

PREHĽAD NAJDÔLEŽITEJŠÍCH ZISTENÍ Z PRIESKUMU O VPLYVE PANDÉMIE COVID-19 NA DIDAKTIKU KONZEKUTÍVNEHO TLMOČENIA

Erika Skálová

Erika Skálová je absolventkou bakalárskeho stupňa študijného odboru filológia so zameraním na prekladateľstvo a tlmočníctvo na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vo svojej bakalárskej práci sa venovala dopadu dištančného vzdelávania na výučbu konzekutívneho tlmočenia. Bakalárske štúdium dokončila v programe anglický jazyk a kultúra a španielsky jazyk a kultúra. Momentálne pokračuje v štúdiu na bakalárskom stupni v odbore psychológia.

ÚVOD

Už to budú dva roky, čo svet zasiahla pandémia COVID-19. Život počas pandémie je špecifický najmä množstvom reštriktívnych opatrení, ktoré vlády na celom svete zaviedli v snahe spomaliť šírenie koronavírusu SARS-CoV-2. Jedným z takých opatrení na Slovensku bolo aj plošné zatváranie škôl. Školy sú totiž miestami s vysokou koncentráciou ľudí na malom priestore, pričom k vysokým školám je potrebné zahrnúť aj študentské internáty, v ktorých sa počet ubytovaných ráta na stovky až tisíce. Takéto miesta sa teda veľmi rýchlo mohli stať nebezpečnými ohniskami nákazy. Keďže vysoké školy ostali zatvorené od marca 2020 prakticky až do septembra 2021, muselo sa vyučovanie presunúť do online priestoru. V reakcii na túto skutočnosť vznikla naša bakalárska práca, ktorá sa zaoberala porovnaním prezenčnej a dištančnej výučby a tým, ako na nové podmienky zareagovali vyučujúci a študenti odboru filológia so zameraním na prekladateľstvo a tlmočníctvo. Bakalárska práca je zameraná konkrétne na pocity učiteľov a študentov konzekutívneho tlmočenia. V krátkom príspevku sme sa rozhodli zhrnúť najdôležitejšie zistenia opísané v práci na základe odpovedí z dvoch dotazníkov. V prvej kapitole sa v krátkosti venujeme dištančnému vzdelávaniu, ostatné teoretické základy, z ktorých sme vychádzali, sú uvedené v bakalárskej práci. Nosná časť príspevku rozoberá práve praktickú časť práce.

1 NIEKOĽKO SLOV O DIŠTANČNOM VZDELÁVANÍ

Pojem dištančné vzdelávanie existoval dávno pred pandémiou COVID-19. Dovedajšie definície však pod pojmom dištančné vzdelávanie označovali niečo iné, než je aktuálna podoba výučby na vysokých školách. Európska komisia napríklad definuje dištančné vzdelávanie v *Memorande o otvorenom dištančnom vzdelávaní v Európskom spoločenstve* takto: „Dištančné vzdelávanie je definované ako akákoľvek forma štúdia, kde študent nie je pod stálym či bezprostredným dozorom učiteľov, ale čerpá z plánov, vedenia a konzultácií vzdelávacej inštitúcie. Dištančné vzdelávanie je z veľkej časti tvorené samoštúdiom, preto veľmi záleží na kvalite didaktického obsahu podkladov pre štúdium, pričom musí nahrádzať interaktivitu medzi študentom a učiteľom, ktorá je prítomná pri prezenčnej výučbe. Samoštúdiom podporuje učiteľ alebo iný systém poradenstva, ktorý ideálne poskytujú regionálne/lokálne študijné centrá a v stále zvyšujúcej sa miere moderné komunikačné médiá“ (1991, s. 5). Podľa H. Zlámalovej (2003) je dištančné štúdium tiež založené na riadenom samoštúdiu. Vidíme teda, že pôvodne bolo ťažiskom dištančného vzdelávania práve samoštúdiom vedené vyučujúcimi, ktorí slúžili skôr len ako opora než bezprostredný dozor.

H. Zlámalová (2003) zároveň vystríha pred zamieňaním pojmov dištančné vzdelávanie a diaľkové štúdium. Diaľkové štúdium možno pripísať slovenskej externej forme štúdia, teda ako sa píše na webovej stránke Fakulty managementu Univerzity Komenského: „*Štúdium v externej forme štúdia je prispôbené študentom, ktorí popri štúdiu pracujú. Výučba, skúšky, ako aj konzultácie s vyučujúcimi prebiehajú po štandardnej pracovnej dobe, t. j. v týždni po 16:00 hod. alebo cez víkendy.*“

Ako sú si protikladmi denná a externá forma štúdia, ľahko by sme mohli sklzánuť k tomu nazvať dištančnú výučbu protikladom prezenčnej. Nebolo by to však správne, keďže dištančné vzdelávanie je skôr „*alternatívnou formou štúdia k dennej prezenčnej forme*“ (Skálová, 2020, s. 27). Dištančná a prezenčná podoba výučby sú si viac podobné ako rozdielne, čo vidno aj z nasledujúcej definície dištančného vzdelávania (ibid.): „*Na DiV [dištančné vzdelávanie] sa prechádza, keď je prezenčná forma štúdia z dôvodu pandemickej či inej situácie neuskutočniteľná alebo nevhodná. Ideálne by mala didaktická náplň DiV kopírovať sylaby jednotlivých predmetov a výučba by mala prebiehať v rovnakom čase, ako je pôvodne dané v rozvrhu. Pri DiV nedochádza k fyzickému kontaktu medzi učiteľom a študentmi a ani medzi študentmi navzájom, preto sa výučba automaticky presúva do online priestoru.*“

Vyučovanie nadobúda rôzne formy, napr.:

- samoštúdiom z podkladov vopred poskytnutých vyučujúcimi;
- úlohy zadávané prostredníctvom e-learningových softvérov;

- *prednášky vo forme zvukového záznamu alebo videozáznamu;*
- *prednášky alebo semináre prostredníctvom online videokonferencie“.*

Tak ako je uvedené v bakalárskej práci, aj tu sa žiada podotknúť, že vyučovanie je často realizované rôznorodou kombináciou vyššie uvedených foriem výučby a samozrejme sa môžu vyskytnúť aj iné formy, ktoré v definícii spomenuté nie sú.

