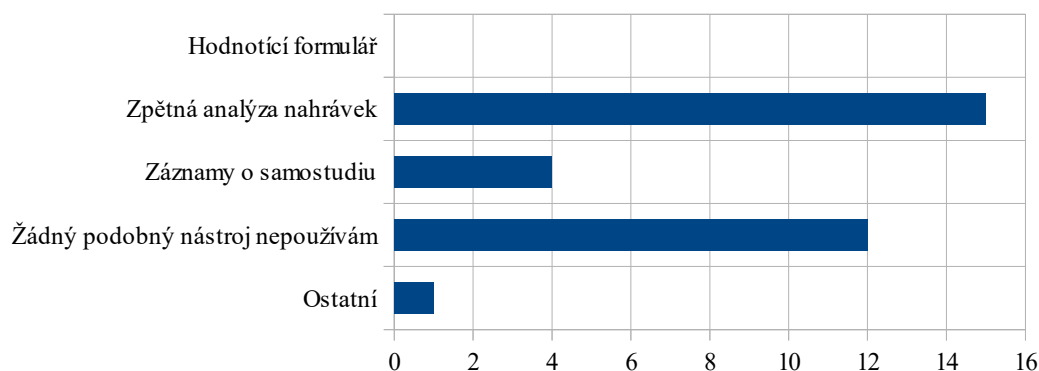
Nástrojem, který používá největší počet respondentů (26 z nich, tedy 89,7 %), je Speech Repository. Další nejčastěji volenou možností byla „média (televizní a rozhlasové vysílání, tisk)“, k níž se přihlásilo 16 respondentů (55,2 %), třetí nejčastější volbou respondentů pak byla možnost „projevy politických osobností (z internetových stránek prezidenta, vlády, ze sjezdů politických stran apod.)“, kterou zvolilo 15 respondentů (51,7 %). 11 dotazovaných, tedy více než třetina (37,9 %) uvedlo, že používá databázi DAVID; 9 respondentů (31 %) uvedlo, že používá ORCIT.

uvedlo, že jako projevy k tlumočení používají TED talks¹⁰. Pouze čtyři respondenti (13,8 %) se přihlásili k užívání nástroje ORCIT.

Možnost „Jiné“ zvolilo jako odpověď na tuto otázku 5 dotazovaných (17,2 %). Jeden z nich odpověděl: „znovu procházím nahrávky z hodin (vyučujících či kolegů), případně nahrávky starších projevů, které jsme tlumočili na hodinách a zašle nám je vyučující“. Další dva respondenti uvedli, že používají databázi Speechpool, přičemž jeden z nich tuto databázi uvedl jako jediný používaný zdroj. Zbývající dva respondenti uvedli, že čerpají projevy ze serveru Youtube.

6.2.4 Používané hodnocení

V dalším pododdílu dotazníku respondenti odpovídali na následující otázku: „Jaké nástroje nebo postupy používáte pro hodnocení svých tlumočnických výkonů při samostudiu nebo pro dlouhodobější sledování svého vývoje?“



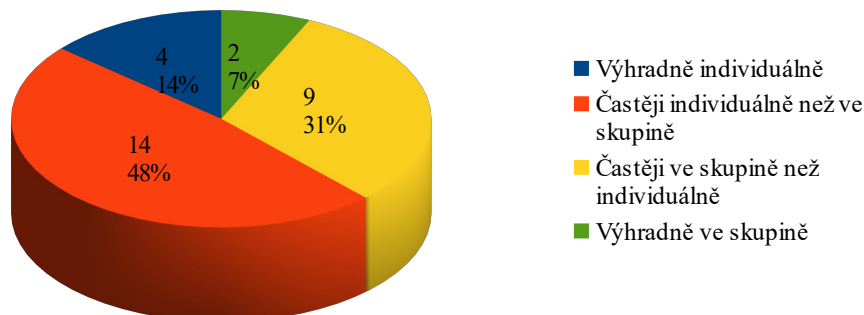
Graf: Nástroje a postupy používané pro hodnocení během samostudia

15 respondentů (51,7 %) uvedlo, že se při tlumočení nahrávají, následně si nahrávku poslechnou a srovnají ji s originálem. 4 respondenti (13,8 %) zvolili možnost „vedu si záznamy o samostudiu, o tom, co se mi daří a nedaří atd.“, přičemž jeden z nich uvedl pouze tuto možnost. Jeden z respondentů zvolil možnost „Jiné“ a odpověděl „Při samotném

¹⁰ TED talks jsou projevy osobností z nejrůznějších oblastí vědy, techniky, vzdělání, kultury, byznysu, globálních otázek atd., pronesené na TED (Technology, Entertainment, Design) konferencích pořádaných od roku 1984. Projevy jsou přednášeny zejména v angličtině, ale i v dalších jazycích. Viz <https://www.ted.com/> [cit. 21. 11. 2016].

tlumočení se snažím uvědomovat, na čem potřebuji více pracovat“. 12 respondentů (41,4 %) uvedlo, že žádný podobný nástroj nebo postup nepoužívají.

6.2.5 Individuální vs. skupinové samostudium



Graf: Věnujete se samostudiu individuálně nebo ve skupině?

Naším cílem v této části dotazníku bylo zjistit, zda se studenti častěji věnují samostudiu individuálně či ve skupině, a jaké důvody je k tomu vedou. Úvodní otázka tohoto pododdílu zněla „Věnujete se samostudiu individuálně či ve skupině?“. Čtyři respondenti (13,8 %) uvedli, že se samostudiu věnují výhradně individuálně, 14 respondentů (48,3 %, tedy necelá polovina) uvedlo, že se samostudiu věnují častěji individuálně než ve skupině, 9 respondentů (31 %) odpovědělo, že se samostudiu věnují častěji ve skupině než individuálně, a 2 respondenti (6,9 %) uvedli, že se samostudiu věnují výhradně ve skupině. Tyto odpovědi lze také shrnout následujícím způsobem: téměř čtyři pětiny respondentů (79,3 %) různým způsobem kombinují individuální a skupinové samostudium; výrazně menší část respondentů praktikuje samostudium výhradně individuálně (13,8 %), a ještě méně je respondentů, kteří se věnují výhradně skupinovému samostudiu (6,9 %). Zároveň lze říci, že skupinovému samostudiu se v menší či větší míře věnuje 86,2 % respondentů.

Respondentům, kteří uvedli, že se samostudiu věnují výhradně individuálně, jsme následně položili otázku, z jakého důvodu neprovozují skupinové samostudium. Počet respondentů v této skupině byl velmi nízký, proto mají jejich odpovědi spíše informativní hodnotu. Dva ze čtyř respondentů v této skupině uvedli, že se skupinovému samostudiu nevěnují z důvodu časové náročnosti, totiž že se nedokážou sejít s kolegy a cvičit společně. Jeden respondent

vedl, že se skupinovému samostudiu nevěnuje s ohledem na časovou náročnost přípravy vlastních projevů, jeden respondent zvolil možnost „nerad/a tlumočím před kolegy“ a jeden respondent uvedl, že důvodem, proč se skupinovému samostudiu nevěnuje, je „nerelevantní, vágní nebo nekvalitní zpětná vazba“. Jeden respondent také zvolil možnost „Jiné“ a uvedl, že „kolegům to [skupinové samostudium] připadá neefektivní, tudíž se nechtějí scházet“. Žádný z těchto respondentů ovšem jako důvod, proč nepraktikuje skupinové samostudium, nezvolil možnost „nízká efektivita.“

Respondentů, kteří uvedli, že se samostudiu věnují výhradně ve skupině, jsme se naopak dotazovali, proč se nevěnují samostudiu individuálnímu. Do této skupiny spadali jen dva respondenti; oba shodně uvedli, že při individuálním samostudiu postrádají relevantní zpětnou vazbu, jeden pak jako další důvod uvedl „nedostatek motivace“. Ani jeden z nich však nezvolil námi nabízenou možnost „problémy s hledáním vhodných studijních materiálů“.

Respondentům, kteří se alespoň někdy věnují skupinovému samostudiu, jsme následně položili otázku, proč se tomuto typu samostudia věnují. 23 respondentů (92 %) z celkového počtu 25 respondentů v této skupině zvolilo možnost „ve skupině si navzájem poskytujeme relevantní zpětnou vazbu“. Druhou nejčastěji uváděnou odpovědí (21 respondentů, tedy 84 %) byla možnost „zpětná vazba je pestřejší (kolegové si všímají věci, kterých bych si sám/sama nevšiml/a)“. 19 respondentů (76 %) uvedlo, že ve skupině se k samostudiu navzájem motivují. 14 respondentů (56 %) dále zvolilo možnost „ve skupině si připravujeme materiály, které odpovídají naší aktuální pokročilosti“. Jeden z respondentů využil možnost polootevřené otázky, zvolil možnost „Jiné“ a uvedl „Spolužáci tak moc chtějí samostudovat, že mě zlanáří, i kdybych se zrovna sama nedokopala“. Tento komentář poukazuje na významnou roli, kterou hrají spolužáci v oblasti motivace k samostudiu.

6.2.6 Samostudium a teorie expertnosti

Následující část dotazníku nám měla umožnit odpovědět na otázku, zda respondenti při samostudiu postupují v souladu s teorií expertnosti. Skládala se z šestnácti tvrzení, která se vztahovala k různým aspektům cíleného cvičení. Respondenti vyjadřovali svůj postoj k nim pomocí čtyřstupňové škály (určitě ano – spíše ano – určitě ne – spíše ne).

Na základě odpovědí respondentů můžeme daná tvrzení rozdělit do tří skupin: tvrzení, k nimž se negativně vyjádřilo 2 a méně respondentů (méně než 10 %) a která souvisí s těmi

podmínkami cíleného cvičení, jež ve své samostudijní praxi velká většina respondentů respektuje, dále na tvrzení, k nimž se negativně vyjádřilo 3 až 9 respondentů (mezi jednou třetinou a jednou desetinou osob), a tvrzení, ke kterým se negativně vyjádřilo 10 a více respondentů (34,5 % a více) – a která se tedy týkají aspektů cíleného cvičení z hlediska samostudijní praxe respondentů poněkud problematických..

a) Tvrzení, k nimž se naprostá většina respondentů vyjádřila pozitivně

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
Samostudium považuji za přínosné.	27	2	0	0
Mám přístup ke vhodným studijním materiálům.	9	19	1	0
Ve škole mám přístup k potřebnému technickému vybavení.	11	18	0	0
Snažím se dávat si přiměřeně náročné úkoly.	4	24	1	0
Po samotném tlumočnickém cvičení svůj výkon zhodnotím [...].	9	18	2	0
Když mi něco dělá potíže, snažím se vymyslet řešení.	11	17	1	0
Během samostudia se snažím tlumočit, jak nejlépe umím.	18	10	1	0

Tabulka: Tvrzení, k nimž se naprostá většina respondentů vyjádřila pozitivně.

Do této skupiny spadá sedm tvrzení. Prvním z nich bylo „Samostudium považuji za přínosné“, k němuž se 27 respondentů (93,1 %) vyjádřilo „určitě ano“ a 2 respondenti (6,9 %) „spíše ano“. Toto tvrzení podle nás úzce souvisí s motivací respondentů k samostudiu – pokud by respondenti samostudium nepovažovali za přínosné, nebudou ochotni se mu věnovat. Dalším tvrzením, k němuž se respondenti vyjadřovali téměř výhradně pozitivně (96,5 % z nich uvedlo kladnou odpověď), bylo „Mám přístup ke vhodným studijním materiálům“. V tomto případě zvolilo odpověď „určitě ano“ 9 respondentů (31 %), odpověď „spíše ano“ 19 respondentů (65,5 %) a odpověď „spíše ne“ 1 respondent. Pouze kladné odpovědi (11 respondentů, tedy 37,9 %, uvedlo „určitě ano“ a 18 respondentů, tedy 62,1 %, uvedlo „spíše ano“) volili respondenti při hodnocení tvrzení „Ve škole mám přístup k potřebnému technickému vybavení“. Na tvrzení „Snažím se dávat si přiměřeně náročné úkoly“ zareagovali 4 respondenti (13,8 %) možností „určitě ano“ a 24 respondentů (82,8 %) možností „spíše ano“, negativní odpověď „spíše ne“ zvolil jen jeden respondent. Pozitivně se velká část respondentů vyjadřovala i ke tvrzení „Po samotném tlumočnickém cvičení svůj výkon zhodnotím (např. poslechnu si nahrávku, projdu si notaci)“, u nějž zvolilo 9 respondentů (31 %) možnost „určitě ano“, 18 respondentů (62 %) možnost „spíše ano“, negativně („spíše ne“) se k tomuto tvrzení vyjádřili pouze dva respondenti (7 %). U tvrzení

„Když mi něco dělá potíže, snažím se vymyslet řešení“ uvedlo 11 respondentů (37, 9 %) „určitě ano“, 17 respondentů (58,6 %) „spíše ano“ a pouze jeden respondent „spíše ne“. Posledním tvrzením, které spadá do této skupiny, a zároveň i poslední otázkou celého dotazníku, bylo tvrzení „Během samostudia se snažím tlumočit, jak nejlépe umím“; toto tvrzení mělo odrážet úsilí, které respondenti při samostudiu vynakládají. 18 respondentů (62 %) zvolilo odpověď „určitě ano“, 10 respondentů (34,5 %) odpověď „spíše ano“ a jeden respondent zvolil odpověď „spíše ne“.

Pokud se předchozí odstavec pokusíme shrnout, můžeme konstatovat, že v případě naprosté většiny respondentů jsou splněny podmínky cíleného cvičení co se týče přístupu ke vhodným studijním materiálům a k potřebné technice ve školní laboratoři. Totéž platí pro přiměřenost úkolů, které si studenti dávají, pro zhodnocení vlastního tlumočnického výkonu po cvičení, a pro úsilí, které je třeba v rámci cíleného cvičení vyvinout. Kladné reakce na tvrzení „Když mi něco dělá potíže, snažím se vymyslet řešení“ svědčí o tom, že samostudium u našich respondentů nepostrádá prvek reflexe. Na základě kladných odpovědí na první tvrzení, „Samostudium pokládám za přínosné“ zase předpokládáme, že jsou studenti mají motivaci se samostudiu věnovat.

b) Tvrzení, k nimž se 10 a více respondentů vyslovilo negativně

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
Samostudiu se věnuji pravidelně.	7	10	9	3
Když se pouštím do samostudia, vím přesně, na čem chci pracovat [...].	4	9	16	0
Materiály pro samostudium si vybírám s ohledem na to, co se chci naučit, nebo jakou dovednost chci zdokonalit.	3	8	18	0
Stanovuji si dílčí cíle [...].	5	10	13	1
Pokud nějaký projev nezvládnou napoprvé, zkusím to znovu [...].	5	14	9	1

Tabulka: Tvrzení, k nimž se 10 a více respondentů vyslovilo negativně.

Podívejme se nyní na tvrzení, k nimž se 10 a více respondentů vyslovilo negativně. První z nich se týkalo pravidelnosti samostudia. K tvrzení „Samostudiu se věnuji pravidelně“ se 7 respondentů (24,1 %) vyjádřilo „určitě ano“, 10 respondentů (34,5 %) „spíše ano“, 9 respondentů (31 %) „spíše ne“ a 3 respondenti (10,3 %) „určitě ne“. I když počet respondentů, kteří se samostudiu věnují víceméně pravidelně, převyšuje počet těch, kteří tak nečiní, považujeme množství negativních odpovědí (41,3 %) za poměrně vysoké. Dalším

tvrzením, v jehož případě respondenti často vybírali negativní možnost, bylo tvrzení „Když se pouštím do samostudia, vím přesně, na čem chci pracovat“: odpověď „spíše ne“ zvolila více než polovina dotazovaných (16 respondentů, tedy 55,2 %), zatímco odpověď „určitě ano“ zvolili 4 respondenti (13,8 %) a „spíše ano“ 9 respondentů (31 %). Obdobný byl výsledek u tvrzení „Stanovuji si dílčí cíle (např. dokončovat věty v ST)“, k němuž se 13 respondentů (44,8 %) vyjádřilo „spíše ne“ a jeden respondent „určitě ne“. „Spíše ano“ odpovědělo 10 respondentů (34,5 %) a „určitě ano“ 5 respondentů (17,2 %). Ještě více negativních odpovědí se objevilo u tvrzení „Materiály pro samostudium si vybírám s ohledem na to, co se chci naučit nebo jakou dovednost chci zdokonalit“. Možnost „spíše ne“ uvedlo celých 18 respondentů (62 %), 8 respondentů (27,6 %) odpovědělo „spíše ano“ a pouze 3 respondenti (10,3 %) odpověděli „určitě ano“. Poslední tvrzení v této skupině zní „Pokud nějaký projev nezvládnou napoprvé, zkusím to znovu (pokud ne okamžitě, tak za nějaký čas)“; podle odborné literatury je totiž jednou z důležitých složek cíleného cvičení opakování týchž nebo podobných úkolů. Na toto tvrzení zareagovalo 9 respondentů (31 %) „spíše ne“, 1 respondent „určitě ne“, 14 respondentů (48,3 %) „spíše ano“ a 5 respondentů (17,2 %) „určitě ano“.

Z výše uvedeného můžeme vyvodit, že poměrně velká část respondentů (více než třetina a v některých případech dokonce více než polovina) v některých ohledech při cvičení nepostupuje tak, jak by postupovat měla, aby bylo cvičení co nejefektivnější. Více než třetina respondentů uvedla, že pokud nějaký projev nezvládne napoprvé, už se k němu (spíše) nevrací. Dvě pětiny respondentů se nevěnují samostudiu pravidelně. Téměř polovina dotazovaných si při samostudiu nestanovuje dílčí cíle. Více než polovina respondentů uvedla, že když se pouští do samostudia, neví přesně, na čem chce pracovat, a celých 62 % respondentů si nevybírá materiály s ohledem na to, co se chtějí naučit, nebo jakou dovednost chtějí zdokonalit.

c) Tvrzení, k nimž se vyjádřilo negativně 3–9 respondentů

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
Po celou dobu, kdy se věnuji samostudiu, se soustředím	4	21	4	0
Dokážu zhodnotit, co se mi při cvičení dařilo, a co ne.	5	19	5	0
Když mi něco dělá potíže, snažím se zjistit proč.	8	14	7	0

Tabulka: Tvrzení, k nimž se vyjádřilo negativně 3–9 respondentů

Třetí skupinou tvrzení, která z výsledků dotazníkového šetření vyplynula, jsou tvrzení, na která odpovědělo negativně 3–9 respondentů. Prvním tvrzením, které spadá do této skupiny, je „Po celou dobu, kdy se věnuji samostudiu, se soustředím.“ U tohoto tvrzení vybrali 4 respondenti (13,8 %) možnost „určitě ano“, 21 respondentů (72,4 %) možnost „spíše ano“ a 4 respondenti (13,8 %) možnost „spíše ne“. Dále sem patří tvrzení „Dokážu zhodnotit, co se mi při cvičení dařilo, a co ne“, na nějž 5 respondentů (17,2 %) zareagovalo „určitě ano“, 19 respondentů (65,6 %) „spíše ano“ a 5 respondentů (17,2 %) „spíše ne“. Výrok „Když mi něco dělá potíže, snažím se zjistit proč“ ohodnotilo 8 dotazovaných (27,6 %) „určitě ano“, 14 dotazovaných (48,3 %) „spíše ano“ a 7 respondentů (24,1 %) „spíše ne“.