Ako každá forma výučba aj tá dištančná má svoje plusy a mínusy. Medzi výhody DiV, čo sa týka ako študentov tak inštitúcie, zaradila V. Gazdíková (2003) napríklad dostupnosť, ekonomickosť (nulové nároky na ubytovanie, stravu a prevádzkové náklady), menší stres pri skúškach, inkluzivitu pre hendikepovaných študentov, decentralizáciu vzdelávania a väčšiu účasť študenta na vzdelávacom procese. Naopak ako nevýhody V. Gazdíková (ibid.) spomína vysoké nároky na technické zabezpečenie a kvalitu učebného materiálu, izolovanosť študujúceho, náročnejšie preverovanie vedomostí a podvádžanie.

2 METODIKA

Zber dát prebiehal prostredníctvom dvoch dotazníkov zostavených v softvéri *Google Forms* (jedného špeciálne pre vyučujúcich a jedného pre študentov). Dotazník pre vyučujúcich (ďalej len dotazník A) bol rozposlaný elektronickou poštou priamo im alebo vedúcim ich katedrií s prosbou o zdieľanie. Dotazník pre študentov (ďalej len dotazník B) podobne, pričom tento sme navyše zdieľali vo facebookových skupinách: *Prekladatelia / tlmočníci / korektori, Vysokoškoláci na Slovensku, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (unofficial), Mladosť ~ Šturak ~ Átriaky ~ Manželáky, Preklad a tlmočenie na FF PU*.

Dotazník A obsahoval dokopy 36 otázok rozdelených do 3 sekcií:

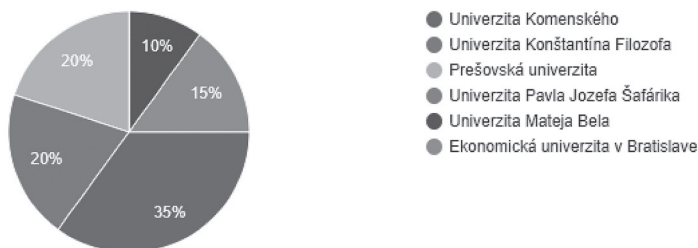
1. základné otázky o respondentoch
2. realizácia dištančnej výučby konzekutívneho tlmočenia
3. pocity z dištančnej výučby konzekutívneho tlmočenia

Vyplnilo ho 20 respondentov z piatich univerzít a so siedmimi rôznymi vyučovacími jazykmi.

Graf 1 ukazuje pomerne rovnomerné zastúpenie respondentov z každej oslovenej univerzity okrem Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, z ktorej sa nezapojil nikto. Najviac respondentov vyučuje na Univerzite Komenského (35 %), ďalej sa s rovnakým podielom zúčastnili Univerzita Konštantína Filozofa a Prešovská univerzita (20 %), Ekonomická univerzita v Bratislave (15 %) a nakoniec Univerzita Mateja Bela (10 %).

Na ktorej univerzite vyučujete?

20 odpovedí

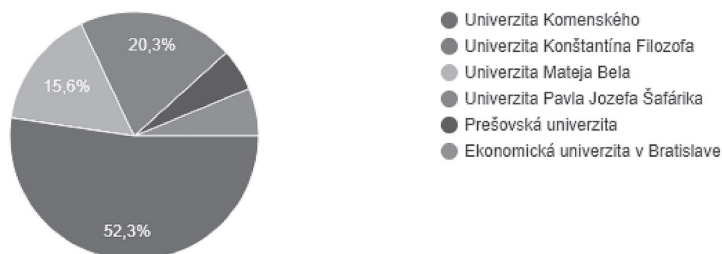


Graf 1: Zloženie respondentov podľa univerzity, na ktorej vyučujú.

Dotazník B obsahoval 53 otázok a bol rozdelený do 4 sekcií, obdobne ako dotazník pre vyučujúcich s tým rozdielom, že časť „realizácia dištančnej výučby konzekutívneho tlmočenia“ bola pre študentov zdvojená. Dôvodom je, že na Slovensku sa v odbore prekladateľstvo a tlmočníctvo bežne študuje kombinácia dvoch jazykov. Na začiatku každej zo sekcií č. 2 a č. 3 si študenti museli vybrať, ktorého jazyka sa bude daná sekcia týkať. Keďže sme predpokladali, že nie každý respondent už absolvoval hodiny konzekutívneho tlmočenia, otázky v sekcii č. 3 neboli povinné, preto sme dostali aj menej odpovedí. Tým, že otázky boli v oboch sekciách identické, odpovede sme spojili a vyhodnocovali sekcie spolu ako jednu sekciu.

Na ktorej univerzite študujete?

128 odpovedí



Graf 2: Zloženie respondentov podľa univerzity, na ktorej študujú.

Z grafu 2 vidíme, že početne najviac zastúpená je Univerzita Komenského (52,3 %), za ňou nasledujú Univerzita Pavla Jozefa Šafárika (20,3 %), Univerzita Mateja Bela (15,6 %), Ekonomická univerzita v Bratislave (6,3 %) a nakoniec Prešovská Univerzita (5,5 %).

Na dotazník B odpovedalo až 130 študentov. Pre nesplnenie podmienok (externé štúdium, neabsolvovanie konzekutívneho tlmočenia dištančnou formou) sme však vyhodnocovali len 128 odpovedí. Zároveň sme do vyhodnotenia poslednej sekcie nerátali ešte odpovede jedného respondenta, ktorý v prvej otázke 4. sekcie uviedol ako jazyk konzekutívneho tlmočenia slovenčinu. Na Slovensku sa však slovenčina ako jazyk, z ktorého sa konzekutívne tlmočí, nevyučuje. Prvé dve sekcie dotazníka A a prvé tri sekcie dotazníka B obsahovali buď otvorené otázky, alebo otázky s vopred pripravenými odpoveďami, z ktorých si mohol respondent vybrať. Zároveň do každej otázky mohol respondent vpísať svoju vlastnú odpoveď, čo sa v niektorých prípadoch ukázalo ako správna voľba, pretože sme sa dozvedeli zaujímavé postrehy priamo od respondentov. Posledné sekcie oboch dotazníkov obsahovali názorové a pocity otázky s odpoveďami vo forme 5-bodovej škály. Na škále od 1 do 5 respondenti oboch dotazníkov označovali ako veľmi súhlasia s danými tvrdeniami (1 – úplne súhlasím, 2 – skôr súhlasím, 3 – neviem posúdiť, 4 – skôr nesúhlasím, 5 – vôbec nesúhlasím). Aby sme predišli nedorozumeniam, do inštrukcií k poslednej sekcii sme pridali nasledujúce vysvetlenie: *„Za dištančnú výučbu považujeme online výučbu, ktorá sa realizuje doma prostredníctvom elektronických zariadení (PC, notebook, smartfón) a na ktorú prešli univerzity v dôsledku aktuálnej pandemickej situácie. Prezenčná výučba je výučba, ktorá sa bežne realizuje v škole.“*

3 NAJDÔLEŽITEJŠIE ZISTENIA

Cieľom bakalárskej práce bolo zistiť, aký dopad mala pandémia COVID-19 na didaktiku konzekutívneho tlmočenia. Snažila sa zachytiť výučbu konzekutívneho tlmočenia ako komplex viacerých faktorov, ktoré mali potenciál byť ovplyvnené dištančnou výučbou. Najdôležitejšie zistenia sme spracovali do štyroch okruhov, resp. oblastí, kde predstavujeme výsledky niekoľkých tematicky vybraných otázok z dotazníkov A a B a navzájom ich medzi sebou porovnávame.

3.1 Priestor pre tréning tlmočenia a spätná väzba

Dôležitosť pravidelného tréningu tlmočenia je každému tlmočníkovi zrejmá, preto bolo príjemné vidieť, že na otázku *„Realizovali ste hodiny KT v takej časovej dotácii, aká je v rozvrhu?“* takmer všetci respondenti odpovedali áno, teda vyučovali v plnom rozsahu, ako bolo dané v rozvrhu. Iba jeden respondent uviedol, že bol nútený pre veľkosť skupiny rozdeliť ju na dve, aby sa každý dostal k slovu. Z výsledkov sa môžeme domnievať, že skupinky na hodinách konzekutívne-

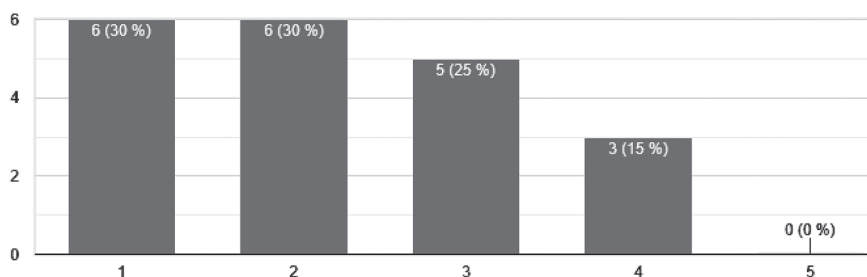
ho tlmočenia boli menej početné, takže pravdepodobne nespôsobovali technické problémy a dali sa vyučovať v pôvodnej časovej dotácii. Študenti teda podľa výsledkov neboli ukrátení o tréning konzekutívy, čo hodnotíme veľmi kladne. I keď nejde o platené tlmočenie, aj tlmočenie pred spolužiakmi a pred učiteľom, ktorý prejav hodnotí, môže u študenta tlmočníka vyvolať vyššiu hladinu stresu. Takýto priamy tréning pred publikom je pri výučbe žiaduci, študenti sa tým dokážu ako tak pripraviť na rôznorodé situácie, ktoré môžu nastať počas tlmočenia naostro pre klienta.

Zároveň v ďalšej otázke „Akým spôsobom prebiehala výučba KT?“ všetkých 20 respondentov uviedlo, že výučbu realizujú prostredníctvom videohovorov so študentmi. Predpokladáme, že na každého študenta prišiel rad a mal tak možnosť tlmočiť a dostať od učiteľa spätnú väzbu na svoj výkon. Navyše 6 respondentov uviedlo, že študenti im okrem toho ešte posielajú nahrávky s pretlmočenými prejavmi. Čo sa študentov týka, ich odpovede u totožnej otázky sa zhodovali s odpoveďami učiteľov. U prevažnej väčšiny (vyše 90 %) prebiehala výučba prostredníctvom videohovorov, objavilo sa však aj 10 prípadov, kde sa študenti s vyučujúcimi online vôbec nestretávali, len posielali nahrávky pretlmočených prejavov.

Dôležitosť spätnej väzby v procese učenia vyzdvihuje aj štúdia J. A. Ampofa, ktorá skúmala, aký dopad má spätná väzba učiteľov na študijné výsledky študentov. Podľa J. A. Ampofa „spätná väzba podnecuje študentov k učeniu, pomáha im spoznať prínos učenia, povzbudzuje ich k väčšej aktivite a účasti na hodine, pomáha študentom osvojiť si a spracovať požiadavky na úlohy, ktoré im zadávajú učitelia, zvyšuje im sebavedomie, usmerňuje ich, prehľbuje ich porozumenie k vlastnému výkonu a tiež objasňuje, čo by mali študentirobiť“ (2020, s. 183). My sme sa na spätnú väzbu pýtali pedagógov aj študentov a výsledky nás príjemne prekvapili.

Študenti mi zakaždým poskytli dostatočnú spätnú väzbu na moje hodiny.

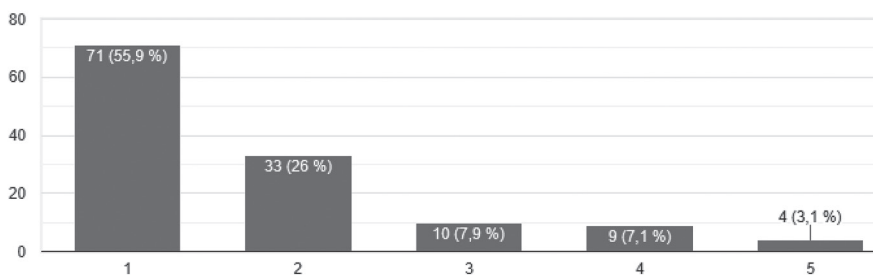
20 odpovedí



Graf 3: Študenti mi zakaždým poskytli dostatočnú spätnú väzbu na moje hodiny, vyučujúci.