Výroky, které jsme zařadili do třetí skupiny, poukázaly na ty aspekty cíleného cvičení, které ve své samostudijní praxi respektuje poměrně velká část respondentů, ale v jejichž dodržování stále vnímáme prostor pro zlepšení. To platí zejména pro otázku hodnocení vlastních tlumočnických výkonů: pět respondentů uvedlo, že nejsou úplně schopni zhodnotit, co se jim dařilo. To může mít negativní dopad nejen na to, jak k samostudiu přistupují, a na rozvoj jejich tlumočnických dovedností, ale také na jejich budoucí tlumočnické výkony, pokud totiž nebudou své tlumočení analyzovat a hodnotit, hrozí, že se nebudou jako tlumočníci dál zdokonalovat, ale tlumočení se pro ně stane rutinní činností a nebudou schopni v neobvyklých situacích rychle zareagovat. Co se týče snahy respondentů odhalit příčiny potíží, s nimiž se během samostudia potýkají, téměř čtvrtina z nich uvedla, že se o to nepokoušejí, což může poukazovat na nedostatečnou reflexi, která se omezí pouze na konstatování problému, ale už se nedobere jeho příčin či řešení. Poslední tvrzení v této skupině se týkalo soustředění. Domníváme se, že soustředění je klíčovou složkou nejen pro cílené cvičení, ale i pro tlumočení celkově, a nesoustředěné cvičení není efektivní.

Odpovědi na tvrzení „Doma mám přístup k potřebnému technickému vybavení“ jsme se rozhodli neanalyzovat, a to proto, že se domníváme, že tato otázka nebyla vhodně formulována – každý si totiž pod ní mohl představit něco jiného (měli jsme specifikovat, zda máme na mysli např. počítač s mikrofonem a připojení k internetu, nebo vyloženě tlumočnickou techniku).

6.2.7 Komentáře

Rozhodli jsme se dát respondentům možnost se v závěru dotazníku vyjádřit k jeho formě a obsahu, nejednalo se nicméně o povinnou otázku a komentáře jsme tak získali pouze od pěti respondentů. Dvěma z nich se, vzhledem k tomu, že sestávaly pouze z jednoho slova, nebudeme zabývat.

Jeden z komentářů se týkal kvality samostudia, k jehož přípravě daný respondent nepřistupuje stejně pečlivě jako k přípravě na výuku, a také otázky hledání vhodných projevů pro nácvik tlumočení:

Samostudium je poznamenáno tím, že se terminologicky připravuji méně než při tlumočení ve škole. V současné době představuje největší potíž hledání materiálů, protože DAVID i Speech Repository už mám příliš přetlumočené. Jiné projevy se mi těžko hledají.

Další z komentářů upozorňoval na to, že část respondentů (typicky studenti prvního ročníku navazujícího magisterského studia, případně studenti druhého ročníku, kteří část uplynulého akademického roku strávili na zahraničním studijním pobytu) se doposud účastní pouze seminářů konsekutivního tlumočení, a nemají tedy tak velkou motivaci věnovat se samostudiu ve školní laboratoři, kde mají studenti k dispozici tlumočnické kabiny a techniku.

Jsem v prvním ročníku tlumočení po bakaláři, takže jsem doposud měla pouze KT I a ST jsem dosud nikdy neměla - takže trénink v laboratoři a pár jiných věcí pro mě není příliš relevantní. Vzhledem k tomu, že od začátku semestru uplynul jenom měsíc, skupinové samostudium atd. vztahuji částečně i k bakalářskému studiu.

Autor posledního z komentářů se mj. zmiňoval, že díky dotazníku se zamyslel nad vlastním postupem:

Líbila se mi grafická i obsahová podoba dotazníku, navíc mě přivedl k zamyšlení nad tím, do jaké míry postupuji v rámci samostudia systematicky. [...]

Tento komentář považujeme za obzvlášť důležitý, protože jsme doufali právě v to, že díky dotazníku nejen získáme data, která budeme moci analyzovat, ale že vyplnění dotazníku bude pro některé z respondentů impulsem k dalším úvahám o tom, jakým způsobem samostudium provozují, zda je tento způsob efektivní, co by na něm bylo možné ještě zdokonalit atd.

6.2.8 Odpovědi na výzkumné otázky

Z odpovědí, které jsme od respondentů získali, vyplynulo, že celých 65,5 % respondentů (téměř dvě třetiny) se samostudiu věnuje alespoň jednou týdně nebo dokonce častěji (34,5 %

zvolilo možnost „jednou týdně“, 31 % možnost „dvakrát týdně nebo častěji). Více než pětina respondentů (20,7 %) uvedla, že se samostudiu věnuje několikrát do měsíce. 13,8 % respondentů odpovědělo, že se samostudiu věnují pouze tehdy, když cítí potřebu se v nějakém ohledu zdokonalit. Co se týče obvykle délky jednoho samostudijního bloku, největší část respondentů (62,1 %) uvedla, že se obvykle věnují samostudiu po dobu 30–60 minut, 27,6 % respondentů zvolilo možnost „1–2 hodiny“ a 10,3 % respondentů možnost „méně než 30 minut“.

Dále nás zajímalo, jak často respondenti využívají možnost samostudia ve školní laboratoři a jaký je poměr času, který stráví samostudiem v laboratoři a doma. Ukázalo se, že 62,1 % respondentů možnost samostudia v laboratoři nevyužívá téměř nikdy, 13,8 % z nich tuto možnost využívá nárazově před zkouškami, 17,2 % asi jednou měsíčně a 6,9 % několikrát měsíčně. Naprostá většina respondentů (93,1 %) tráví většinu času, který samostudiu věnuje, doma, přičemž výhradně doma samostudium provozují téměř dvě třetiny dotazovaných (62,1 %). Větší část času, kdy se samostudiem zabývají, stráví ve školní laboratoři pouze dva respondenti (6,9 %).

Nejčastěji používaným nástrojem, resp. zdrojem projevů pro samostudium je Speech Repository (89,7 %). Druhým nejčastějším zdrojem jsou média (rozhlasové a televizní vysílání, tisk), z nichž čerpá 55,2 % respondentů. Více než polovina dotazovaných (51,7 %) pak pro samostudium používá projevy politických osobností a více než třetina respondentů (37,9 %) používá databázi DAVID. 31 % respondentů používá k nácviku tlumočení TED talks. ORCIT používá pouhých 13,8 % respondentů. 6,9 % čerpá projevy ke tlumočení z Youtube a stejný počet respondentů nachází vhodný materiál pro samostudium v databázi Speechpool. Jeden z respondentů uvedl, že během samostudia prochází nahrávky, s nimiž se již setkal ve výuce a jež dostal k dispozici od vyučujícího.

Jak respondenti hodnotí své tlumočnické výkony a sledují svůj dlouhodobý vývoj? Více než polovina respondentů (51,7 %) se při tlumočení nahrává, následně si tento záznam poslechne a srovná jej s originálem. 13,8 % respondentů si vede záznamy o samostudiu a o tom, co se jim daří či nedaří. Jeden z respondentů uvedl, že se při samostudiu snaží mít na paměti, na čem potřebuje pracovat. Celých 41,4 % žádný nástroj či postup pro sebehodnocení či sledování vlastního vývoje nepoužívá.

Výhradně individuálnímu samostudiu se věnuje 13,8 % respondentů, převažujícím typem samostudia je individuální samostudium pro 62,1 % respondentů a alespoň někdy se

individuálnímu studiu věnuje 93,1 % respondentů. Výhradně skupinovému samostudiu se naopak věnuje 6,9 % respondentů, převažujícím typem samostudia je skupinové samostudium pro 37,9 % respondentů a alespoň někdy se skupinovému samostudiu věnuje 86,2 % respondentů. Můžeme tedy říci, že převažujícím typem samostudia je po všech stránkách samostudium individuální.

Respondenti, kteří se věnují výhradně individuálnímu samostudiu, uvedli, že se skupinovému samostudiu nevěnují z důvodu časové náročnosti, a to jak proto, že je pro ně těžké se s kolegy sejit, tak proto, že si mnoho času žádá příprava vlastních projevů k tlumočení. Dalšími uváděnými důvody bylo „nerad/a tlumočím před kolegy“ a „nerelevantní, vágní nebo nekvalitní zpětná vazba“ a také skutečnost, že kolegové považují skupinové samostudium za neefektivní a nechtějí se scházet. Respondenti, kteří se věnují výhradně samostudiu skupinovému, naopak uvedli, že důvody, proč neprovozují samostudium individuálně, je skutečnost, že při individuálním samostudiu postrádají relevantní zpětnou vazbu, a také nedostatek motivace.

Skupinovému studiu se respondenti věnují, protože ve skupině si navzájem poskytují relevantní zpětnou vazbu (92 % respondentů), zpětná vazba poskytovaná kolegy ve skupině je pestřejší a kolegové si všimnou více věcí (84 %), ve skupině se k samostudiu navzájem motivují (76 %), a s kolegy si navzájem připravují materiály, které odpovídají jejich současné pokročilosti (56 %).

Postupují studenti při samostudiu v souladu s teorií expertnosti? V některých ohledech ano: podmínky cíleného cvičení během samostudia jsou ve většině případů splněny co se týče přístupu ke vhodným studijním materiálům a k nezbytné technice ve školní laboratoři, stanovování přiměřeně náročných úkolů, hodnocení vlastního výkonu po samotném tlumočení a úsilí, které studenti musí během cvičení vyvinout. Problematickými stránkami jsou pravidelnost samostudia, stanovování dílčích cílů a také cílů pro každé jednotlivé cvičení, vybírání materiálů s ohledem na účel daného samostudijního bloku a opakování činností. Zcela ideální není postup studentů ani v otázce relevantního hodnocení vlastních výkonů (17,2 % respondentů uvedlo, že spíše nedokážou zhodnotit, co se jim při samostudiu dařilo a co ne), reflexe problémů, s nimiž se během samostudia potýkají (většina respondentů se sice snaží nalézat řešení takových problémů, ale příčinami se zabývá menší část z nich) a soustředění během samostudia.

6.2.9 Diskuse

Náš dotazník měl několik nedostatků, které mohly vést k méně či více závažným zkreslením výsledků. Výše už jsme se zmiňovali o jedné z otázek v sekci věnované tomu, zda studenti praktikují samostudium v souladu s teorií expertnosti. Odpovědi na tuto otázku jsme se rozhodli z důvodu její nepřesné formulace vůbec neanalyzovat.

Ke zkreslení také mohlo dojít v důsledku relativně malého počtu respondentů a také způsobu výběru respondentů. S ohledem na celkový počet studentů navazujícího magisterského studia tlumočnictví sice nebylo respondentů tak málo (předpokládáme, že se do šetření zapojila více než polovina studentů), nicméně respondenti se účastnili šetření na základě dobrovolnosti, tudíž se nemusí jednat o reprezentativní vzorek (např. co se týče studovaných jazyků, ročníku studia atd.).

Za poměrně zásadní nedostatek dotazníku považujeme skutečnost, že jsme se nedotazovali respondentů na ročník studia (první, druhý, třetí a vyšší, čerství absolventi), nebo na počet absolvovaných semestrů simultánního tlumočení, a to z toho důvodu, že výuka simultánního tlumočení začíná až ve druhém semestru navazujícího magisterského studia. Lze tedy předpokládat, že studenti prvního ročníku, respektive studenti druhého ročníku, kteří v letním semestru prvního ročníku odjeli do zahraničí, nemají se simultánním tlumočením zkušenost, tedy se nevěnují ani jeho nácviku. To mohlo zkreslit zejména odpovědi na otázky týkající se samostudia v tlumočnické laboratoři („Jak často využíváte možnost samostudia ve školní tlumočnické laboratoři?“ a „Odhadněte poměr času, který věnujete samostudiu doma a samostudiu v tlumočnické laboratoři.“).

6.3 Závěr

Dotazníkové šetření prokázalo, že studenti jsou si vědomi významu samostudia při studiu tlumočení. Příjemně nás překvapila také skutečnost, že většina respondentů se věnuje samostudiu alespoň jednou týdně nebo dokonce častěji.

Ne vždy však studenti při samostudiu postupují zcela ideálně. To se ukázalo především v části dotazníku, která se zabývala samostudiem a teorií expertnosti. Za nejproblematictější v tomto ohledu považujeme otázku stanovování dílčích cílů, práce na konkrétních dovednostech a vybírání materiálů pro samostudium podle dovednosti, která má být při daném samostudijním sezení rozvíjena. To velmi úzce souvisí s cíleností cvičení. Pokud se rozhodneme cvičit tlumočení jen proto, že víme, že cvičit je potřeba, ale nebudeme přemýšlet

o tom, co potřebujeme zlepšit (např. tlumočení čísel; intonaci v simultánním tlumočení), nestanovíme si dílčí cíl (např. zachytit číslo alespoň řádově, správně ho zasadit do kontextu; intonačně ukončovat věty) a nevybereme si materiál vhodný pro daný účel (což může být problém; vhodný projev můžeme vyhledat např. v databázi Speechpool pomocí klíčových slov), může se snadno stát, že přestože nepostrádáme motivaci k samostudiu, přijde naše snaha vniveč. Pokud se rozhodneme cvičit, abychom „se zlepšili“, ale neřekneme si konkrétně, co chceme zlepšit, hrozí, že budeme cvičit pouze mechanicky, ale nebudeme o tom, jak tlumočíme, přemýšlet, nebo se naopak budeme snažit zdokonalit svou tlumočnickou techniku v příliš mnoha aspektech najednou, a pokud neuspějeme, odrazí se to na naší motivaci. Proto se domníváme, že je třeba u studentů zvyšovat povědomí nejen o významu samostudia, ale také o tom, že je důležité, jakým způsobem cvičíme, že některé způsoby cvičení jsou efektivní více a některé méně, a také informovat studenty o tom, jak cvičit co nejefektivněji.

Dalším aspektem samostudia, který se v našem průzkumu ukázal jako problematický, bylo sebehodnocení. Na otázku „Jaké nástroje nebo postupy používáte pro hodnocení svých tlumočnických výkonů při samostudiu nebo pro dlouhodobější sledování svého vývoje?“ odpovědělo celých 41,4 % respondentů, tedy přibližně dvě pětiny z nich, že žádný takový nástroj nebo postup (v možnostech jsme uváděli hodnotící formulář, zpětnou analýzu nahrávek, vedení záznamů a také otevřenou možnost „Jiné“) nepoužívají. Tuto skutečnost považujeme za znepokojivou, naznačuje totiž, že relativně velká část studentů při samostudiu opomíjí reflexi a hodnocení vlastních výkonů; to však podle Aldey (2008) znamená, že nedokážou odhalovat potíže, s nimiž se potýkají, a tedy ani hledat jejich řešení. Dále je také pravděpodobné, že nemají příliš přehled o svém tlumočnickém vývoji – takový přehled je podle Motty (2013) důležitý pro motivaci, a pokud studenti svůj vývoj nesledují, může to mít na jejich motivaci negativní dopad: hrozí totiž, že si nebudou uvědomovat pokrok, který již udělali, ale pouze nedostatky, které na sobě pozorují. Na druhou stranu v části dotazníku věnované teorii expertnosti na tvrzení „Po samotném tlumočnickém cvičení svůj výkon zhodnotím (např. poslechnu si nahrávku, projdu si notaci)“ odpovědělo kladně 93 % respondentů (31 % „určitě ano“, 62 % „spíše ano“), což by mohlo naznačovat, že respondenti své tlumočnické výkony nějakým způsobem hodnotí bezprostředně po tlumočení (ačkoliv je možné, že část z nich při tomto hodnocení vychází spíše ze svých subjektivních dojmů a pocitů, než z konkrétních faktů zachycených na nahrávce), ale opomíjí dlouhodobější sledování svého vývoje. Z reakcí na další tvrzení dále vyplynulo, že se 82,8 % dotazovaných

domnívá, že dokážou zhodnotit, co se jim při cvičení dařilo (17,2 % „určitě ano“, 65,5 % „spíše ano“), 17,2 % nicméně na tuto otázku odpovědělo záporně („spíše ne“). Schopnost zhodnotit své tlumočnické výkony je ovšem pro samostudium klíčová. Důležité je, aby měli studenti jasnou představu toho, co je dobré tlumočení a co dobré tlumočení není, aby dokázali rozlišovat mezi podstatným a nepodstatným a věděli, co si při tlumočení mohou dovolit (např. v rámci větší úspornosti), a tedy aby disponovali jakýmsi souborem kritérií, z nichž mohou při hodnocení svých výkonů vycházet. Tento soubor „profesních norem“ studenti přejímají od vyučujících v hodinách tlumočení, a proto se domníváme, že je důležité, aby hodnocení studentských výkonů ve výuce bylo i příležitostí pro diskusi o (ne)vhodnosti daného řešení, což by vedlo studenty k tomu, aby se nad kritérii pro hodnocení tlumočení hlouběji zamysleli.

Otázka hodnocení souvisí s reflexí vlastních tlumočnických výkonů, potažmo strategií, které využíváme nejen během samostudia. Výstupy našeho šetření byly v tomto ohledu poněkud nejednoznačné. Naprostá většina dotazovaných (96,6 %) uvedla, že pokud jim při tlumočení dělá něco potíže, snaží se vymyslet řešení (37,9 % „určitě ano“, 58,6 % „spíše ano“), nicméně příčiny těchto potíží se snaží nalézat téměř o čtvrtinu méně z nich (75,9 %). Ačkoliv se stále jedná o poměrně výraznou většinu respondentů, domníváme se, že by nebylo na škodu studenty v reflexi tlumočnických potíží povzbuzovat, a to opět z toho důvodu, aby při sebehodnocení nezůstávali na povrchu (např. „projev byl na mě moc rychlý“ nebo „měl jsem problém s notací“), ale snažili se jít do větší hloubky a uvažovat o příčinách svých potíží (např. „používal jsem nejednoznačné symboly, při tlumočení jsem málo spoléhal na svou paměť a příliš jsem se držel notace“) nebo o jejich možném řešení („musím si vytvořit systém, najít způsob, jak v notaci rozlišovat mezi x a y, musím lépe analyzovat řečníkův projev, aby se mi nestalo, že nevím, o čem vlastně mluvil“).