Vyučujúci mi zakaždým poskytnú dostatočnú spätnú väzbu.

127 odpovedí



Graf 4: Vyučujúci mi zakaždým poskytnú dostatočnú spätnú väzbu, študenti.

Ako vidíme z grafov 3 a 4, väčšine študentov i vyučujúcich sa dostávala pravidelne dostatočná spätná väzba, pričom študenti boli v odpovediach rozhodnejší. Z grafu 4 vidíme, že až 71 študentov úplne súhlasí s výrokom, 33 skôr súhlasí, 10 nevie posúdiť, 9 skôr nesúhlasí a 4 vôbec nesúhlasia. Odpovede učiteľov v grafe 3 sa takmer rovnomerne rozdelili medzi prvé štyri možnosti – úplne súhlasím (30 %), skôr súhlasím (30 %), neviem posúdiť (25 %) a skôr nesúhlasím (15 %). Tieto povedzme ostýchavejšie odpovede vyučujúcich v grafe 3 by mohli byť zapríčinené tým, že na Slovensku stále nie je bežné pre učiteľov pýtať si spätnú väzbu od študentov a často sa o svojom výkone na hodinách dozvedia až na konci semestra v študentských anketách (ak má daná univerzita také zavedené) alebo vôbec.

Z okruhu tréningu tlmočenia a spätnej väzby sme dostali pozitívne výsledky. Žiada sa však poznamenať, že naša interpretácia spôsobu výučby konzekutívneho tlmočenia predpokladá, že študenti počas online videohovorov s učiteľmi aktívne tlmočia a vzápätí dostávajú spätnú väzbu. I keď je nahrávanie svojho tlmočenia študentmi a následné posielanie nahrávok učiteľom na ohodnotenie dobré doplnkové cvičenie, nepovažujeme ho za plnohodnotnú náhradu „živého“ tlmočenia pred publikom.

3.2 Technické aspekty

Do okruhu technických aspektov sme zaradili otázky, ktoré sa týkali vyučovacích platforiem a kamier. Práve otázku zapnutých kamier pokladáme za obzvlášť dôležitú, keďže jedným zo žiaducich faktorov prostredia pri tlmočení je možnosť sledovať rečníka. Špecifikom konzekutívneho tlmočenia je vystupovanie pred publikom. Úlohou tlmočníka je teda sprostredkovať nie len obsah prejavu, ale aj jeho formu a to sa často nezaobíde bez pozorovania gestikulácie a mimiky rečníka.

3.2.1 Vyučovacie platformy

Pedagógov aj študentov sme sa pýtali, cez akú platformu prebieha dištančná výučba KT. U oboch skupín jednoznačne prevládala platforma Microsoft Teams, ktorú si učitelia zvolili 16-krát (69,6 % odpovedí) a študenti až 201-krát (94,8 % odpovedí). V odpovediach sa objavili aj iné platformy so zanedbateľným podielom, ako napr.: Google Meet, Discord, Jitsy Meet, Moodle, InterpreterQ, Zoom, virtuálne kabíny cez FireFox. Vidíme, že Microsoft Teams sa stal primárnou platformou pre vyučovanie.

Všetky oslovené univerzity, ktoré sa zapojili do prieskumu ponúkajú svojim študentom balík aplikácií Microsoft Office 365 zadarmo. Ten obsahuje plnú verziu aplikácie Microsoft Teams, ktorá má cloudové úložisko, dokáže schôdze aj nahrávať a maximálna dĺžka schôdze je až 24 hodín. Domnievame sa, že pre tieto a mnohé ďalšie funkcie (zdieľanie obrazovky, rozdelenie na skupinky) je MS Teams momentálne najpoužívanejšou platformou na výučbu konzekutívneho tlmočenia.

3.2.2 Kamery

Kamery vo významnej miere pomáhajú priblížiť atmosféru dištančnej hodiny k tej prezenčnej, ktorá sa normálne odohráva v triede. Účastníci hodiny sa nielen počujú, ale aj vidia a môžu teda reagovať aj na neverbálne signály, ako sú gesta a mimika.

Odpovede na otázku „Vyžadujete na svojich hodinách zapnuté kamery?“ sa u vyučujúcich rôznili. Šiesti vyžadujú kamery zapnuté stále, šiesti len keď niekto hovorí alebo tlmočí, piati nevyžadujú vôbec a traja sa riadia rýchlosťou internetu. V nasledujúcej otázke sme sa pedagógov pýtali, prečo vyžadujú/nevyžadujú zapnuté kamery. Technické problémy, resp. problémy s rýchlosťou internetu boli najčastejšou príčinou, pre ktorú učitelia kamery nevyžadovali. Naopak jeden respondent sa vyjadril, že kamery nevyžaduje, lebo si vie inak overiť, či študenti pracujú a dôveruje im. Dôvody, pre ktoré vyučujúci kamery vyžadovali, boli napr.:

„Vizuálny kontakt mňa ako pedagóga so študentmi je nevyhnutný a zároveň je podstatný aj kontakt medzi všetkými študentmi v triede, lepšie tak dostanú spätnú väzbu a viac to pripomína situáciu pri skutočnom tlmočení, resp. pri štandardnej výuke v triede.“

„Aby som videl reakcie a nemal pocit, že hovorím do prázdna. Pri konzekutívnom tlmočení potrebujem vidieť ich prejav so všetkým, čo k tomu patrí, hoci plnohodnotná náhrada prezenčných hodín to nie je. V rámci možností som rád, ak dokážem sledovať napr. očný kontakt.“

„Študenti so zapnutými kamerami musia promptne po vyzvaní reagovať, nemôžu sa „skrývať“ za čiernou obrazovkou.“

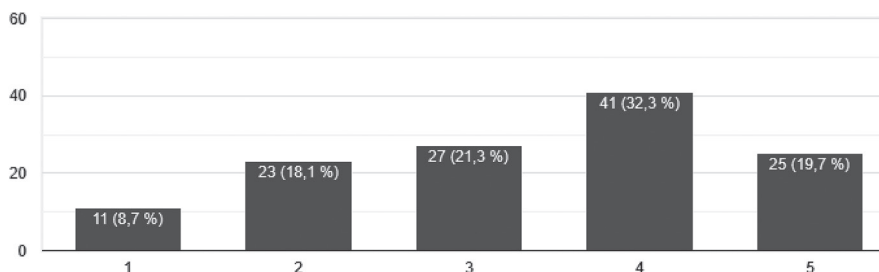
Najpravideľnejšie sa v odpovediach opakoval očný kontakt, ďalej sa objavila aj neverbálna komunikácia, spätná väzba a kontrola študentov či si poctivo vypracovávajú úlohy.

V dotazníku B na otázku „Vyžadujú od vás vyučujúci KT zapnuté kamery počas hodiny alebo počas tlmočenia?“ študenti najčastejšie volili možnosť „nie“ (53 % odpovedí). U 23 % študentov vyžadujú pedagógovia kamery len pri tlmočení alebo rozprávaní, 20 % študentov musí mať kamery zapnuté stále, u 3 % len niekedy a u 1 % študentov to závisí od konkrétneho vyučujúceho. S odpoveďou na túto otázku prišiel aj jeden pekný komentár: „nevyžadujú, ale považujem za samozrejmé, že mám kameru zapnutú počas celého vyučovania. V rámci vyjadrenia rešpektu svojmu vyučujúcemu, ktorý má kameru zapnutú nepretržite.“

Dá sa povedať, že odpovede z dotazníka A aj B v otázke kamier sú veľmi porovnateľné. Tým, že najčastejším dôvodom, pre ktorý vyučujúci nevyžadujú kamery sú problémy s internetom, domnievame sa, že keby rýchlosť internetu nehrala rolu, zapnuté kamery by v priebehu celej hodiny vyžadovalo podstatne viac vyučujúcich.

Technické problémy často znižovali môj celkový tlmočnický výkon.

127 odpovedí



Graf 5: Technické problémy často znižovali môj celkový tlmočnický výkon, študenti.

V pocityovej sekcii dotazníka B sa študenti mali vyjadriť k výroku „Technické problémy často znižovali môj celkový tlmočnický výkon“. Ako je z grafu 5 zrejmé, 41 študentov s výrokom skôr nesúhlasilo, 27 nevedelo posúdiť či s výrokom súhlasia alebo nie, 25 vôbec nesúhlasilo, 23 skôr súhlasilo a len 11 úplne súhlasilo s výrokom.

To, že prevažnej väčšine študentov technické problémy neznižovali ich tlmočnický výkon hodnotíme nadmieru pozitívne, pretože práve potreba spoľahnúť sa na techniku je pravdepodobne najväčší faktor rozlišujúci dištančnú výučbu od prezenčnej.

3.3 Samoštúdium

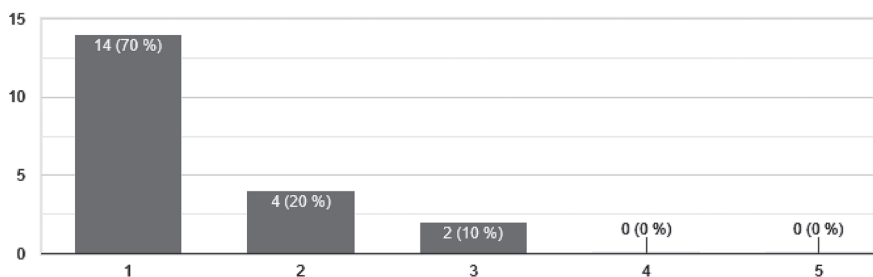
Ako pre mnoho iných študijných programov aj pre výučbu tlmočenia je samoštúdium kľúčová súčasť učebného procesu. Tlmočníctvo je špecifické najmä tým, že sa v ňom treba neustále vzdelávať. Napríklad A. Keníž píše, že „*len samostatnou individuálnou prácou sa môže učitelia dopracovať k pomerne dokonalej znalosti jazyka,*“ preto sa podľa neho musia „*v škole voliť cvičenia tak, aby boli podnetom pre študentov a návodom na precvičovanie doma alebo samostatne v laboratóriách a aby sa týmto spôsobom dali individuálne precvičovať*“ (1980, s. 83).

Veľký dôraz sa tiež kladie na tvorbu glosárov, ktoré sa musia neustále aktualizovať a prispôbovať daným tlmočnickým potrebám, či klientom. Študenti by preto, podľa nášho úsudku, mali byť systematicky počas celého štúdia vedení k tomu, aby rovnako veľa času, ktorý venujú tlmočeniu na hodine, venovali aj domácej príprave, iným slovom samoštúdiu.

Najskôr sa pozrieme ako sa k domácej príprave študentov stavajú učitelia. Pýtali sme sa ich, či aktívne povzbudzujú svojich študentov k precvičovaniu tlmočenia aj mimo hodín KT.

Študentov aktívne povzbudzujem k samoštúdiu a precvičovaniu tlmočenia a tlmočnických zručností aj mimo našich hodín KT.

20 odpovedí



Graf 6: Študentov aktívne povzbudzujem k samoštúdiu a precvičovaniu tlmočenia a tlmočnických zručností aj mimo našich hodín KT, vyučujúci.