7 Studie: Vrstevnická zpětná vazba a uživatelská přívětivost

My Speech Repository

7.1 Příprava výzkumu

7.1.1 Východiska a metodologie

V této studii jsme se chtěli zabývat zpětnou vazbou, kterou si navzájem poskytují studenti tlumočení, a také uživatelskou přívětivostí databáze My Speech Repository (tedy zaheslované části Speech Repository, přístupné pouze oprávněným uživatelům) a funkce vyměňování nahrávek, kterou tato databáze umožňuje. Zejména otázka zjišťování uživatelské přívětivosti My Speech Repository měla mít, stejně jako naše předchozí dotazníkové šetření, spíše praxeologický rozměr – jedním z výstupů této studie by měly být i názory respondentů ohledně silných a slabých stránek My Speech Repository a jejich návrhy na možná zlepšení databáze, resp. funkce nahrávání. Vycházeli jsme především z prací z oblasti teorie tlumočení a pedagogiky (Motta, 2013; Liu & Carless, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Náš výzkum měl povahu kvantitativně-kvalitativní studie: nejenže jsme sledovali postoje respondentů k různým otázkám, které jsme jim kladli, ale v řadě otevřených otázek měli naši respondenti možnost předkládat velmi různorodé názory a návrhy vlastními slovy.

Studie nám měla pomoci odpovědět na několik výzkumných otázek. První z nich se týkala vrstevnické zpětné vazby. Zajímalo nás především, jak studenti tlumočení zpětnou vazbu ze strany svých kolegů vnímají. Mezi rysy zpětné vazby, kterými jsme se chtěli zabývat, patřila její objektivita, relevantnost, konstruktivnost a podrobnost. Kladli jsme si dále otázku, zda umí studenti vyzdvihnout i pozitivní stránky kolegovy tlumočnického výkonu, či zda se ve zpětné vazbě spíše omezují na výčet chyb, a také zda má jejich zpětná vazba charakter spíše popisný, či zda se snaží o hlubší pochopení kolegovy výkonu, důvodů případných potíží, s nimiž se jejich kolegové potýkají, a zda se snaží navrhnout jejich řešení. Chtěli jsme také zjistit, zda zpětná vazba od kolegy umožňuje studentům tlumočení nahlížet své výkony z nové perspektivy, a zda naopak poskytování zpětné vazby kolegovy vede studenty k úvahám o tlumočení a jeho kvalitě obecně. V neposlední řadě nás zajímalo, zda studenti pokládají zpětnou vazbu za přínosnou a zda je spolupráce s kolegou motivuje k dalšímu samostudiu.

Druhá část výzkumných otázek souvisela s uživatelskou přívětivostí databáze My Speech Repository, funkce zasílání nahrávek kolegovy k ohodnocení a také programu SCICRec.

Naším cílem bylo zjistit, zda je snadné se v databázi orientovat a vyhledávat v ní a zda je snadné databázi a program SCICRec ovládat. Chtěli jsme také zjistit, jaké jsou podle uživatelů hlavní přednosti databáze a programu SCICRec, na jaké problémy jejich uživatelé narážejí, zda v My Speech Repository postrádají nějakou funkci a jak by se podle nich dala databáze a funkce vyměňování nahrávek vylepšit.

Poslední skupina výzkumných otázek se vztahovala k používání hodnotícího formuláře. Měla nám pomoci odpovědět na otázku, zda má používání hodnotícího formuláře za následek, že je zpětná vazba úplnější, podrobnější a relevantnější a zda nevede k tomu, že se zpětná vazba omezí na pouhý výčet chyb.

Rozhodli jsme se odpovědi na tyto otázky získat pomocí studie, která spojí jak využívání My Speech Repository, tak vzájemné poskytování vrstevnické zpětné vazby mezi studenty tlumočení. Účastníci našeho výzkumu měli během jednoho měsíce přetlumočit 4–5 projevů z databáze My Speech Repository, zaznamenat své tlumočení pomocí programu SCICRec, který je v této databázi dostupný ke stažení, prostřednictvím My Speech Repository navázat kontakt se svým kolegou, vyzvat ho k ohodnocení svých nahrávek a následně ohodnotit kolegovy nahrávky. Po uplynutí tohoto měsíce měli vyplnit dotazník, kde měli zhodnotit jak zpětnou vazbu, kterou dostali od kolegů, a průběh spolupráce, tak uživatelskou přívětivost databáze My Speech Repository a programu SCICRec, případně i využívání hodnotícího formuláře, který jim byl dán k dispozici.

7.1.2 Oslovování respondentů a organizace průběhu studie

Stejně jako v případě předchozího dotazníkového šetření jsme oslovili potenciální účastníky této studie ve facebookové skupině studentů Ústavu translatologie. Rozhodli jsme se, vzhledem k poměrně velké časové náročnosti, kterou si účast ve studii žádala, nabídnout případným zájemcům kompenzaci ve formě několika dní odborné či komunitní tlumočnické praxe. Jednalo se tedy opět o výběr na základě dobrovolnosti. Původně jsme se obávali, že se nám nepodaří sehnat dostatečný počet zájemců (za minimální přijatelný počet jsme považovali alespoň deset osob), nicméně po umístění naší výzvy do zmiňované facebookové skupiny se nám v relativně krátkém čase ozvalo téměř třicet zájemců (ne všichni z nich ovšem zůstali v naší studii do konce, někteří z nich se nakonec rozhodli, právě s ohledem na časovou náročnost studie, ze studie vystoupit), a to včetně studentů, kteří již mají odbornou či

komunitní tlumočnickou praxi splněnou, a dokonce i několika čerstvých absolventů Ústavu translatoologie či účastníků Evropského kurzu konferenčního tlumočení (2015/2016).

Zájemce o účast v této studii jsme pak pozvali do nově vytvořené facebookové skupiny, která měla v průběhu studie sloužit k naší vzájemné komunikaci (např. pro nejrůznější dotazy, diskuse a řešení problémů). Do této skupiny jsme také postupně vložili relativně podrobný návod k práci s My Speech Repository a programem SCICRec (včetně pořizování vlastních nahrávek a hodnocení nahrávek kolegových) a hodnotící formulář (obojí viz příloha), jehož využívání nebylo povinné, ale doporučili jsme účastníkům studie jej v jejich vlastním zájmu alespoň jednou vyzkoušet. Dále jsme účastníkům studie doporučili stanovit si při cvičení cíl nebo se případně domluvit s kolegou na konkrétním aspektu tlumočení, na nějž se má při hodnocení zaměřit. V rámci skupiny jsme také řešili problémy se získáním přístupu do My Speech Repository (resp. s přihlášením se k mateřské instituci) a s poslechem nahrávek (jak vyřešit situaci, kdy je v nahrávce tlumočení příliš potichu a přes originál téměř není slyšet – zde k řešení přispěla dokonce jedna účastnice studie). Přesto jsme však s více než polovinou účastníků studie či zájemců komunikovali i prostřednictvím soukromých zpráv. Po ukončení studie jsme účastníky, kteří měli zájem o získání praxe, požádali o zaslání printscreenu úvodní stránky My Speech Repository po přihlášení, kde lze zobrazit počet vlastních nahrávek a počet kolegových nahrávek, k nimž byla poskytnuta zpětná vazba. Dále jsme do skupiny také vložili odkaz na dotazník, o jehož vyplnění jsme účastníky studie požádali.

7.1.3 Podoba dotazníku

Stejně jako v předchozím případě jsme se rozhodli použít formát tzv. Google formuláře, a to zejména proto, že veškerý kontakt s osobami zapojenými do naší studie probíhal online, jednalo se o studenty různých ročníků (resp. o čerstvé absolventy) a různých jazykových specializací, a lze tedy předpokládat, že by bylo velice náročné, ne-li dokonce nemožné, všem distribuovat dotazník v papírové formě. O jeho hlavních výhodách jsme se zmiňovali již v předchozí kapitole. V tomto dotazníku jsme ovšem respondentům položili 9 otevřených otázek (včetně prostoru pro jejich komentáře v závěru dotazníku), z nichž jedna byla povinná. Důvodem bylo zejména naše přání získat od respondentů co nejpresnější odpovědi. Chromý (2014) poukazuje na dva možné problémy spojené s používáním otevřených otázek. Prvním z nich je tendence respondentů odpovídat zkratkovitě. Domníváme se, že k této situaci v naší

studii nedošlo, velká část odpovědí byla relativně dlouhá a obsáhlá. Druhým problémem je pak zobecňování odpovědí na tyto otázky. V tomto ohledu je bezpochyby pravda, že zpracovávání těchto odpovědí je daleko náročnější, přesto se domníváme, že použití otevřených otázek nám umožnilo získat informace, které bychom pomocí uzavřených otázek zjišťovali jen stěží (mimo jiné i proto, že by nám vůbec nepřišly na mysl). Plné znění dotazníku je uvedeno v příloze; v této části práce jej pouze stručně popíšeme.

Na úvodní stránce dotazníku jsme uvedli obecné instrukce, kde jsme zmínili, za jakým účelem dotazník vznikl, a čím se tento dotazník, potažmo celá diplomová práce, již je součástí, zabývá. Dále jsme zmínili, že je dotazník zcela anonymní, a upozornili jsme na odhadovanou dobu nezbytnou pro jeho vyplnění (10–15 minut). Uvedli jsme také, že respondenti odesláním dotazníku poskytují informovaný souhlas k použití jimi vyplněných údajů pro potřeby této diplomové práce a poděkovali jsme jim za čas, který vyplňování dotazníku věnují.

První otázka tohoto dotazníku nebyla otázkou v pravém slova smyslu. Cílem této otázky bylo zajistit, aby dotazník skutečně vyplnili jen ti z respondentů, kteří splnili podmínky naší studie (tj. minimálně 4 projevy přetlumočili a minimálně 4 nahrávky ohodnotili kolegovi). Jednalo se tedy spíše o jakési prohlášení, kde respondenti potvrzovali, že se účastnili naší studie, splnili požadované penzum práce a zároveň získali zpětnou vazbu od kolegy.

Následovala část dotazníku, v níž respondenti hodnotili zpětnou vazbu, již se jim v průběhu studie dostávalo od kolegy. Tato sekce se skládala z čtrnácti uzavřených otázek ve formě tvrzení, jejichž pravdivost respondenti hodnotili pomocí čtyřstupňové Likertovy škály (určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne), a z jedné uzavřené otázky (resp. tvrzení „Kolega mi vycházel vstříc a při hodnocení se zaměřoval na ty aspekty tlumočení, které mi dělají problém“), na kterou mohli respondenti kromě předchozích možností odpovědět i zvolením možnosti „Na žádných konkrétních aspektech, na které by se měl kolega soustředit, jsme se nedomlouvali“. Poslední otázka v této sekci byla otevřená a vyzývala respondenty k tomu, aby zpětnou vazbu od kolegy a vzájemnou spolupráci zhodnotili a okomentovali. Tuto otevřenou otázku jsme nastavili jako povinnou.

Další část dotazníku se zabývala uživatelskou přívětivostí My Speech Repository a funkcí vyměňování a hodnocení nahrávek. Skládala se ze dvou sekcí, z nichž první obsahovala šest uzavřených otázek a dvě nepovinné otevřené otázky. Uzavřené otázky měly opět podobu tvrzení, jejichž pravdivost respondenti hodnotili pomocí téže čtyřstupňové Likertovy škály jako v předchozí části dotazníku. Týkaly se zejména ovládání My Speech Repository

a programu SCICRec a také vyhledávání v databázi. V závěru sekce jsme respondentům položili dvě otevřené otázky, v nichž jsme se dotazovali na hlavní přednosti My Speech Repository a hlavní přednosti funkce zasílání nahrávek v rámci této databáze.

Všechny otázky v druhé sekci této části dotazníku byly otevřené a nepovinné. Zaměřili jsme se v nich na možné slabé stránky My Speech Repository a programu SCICRec, resp. na problémy, na které respondenti při práci s nimi narazili, dotazovali jsme se respondentů, zda u My Speech Repository nějakou funkci postrádají a zda mají nějaké návrhy, jak zdokonalit funkci vyměňování nahrávek v rámci My Speech Repository nebo jak zdokonalit databázi samotnou.

V další části dotazníku jsme se věnovali zkušenostem respondentů s hodnotícím formulářem. Účastníkům studie jsme dali k dispozici hodnotící formulář v češtině. Jednalo se, až na drobné změny, o překlad hodnotících kritérií, která jsou uplatňována při akreditačních testech pro tlumočníky v evropských institucích. Využívání hodnotícího formuláře nebylo v rámci studie povinné, nicméně jsme účastníkům doporučili ho použít alespoň jednou, domníváme se totiž, že jeho využití může zejména začínajícím studentům tlumočení pomoci uvědomit si všechny aspekty tlumočení, které utváří jeho kvalitu. Tato část dotazníku se skládala ze dvou sekcí. První z nich zahrnovala jedinou filtrační otázku, která rozdělovala respondenty na ty, kdo hodnotící formulář použili alespoň jednou, a ty, kdo jej nepoužívali vůbec (Google formulář umožnil druhou skupinu respondentů přesměřovat rovnou na konec dotazníku). Následující sekci dotazníku, skládající se ze čtyř uzavřených otázek ve formě tvrzení, jejichž pravdivost respondenti hodnotili pomocí čtyřstupňové Likertovy škály, tak vyplňovali jen ti z respondentů, kteří během studie hodnotící formulář využili alespoň jednou.

Dotazník jsme uzavřeli poděkováním respondentům. Poskytlí jsme jim také prostor pro komentáře k dotazníku nebo k studii samotné.

7.2 Vyhodnocování výzkumu: analýza dotazníků a diskuse

7.2.1 Respondenti

Naší studie se rozhodlo zúčastnit 32 osob. Dvě z nich v průběhu studie své rozhodnutí změnily, a to z časových a zdravotních důvodů. Podmínky pro získání několika dnů tlumočnické praxe splnilo 21 účastníků (k účasti v naší studii se nicméně přihlásili i studenti,

kteří již praxi nepotřebují, a čerství absolventi). Dotazník vyplnilo ve stanovené časové lhůtě 26 respondentů. Aby se nestalo, že někdo dotazník přehlédne, vkládali jsme ho do organizační skupiny opakovaně. Po uplynutí stanovené lhůty jsme v dotazníku zastavili přijímání odpovědí. Předpokládáme, že dva ze čtyř respondentů, kteří dotazník nevyplnili, byli účastníky studie, kteří požádali o zapojení s poměrně velkým zpožděním a práci zřejmě nestihli dokončit. Vzhledem k anonymitě dotazníku ale nebylo možné žádným způsobem zjistit, kdo už dotazník vyplnil, a tudíž jsme ani nemohli účastníky studie, kteří dotazník nevyplnili, jmenovitě oslovit.

7.2.2 Vyhodnocování otevřených otázek

Tento dotazník obsahoval řadu otevřených otázek. Odpovědi na ně byly velmi různorodé a vyhodnocovali jsme je jako kvalitativní data, nebylo totiž možné je standardizovat stejným způsobem jako odpovědi na otázky uzavřené. Odpovědi jsme rozčlenili do skupin, které sdružovaly podobné názory (ani to ovšem nebylo jednoduché, protože někteří respondenti se v jediné odpovědi mohli vyjadřovat k celé řadě záležitostí), hledali jsme tedy určité opakující se vzorce a zároveň jsme se snažili sledovat i jejich četnost v rámci daného souboru odpovědí (Reichel, 2009). Jednalo se sice o poměrně náročnou práci, domníváme se ale, že otevřené otázky nám umožňují zachytit názory respondentů daleko komplexněji.

7.2.3 Zpětná vazba

V první části dotazníku jsme zjišťovali, jak respondenti hodnotili zpětnou vazbu, kterou jim poskytovali jejich kolegové, a spolupráci s nimi. Zajímalo nás také, zda skutečnost, že respondenti poskytovali zpětnou vazbu kolegům, ovlivnila způsob, jakým na tlumočení nahlížejí. Tato část dotazníku se skládala z patnácti uzavřených otázek, které různým způsobem souvisely se zpětnou vazbou, a z jedné otázky otevřené, v níž respondenti komentovali spolupráci s kolegou a zpětnou vazbu, kterou od něj získali.

Uzavřené otázky můžeme na základě odpovědí respondentů rozdělit do tří skupin. Do první z nich spadají tvrzení, s nimiž víceméně souhlasilo více než 90 % respondentů (resp. na něž více než 90 % respondentů odpovědělo „určitě ano“ či „spíše ano“). Druhou skupinu tvoří tvrzení, k nimž se negativně (tj. „spíše ne“ nebo „určitě ne“) vyjádřilo 10–33 % respondentů.

Do třetí skupiny jsme zařadili tvrzení, k nimž se negativně vyjádřila více než třetina respondentů.

a) tvrzení, k nimž se více než 90 % respondentů vyjádřilo pozitivně

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
Zpětná vazba od kolegy byla objektivní.	14	11	1	0
Zpětná vazba od kolegy byla relevantní.	24	2	0	0
Zpětná vazba od kolegy byla konstruktivní.	18	8	0	0
Zpětná vazba od kolegy byla víc než jen výčet chyb.	23	2	1	0
Kolega dokázal poukázat i na pozitivní stránky mého tlumočnického výkonu.	23	3	0	0
Spolupráci s kolegou jsem považoval/a za přínosnou.	21	4	1	0
Spolupráce s kolegou mě více motivovala k samostudiu.	13	11	1	1

Tabulka: Tvrzení, k nimž se více než 90 % respondentů vyjádřilo pozitivně

Tři tvrzení v této skupině byla hodnocena výhradně pozitivně. Prvním z nich je tvrzení „Zpětná vazba od kolegy byla relevantní“, které 24 respondentů (92,3 %) ohodnotilo „určitě ano“ a 2 respondenti (7,7 %) „spíše ano“. Druhým je tvrzení „Kolega dokázal poukázat i na pozitivní stránky mého tlumočnického výkonu“, na které zareagovalo odpovědí „určitě ano“ 23 respondentů (88,5%) a „spíše ano“ 3 respondenti (11,5 %). Třetím výhradně kladně hodnoceným tvrzením bylo „Zpětná vazba od kolegy byla konstruktivní“, v jehož případě zvolilo možnost „určitě ano“ 18 respondentů (69,2 %) a možnost „spíše ano“ 8 respondentů (30,8 %). Zbývající čtyři tvrzení ohodnotil minimálně jeden respondent negativně. Na tvrzení „Zpětná vazba od kolegy byla víc než jen výčet chyb“ odpovědělo 23 respondentů (88,5 %) „určitě ano“, 2 respondenti (7,7 %) „spíše ano“ a jeden respondent (3,8 %) „spíše ne“. Na tvrzení „Spolupráci s kolegou jsem považoval/a za přínosnou“ zareagovalo 21 respondentů (80,8 %) „určitě ano“, 4 respondenti (15,4 %) „spíše ano“ a 1 respondent (3,8 %) „spíše ne“. U tvrzení „Zpětná vazba od kolegy byla objektivní“ zvolilo 14 respondentů (53,8) možnost „určitě ano“, 11 respondentů (42,3 %) „spíše ano“ a 1 respondent (3,8 %) „spíše ne“. Posledním tvrzením, které spadá do této skupiny, je „Spolupráce s kolegou mě více motivovala k samostudiu“, na které odpovědělo 13 respondentů (50 %) „určitě ano“, 11 respondentů (42,3 %) „spíše ano“, 1 respondent (3,8 %) „spíše ne“ a 1 respondent (3,8 %) „určitě ne“. Zároveň všechna tvrzení v této skupině ohodnotilo „určitě ano“ minimálně 50 % respondentů.

Z výše uvedených údajů můžeme vyvodit, že zpětná vazba, kterou si účastníci naší studie navzájem poskytovali, byla naprostou většinou z nich považována za relevantní, objektivní a konstruktivní. Účastníci se při poskytování zpětné vazby svým kolegům neomezovali jen na kolegovy nedostatky, ale byli schopni vyzdvihnout i pozitivní stránky jeho výkonu. Až na jednoho respondenta považovali všichni zpětnou vazbu od kolegy za přínosnou a 24 respondentů (92,3 %) uvedlo, že je vzájemná spolupráce více motivovala k samostudiu.

b) Tvrzení, k nimž se 10–33 % respondentů vyjádřilo negativně

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
Zpětná vazba od kolegy byla dostatečně podrobná.	12	11	2	1
Když mi kolega dával zpětnou vazbu, snažil se hledat příčiny mých potíží.	7	12	5	2
Když mi kolega dával zpětnou vazbu, snažil se navrhnout řešení mých potíží.	4	18	4	0
Ve spolupráci hodláme s kolegou pokračovat.	9	9	6	2

Tabulka: Tvrzení, k nimž se 10–33 % respondentů vyjádřilo negativně

Tvrzením s nejmenším počtem záporných odpovědí bylo v této skupině „Zpětná vazba od kolegy byla dostatečně podrobná“. 12 respondentů (46,2 %) v tomto případě zvolilo odpověď „určitě ano“, 11 respondentů (42,3 %) „spíše ano“, 2 respondenti (7,7 %) „spíše ne“ a 1 respondent (3,8 %) „určitě ne“. Tvrzení „Když mi kolega dával zpětnou vazbu, snažil se navrhnout řešení mých potíží“ ohodnotili 4 respondenti (15,4 %) „určitě ano“, 18 respondentů (69,2 %) „spíše ano“ a 4 respondenti (15,4 %) „spíše ne“. Na tvrzení „Když mi kolega dával zpětnou vazbu, snažil se hledat příčiny mých potíží“ odpovědělo 7 respondentů (26,9 %) „určitě ano“, 12 respondentů (46,2 %) „spíše ano“, 5 respondentů (19,2 %) „spíše ne“ a 2 respondenti (7,7 %) „určitě ne“. A konečně u tvrzení „Ve spolupráci hodláme s kolegou pokračovat“ zvolilo 9 respondentů (34,6 %) odpověď „určitě ano“, 9 respondentů (34,6 %) odpověď „spíše ano“, 6 respondentů (23,1 %) možnost „spíše ne“ a 2 respondenti (7,7 %) možnost „určitě ne“.

Tři z těchto tvrzení se opět týkají vlastností poskytované zpětné vazby. Na základě reakcí na tato tvrzení můžeme usuzovat, že přibližně desetina respondentů nepovažovala zpětnou vazbu od kolegy za dostatečně podrobnou. Odpovědi na další dvě otázky pak mohou naznačovat, že vrstevnická zpětná vazba měla v některých případech charakter spíše popisný

(hodnotitel popsal kolegův výkon, jeho kladné a záporné stránky), ale už ne reflektivní (hodnotitel se nepokoušel jít ve svých úvahách hlouběji): podle více než čtvrtiny respondentů (26,9 %) se jejich kolega nesnažil zjišťovat příčiny problémů, s nimiž se potýkali, a 4 respondenti (15,4 %) uvedli, že jejich kolega (spíše) nepřicházel s návrhy, jak jejich potíže vyřešit, respektive jaké postupy použít pro to, aby se s nimi vyrovnali. Čtvrté tvrzení v této skupině přímo nesouviselo s poskytovanou zpětnou vazbou, ale spíše se spokojeností respondentů s jejich vzájemnou spoluprací. Zajímavé je, že 92,3 % respondentů uvedlo, že je spolupráce více motivovala k samostudiu, ale pokračovat v této spolupráci hodlá jen 69,2 % z nich, tedy téměř o čtvrtinu méně. Je možné, že tito respondenti např. již nechtějí pokračovat ve spolupráci se stávajícím kolegou nebo (zde vycházíme z odpovědí v další části dotazníku) nebyli spokojeni s používáním databáze jakožto výchozí platformy pro spolupráci.

c) Tvrzení, k nimž se vyjádřila negativně více než třetina respondentů

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
Zpětná vazba od kolegy zahrnovala zajímavé postřehy [...]	5	12	8	1
Hodnocení kolegyva tlumočení mě přimělo zamyslet se nad tím, co je to kvalitní tlumočení.	3	14	7	2
Hodnocení kolegyva tlumočení mi umožnilo dívat se na tlumočení z jiné perspektivy.	4	12	6	4

Tabulka: Tvrzení, k nimž se vyjádřila negativně více než třetina respondentů

Dvě z tvrzení v této kategorii souvisela s reflexí, která by mohla být výsledkem poskytování zpětné vazby kolegům. První z nich znělo „Hodnocení kolegyva tlumočení mě přimělo zamyslet se nad tím, co je to kvalitní tlumočení“. Možnost „určitě ano“ v tomto případě zvolili 3 respondenti (11,5 %), „spíše ano“ 14 respondentů (53,8 %), „spíše ne“ 7 respondentů (26,9 %) a „určitě ne“ 2 respondenti (7,7 %). Druhé znělo „Hodnocení kolegyva tlumočení mi umožnilo dívat se na tlumočení z jiné perspektivy“. Na toto tvrzení odpověděli 4 respondenti (15,4 %) „určitě ano“, 12 respondentů (46,2 %) „spíše ano“, 6 respondentů (23,1 %) „spíše ne“ a 4 respondenti (15,4 %) „určitě ne“. Posledním tvrzením v této skupině bylo „Zpětná vazba od kolegy zahrnovala zajímavé postřehy (jiné, než běžně slýchám v hodinách)“. 5 respondentů (19,2 %) ho ohodnotilo „určitě ano“, 12 respondentů (46,2 %) „spíše ano“, 8 respondentů (30,8 %) „spíše ne“ a 1 respondent (3,8 %) „určitě ne“.

Tvrzení v této skupině se nezabývala vlastnostmi zpětné vazby jako takové, ale spíše dopady jak přijímání zpětné vazby od kolegy, tak naopak i poskytování zpětné vazby. Chtěli jsme

zjistit, zda se respondenti domnívají, že jim hodnocení od kolegů přináší nové postřehy, a zda naopak samotná skutečnost, že hodnotí svého kolegu, u nich vede k dalším úvahám o kvalitě tlumočení apod. Počet respondentů, kteří uvedli, že takové dopady spolupráce s kolegou nepozorovali, byl ve všech třech případech větší než třetina, nicméně počet respondentů, podle nichž vzájemná spolupráce tento důsledek měla, nikdy neklesl pod 60 %.

Tvrzení „Kolega mi vycházel vstříc a při hodnocení se zaměřoval na ty aspekty tlumočení, které mi dělají problém“ jsme nezařadili do žádné z těchto kategorií, a to zejména proto, že jsme u této otázky dali respondentům na výběr ne čtyři, ale pět možností. 16 respondentů (61,5 %) uvedlo, že se s kolegou na žádných konkrétních aspektech, na které by se měl kolega soustředit, nedomlouvali. 4 respondenti (15,4 %) zvolili možnost „určitě ano“ a 6 respondentů (23,1 %) možnost „spíše ano“. Odpověď „spíše ne“ ani „určitě ne“ nikdo z respondentů nevybral.

První část dotazníku jsme uzavřeli následující otevřenou otázkou: „Jak celkově hodnotíte zpětnou vazbu, kterou jste dostávali od kolegy? Okomentujte prosím vaši spolupráci.“ Jednalo se o povinnou otázku, takže jsme získali odpovědi ode všech 26 respondentů; některé z odpovědí byly spíše kratší a některé naopak poměrně podrobné. Naprostá většina komentářů byla pozitivní. Čistě negativní byla jedna odpověď, jejíž autorka uvedla, že stručná vazba od její kolegyně byla příliš stručná:

Od kolegyně jsem dostávala velmi stručný feedback (vždy jen asi tři věty). Sama bych u sebe zvládla najít mnohem víc jak pozitivních, tak negativních aspektů.

Dva respondenti dále upozornili na to, že už se dobře znají a nespolečně spolupracují spolu poprvé, takže v jejich případě spolupráce nepřinesla nic nového. Někteří z respondentů dále uváděli, že se znají z hodin tlumočení, takže věděli, na co se mají u kolegy zaměřit.

Nejčastěji respondenti v komentářích vyzdvihovali podrobnost a obsáhlost zpětné vazby a také její relevantnost. Cenili si také toho, že zpětná vazba od kolegy byla konstruktivní a zahrnovala i pozitivní hodnocení. Uváděli také, že jejich kolega při hodnocení postřehl záležitosti, které by jim samotným unikly. V neposlední řadě také někteří z respondentů poukázali na to, že účast ve studii je motivovala k tomu, aby se více věnovali samostudiu. Jako příklad uvádíme komentář, jehož autor zmínil celou řadu těchto aspektů:

Zpětnou vazbu hodnotím *velmi pozitivně*, neboť nešlo pouze o *výčet mých chyb*, nýbrž o celkové zhodnocení jak *kladných*, tak *záporných stránek* mého tlumočnického výkonu. Ačkoliv některých chyb jsem si byla sama vědoma poté, co jsem si nahrávku poslechla, některé *postřehy by mě*

samotnou nenapadly a zpětná vazba mi tak pomohla uvědomit si i další rezervy, které mé tlumočení má. Na druhou stranu mi *kladné zhodnocení* jiných aspektů dodalo trochu více sebedůvěry. Se spoluprací jsem byla tedy spokojená. Navíc mě celý experiment motivoval k tomu se konečně *více věnovat samostudiu*.

Autor dalšího komentáře spolupracoval s kolegyní, která se také snažila odhalit příčiny jeho potíží a případně navrhovala svá řešení:

Velmi pozitivně. V hodnocení byl jak *výčet chyb*, tak *pozitivních hodnocení*. Kolegyně se snažila navrhnout svá *řešení* a kde to bylo možné, objasnila *příčiny* mých chyb.

Pisatel jiného komentáře naopak někdy návrhy možných řešení ze strany kolegy ve zpětné vazbě postrádal:

Zpětná vazba byla velmi *komplexní* a pěkně strukturovaná, takže *přehledná*. Občas mi v ní *chyběly návrhy, jak by se problémy daly řešit*.

Dva respondenti se také zmínili o tom, že díky kolegovi mohou získat pohled na své tlumočení z jiné perspektivy:

[...] kolega poskytne *pohled z jiné perspektivy*, než má na sebe řečník sám

[...] umožnila mi nahlížet na svůj výkon z *perspektivy posluchače* [...]

Podle jednoho z respondentů přispělo ke kvalitnější zpětné vazbě také používání hodnotícího formuláře; zároveň ve svém komentáři oceňuje možnost s kolegou při zasílání nahrávky komunikovat v rámci databáze:

Myslím, že nám velmi pomohl *hodnotící formulář*, který jsme dostali k dispozici a podle kterého jsme se při zpětné vazbě řídili - tím pádem *nebyla vynechána žádná oblast* a hodnotili jsme jak použité lexikum, tak [ú]plnost převodu, hlas aj. Je také skvělé, že autor přetlumočení může kolegovi ještě před poskytnutím zpětné vazby k přetlumočení *vložit poznámku*, kterou tak kolega ve zpětné vazbě může poté okomentovat, poradit, přijít s lepším řešením.

Jeden z respondentů spolupráci s kolegou hodnotil pozitivně, nicméně uvedl, že v některých okamžicích postrádali pomoc vyučujícího:

Probíhala dobře, kolega vystihl to podstatné, ale občas se stalo, že jsme ani jeden nepochopili originál, takže by nám v té chvíli pomohl spíše nějaký vyučující.

Jiný respondent označil jako problematickou skutečnost, že při konsekutivním tlumočení bylo v rámci spolupráce prostřednictvím Speech Repository možné hodnotit jen zvukovou stránku věci (tento komentář nesouvisí se zpětnou vazbou, nicméně se domníváme, že je pro naši práci relevantní):

[...] Jako problém vidím, že nebylo možné příliš hodnotit "delivery" u KT (kromě jistoty hlasu, hezitací...), která řadě z nás dělá problémy. Ono je samozřejmě i něco úplně jiného tlumočit doma v prázdné místnosti na mikrofon počítače a v učebně plné lidí/reálné tlumočnické situaci.

Možnost spolupráce na dálku při nácviu tlumočení byla velmi kladně hodnocena také v následujícím komentáři:

Zpětnou vazbu, jakožto i "tandemové" tlumočení s kolegy hodnotím *velmi pozitivně*. Již před experimentem jsme si ve dvojici připravovaly s kolegyní projevy a budeme v tom pokračovat i nadále. Jsem momentálně na roční pauze v zahraničí, takže skype tandemové tlumočení je pro mě výborný způsob, jak se udržet ve formě, nebo ideálně, jak se zlepšit.

Na závěr rozboru této části dotazníku uvádíme odpověď jednoho z respondentů, která tolik nesouvisí se zpětnou vazbou od kolegy či se spoluprací mezi kolegy, ale představuje vlastně úvahu o významu samostudia pro studenty tlumočení:

Velmi přínosná, také z hlediska dodatečného tlumočení, které jsem musel díky této studii vykonat. Cvičení dělá mistra, a to jak v hodinách tlumočení ve škole, tak při praktice doma a samozřejmě nejvíce v reálu. Člověk si uvědomí, že by se měl samostudiu věnovat více a zároveň také vidí, že to přináší ovoce. Například pokud si za víkend udělá, řekněme, 4 tlumočení navíc, na hodinách tlumočení ve škole je to rázem poznat.

7.2.4 Uživatelská přívětivost My Speech Repository a funkce zasílání nahrávek kolegovi

V následujících dvou sekcích dotazníku jsme se zabývali uživatelskou přívětivostí My Speech Repository a funkce zasílání nahrávek kolegovi. První z těchto sekcí se skládala z šesti povinných uzavřených otázek ve formě tvrzení, k jejichž pravdivosti se respondenti vyjadřovali pomocí čtyřstupňové Likertovy škály (určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne), a ze dvou nepovinných otevřených otázek, kde jsme se respondentů dotazovali na hlavní přednosti jak databáze, tak funkce vyměňování nahrávek. Druhá sekce se skládala z pěti otázek, které byly výhradně otevřené a nepovinné. Tyto otázky se naopak týkaly problémů s My Speech Repository a programem SCICRec, s nimiž se respondenti v průběhu naší studie setkali, návrhů na zlepšení a také funkcí, které v databázi postrádají.

7.2.4.1 Uzavřené otázky

Analýzu této části výzkumu začneme od uzavřených otázek. Tvrzení v této tabulce neuvádíme v jejich původním pořadí v dotazníku, ale vzestupně podle počtu negativních odpovědí, jimiž byla ohodnocena.

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
Ve Speech Repository snadno najdu projevy, které odpovídají mé aktuální pokročilosti.	12	11	3	0
Ve Speech Repository se snadno vyhledává.	9	14	3	0
Ve Speech Repository se snadno orientuji.	6	11	9	0
Využívat funkci zasílání nahrávek je snadné.	6	10	6	4
Program SCICRec se snadno ovládá.	4	11	8	3
Ve Speech Repository snadno najdu projevy, které se hodí pro rozvíjení konkrétních dovedností.	3	6	11	6

Tabulka: uzavřené otázky k uživatelské přívětivosti My Speech Repository

Na první dvě z těchto tvrzení odpovědělo negativně 11,5 % respondentů. Na tvrzení „Ve Speech Repository snadno najdu projevy, které odpovídají mé aktuální pokročilosti“ zareagovalo 12 respondentů (46,2 %) „určitě ano“, 11 respondentů (42,3 %) „spíše ano“ a 3 respondenti (11,5 %) „spíše ne“. Tvrzení „Ve Speech Repository se snadno vyhledává“ ohodnotilo 9 respondentů (34,6 %) „určitě ano“, 14 respondentů (53,8 %) „spíše ano“ a 3 respondenti (11,5 %) „spíše ne“. Vzhledem k těmto údajům, a také ke skutečnosti, že u těchto tvrzení žádný z respondentů ne zvolil odpověď „určitě ne“, lze říci, že vyhledávání v My Speech Repository sice není ideální, ale naprostá většina respondentů je považuje za víceméně snadné.