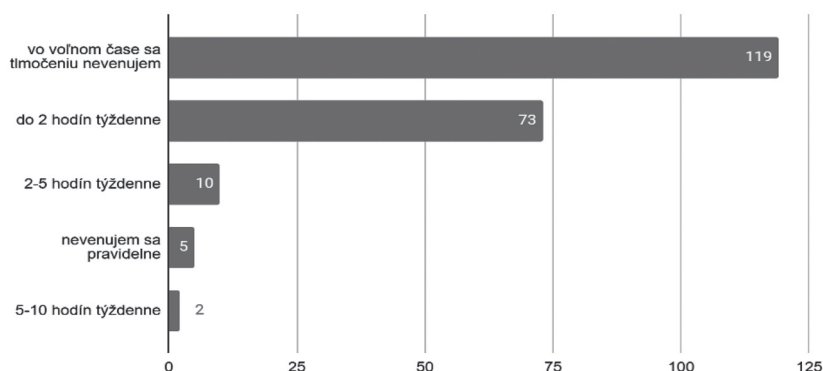
Jednoznačne sa väčšina učiteľov (14) zhodla na tom, že povzbudzujú svojich študentov k samoštúdiu. Štyria s výrokom skôr súhlasili a dvaja nevedeli posúdiť.

Ďalej sme sa vyučujúcich pýtali na prípravu prejavov na hodiny tlmočenia. Dozvedeli sme sa, že pedagógovia najčastejšie púšťajú študentom prejavy z databáz, akou je napr. Speech Repository – až 85 % (17) opýtaných. Prejavy na tlmočenie pripravuje a prednáša 80 % (16) vyučujúcich a 65 % (13) respondentov necháva študentov pripravovať si vlastné prejavy. Vidíme, že z 20 opýtaných až 11 volí kombináciu všetkých troch možností, čo vrelo odporúčame, keďže každá

z nich má svoje výhody. V rámci samoštúdia je možnosť pripraviť si vlastné prejavy pre študentov výhodou v mnohých ohľadoch: rozvíjajú si jazykové kompetencie, rečnícke zručnosti a zároveň môžu spracovať témy, ktoré sú pre nich príťažlivé.

Z vyššie uvedeného sa zdá, že učitelia sa snažia študentov motivovať k samoštúdiu, pozrime sa teda, ako sa k domácej príprave stavajú budúci tlmočníci.

Koľko času približne venujete nácviku tlmočenia alebo tlmočnických zručností a stratégií (napr. notácií) mimo hodín KT?



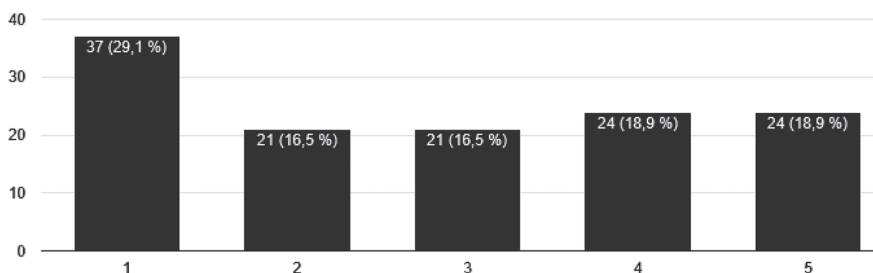
Graf 7: Koľko času približne venujete nácviku tlmočenia alebo tlmočnických zručností a stratégií (napr. notácií) mimo hodín KT, študenti.

Graf 7 ukazuje zarážajúce výsledky. Až 119 študentov sa tlmočeniu vo voľnom čase vôbec nevenuje. 73 sa venuje len do 2 hodín týždenne, desiati sa tlmočeniu venujú 2 – 5 hodín týždenne, piati sa nevenujú pravidelne a 5 – 10 hodín sa venujú tlmočeniu len 2 študenti.

Odpoveď na otázku, prečo sa taký vysoký počet študentov mimo hodín KT tlmočeniu vôbec nevenuje by sme mohli hľadať v nasledujúcom grafe.

Pre dištančnú výučbu KT nieviem nájsť motiváciu na samoštúdium tlmočenia vo voľnom čase.

127 odpovedí



Graf 8: Pre dištančnú výučbu KT nieviem nájsť motiváciu na samoštúdium tlmočenia vo voľnom čase, študenti.

Ako vidíme, výsledky z grafu 8 sú pomerne vyrovnané, avšak najviac študentov (37) si zvolilo možnosť 1 – úplne súhlasím. Rovnaký počet študentov (24) skôr nesúhlasí a vôbec nesúhlasí s výrokom a tiež rovnako veľa študentov (21) s výrokom skôr súhlasí a nevie posúdiť.

I keď sú výsledky veľmi porovnateľné, predsa len väčšina študentov nevie pre dištančnú výučbu nájsť motiváciu na samoštúdium tlmočenia vo voľnom čase a to by mohla byť hlavná príčina, pre ktorú sa tak málo študentov pravidelne venuje tlmočeniu v rámci domácej prípravy.

3.4 Dištančná verzus prezenčná výučba

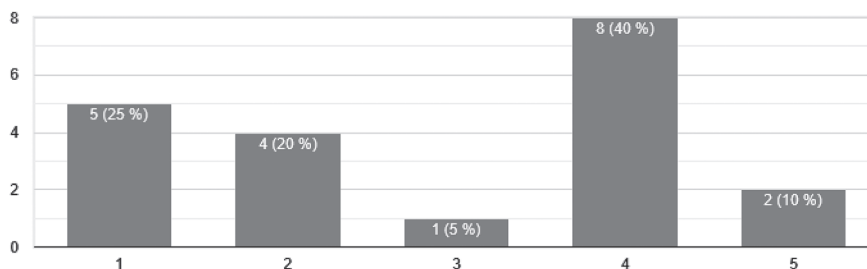
Posledný a pravdepodobne najdôležitejší okruh otázok sa bude týkať porovnania dištančnej a prezenčnej výučby.

Obe skupiny respondentov sa mali vyjadriť k výroku „*Mám pocit, že dištančná výučba KT nie je plnohodnotná*“. Tu sme mohli pozorovať rozkol v odpovediach študentov a vyučujúcich. U vyučujúcich (graf 9) prevládala možnosť 4 – skôr nesúhlasím s výrokom, zvolilo ju 8 opýtaných. Zároveň ale druhú najpočetnejšiu skupinu tvorilo päť opýtaných a tí s výrokom úplne súhlasili. Výsledky boli teda nejednoznačné, ale skôr naklonené k tomu, že vyučujúci považujú dištančnú výučbu KT za plnohodnotnú. U študentov (graf 10) boli výsledky tiež vyrovnané, pričom najväčšiu skupinu tvorilo 33 študentov, ktorí zvolili možnosť 1 – úplne súhlasím s výrokom a druhú najväčšiu tvorilo 28 študentov, ktorí zvolili možnosť „*skôr nesúhlasím*“.

Za najdôležitejší prínos našej práce pokladáme slovné komentáre vyučujúcich a študentov k dištančnej výučbe. Vyučujúcich sme sa priamo pýtali na konkrétne veci, v ktorých sa podľa nich zmenila výučba KT prechodom na dištančnú. Odpovede uvádzame v tabuľke 1.

Mám pocit, že dištančná výučba KT nie je plnohodnotná.

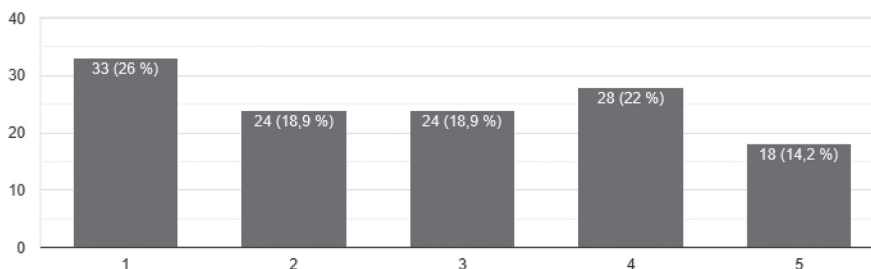
20 odpovedí



Graf 9: Mám pocit, že dištančná výučba KT nie je plnohodnotná, vyučujúci.

Mám pocit, že dištančná výučba KT nie je plnohodnotná.

127 odpovedí



Graf 10: Mám pocit, že dištančná výučba KT nie je plnohodnotná, študenti.

Tabuľka 1: V čom sa podľa vás zmenila výučba KT prechodom na dištančnú formu, vyučujúci.

1. respondent	Vyučovanie je pomalšie, chýba osobný kontakt, tabuľa.
2. respondent	Nie je možné simulovať konkrétnu komunikačnú situáciu, teda konferencie ku vopred zvolenej téme – študent/-ka nemôže stáť na pódiu vedľa rečníka a tlmočiť.
3. respondent	V kabíne som mohla priebežne sledovať viacerých naraz, teraz túto možnosť počúvať viacerých naraz pri tlmočení nemám, musia sa vystriedať, snažím sa však priebežne zapájať všetkých, radšej prejav viac segmentujem, aby sa zapojilo čo najviac študentov.
4. respondent	Nie je to ideálne, ak chýba priamy kontakt, no na druhej strane sú študenti pripravení, že sa s touto formou výkonu profesie určite stretnú v budúcnosti. Pandemická situácia nás všetkých chtiac-nechtiac naučila, že budúcnosť je v digitálnych technológiách.
5. respondent	Časovo, psychicky, fyzicky náročnejšia, intenzívnejšia zo strany pedagóga, niekedy demotivujúca.
6. respondent	Menej stíham za vyučovaciu hodinu. Študenti si nemôžu našepkávať a pomáhať (je to aj dobre ale aj zle). Študenti sú stále v domácom prostredí pri stole alebo aj v posteli – nemám možnosť ich niekde postaviť bez pera a papiera a tlmočiť. Šetrím papier.
7. respondent	Študenti majú možnosť zavádzať (a robia to, napr. si nahrávajú text na pamäťové cvičenie), chýba očný kontakt, ktorý je dôležitý pre pochopenie účelu translátu, je to neosobné, chýba priamy ľudský vizuálny kontakt, ktorý tiež sprostredkúva informácie, nie je možnosť reálne zažiť trému (a teda ani ju riešiť) z prednesu pred publikom...

8. respondent	Je náročnejšie navodiť koncentráciu, hodiny viac vyrušujú problémy so spojením. Na druhej strane sa tak zlepšila dochádzka. Ťažšie sa mi ukazuje notácia na tabuli, nemám adekvátny nástroj, ktorým by som mohol ukazovať pohotovo notáciu.
9. respondent	S učebnými materiálmi sa pracuje rýchlejšie, ale komunikácia je ťažšia.
10. respondent	Sú náročnejšie. Horšie sa drží pozornosť v online priestore. Miestami nedokážem určiť, či som informáciu prepočul z dôvodu technických problémov alebo ju študent vyneschal, takže musím dané pasáže so študentmi viac konzultovať. Študenti chodia na hodiny poctivejšie, menej vymeškávajú a ak si potrebujú vybrať absenciu, tak mi to spravidla hlásia.
11. respondent	Určite je ťažšie pracovať na notácii, keď vyučujúci nemá tabuľu, resp. študenti si nemôžu medzi sebou ukazovať notáciu, ani ju nemôžu ukázať vyučujúcemu. Takisto je ťažšie ukontrolovať poctivosť vypracovávaného úloh bez notácie. Inak si myslím, že KT sa dá bez problémov učiť aj v dištančnej forme.
12. respondent	Študenti sú menej v strese, ale majú väčšiu možnosť podvádzať
13. respondent	Chýba osobný kontakt, nedajú sa nacvičovať niektoré reálne situácie (tlmočenie pred publikom, vedľa rečníka a pod.)
14. respondent	Obmedzenie sociálneho kontaktu, obmedzenie vnímania reči tela, vyššia náročnosť príprav, aby sa dosiahol porovnateľný efekt, časovú náročnosť spätnej väzby pri korektúrach notačných zápisov a transkriptov – pozitívum = podrobné individuálne hodnotenia.
15. respondent	V mnohých aspektoch. Musela som zmeniť niektoré techniky, postupy, vyradiť aktivity, ktoré je možné robiť iba prezenčne, nemôžem hodnotiť neverbálne prejavy tlmočiacich atď.
16. respondent	Hlavne v prispôbení sa novej technickej situácii.
17. respondent	Chýba tréning konzekutívy v stoji pred publikom (ovládanie tela).