Další tři tvrzení negativně hodnotila třetina až polovina respondentů. Prvním z nich je tvrzení „Ve Speech Repository se snadno orientuji“, na které odpovědělo 6 respondentů (23,1 %) „určitě ano“, 11 respondentů (42,3 %) „spíše ano“ a 9 respondentů (34,6 %) „spíše ne“. Dále sem patří tvrzení „Využívat funkci zasílání nahrávek je snadné“, které ohodnotilo 6 respondentů (23,1 %) „určitě ano“, 10 respondentů (38,5 %) „spíše ano“, 6 respondentů (23,1 %) „spíše ne“ a 4 respondenti (15,4 %) „určitě ne“. Posledním tvrzením v této skupině je „Program SCICRec se snadno ovládá“, v jehož případě zvolili 4 respondenti (15,4 %) možnost „určitě ano“, 11 respondentů (42,3 %) „spíše ano“, 8 respondentů (30,8 %) „spíše ne“ a 3 respondenti (11,5 %) „určitě ne“. Tyto výsledky poukazují na to, že orientace v My Speech Repository není zcela snadná (s tvrzením, že je snadná, naprosto souhlasí jen 23,1 % respondentů). Snadné podle respondentů není ani využívat funkci zasílání nahrávek (na toto tvrzení odpovědělo negativně 38,5 % respondentů) a ovládat program SCICRec (odpověď „spíše ne“ či „určitě ne“ zvolilo 42,3 % respondentů). Bylo by tedy žádoucí umožnit

uživatelům snazší orientaci v databázi i snazší využívání zasílání nahrávek kolegům a také zjednodušit ovládání programu SCICRec.

Tvrzení, které získalo největší počet záporných odpovědí, znělo „Ve Speech Repository snadno najdu projevy, které se hodí pro rozvíjení konkrétních dovedností“. 3 respondenti (11,5 %) zvolili možnost „určitě ano“, 6 respondentů (23,1 %) „spíše ano“, 11 respondentů (42,3 %) „spíše ne“ a 6 respondentů (23,1 %) „určitě ne“. Nejproblematictější stránkou My Speech Repository je tedy právě skutečnost, že zde není možné vyhledávat projevy podle tlumočnických dovedností, na nichž chtějí uživatelé databáze; to má zároveň negativní dopad na efektivitu cvičení (jen těžko lze efektivně pracovat např. na zvládnání čísel, když nemohu předem zjistit, zda je zvolený projev k danému účelu vhodný).

7.2.4.2 Otevřená otázka: hlavní přednosti databáze

Tato otázka byla nepovinná. Odpovědělo na ni 25 respondentů.

Vůbec nejčastěji se opakující předností databáze v komentářích respondentů byl její *rozsah* (12 komentářů), i když autor jednoho z těchto komentářů uvedl, že velké množství materiálů obsahuje databáze zejména ve velkých jazycích. Další často zmiňovanou výhodou byla *pestrost* projevů v databázi (8 komentářů) a *vysoká kvalita* projevů (5 komentářů). Pět respondentů dále uvedlo, že My Speech Repository se dobře využívá pro *samostudium*. Ve třech komentářích se objevil názor, že hlavní výhodou databáze je to, že vůbec *existuje*. Dále si respondenti cenili toho, že projevy v databázi jsou *různě náročné* (3 komentáře), včetně možnosti najít v databázi příklady *zkouškové úrovně* (1 komentář). Tři respondenti zmínili jako jednu z hlavních předností databáze *širokou škálu zastoupených jazyků* a dva respondenti vyzdvihli skutečnost, že v databázi se setkávají *s novými a s různými řečníky*.

Tři respondenti mezi zásadní výhody My Speech Repository zařadili *jednoduché vyhledávání* v databázi, v pěti dotaznících pak respondenti uváděli, že za nejvýznamnější přednost považují možnost v My Speech Repository *vyhledávat*, ať už *podle tématu* (3 respondenti, přičemž jeden z nich zmínil, že tato možnost se hodí zejména, když se připravuje na konkrétní zakázku či na určité téma do výuky), *obtížnosti* (3 respondenti, jeden ovšem uvedl, že si není jist, zda toto zařazení vždy odpovídá), *typu* tlumočení (1 respondent) či *podle jazyka* originálu (1 respondent).

Jeden z respondentů uvedl, že databáze je velmi vhodná *pro začínající tlumočníky*. V této souvislosti dále respondenti oceňovali zejména to, že databáze obsahuje *didaktické materiály*,

kteří jsou vytvořeny přímo za účelem ncviku tlumočení a tedy vhodné pro začátečníky; jeden respondent ovšem podotkl, že některé didaktické projevy v databázi jsou „až moc pěkně strukturované“, což lze považovat i za nevýhodu, protože v praxi tomu tak často nebývá. Dva respondenti považovali za přednost, že v databázi najdeme *jak didaktické materiály, tak autentické projevy z praxe*, jeden z nich dále doplnil, že všechny projevy v My Speech Repository jsou *vhodné pro tlumočení* a nehrozí tak, že začne tlumočit a po nějaké době zjistí, že daná nahrávka se pro tlumočení vůbec nehodí, jak tomu někdy může být při hledání materiálu na internetu).

Mezi další zmiňované výhody My Speech Repository pak patřila skutečnost, že uživatelé databáze se ještě před samotným tlumočením dozvědí *téma příspěvku a odborné termíny*, a také *dostupnost přepisu* u některých nahrávek. V komentářích se také objevil názor, že projevy dostupné v databázi jsou *zajímavé*.

Co se týče dalších možností, které My Speech Repository nabízí, respondenti také v komentářích zmínili možnost *navazovat kontakt s kolegy a interagovat s nimi* (1 respondent), možnost *získat zpětnou vazbu od kolegy* (2 respondenti), možnost *stáhnout nahrávku a nahrávat svůj projev* (2 respondenti), *spolupracovat s kolegou nezávisle na sobě* (1 respondent) a také možnost využívat databázi *kdykoliv* (1 respondent).

7.2.4.3 Otevřená otázka: hlavní přednosti funkce zasílání nahrávek

Tato otázka byla rovněž nepovinná. Zodpovědělo ji 23 respondentů.

Nejčastěji zmiňovanou výhodou funkce zasílání nahrávek byla možnost *zasílat projev kolegovi ke zhodnocení a získat tak zpětnou vazbu*, resp. možnost *sdílet svoje tlumočení a navzájem je komentovat* (9 respondentů). Podle pěti respondentů je využívání této funkce *(poměrně) jednoduché*.

Část respondentů byla s funkcí vyměňování nahrávek velmi spokojená:

Uživatelsky je podle mě velmi vstřícná a při nahrávání ani stahování kolegy tlumočení jsem nenarazila na žádné větší potíže.

Celý proces je velmi snadný a rychlý, jakmile se s tím člověk naučí zacházet.

Jednoduché ovládání umožňující efektivní samostudium.

Část respondentů naopak považovala tuto funkci za problematickou, a to zejména s ohledem na nejrůznější problémy technického rázu:

Vůbec žádné. Funkce nefungovala, jak by měla, spíš mě frustrovala.

moc se mi líbí myšlenka, nicméně méně nadšená jsem byla z realizace - pro mne rozhodně nebyl program user-friendly (nahrávky nešly nahrát, stránka padala, program neukládal videa v kompatibilních formátech, ačkoliv si to nechal odsouhlasit takže jsem je musela ještě konvertovat do odpovídajícího formátu k uploadu). [...]

netuším, nefungovalo mi nahrávání [...]

[...] Ve skutečnosti si ale myslím, že by skoro jednodušší bylo posílat to kolegovi bez Speech Repository - uživatelské rozhraní není příliš přehledné a také například formulář pro feedback smaže veškerou strukturu (odstavce, odrážky...)

Tři respondenti dále mezi hlavními výhodami této funkce uvedli, že v databázi mohou najít projev, tlumočení i jeho hodnocení *na jednom místě*, další dva ocenili možnost své tlumočení *archivovat v databázi* a také *přehlednost* (lze snadno zjistit, jaké projevy už uživatel přetlumočil a v jakém stádiu hodnocení se nacházejí). Tyto nahrávky jsou navíc dostupné *kdykoliv* (1 respondent) a *odkudkoliv* (1 respondent). Tři respondenti pak považují za největší přednost funkce zasílání nahrávek *flexibilitu*:

Rozhodně flexibilita - v přeplněném týdenním rozvrhu (škola, práce, sport...) si nemusíme s kolegy hledat společný termín na samostudium, abychom si mohli dát zpětnou vazbu. Tlumočíme si, když máme čas, a kolega hodnotí, když má čas on.

Nemusíme se s kolegou/kolegyní domlouvat na konkrétním čase a místě pro trénink tlumočení – můžeme pracovat nezávisle na sobě.

Zasílání nahrávek lidem, se kterými bych se těžko setkala ve skutečnosti.

Tři respondenti zmínili možnost *zároveň poslouchat originál a tlumočení*, jeden respondent pak uvedl, že největší výhodou podle něj je získání *objektivní zpětné vazby*.

7.2.4.4 Otevřená otázka: problémy při práci s databází

I tato otázka byla nepovinná. Vyjádřilo se k ní 24 respondentů. Předpokládáme tedy, že dva respondenti, kteří na tuto otázku neodpověděli, s databází žádné problémy neměli. Další dva respondenti odpověděli jednoslovným ne, jeden respondent uvedl, že problémy s databází měla jen jeho kolegyně, a z formulace odpovědi dalších dvou respondentů vyplynulo, že s My Speech Repository sice problémy neměli, zato se potýkali s jinými problémy (pravděpodobně s programem SCICRec). Jeden respondent uvedl, že žádné problémy neměl, ale některé příspěvky byly nevhodně zařazeny do kategorií podle obtížnosti. Konečně dva respondenti uvedli, že poté, co si na ovládání databáze zvykli, s ní žádné problémy neměli:

Ze začátku trochu neintuitivní, ale postupně si člověk zvykne

[...] ze začátku je potřeba se se SR "zžít", pak už to jde lehce [...]

Druhému z těchto respondentů se také jednou při hodnocení kolegovy tlumočení stalo, že databáze nefungovala, protože byla v údržbě, proto ho neřadíme mezi respondenty, kteří s databází problémy neměli. Lze tedy říci, že se Speech Repository v průběhu studie žádné problémy nemělo 9 respondentů. Zbývajících 17 se potýkalo s problémy různého typu a různé závažnosti.

Tři respondenti uvedli, že jim vždy zabere mnoho času, než se vůbec dostanou na přihlašovací stránku do My Speech Repository:

Načíst úvodní stránku Speech Repository správně se mi nepodařilo snad ani jednou, musela jsem to vždy hledat přes google. [...]

Vždycky mi hrozně dlouho trvá, než najdu přesně tu stránku, kde se mohu přihlásit a kde budu přesměrovaná na svůj účet.

Obtížně se hledá přihlašovací okénko.

Dalším problémem, hned po přihlášení, bylo přesměrovávání na ověřovací službu Evropské komise (ECAS, European Commission Authentication Service):

[...] Přesměrovávání přes ECAS někdy prostě nefungovalo. [...]

[...] nefunkční přesměrování po přihlášení na stránkách.

Někteří respondenti také upozorňovali na problémy s orientací v databázi a s jejím ovládním:

Zpočátku jsem trochu tápala v ovládní SR, musela jsem postupovat podle návodu na fb stránce.

Dělalo mi problém najít správnou sekci a správné políčko, která mě pošle tam, kam opravdu chci. [...]

Jeden z respondentů si stěžoval na zaseknutí My Speech Repository poté, co přskočil v prohlížeči do jiného okna. Nemohl pokračovat v psaní komentáře ke kolegovy tlumočení ani komentář odeslat, nakonec se mu text nějak podařilo zachránit. Jiný uživatel si stěžoval na to, že po delší nečinnosti se databáze zeptá, zda chce uživatel pokračovat, ovšem pokud zvolí možnost ano, nemůže pokračovat v předchozí práci, ale musí se znovu přihlásit.

Někteří z respondentů dále nebyli spokojeni s kvalitou nahrávek, a to jak nahrávek originálních projevů v databázi (1 respondent uvedl, že některé projevy např. přeskakovaly), tak nahrávek, které vznikly po přetlumočení originálních projevů. Na těchto nahrávkách bylo slyšet jak originál, tak tlumočení, tři respondenti ovšem poukázali na to, že originál byl daleko

hlasitější než tlumočení. Poslouchat a hodnotit tlumočení tak bylo relativně náročné a tato skutečnost mohla ovlivnit i objektivitu hodnocení. Tento problém lze vyřešit pomocí programu SCICRec – po pořízení záznamu tlumočení si lze poslechnout výslednou nahrávku a na posuvníku hlasitosti nastavit hlasitost originálu i tlumočení. Během testování funkce vyměňování nahrávek jsme se s tímto problémem nesetkali, a proto jsme na tuto skutečnost bohužel účastníky studie včas neupozornili.

Dva respondenti dále uvedli, že měli potíže s nahráváním záznamu tlumočení do databáze – po nahrání záznamu do databáze a odeslání žádosti o zpětnou vazbu někdy se někdy objevila chybová hláška „transcoding failed“:

Nefunkční nahrávání tlumočení do databáze - první nahrávku jsem úspěšně odeslala okamžitě. Při nahrávání druhé se objevila chybová hláška "transcoding failed", ale nic mě na ni v systému neupozornilo. Poznala to až kolegyně, která nemohla hodnotit, protože ji sice přišla výzva k ohodnocení mého výkonu, ale [s] poznámkou, že tlumočení není k dispozici. Můj výkon se podařilo do databáze uploadovat až napotřetí. U třetí nahrávky to nevyšlo ani napopáté, celý proces je poměrně frustrující, vzhledem k tomu, že se výsledek nedozvím okamžitě, status nahrávky se od New přes Pending dostává až k Ready/Transcoding failed, ale nepodařilo se mi ani odhadnout, jak dlouho ono Transcoding trvá. Za mě v takovém případě naprosto zbytečná funkce. Kolegyně měla stejný problém, nakonec jsme si nahrávky posílaly navzájem emailem, ale to potom už nepotřebujeme zasílání přes Speech Repository.

Z náhodného osobního hovoru s jedním účastníkem studie nicméně vyplynulo, že k potížím s překódováním záznamu došlo během víkendu těsně před ukončením studie, a je tedy možné, že jednou z příčin těchto potíží bylo přetížení databáze.

Jiní dva respondenti měli problém s odesíláním žádostí o zpětnou vazbu:

Ano, při nahrávání a okamžitým požádání o feedback se nic nestalo. Musel jsem si nakonec manuálně projev najít a požádat u něj o feedback.

při odesílání tlumočení se tlumočení neodeslalo, zřejmě proto, že jméno kolegy nebylo vybráno, (i když to vypadalo, že je jako adresát označen), ale zjistila jsem to až po tom, co mi kolega oznámil, že mu nic nepřišlo

Tři respondenti byli nespokojeni s vkládáním hodnocení přímo do komentáře v My Speech Repository, není tam totiž možné dělit text do odstavců, takže celá zpětná vazba má podobu dlouhého nepřehledného textu. Jednomu respondentovi vadilo, že není možné nahrávat tlumočení přímo do databáze, ale je nutné si k tomu stáhnout další program.

7.2.4.5 Otevřená otázka: problémy při práci s programem SCICRec

Na tuto nepovinnou otázku jsme dostali 23 odpovědí. Předpokládáme tedy, že 3 respondenti, kteří na tuto otázku neodpověděli, s programem SCICRec žádné problémy neměli. Sedm respondentů uvedlo, že se s žádnými problémy nesešli, a jeden z nich dále uvedl, že mu program SCICRec připadal uživatelsky vstřícný. Celkem deset respondentů tedy při používání programu žádné potíže nezaznamenalo. Jeden z respondentů používání programu okomentoval „Také by to mohlo být jednodušší.“ Ostatních 15 respondentů se tedy při práci s programem s problémy setkalo. Jeden z nich program označil za velmi uživatelsky nepřívětivý:

SCICRec je velice uživatelsky nepřátelský. Vyžaduje spoustu mezikroků, než uživatel může vůbec nahrávat. Celý koncept mi přišel zastaralý, zkosnatělý. Myšlenka dobrá, ale ta forma... [...]

Část respondentů uváděla, že měli jednou či opakovaně potíže s nahráváním či s ukládáním nahrávky:

Párkrát se mi odtlumočený projev prostě nenahrál a byl místo něj jen šum. [...]

Při nahrávání 13minutového tlumočení na konci program spadl při ukládání nahrávky, nic se neuložilo [...]

nenahrával mě, vím přitom, že mi mikrofon funguje

problémy napřed byly, jelikož program z nějakého důvodu odmítal ukládat nahrávky mého tlumočení a pak mi dokonce na 15 minut zmrazil počítač (nefungovalo nic než kurzor se znamením načítání, přitom mám poměrně výkonný počítač); po restartování programu a při druhém spuštění vše ok

Při opětovném nahrávání tlumočení (pokud se první nepovedlo např. po první větě a rozhodla jsem se začít znovu), tak při následném přehrávání v SCICRec nehrálo tlumočení a jenom originál.

Jednou jsem omylem ukončila nahrávání jiným tlačítkem a pak jsem o projev přišla.

Dalším poměrně často uváděným důvodem nespokojenosti byla skutečnost, že nahrávání ve SCICRecu se spouští okamžitě poté, co uživatel programu vybere, kam se má nahrávka uložit; navíc není po spuštění nahrávání v programu jasně vidět, že nahrávání už začalo; jeden respondent navrhl, že by bylo vhodnější nejprve vybrat umístění pro uložení nahrávky a nahrávání spustit až poté zvlášť. Jiný respondent zase uvedl, že byl uvítal, kdyby bylo ukončení nahrávání při simultánním tlumočení v programu přednastaveno na dobu kratší než 60 sekund (tuto dobu lze ve SCICRecu měnit, nicméně výchozí nastavení je právě 60 s).

Respondenti také upozorňovali na to, že program SCICRec ukládal jejich nahrávky v jiném formátu, než vyžaduje databáze; navíc se jedná o formát poměrně neobvyklý, takže se nedařilo nahrávku v počítači spustit obvyklým způsobem.

U jednoho z účastníků studie došlo v nahrávce ke zkreslení hlasu – tuto událost v odpovědi na tuto otázku reflektoval jak on sám, tak jeho tandemový partner:

Nahrávky měly zdeformovaný hlas. Bylo to SCICRec? Mými sluchátky? Mým počítačem?

Nahrávky mojí kolegyně byly z neznámého důvodu zvukově proměněné na sekání, robotický, hluboký hlas.

Jeden z respondentů dále mj. poznamenal, že je poněkud nepraktická černá ikonka programu, vzhledem k černé barvě je totiž na liště ve Windows „neviditelná“. V komentářích k programu SCICRec se také několikrát objevilo označení *málo intuitivní* či *neintuitivní*.