Vyučujúci a študenti mali možnosť vyjadriť svoje pocity ohľadom dištančnej výučby tlmočenia aj na konci dotazníka voľne. Pre prílišnú obsažnosť sme však vybrali len tie komentáre alebo ich časti, ktoré sú relevantné pre náš príspevok. Z komentárov od pedagógov najväčšmi vyčnieval nasledujúci:

„Situácia sa trochu zlepšila, keď som v MS Teams začal používať funkciu „súkromné miestnosti“ a každému študentovi som pridelil miestnosť. Metodický model hodiny: 1. zisťovanie pripravenosti na tému (aj keď používame zdieľané tematicky zamerané terminologické slovníky), 2. študenti tlmočia môj prejav k danej téme (ja

ich nepočúvam) - rozcvička, 3. študenti tlmočia prezentácie študentov, nahrávajú sa a nahrávky mi posielajú na spätnú väzbu, 4. študentov rozdelím do samostatných miestností, pustím im video, všetci tlmočia a vybraných študentov „navštevujem“ v samostatných miestnostiach, počúvam ich výkon, robím si poznámky a na konci im poskytujem spätnú väzbu, vlastné návrhy pretlmočenia problematických pasáží. Aj tam to nenahradí prezenčné tlmočenie – teda bod č. 3 by na prezenčnej hodine vyzeral ako tlmočenie študentskej prezentácie na pódiu pred publikom + okamžitá spätná väzba (moja aj zo strany študentov).“

Tento komentár sme vybrali práve pre detailný opis hodiny KT. Predstavený model hodiny považujeme za pekný príklad toho, ako môže vyzerať podnetná a interaktívna hodina konzekutívneho tlmočenia dištančnou formou. Študenti majú rozcvičku, tlmočia učiteľa. tlmočia sa navzájom takže zároveň si vyskúšajú aj rolu rečníka a navyše dostanú spätnú väzbu.

Jeden vyučujúci cítil, že online hodiny menej ovplyvnili konzekutívne tlmočenie ako simultánne. Tento názor s ním zdieľala aj jedna študentka.

„Dištančná výučba pri konzekutívnom tlmočení má podľa mňa viac-menej rovnaký vplyv na študentov, aký by aj mala klasická výučba v škole. Záleží na študentovi, či má záujem a cíti, že tlmočenie je smer, ktorým by sa chcel ubrať. Ak na študent nemá/necíti sa dobre v tejto oblasti, tak ani prezenčná a ani dištančná forma výučby mu nijako nepomôže. Samozrejme, niekto preferuje jednu formu, ostatní druhú, ale je viacero faktorov, ktoré majú väčší vplyv na výkon a motiváciu študentov.“

V podkapitole 3.4 Dištančná verzus prezenčná výučba sme sa dozvedeli predovšetkým to, že podľa viacerých respondentov sa dištančná výučba KT od prezenčnej príliš nelíši. Problémy týkajúce sa dištančnej výučby KT zahŕňali stratu očného kontaktu, nemožnosť nacvičiť si konkrétne komunikačné situácie či sťažné odsledovanie neverbálnych prejavov. Na druhej strane podľa dvoch respondentov sa zlepšila dochádzka študentov, niektorí vyzdvihli aj menšiu trému u študentov a objavil sa dokonca aj ekologický aspekt – šetrenie papierom.

ZÁVER

Cieľom tohto príspevku bolo poskytnúť prehľad vybraných faktorov vzťahu dištančná výučba a konzekutívne tlmočenie. Vychádzali sme z výsledkov prieskumu dopadu pandémie na didaktiku konzekutívneho tlmočenia a snažili sme sa podať zhutnený obraz týchto výsledkov v štyroch oblastiach – priestor pre tréning tlmočenia a spätná väzba, technické aspekty, samoštúdium, dištančná verzus prezenčná výučba. Dozvedeli sme sa, že výučba KT, čo sa týka priestoru pre tréning a spätnej väzby, dištančným nastavením neutrpela. Jednoznačne najviac ovplyv-

ňuje výučbu technické zázemie zúčastnených. Potreba spoľahnúť sa na moderné technológie, resp. rýchlosť internetu sa javí ako najväčšia prekážka na ceste k plnohodnotnej dištančnej výučbe. Z výsledkov nášho prieskumu sa dá povedať, že dištančná forma výučbe konzekutívneho tlmočenia výrazne neškodí a skoro vo všetkých smeroch dokáže plnohodnotne nahradiť formu prezenčnú.

LITERATÚRA

- AMPOFO, J. A., 2020. Teachers feedback and its impact on student's academic performance in Ghana: A case study of New Edubiase Senior High School. In: *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 2 (6), 166-186.
- European Commission. (12. 11. 1991) *Memorandum on Open Distance Learning in the European Community* [online] [cit. 23. 12. 2021] Dostupné na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e3125748-99d8-49a3-91ff-437af10d9468/language-en>.
- Fakulta managementu UK. (24. 4. 2020). *Externé štúdium*. [online] [cit. 23. 12. 2021] Dostupné na: <https://www.fm.uniba.sk/studium/externe-studium/>.
- GAZDÍKOVÁ, V., 2003. *Základy dištančného elektronického vzdelávania* [online]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity [cit. 23.12.2021]. ISBN 80-89074-67-7. Dostupné na: <http://files.valdesi.webnode.sk/200000163-49c604bba5/eDidaktika-skrip-ta.pdf>.
- KENÍŽ, A., 1980. *Úvod do komunikačnej teórie tlmočenia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ZLÁMALOVÁ, H., 2003. *Príručka pro tutorý distančního vzdelávání* [online]. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity [cit. 23.12.2021]. ISBN 80-89074-67-7. Dostupné na: http://www.elearn.vsb.cz/cz/kurzy/Tutori_DiV_studia.pdf.

RESUMÉ

The aim of this paper was to provide a brief overview of the results from a survey carried out as part of a Bachelor thesis on the impact of the COVID-19 pandemic on the didactics of consecutive interpreting. It maps the implementation of remote forms of teaching consecutive interpreting and offers an insight on how teachers and students feel regarding the transition from the presence form to the remote form. The author chose four specific areas concerning the didactics of interpreting to show comparisons between learning and teaching remotely and face to face.

◆◆◆

Erika Skálová

Vrádište 33

908 49 Vrádište

erika.skalova@gmail.com