7.2.4.6 Otevřená otázka: návrhy na vylepšení funkce zasílání nahrávek

Na tuto nepovinnou otázku jsme získali 19 odpovědí, přičemž čtyři z těchto respondentů žádný návrh nepředložili. Některé návrhy vychází z problémů, s nimiž se účastníci naší studie setkali v jejím průběhu. Pokusíme se je nyní shrnout.

Co se týče práce se samotným programem SCICRec, objevil se návrh na *vytvoření odděleného okna pro simultánní a konsektivní tlumočení*. Dva respondenti by dále považovali za vhodné moci nahrávat záznam svého tlumočení do My Speech Repository *pouhým přetažením tohoto souboru do okna databáze*. V současné době je poté potřeba ještě zvolit možnost „Upload“, což jednak zdržuje, jednak se může stát, že si to uživatel neuvědomí a jeho projev se do databáze nenahraje. Další respondent by uvítal *odstranění problému s překódováním nahrávky* (výše zmiňovaná chybová hláška „Transcoding failed“).

Následující návrhy se týkají podoby záznamu po nahrávání vlastního tlumočení; některé jsou reakcí na skutečnost, že na výsledné nahrávce simultánního tlumočení byla hlasitější stopa originálu než stopa tlumočení. Respondenti doporučovali možnost *stáhnout samotné tlumočení*, případně možnost *vybrat si, zda poslouchat tlumočení souběžně s originálem či jen tlumočení samotné*. V případě nahrávek konsektivního tlumočení doporučovali naopak zařazení tlumočení až *za originální nahrávku* (v současné době si uživatel, který hodnotí kolegův výkon, nejprve vyslechne kolegovo tlumočení a až pak originál, což není při hodnocení zcela praktické, na druhou stranu pak hodnotitel zastává roli autentického posluchače, a může tak možná věnovat více pozornosti prezentaci tlumočení).

Poměrně častým přáním respondentů bylo zlepšit možnost zadávání zpětné vazby (*umožnit formátování textu*). Aktuálně databáze obsahuje pro zadávání zpětné vazby zvláštní políčko, které ovšem neumožňuje formátování textu a jeho dělení do odstavců, text nelze členit do kategorií ani nic zvýraznit, takže výsledná podoba zpětné vazby je poměrně nepřehledná. Jeden z respondentů by dále uvítal možnost *vložit komentář do databáze v podobě přílohy* (ať už textové či zvukové). Další navrhl nahradit současný způsob hodnocení *online hodnotícím formulářem*, který by sestával z různých kategorií (např. silné stránky, slabé stránky, prezentace, intonace), aby byla zpětná vazba, kterou uživatel od kolegy dostane, přehledná na první pohled.

Jeden z účastníků studie uvedl, že by ocenil, kdyby zpráva v My Speech Repository o tom, že kolega okomentoval jeho tlumočení, *odkazovala přímo na kolegův komentář* tak, aby nemusel dohledávat, kterou z jeho nahrávek kolega vlastně ohodnotil. Dále by podle něj také bylo žádoucí, aby My Speech Repository v případě, kdy si uživatel v databázi vyhledá nějaký projev, který již přetlumočil a jehož nahrávku umístil do databáze, nenabízela možnost nahrát záznam tlumočení daného projevu, ale rovnou *zobrazila odkaz na již existující nahrávku*.

Dva respondenti pak doporučili *zabudování programu SCICRec přímo do My Speech Repository*, respektive umožnění *nahrávání vlastního tlumočení online*, aby uživatelé databáze nebyli nuceni si zvlášť tento program stahovat a instalovat. Nebylo by tak nutné si nejdřív stahovat nahrávku originálu, pak do databáze umísťovat nahrávku tlumočení a čekat na její překódování. Celá práce by se tím významně zjednodušila a urychlila. Jeden z těchto respondentů dále uvádí, že My Speech Repository by měla přijímat záznamy tlumočení ve více rozdílných formátech (v současné době umožňuje vkládat výhradně audionahrávky ve formátu ogg).

7.2.4.7 Otevřená otázka: Postrádáte u databáze nějakou další funkci?

Tuto nepovinnou otázku zodpovědělo 16 respondentů, přičemž sedm z nich uvedlo, že žádnou funkci nepostrádají. Odpovědi na tuto otázku se částečně překrývaly s odpověďmi na otázku předchozí: dva respondenti uvedli, že by uvítali možnost *formátování komentářů*, aby byla zpětná vazba přehlednější.

Jeden z respondentů by ocenil, kdyby bylo ve výsledcích vyhledávání projevů podle jazyka a náročnosti uvedeno i *jméno řečníka*; v současné době zjistí uživatelé jméno autora daného projevu až po jeho rozkliknutí. Dva respondenti navrhli možnost pořizovat *v případě*

konsekutivního tlumočení videonahrávku. Další respondent by si přál, aby bylo možné nemuset nahrávky stahovat, ale *poslouchat je přímo v databázi*, a případně (což označil jako utopické přání) moci při hodnocení do nahrávky kliknout, zastavit tak přehrávání a dostat se do hodnotícího okénka, kde je uveden čas přehrávání a kam by bylo možné vložit komentář právě k tomuto času.

Dále se mezi odpověďmi na tuto otázku objevil návrh, aby uživatelé databáze dostávali *emailové upozornění* na nové žádosti o zpětnou vazbu či naopak na novou zpětnou vazbu od kolegy, návrh *vložit do databáze ekvalizér*, aby bylo možné měnit hlasitost tlumočení či originálu, a také návrh *umístit do databáze počítadlo* či jakýsi ukazatel, který by upozorňoval na to, s kterými projevy už uživatel pracoval a případně kolikrát.

7.2.4.8 Otevřená otázka: návrhy na zdokonalení databáze

Touto nepovinnou otázkou jsme uzavřeli oddíl o uživatelské přívětivosti. Získali jsme na ni 19 odpovědí, z čehož čtyři respondenti uvedli, že žádné návrhy nemají, a jeden odkázal na své předchozí odpovědi. Část odpovědí se opět opakovala – čtyři respondenti uvedli, že by bylo záhodno umožnit *formátování textu v okénku pro zpětnou vazbu*, popřípadě *vytvořit různá okna*, kam by bylo možno zvlášť vpisovat kladnou a zápornou zpětnou vazbu, komentáře k obsahu, jazyku apod., to vše za účelem větší přehlednosti, ale také lepší a podrobnější zpětné vazby.

Co se týče práce s databází, respondenti by uvítali *jednodušší přihlašování* do databáze a také její celkové *zprehlednění* (jeden z respondentů uvedl „Člověk se musí občas docela proklikat, aby se dostal tam, kam potřebuje“), dále by ocenili *snazší vyhledávání* a eventuálně možnost *pokročilého vyhledávání podle určitých vlastností příspěvku* (např. dlouhé příspěvky na výdrž, čísla apod. – tyto vlastnosti jsou sice u některých příspěvků uvedeny, ale nelze podle nich vyhledávat), a také uvedení *přehledu celkového počtu získaných komentářů* na úvodní stránce po přihlášení (v současné době je v tomto přehledu uveden počet nahrávek a počet komentářů k tlumočení kolegů).

Jeden z respondentů navrhl *zvýšit uživatelskou přívětivost programu SCICRec*, např. tak, že by se při nahrávání zobrazil spektrogram, který by ukazoval, zda mikrofon nahrává a s jakou hlasitostí; zde ovšem musíme uvést, že součástí SCICRecu sice není spektrogram, nicméně najdeme zde ukazatel hlasitosti, který plní tutéž funkci. Je možné, že daný

respondent tento ukazatel přehlédl, nachází se totiž vpravo ve spodní části okna programu, navíc je jeho zobrazení volitelné.

Čtyři respondenti pak poukazovali na to, že by bylo potřeba *databázi rozšířit* (zde musíme opět podotknout, že databáze se neustále rozšiřuje), jeden z nich navrhl, aby se do vytváření příspěvků zapojili i studenti, další naopak dal tento problém do souvislosti s otázkou velkých či malých jazyků:

Myslím, že by se mělo do databáze nahrát více projevů. Osobně jsem až dosud SR nevyužívala moc často, ale přesto už jsem asi polovinu projevů na své úrovni přetlumočila. Čím vyšší je navíc úroveň, tím méně je nahraných projevů. Nemohli by se na pořizování proslovů podílet i studenti, aby tam bylo nahrávek více? [...]

chápu, že čeština je minoritní jazyk, přesto by mi udělalo radost více příspěvků v češtině

Zdokonalení SR je podle mého především hlavně na řečnících - čím více nahrávek, tím lepší bude =)

Jen doufám, že se bude databáze nadále rozrůstat.

Dále se v odpovědích na tuto otázku objevily tři návrhy, které považujeme za velmi zajímavé. První z nich se týkal možnosti *vzorových přetlumočení některých projevů*, a to profesionálními tlumočníky EU. Studenti by tak měli možnost si daný projev přetlumočit, vlastní tlumočení porovnat s výkonem profesionála, a uvědomit si, jakým směrem se dále ubírat, respektive jaké rezervy jejich výkon má. Zaujal nás také návrh na vytvoření jakési *burzy kolegů* na základě společných pracovních jazyků, aby uživatelé databáze nedostávali zpětnou vazbu stále jen od kolegů, s nimiž se znají, ale také od dalších osob. Posledním z těchto návrhů bylo umožnit *uživatelské hodnocení projevů* v databázi (např. udílení hvězdiček podle kvality, zajímavosti či obtížnosti).

7.2.5 Zpětná vazba a používání hodnotícího formuláře

V následující části dotazníku jsme se zabývali zkušenostmi účastníků studie s využíváním hodnotícího formuláře. Jak už jsme uvedli výše, hodnotící formulář jsme dali účastníkům studie k dispozici, nicméně jeho využívání nebylo povinné. Proto jsme hned na začátku této části dotazníku položili respondentům otázku, zda hodnotící formulář během spolupráce využívali. Jednalo se o povinnou uzavřenou otázku. 8 respondentů (30,8 %) uvedlo, že hodnotící formulář nepoužívali. Respondenti, kteří na otázku odpověděli záporně, nezodpovídali další otázky, ale byli přesměrováni rovnou do závěrečné sekce dotazníku.

18 respondentů (69,2 % z celkového počtu respondentů) zvolilo odpověď „Ano, využili jsme ho alespoň jednou“. Těmto respondentům jsme následně položili čtyři další uzavřené otázky ve formě tvrzení, k jejichž pravdivosti se mohli vyjadřovat pomocí čtyřstupňové škály (určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne). Níže uvedené procentuální údaje se tedy nebudou vztahovat ke všem respondentům našeho dotazníku, ale pouze ke zmiňovaným 18, kteří uvedli, že hodnotící formulář alespoň jednou využili.

	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
Používání hodnotícího formuláře vede k úplnější zpětné vazbě (zpětná vazba pokryje víc aspektů tlumočení).	11	7	0	0
Používání hodnotícího formuláře vede k podrobnější zpětné vazbě (zpětná vazba jde více do detailů, je obsáhlejší).	11	6	0	1
Používání hodnotícího formuláře vede k relevantnější zpětné vazbě.	8	7	3	0
Používání hodnotícího formuláře vede k tomu, že se zpětná vazba omezí pouze na výčet nedostatků a chyb.	1	6	6	5

Tabulka: Zpětná vazba a používání hodnotícího formuláře

První otázka, kterou jsme respondentům v této sekci položili, se týkala skutečnosti, zda používání hodnotícího formuláře vede k úplnější zpětné vazbě (zejména s ohledem na to, že kritéria v hodnotícím formuláři jsou jakýmsi seznamem všech možných aspektů, které lze u tlumočení hodnotit). Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti kladně: 11 respondentů (61,1 %) zvolilo možnost „určitě ano“ a 7 respondentů (38,9 %) možnost „spíše ano“.

Dále jsme se respondentů tázali, zda používání hodnotícího formuláře vede k podrobnější zpětné vazbě. Tentokrát jsme dostali jednu zápornou odpověď. 11 respondentů (61,1 %) opět odpovědělo „určitě ano“, 6 respondentů (33,3 %) „spíše ano“ a 1 respondent (5,6 %) „určitě ne“.

V následující otázce jsme zjišťovali, zda používání hodnotícího formuláře vede k relevantnější zpětné vazbě. 8 respondentů (44,4 %) se domnívá, že „určitě ano“, 7 respondentů (38,9 %) uvedlo, že „spíše ano“ a 3 respondenti (16,7 %) odpověděli „spíše ne“.

Poslední otázka v této části dotazníku zněla „Používání hodnotícího formuláře vede k tomu, že se zpětná vazba omezí pouze na výčet nedostatků a chyb“. Zde bylo naším cílem odhalit, zda používání hodnotícího formuláře nemá za následek to, že se hodnotitel soustředí

na negativní aspekty kolegova tlumočení a pozitivní stránky jeho výkonu opomíjí. 1 respondent (5,6 %) zvolil odpověď „určitě ano“, 6 respondentů (33,3 %) „spíše ano“, dalších 6 respondentů (33,3 %) „spíše ne“ a 5 respondentů (27,8 %) „určitě ne“.

Z odpovědí respondentů můžeme vyvodit následující závěry: používání hodnotícího formuláře skutečně vede k úplnější a podrobnější zpětné vazbě. Mírně problematičtější je otázka relevantnosti zpětné vazby; domníváme se, že hodnotící dotazník může svádět hodnotitele k tomu, že komentuje nejružnější aspekty kolegova tlumočení a poněkud tak ztrácí ze zřetele kolegovy aktuální potřeby, respektive ne zcela rozlišuje mezi podstatným a nepodstatným. Nejmenší rozdíl mezi poměrem kladných a záporných odpovědí jsme zaznamenali u čtvrté otázky, což podle našeho názoru naznačuje, že důsledkem používání hodnotícího formuláře skutečně může být omezení zpětné vazby na výčet slabých stránek kolegova tlumočení. To ovšem může mít negativní dopad na kolegovu motivaci a myslíme si, že je žádoucí tomu předcházet například poučením studentů o tom, jaká je ideální podoba zpětné vazby (např. počáteční zmiňování kladných stránek výkonu atd.).

7.2.6 Komentáře

Na závěr dotazníku jsme respondentům poděkovali a dali jsme jim prostor pro komentáře jak k dotazníku, tak ke studii samotné. Tuto možnost využilo 12 respondentů. Zmíníme zde pouze ty z nich, které jsou relevantní pro náš výzkum.

Jeden z respondentů nebyl spokojen s organizací studie, a to zejména s ohledem na to, že komunikace v rámci této studie probíhala téměř výhradně na Facebooku:

Ocenila bych některé organizační změny - např. od průvodní pozvánky ke studii po (skutečně podrobné a funkční) propozice, jak postupovat, proběhly přes fb. Samozřejmě, dnes je to velmi funkční komunikační kanál, nicméně stále ještě existují lidé, kteří ho nemají vůbec, nebo nejsou jen v dané skupině. Tím pádem de facto nemají možnost se do výzkumu zapojit, pokud se o tom náhodou nedoslechnou... Minimálně ze začátku by se daly použít třeba aktuality na webu ÚTRL. Jako jinak spokojená nefacebookařka jsem byla dále odkázaná na přeposílání fb příspěvků od své kolegyně, nicméně myslím, že dát "podobné případy" lidí bez fb do hromadného mailu a instrukce přeposílat i tam sice vyžaduje jisté úsilí navíc, ale zase by to nemuselo být tolik práce navíc. Je mi jasné, že fb umí být velmi efektivní komunikační nástroj, ale nemyslím si, že je jediný. [...]

Musíme přiznat, že tato výtky je částečně oprávněná. Organizovat celou studii přes Facebook jsme se rozhodli zejména proto, že nám to přišlo z hlediska komunikace nejjednodušší

(vytvořili jsme zvláštní skupinu, kam jsme přidali zájemce o účast ve studii, do této skupiny jsme vkládali soubory a také komentáře). Upozornit na tuto studii v aktualitách na webové stránce Ústavu translologie nás nenapadlo, nepovažovali jsme studii za dostatečně významnou. Tato respondentka se o naší studii dozvěděla od své kolegyně, která jí dále zprostředkovala příspěvky ve skupině. To může samozřejmě působit nedostatečně profesionálně. Na svou obhajobu nicméně dodáváme, že se jednalo o jedinou účastnici studie, která účet na Facebooku neměla, a hned na počátku jsme se dohodli s její kolegyní, že bude sloužit jako zprostředkovatel. Pokud by se zapojilo více takových účastníků, informace bychom jim samozřejmě rozesílali hromadným emailem.

Táž respondentka uvedla, že by bylo také záhodno lépe zvážit načasování studie:

[...] ačkoliv 4-5 příspěvků a hodnocení se dá zvládnout bez problému i za kratší dobu než měsíc, než jsme si zřídili přístup na repository, trvalo to, než jsme se s programem seznámili, také to chvíli zabralo, a následné prodloužení o 4 prosincové dny sice mohlo někdy pomoci, ale v měřítku celého měsíce to až tak nevyzní. [...]

Ani tato úvaha není zcela neopodstatněná, je samozřejmě pravda, že účast v naší studii byla relativně časově náročná. Nábor respondentů jsme spustili 4. listopadu a nejzazším datem pro dokončení práce byl 4. prosinec, studie tedy skutečně trvala měsíc. Poměrně rozšířeným problémem bylo získání přístupu do databáze (předpokládali jsme, že většina studentů magisterského studia přístup do databáze již má, tento předpoklad se ovšem ukázal jako mylný). Mohlo tedy dojít ke zdržení jak kvůli čekání na získání přístupu do My Speech Repository, tak kvůli počátečním problémům s ovládnutím databáze či programu SCICRec. Na druhou stranu se domníváme, že k problémům s dodržením data ukončení studie mohlo vést také ne zcela ideální rozvržení práce v čase.

Dva z komentářů se týkaly hodnotícího formuláře. Jeden z respondentů ocenil jeho detailní zpracování (to ovšem není naše zásluha, formulář jsme adaptovali podle seznamu kritérií hodnocených u akreditačních zkoušek pro tlumočníky v evropských strukturách). Druhý popsal, jakým způsobem jej s kolegou využívali (s ohledem na podobu hodnotícího políčka v databázi):

[...] trochu jsme se jím inspirovaly a rozdělily feedback na 3 sekce: FORMA, OBSAH, TECHNIKA. Pořádněji by ho tak jako tak šlo těžko použít, protože člověk musí ten komentář pořád psát jako souvislý text na jednom řádku...

Další dva respondenti uvedli, že pro ně byla studie užitečná z důvodu bližšího seznámení s databází, motivace k samostudiu a také zprostředkování praxe. Jeden z nich dokonce zvažuje, že bude v práci s databází pokračovat a výhledově navrhuje zapojit do spolupráce také rodilé mluvčí:

Dobry nápad na zprostředkování tlumočnické praxe a zároveň zpřístupnění databáze a motivace k dalšímu samostudiu.

Studie mi přišla velice užitečná a bylo by ohromně zajímavé tento typ spolupráce udělat dvojjazyčně (tedy hodnocení od rodilých mluvčích) v nějakém jiném výzkumu. Osobně mi odhalila tajemství Speech repository a docela uvažuji, že bych zkusila nějak v online samostudiu pokračovat se skupinou kolegů z ročníku, aby se feedback různil.

7.2.7 Odpovědi na výzkumné otázky

Z odpovědí na náš dotazník vyplynulo, že naprostá většina respondentů (více než 90 %) považuje zpětnou vazbu od kolegy za objektivní, relevantní a konstruktivní. Stejně tak více než 90 % respondentů uvedlo, že poskytovaná vazba se neomezuje pouze na výčet chyb, ale že kolega hodnotitel dokáže vyzdvihnout i pozitivní stránky jejich tlumočnického výkonu. Naprostá většina respondentů považovala vzájemnou spolupráci za přínosnou a motivující k dalšímu samostudiu.

O něco menší část respondentů (66–90 %) pokládala zpětnou vazbu za dostatečně podrobnou a uváděla, že jejich kolega při hodnocení uvažuje i o možných příčinách jejich tlumočnických potíží a navrhuje řešení. Je samozřejmě otázkou, zda je zásadní, aby byla zpětná vazba podrobná (domníváme se, že důležitější je, aby byla relevantní), ale měla by být z hlediska studentů podrobná dostatečně. Rozhodně by však bylo žádoucí při poskytování zpětné vazby posílit reflexi.

Nejmenší počet kladných odpovědí (60–66 %) jsme zaznamenali u otázek týkajících se vedlejších důsledků vzájemného poskytování zpětné vazby. To platí jak pro otázku, zda respondentům jejich kolegové zprostředkovali nové postřehy, tak zda je poskytování zpětné vazby kolegovy přimělo zamyslet se nad kvalitou tlumočení a dívat se na tlumočení z nové perspektivy.

Všichni respondenti, kteří se s kolegou předem domlouvali, na jaké aspekty tlumočení se mají při vzájemném hodnocení soustředit, uvedli, že jim kolega vycházel vstříc a při hodnocení se právě na tyto aspekty zaměřoval.

Výše uvedené víceméně potvrdily i odpovědi na otevřenou otázku ohledně spokojenosti se zpětnou vazbou od kolegy a vzájemnou spoluprací. S výjimkou jednoho respondenta, který uvedl, že zpětná vazba od kolegy byla příliš stručná, hodnotili všichni respondenti zpětnou vazbu i spolupráci pozitivně. Někteří uvedli, že tu a tam by uvítali pomoc vyučujícího (v případě, kdy ani jeden z nich nepochopil originál) a také (což souvisí spíše se způsobem spolupráce prostřednictvím My Speech Repository) litovali, že u konsektivního tlumočení nemohou hodnotit vizuální stránky kolegovy výkonu.

Co se týče druhé oblasti našeho výzkumu, za poměrně málo problematickou respondenti označili otázku vyhledávání v My Speech Repository a možnost v databázi snadno najít projevy, které odpovídají jejich aktuální pokročilosti. Méně spokojení pak byli s orientací v databázi, snadným používáním funkce vyměňování nahrávek s kolegou a snadného ovládní programu SCICRec. Téměř dvě třetiny respondentů se pak domnívají, že v My Speech Repository není snadné nalézt projevy, které se hodí k rozvíjení konkrétních dovedností.

Za hlavní přednosti databáze respondenti považovali její rozsah (tedy počet projevů, který obsahuje), pestrost projevů a také jejich kvalitu a zajímavý obsah, širokou škálu zastoupených jazyků a velký počet různých řečníků, dále skutečnost, že obsahuje projevy různé obtížnosti (včetně tzv. zkuškových projevů), jak projevy didaktické, tak autentické materiály, a že před samotným cvičením získají informace o tématu a klíčových slovech, dostupnost přepisu u některých projevů, možnost snadno vyhledávat podle jazyka, tématu, typu tlumočení a obtížnosti, možnost interagovat s kolegou a získávat od něj zpětnou vazbu a také věnovat se samostudiu kdykoliv.

Mezi hlavními přednostmi funkce zasílání nahrávek respondenti uváděli možnost poměrně jednoduše kolegovi zaslat nahrávku ke zhodnocení a získat tak zpětnou vazbu, dále možnost přehledné archivace nahrávek v databázi a uložení nahrávky i zpětné vazby na jednom místě, možnost flexibilní spolupráce s kolegou a možnost poslouchat zároveň originál a tlumočení. S využíváním této funkce byla ovšem spojena celá řada potíží, např. problémy s nahráváním, s formátem výsledné nahrávky a s jejím umístěním do databáze, a také s nepřehledným uživatelským rozhraním My Speech Repository.

Dále jsme se dotazovali respondentů, zda a případně na jaké problémy s databází v průběhu práce narazili. Většina respondentů během studie na nějaké problémy narazila. Prvním z nich bylo vůbec se dostat na přihlašovací stránku do My Speech Repository, dále si respondenti stěžovali na potíže s přesměrováváním do databáze poté, co se přihlásili, a také na neintuitivní ovládání a potíže s orientací v databázi. Upozorňovali také na skutečnost, že po opětovném přihlášení do databáze po nějaké době nečinnosti není uživatel vrácen na poslední stránku, kde pracoval, ale musí se tam znovu dostat, a jeden z respondentů uvedl, že poté, co přskočil z databáze do jiného okna prohlížeče, se databáze zasekla. Občasným problémem také bylo překódování vlastních nahrávek tlumočení při jejich odesílání kolegovi (chybová hláška „transcoding failed“) a odesílání žádosti o zpětnou vazbu. Uživatelé dále nebyli spokojeni s podobou pole, do kterého se wpisuje zpětná vazba, protože neumožňuje žádné formátování textu. Jeden z respondentů vyjádřil svou nespokojenost s tím, že pro možnost nahrávání vlastního tlumočení je nutné stahovat program SCICRec a pracovat mimo samotnou databázi.

Co se týče potíží s programem SCICRec, uživatelé uváděli, že je program málo intuitivní, ne vždy jim fungovalo nahrávání vlastního tlumočení, případně se stalo, že se záznam neuložil. Několik respondentů uvedlo, že není příjemné, že nahrávání začne hned poté, co vyberou, kam se má nahrávka jejich tlumočení uložit, a uvítali by, kdyby bylo možné tyto dva kroky oddělit. V některých případech došlo k tomu, že nahrávka byla uložena v jiném formátu než je formát přijímaný databází, a uživatelé ji museli ještě manuálně překládat do požadovaného formátu (což znamená větší časovou náročnost). Jeden respondent uvedl, že nahrávka jeho tlumočení byla z neznámého důvodu deformovaná (hluboký, robotický hlas, sekaný projev).

Jak by bylo možné funkci zasílání nahrávek vylepšit? Respondenti navrhovali vytvořit v rámci programu SCICRec oddělená okna pro nahrávání konsekutivního a simultánního tlumočení. Uvítali by také možnost nahrávat záznam svého tlumočení pouhým přetažením souboru do okna databáze a možnost v databázi poslouchat nebo z databáze stáhnout nahrávku simultánního tlumočení bez originálního projevu. V případě konsekutivního tlumočení navrhli umístit nahrávku až za originální projev. Dále by ocenili, kdyby bylo možné do My Speech Repository vkládat nahrávky ve více různých formátech. Velmi důležitým návrhem bylo umožnit lepší formátování zpětné vazby, přikládání zpětné vazby ve formě přílohy či nahrazení pole pro zpětnou vazbu jakýmsi hodnotícím formulářem, a zabudování programu SCICRec přímo do databáze tak, aby bylo možné tlumočení nahrávat online.

Na otázku, jakou funkci účastníci naší studie v My Speech Repository postrádají, jsme dostali následující odpovědi: možnost formátování zpětné vazby (viz výše), uvádění jména řečníka v popisu nahrávek již při vyhledávání a nikoliv až po rozkliknutí dané nahrávky, možnost pořizovat u konsektivního tlumočení videonahrávku, zasílání emailového upozornění na kolegovu žádost o zpětnou vazbu či naopak na nové hodnocení od kolegy, zabudování ekvalizéru do databáze, aby bylo možné měnit poměr hlasitosti originálu a tlumočení, a také zabudování ukazatele, který by uživatele upozorňoval na to, zda již s daným projevem pracoval a případně kolikrát.

Dále jsme se respondentů dotazovali, zda mají nějaké návrhy na zdokonalení databáze My Speech Repository. Respondenti navrhovali celkově zvýšit její uživatelskou přívětivost, zjednodušit přihlašování a databázi zpřehlednit, dále umožnit pokročilejší vyhledávání s ohledem na dovednosti, k jejichž rozvíjení se konkrétní projevy hodí, a databázi dále rozšiřovat. Objevily se také tři návrhy, které považujeme za velice zajímavé, totiž vytvoření burzy kolegů, kde by uživatelé mohli hledat nové kolegy ke spolupráci, u některých projevů pro inspiraci nahrát „vzorové přetlumočení“ a také umožnit uživatelské hodnocení projevů.

Z odpovědí respondentů v poslední části našeho dotazníku vyplynulo, že téměř všichni respondenti, kteří hodnotící formulář využívali, se domnívají, že jeho používání vede k úplnější a podrobnější zpětné vazbě, 83,3 % z nich se domnívá, že vede také k relevantnější zpětné vazbě. Více než třetina z nich (38,9 %) ovšem uvedla, že důsledkem používání hodnotícího formuláře je omezení zpětné vazby na výčet chyb a nedostatků.

7.2.8 Diskuse

Organizace studie a také závěrečný dotazník měly několik nedostatků. Nepříjemným překvapením byly technické problémy, s nimiž se řada účastníků studie v jejím průběhu potýkala. Práci s databází a programem SCICRec jsme před spuštěním testovali a měli jsme sice výhrady vůči jejich uživatelské přívětivosti, ale na žádné závažnější problémy jsme nenarazili a nedokázali jsme tak předvídat, zda a na jaké problémy naši respondenti narazí, celá řada problémů uváděných v dotazníku tak pro nás byla překvapením. Z tohoto hlediska by bývalo bylo zajímavé zeptat se v dotazníku účastníků studie na operační systém, který používají, popřípadě na další technické vybavení, abychom mohli zjistit, zda v tomto ohledu existuje nějaká souvislost. Dále jsme dali účastníkům studie k dispozici stručný návod k práci

s databází a programem SCICRec, ale neupozornili jsme je na existenci velmi podrobného manuálu v angličtině, který lze najít v samotné My Speech Repository. S pomocí tohoto manuálu by bývalo možné se některým problémům vyhnout nebo je vyřešit (např. otázku nepochybně hlasitosti mezi originálem a tlumočením).

Další slabou stránkou naší studie bylo její načasování. Nemáme teď na mysli dobu jejího trvání, ale spíše načasování vzhledem k průběhu akademického roku. Potřebovali jsme studii uskutečnit během letošního zimního semestru, a proto jsme se rozhodli zorganizovat ji v průběhu listopadu – říjen jsme vyloučili, protože v této době semestr teprve začíná, a studii by možná část potenciálních účastníků (zejména studentů prvního ročníku NMgr. studia) považovala za příliš velkou zátěž, a prosinec jsme zase vyloučili s ohledem na blížící se konec semestru a svátky. Vhodnější by možná ale bylo studii provést během letního semestru, kdy již mají kurzy simultánního tlumočení i studenti prvního ročníku, a účast ve studii by tak pro ně mohla být ještě přínosnější. Nedomníváme se, že by bylo potřeba dobu trvání studie prodloužit (to by mohlo podle našeho názoru dokonce být kontraproduktivní – část účastníků studie by mohla mít pocit, že mají na práci spoustu času, a odkládat tak práci až na poslední chvíli), spíše jsme měli dříve spustit nábor účastníků a zdůraznit, že si mají přístup do My Speech Repository zařídit co nejdříve (skutečnost, že zájemci potřebují k účasti ve studii přístup do databáze, jsme uváděli již v prvním „náborovém“ příspěvku o této studii, ale patrně jsme to nezdůraznili dostatečně).

Otázkou je samozřejmě i to, zda bylo vhodné zvolit jako komunikační platformu pro naši studii právě Facebook. Z našeho hlediska byl tento způsob komunikace o mnoho efektivnější a přehlednější než emailová komunikace. Na druhou stranu jsme zvolením tohoto komunikačního kanálu poněkud omezili dosah komunikace – to platí zejména pro úvodní oslovení možných zájemců o účast v experimentu. Možnou alternativou či doplněním by pak mohlo být rozeslání hromadného emailu všem studentům navazujícího magisterského studia, přičemž v průběhu studie bychom využívali pro komunikaci používali primárně Facebook a prostřednictvím emailu bychom dále komunikovali jen s těmi účastníky studie, kteří tuto sociální síť nepoužívají.

7.3 Závěr

Domníváme se, že náš výzkum prokázal, že zpětná vazba poskytovaná kolegy je po všech stránkách přínosná. Za přínosnou vzájemnou spolupráci ostatně považovalo 96,1 % respondentů. V naprosté většině případů byla považována za objektivní, relevantní a konstruktivní a postihovala kladné i záporné stránky projevu hodnoceného kolegy. Prokázal se také velký význam spolupráce s kolegou pro motivaci k samostudiu. Většina respondentů považovala zpětnou vazbu od kolegy také za dostatečně podrobnou a nezískávala od kolegů jen zpětnou vazbu popisnou, ale i reflektivní. Počet respondentů, jejichž pohled na tlumočení a jeho kvalitu ovlivnilo poskytování zpětné vazby kolegovi či naopak její získávání, byl trochu nižší (60–66 %), tento rozdíl ale můžeme vysvětlit také tím, že starší studenti či čerství absolventi se již na tlumočení dívají komplexněji než studenti, kteří se tlumočením teprve začínají zabývat.

Co se týče databáze My Speech Repository a funkce vyměňování nahrávek, můžeme říci, že uživatelé databáze si cení samotné existence databáze a jejího obsahu, ale po formální stránce s ní nejsou zcela spokojeni. Názory respondentů se samozřejmě různily a odpovědi na otevřené otázky je těžké generalizovat, přesto mnoho z nich při práci s databází a programem SCICRec narazilo na řadu potíží. Uživatelská přívětivost My Speech Repository není ideální: uživatelé měli například problémy s orientací v databázi, s používáním programu SCICRec a se vzájemným vyměňováním nahrávek. Dlužno říci, že právě funkce vyměňování nahrávek je na ovládání poměrně náročná a vyžaduje celou řadu mezikroků (stažení projevu, nahrávání ve SCICRecu, případná konverze nahrávky do vhodného formátu, zpětné umístění nahrávky do databáze, výzva kolegovi k ohodnocení, překódování nahrávky před odesláním, kolega musí výzvu k hodnocení potvrdit; dále je v některých případech obtížné se „proklikat“ přesně tam, kam se uživatel potřebuje dostat atd.), přičemž obsluha programu SCICRec je skutečně minimálně zpočátku poměrně neintuitivní a zabudování SCICRecu přímo do databáze, aby bylo možné pořizovat nahrávky vlastního tlumočení online, jak navrhoval jeden z respondentů, by práci skutečně výrazně zjednodušilo. Nejsme ovšem odborníky na informační technologie a nedokážeme posoudit, do jaké míry je takové řešení technicky možné a zda by neznamenal pro databázi příliš velkou zátěž.

Používání hodnotícího formuláře se dle našeho názoru osvědčilo. Respondenti, kteří jej využili alespoň jednou, uvedli, že vede k úplnější, podrobnější a relevantnější zpětné vazbě, i když s sebou samozřejmě přináší riziko přílišného zaměření hodnotitele na kolegovy slabší

stránky. Domníváme se však, že přínosy využívání hodnotícího formuláře možné riziko bohatě vyvažují a navíc lze tomuto nebezpečí předcházet tak, že na něj studenty před samotným používáním formuláře upozorníme. Podle našeho názoru je užitečné podobné formuláře alespoň jednou za čas využívat, umožňuje nám to totiž uvědomit si, co všechno ovlivňuje kvalitu tlumočení a co všechno tedy při tlumočení musíme brát v úvahu.

8 Závěr

V této teoreticko-empirické práci jsme se zabývali sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením při tlumočnickém samostudiu a jeho významem.

Teoretická část práce zkoumala teoretické souvislosti této otázky. V první kapitole jsme představili různé pohledy na kvalitu tlumočení, protože předmětem hodnocení ve výuce tlumočení je především ona. Dále jsme popsali různé typy hodnocení (formativní vs. sumativní, hodnocení zaměřené na produkt vs. hodnocení zaměřené na proces) a také jsme vysvětlili, jak má zpětná vazba ve výuce tlumočení vypadat. Zmínili jsme i možné problémy spojené s hodnocením v tlumočnické výuce.

Druhá kapitola se soustředila na teorii expertnosti. Tuto teorii jsme nejprve představili obecně, včetně konceptu cíleného cvičení a také rozdílu mezi expertností rutinní a adaptivní. Následně jsme popsali, čím se liší začínající tlumočnick od tlumočnicka expertního, jak k přerodu začátečníka v experta dochází a co je pro tuto proměnu klíčové. V závěru kapitoly jsme se věnovali významu cíleného cvičení pro získání tlumočnické expertnosti a také jsme předložili doporučení některých autorů, jak mají studenti tlumočení při cíleném cvičení postupovat. Důležitou úlohu v těchto doporučeních hrála zpětná vazba, potažmo hodnocení (poskytování zpětné vazby je podstatou formativního hodnocení), ať už od vyučujících, spolužáků, či studentů samotných.

Třetí kapitola se zabývala širšími souvislostmi sebehodnocení a vrstevnického hodnocení z pohledu teorií učení. Představila nový přístup k učení, v němž hraje významnou roli reflexe vlastního procesu učení, a aktivní zapojení do něj. Dále vysvětlila pojem sebehodnocení obecně a jeho význam pro autoregulované učení, úlohu metakognice a také koncept kognitivního učňovství. Popsala také konstruktivistický pohled na učení a postupy, které jsou pro konstruktivistické učení typické, jako je kooperativní učení a vrstevnická zpětná vazba.

Čtvrtá kapitola se zaměřila na dva typy nástrojů, které lze při samostudiu pro sebehodnocení či vrstevnické hodnocení využít. Nejprve se věnovala e-learningovým nástrojům obecně, poté předložila typologii tzv. CAIT nástrojů, tedy nástrojů pro počítačovou podporu vzdělávání tlumočnicků, včetně několika příkladů, a pokusila se zhodnotit jejich vhodnost pro cílené cvičení. Druhým typem představovaných nástrojů byly tzv. reflektivní deníky. Popsali jsme zkušenosti s jejich používáním ve vzdělávání jiných profesí a uvedli jsme doporučení, jak postupovat, aby vedení deníku bylo pro studenty co nejpřínosnější. Následně jsme se

podrobněji zabývali zkušenostmi s využíváním deníků ve vzdělávání tlumočnicků a pokusili jsme se vysvětlit, proč byly tyto zkušenosti tolik rozdílné.

V rámci této práce jsme dále provedli dotazníkové šetření mezi studenty Ústavu translatologie FF UK, kterým se podrobně zabýváme v páté kapitole. Cílem tohoto šetření bylo zmapovat samostudijní návyky studentů ústavu a také zjistit, zda při samostudiu postupují v souladu s teorií expertnosti. Za nejvýznamnější považujeme výstupy šetření související právě s otázkou vhodnosti postupu studentů. Některé podmínky cíleného cvičení plní při samostudiu naprostá většina studentů (přístup ke vhodným studijním materiálům a k nezbytné technice ve školní laboratoři, stanovování přiměřeně náročných úkolů, hodnocení vlastního výkonu, úsilí, které studenti musí během cvičení vyvinout). Žádoucí by bylo tento postup zlepšit zejména co se týče pravidelnosti samostudia, stanovování dílčích cílů a cílů pro každé jednotlivé cvičení, vybírání materiálů vhodných pro účel daného samostudijního bloku, opakování činností a reflexe. Domníváme se proto, že by bylo vhodné rozšiřovat mezi studenty tlumočení povědomí o tom, jak cvičit efektivně.

Uskutečnili jsme také studii, v níž jsme se zabývali vrstevnickou zpětnou vazbou a uživatelskou přívětivostí databáze My Speech Repository. Účastníci naší studie po dobu jednoho měsíce spolupracovali prostřednictvím databáze. Po skončení spolupráce jsme pak pomocí dotazníku zjišťovali, jaké mají názory na zpětnou vazbu, kterou jim kolega poskytoval, a na spolupráci s ním, a také jejich zkušenosti s využíváním My Speech Repository včetně funkce zasílání nahrávek kolegovi ke zhodnocení. Ukázalo se, že naprostá většina respondentů považovala zpětnou vazbu od kolegy, respektive spolupráci s ním, za velmi přínosnou. Na základě respondentů, kteří v průběhu spolupráce využívali hodnotící formulář, můžeme říci, že jeho využívání vede ke zkvalitnění zpětné vazby, přestože přináší riziko přílišného soustředění se na kolegovy slabší stránky. Z odpovědí našich respondentů dále vyplnuly hlavní přednosti a nedostatky jak databáze, tak programu SCICRec, který slouží k nahrávání vlastního tlumočení. Získali jsme také zajímavé návrhy na zdokonalení My Speech Repository i programu SCICRec.

Studie odhalila řadu problémů, ke kterým může v průběhu práce s My Speech Repository a programem SCICRec dojít. Protože jsme na tyto problémy v průběhu testování spolupráce nenarazili, nedokázali jsme na ně ani na jejich možná řešení bohužel účastníky studie předem upozornit. Domníváme se proto, že tato studie může být přínosná pro studenty, kteří budou výhledově databázi a zejména funkci vyměňování nahrávek využívat pro spolupráci s kolegy,

aby se problémům, kterým předejít lze, předem vyhnuli. Výstupy studie by rovněž mohly být cenné pro administrátory databáze, i co se týče případného budoucího směřování a vývoje tohoto nástroje. Práce jako taková by dále měla vést studenty tlumočení k hlubšímu pochopení významu samostudia, k dalším úvahám o něm a především ke zdokonalení a zefektivnění jejich vlastního samostudijního postupu.

Bibliografie

Primární literatura

ACKERMANN, D.; LENK, H.; REDMOND, M. (1997). Between Three Stools. Performance Assessment in Interpreter Training. In: FLEISCHMANN, E.; KUTZ, W.; SCHMITT, P. A. (eds.). *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. 262–267. Tübingen: Narr. ISBN 3-8233-4630-X.

ALDEA, B. (2008). Self-study in interpreter training. A few metodological guidelines. In: *Revue Internationale d'Etudes en Langues Modernes Appliquées*, 1, 95–101. Cluj-Napoca: Risoprint. ISSN 1844-5586.

BADIU, I. (2011). Paradigmatic Shift: Journaling and Tutoring to Support Interpreting Learners. *Interpreting*, 15(2). 195–228. ISSN 1384-6647.

BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX, 2011. ISBN 978-80-87480-00-7.

BOEKAERTS, Monique. (1999). [online] Self-regulated learning: where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457. [cit. 27. 10. 2016]. ISSN 0883-0355. Dostupné z:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.3516&rep=rep1&type=pdf>

BOUD, David. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–17. ISSN 1052-2891.

BUTLER, D.; WINNE, P. (1995). [online] Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. [cit. 27. 10. 2016]. ISSN 0034-6543. Dostupné z:
http://andrewvs.blogs.com/usu/files/feedback_and_selfregulated_learninga_theoretcial_synthesis.pdf

CHROMÝ, Jan. [online] *Práce s empirickými daty. Příručka pro studenty Bc. studia ČJL*. Praha: Nakladatelství Karolínium, 2014. [cit. 4. 12. 2016]. ISBN 978-80-246-2801-1. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=70279

CLARK, R. C.; MAYER, R. E. *E-learning and the science of instruction. Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. 3rd ed. San Francisco: Pfeiffer, 2011. ISBN 978-0-470-87430-1.

COLLINS, D. (2009). [online] Cognitive apprenticeship. In SAWER, D. (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. 47–60. Cambridge: Cambridge University Press. [cit. 27. 10. 2016]. ISBN 978-1-107-03325-2.

Dostupné z: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9108/mod_resource/content/1/Collins.pdf

ČEŇKOVÁ, Ivana. *Úvod do teorie tlumočení*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-09-9.

DÉJEAN LE FÉAL, Karla. (1990). Some thoughts on the evaluation of simultaneous interpretation. In: BOWEN, D.; BOWEN, M. (eds.): *Interpreting – Yesterday, Today and Tomorrow*. 154–160. Binghamton: State University of New York at Binghamton. ISBN 9789027231796.

DINGFELDER STONE, Maren. (2015). (Self-)Study in Interpreting. Plea for a Third Pillar. In: ANDRES, D.; BEHR, M.: *To know how to suggest...: approaches to teaching conference interpreting*. Berlín: Frank & Timme. 243–257. ISBN 978-3-7329-0114-2.

DOGAN, A. ARUMI RIBAS, M.; MORA-RUBIO, B. (2009). [online]. Metacognitive tools in interpreter training: a pilot study. *Edebiyat Fakültesi Dergisi / Journal of Faculty of Letters*, 26(1), 69–84. [cit. 28. 10. 2016] ISSN 1301-5737. Dostupné z:

<http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/viewFile/582/414>

DUNLAP, Joanna C.. (2006). Using guided reflective journaling activities to capture students' changing perceptions. *TechTrends*, 50(6), 20–26. ISSN 8756-3894.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. Th.; TESCH-RÖMER, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. ISSN 0033-295x.

ERICSSON, Karl Anders. (2000/01). Expertise in interpreting: An expert-performance perspective. *Interpreting*, 5(2), 187–220. ISSN 1384-6647.

ERICSSON, Karl Anders. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 988–994. ISSN 1553-2712.

FOWLER, Yvonne. (2007). Formative Assessment. Using Peer and Self-assessment in Interpreter Training. In: WADENSJÖ, C.; ENGLUND DIMITROVA, B.; NILSSON, A.-L. (eds.) *The Critical Link 4: Professionalisation of Interpreting in the Community: Selected Papers from the 4th International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Stockholm, Sweden, 20–23 May 2004*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 253–261. ISBN 978-90-272-1678-6.

GILE, Daniel. (2001). L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta*, 46(2), 379–393. ISSN 0026-0452.

GILLIS, Angela J. (2001). Journal writing in health education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–17. ISSN 1052-2891.

GRAN, L.; CARABELLI, A.; MERLINI, R. (2002), Computer-Assisted Interpreter Training. In: GARZONE, G.; VIEZZI, M. (eds.) *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities. Selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies, 9–11 November 2000*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 2002. 277–294. ISBN 9789027216496.

GRBIĆ, Nadja. (2008). Constructing interpreting quality. *Interpreting*, 10(2), 232–257. ISSN 1384-6647.

HARMER, Jacolyn. (1996). *Dialogue Journals - a Pedagogical Tool for Training Interpreters. Introducing Novice Consecutive Interpreters to Journal-writing*. Monterey Institute of International Studies Graduate School of Translation and Interpretation/ University of Geneva, ETI. Training of Trainers Course, 31.

HATANO, G.; INAGKI, K. (1984). [online] Two courses of expertise. *Research and Clinical Center for Child Development Annual Report*, 6, 27–36. [cit. 13. 8. 2016]

Dostupné z [http://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/25206/1/6_P27-36.pdf]

JANDOVÁ, Pavla. [online] *Barbara Moser-Mercerová a její přínos pro vývoj teorie tlumočení*. Diplomová práce. FF UK, Ústav translatologie, 2014. Nепublikováno. [cit. 27. 10. 2016]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zp/download/120169543>

KALINA, Sylvia. (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: Benjamins. 121–130. ISBN 9789027216496.

KALINA, Sylvia. (2005). Quality assurance for interpreting processes. *Meta*, 50(2), 768–784. ISSN 0026-0452.

LAROTTA, Clarena. (2009). Journaling in an adult ESL literacy program. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 121, 35–44. ISSN 1052-2891.

LIU, N.-F.; CARLESS, D. (2006). [online] Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290. [cit. 27. 10. 2016]. ISSN 1356-2517. Dostupné z:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.708.2822&rep=rep1&type=pdf>

MACDONALD, Janet. *Blended learning and online tutoring: a good practice guide*. Aldershot: Gower, 2008. ISBN 978-0566086595.

MOSER-MERCER, Barbara. (1996). Quality in interpreting: some methodological issues. *The Interpreters' Newsletter*, 7, 43–55. ISSN 2421-714X.

MOSER-MERCER, Barbara. (1997). The expert-novice paradigm in interpreting research. In: FLEISCHMANN, E.; KUTZ, W.; SCHMITT, P. (eds.). *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, 255–261. Tübingen: Narr. ISBN 3-8233-4630-X.

MOSER-MERCER, Barbara (2000a). Simultaneous interpreting. Cognitive potential and limitations. *Interpreting*, 5(2), 83–94. ISSN 1384-6647.

MOSER-MERCER, Barbara (2000b). The rocky road to expertise: Eliciting knowledge from learners. In: KADRIC, M.; KAINDL, K.; PÖCHHACKER, F. (eds.): *Translationswissenschaft: Festschrift für Mary Snell-Hornby zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 2000. Stauffenburg Festschriften. 339–352. ISBN 3-86057-656-9.

MOSER-MERCER, Barbara. (2008). Skill acquisition in interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 1–28. ISSN 1757-0417.

MOSER-MERCER, Barbara. (2010). The search for neuro-physiological correlates of expertise in interpreting. In: SHREVE, G.; ANGELONE, E. (eds.). *Translation and cognition*, 263–287. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 9789027231918.

MOTTA, Manuela (2011). Facilitating the novice to expert transition in interpreter training: a "deliberate practice" framework proposal. *Studia UBB Philologia*, LVI(1), 27–42. ISSN 1220-0484.

MOTTA, Manuela. *Evaluating a blended tutoring program for the acquisition of interpreting skills: Implementing the theory of deliberate practice*. Dizertační práce. University of Geneva, ETI, 2013. Nepublikováno.

NICOL, D.; MACFARLANE, D. (2006). [online] Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. [cit. 27. 10. 2016]. ISSN: 1470-174X. Dostupné z:

<http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>

PÖCHHACKER, Franz. (2002). Researching interpreting quality. Models and methods. In: In: GARZONE, G.; VIEZZI, M. (eds.). *Interpreting in the 21st Century: Challenges and opportunities*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 121–130. ISBN 9789027216496.

PÖCHHACKER, Franz. *Introducing interpreting studies*. London: Routledge, 2004. ISBN 0-415-26887-7.

PÖCHHACKER, Franz. (2012). [online] Interpreting Quality: Global professional standards? REN W. (ed.). *Interpreting in the Age of Globalization: Proceedings of the 8th National Conference and International Forum on Interpreting*. 305–318. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2012. [cit. 27. 10. 2016]

Dostupné z [<https://lourdesderioja.com/2013/04/24/the-issue-of-quality/>]

PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SANDRELLI, A.; JEREZ, J. M. (2007). The Impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 269–303. ISSN 1757-0417.

SANDRELLI, Annalisa. (2005). Designing CAIT (Computer-Assisted Interpreter Training) Tools: Black Box [online]. In: GERZYMISCH-ARBOGAST, H.; NAUERT, S. (eds.): MuTra 2005 – Challenges of multidimensional translation. Saarbrücken: St. Jerome, 1–15. [cit. 27. 10. 2016] ISBN 069-1306222. Dostupné z:

http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Sandrelli_Annalisa.pdf

SAWYER, Robert Keith. (2009). The new science of learning [online]. In: SAWYER, Robert Keith. (ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. [cit. 27. 10. 2016]. 1–15. ISBN 978-0521607773. Dostupné z:

http://assets.cambridge.org/97805218/45540/excerpt/9780521845540_excerpt.pdf

SCHUNK, Dale H. *Learning theories: an educational perspective*. 5. vydání. Upper Saddle River: Pearson education, 2008. ISBN 978-0-13-243565-9.

SHLESINGER, M., et al. (1997). Quality in simultaneous interpreting. In: GAMBIER, Y.; GILE, D.; TAYLOR, C. (eds.). *Conference interpreting: current trends in research : proceedings of the International Conference on Interpreting : what do we know and how ? (Turku, August 25–27, 1994)*. Amsterdam: Benjamins, 1997. 123–131. ISBN 90-272-1626-6.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

TANG, Catherine. Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. [online] In: Quality conversations: Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference Perth. 2002. s. 7–10. [cit. 27. 10. 2016]. Dostupné z:

<http://nursing-midwifery.tcd.ie/assets/director-staff-edu-dev/pdf/ReflectiveDiaries-CatherineTang.pdf>

TISELIUS, Elisabet. (2013). Expertise without Deliberate Practice? The Case of Simultaneous Interpreters [online]. *The Interpreters' Newsletter*, 18, 1–15. ISSN 2421-714X. [cit. 27. 12. 2016]. Dostupné z:

https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/9748/1/Tiselius_Interpreters18.pdf

TRYUK, M.; RUSZEL, J. (2008). L'évaluation en cours de formation [online]. Příspěvek přednesený na konferenci Conference Interpreting Assessment v Grazu, 2008. [cit. 27. 10. 2016]. Dostupné z: [<http://www.emcinterpreting.org/?q=system/files/Evaluation%20en%20cours%20de%20formation%20Tryuk.pdf>]

ZIMMERMAN, Barry. (2002). Achieving academic excellence: a self-regulatory perspective. In: FERRARI, Michel (ed.), *The pursuit of excellence through education*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates. 85–110. ISBN 0-8058-3187-8.

ZOUNEK, Jiří. E-learning a vzdělávání. Několik pohledů na problematiku e-learningu (2006). [online]. *Pedagogika*, 56(4), 335–347. [cit. 27. 10. 2016]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1627&lang=cs>

ZWISCHENBERGER, Cornelia. (2010). Quality criteria in simultaneous interpreting. An international vs. a national view. *The Interpreters' Newsletter*, 15, 127–142. ISSN 2421-714X.

ŽILKOVÁ, Anna. *Elektronické zdroje pro přípravu konferenčních tlumočnicků. Teoreticko-empirická studie* [online]. Diplomová práce. FF UK, Ústav translologie, 2013. Nepublikováno. [cit. 27. 10. 2016]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/132555>.

Internetové a další zdroje

DAVID (Digitální AudioVideo Databáze). Elektronická virtuální databáze digitalizovaných projevů a textů. Stručný popis projektu a rozhraní pro přihlášení do databáze. Dostupné z: <https://david.ff.cuni.cz/> [cit. 28. 5. 2016]

InterpretimeBank. Úvodní stránka nástroje. Dostupné z: <http://interpretimebank.net>. [cit. 14. 11. 2016]

Interpreting in Virtual Reality. Úvodní stránka. Dostupné z: <http://virtual-interpreting.net/ivy> [cit. 28. 5. 2016]

LLEWELLYN SMITH, Sophie. Speechpool roundup 21st November 2016 [online]. Newsletter určený uživatelům databáze Speechpool. 22. 11. 2016. speechpool@gmail.com. [cit. 28. 12. 2016]

ORCIT. Online Resources for Conference Interpreter Training. Úvodní stránka nástroje ORCIT. Dostupné z: <http://www.orcit.eu>. [cit. 28. 5. 2016]

Speech Repository 2.0. Představení databáze Speech Repository 2.0 na stránkách DG SCIC. Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/scic/cooperation-with-universities/speech_repository.htm. [cit. 28. 5. 2016]

Speech Repository 2.0. Rozhraní pro vstup do veřejné částí Speech Repository. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/> [cit. 28. 5. 2016]

Speechpool. Úvodní stránka databáze. Dostupné z: <http://www.speechpool.net/en/> [cit. 15. 11. 2016]

TED. Úvodní stránka projektu. Dostupné z: <https://www.ted.com/> [cit. 21. 11. 2016].

Seznam příloh

Příloha I: *Dotazník 1* (Dotazníkové šetření: samostudijní praxe studentů ÚTRL) (4 str.)

Příloha II: *Dotazník 2* (Studie: vrstevnická zpětná vazba a uživatelská přívětivost My Speech Repository) (4 str.)

Příloha III: *Stručný návod k práci s My Speech Repository* (2 str.)

Příloha IV: *Hodnotící formulář* (2 str.)

Příloha V: *Odpovědi na otevřené otázky z dotazníku 2* (Studie: vrstevnická zpětná vazba a uživatelská přívětivost My Speech Repository) (8 str.)