

DIŠTANČNÁ VÝUČBA TLMOČNÍCKYCH PREDMETOV POČAS DVOCH SEMESTROV Z POHLADU ŠTUDENTOV

MIROSLAVA MELICHERČÍKOVÁ

ABSTRACT

Distance teaching of interpreting courses during two semesters from the student's perspective

The current emergency caused by the coronavirus (COVID-19) pandemic has necessitated distance interpreting training. This paper presents data collected from two online questionnaires distributed among students of translation and interpreting at the Department of English and American Studies, Faculty of Arts at Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia. The first online questionnaire (May–June 2020) was filled in by 26 respondents who completed 10 weeks of distance interpreting training in the summer semester of the 2019/2020 academic year. The second, identically structured, online questionnaire (December 2020–January 2021) was filled in by 36 respondents who completed distance interpreting training (10 weeks) at the same department in the winter semester of the 2020/2021 academic year. The paper also presents data on three interpreting teachers, which come from an e-mail survey and map the level of their ability to work with technology, their time availability, experience with online interpreting, or changes in approach and methods during distance interpreting training. The paper focuses on several aspects of distance interpreting training from students' point of view, such as the form of interpreting training; frequency and regularity of tasks; time preparation; form, frequency, and contribution of the feedback; ideal training model; pros and cons of distance vs. traditional training; recommendations for its improvement. It tries to determine whether distance interpreting training can compete with traditional training from students' point of view. Based on the questionnaire findings, recommendations for streamlining such training in the future are presented.

Key words: distance interpreting training, traditional interpreting training, questionnaire, students of translation and interpreting

1. Stručný prehľad skúmanej problematiky

Význam moderných informačných a komunikačných technológií (IKT) pre vzdelávanie (budúcich) tlmočníkov je nepopierateľný (Gran, Carabelli a Merlini 2002; Sandrelli 2015a). Potrebu didaktického programu zameraného na oboznámenie sa s technológiami v príprave tlmočníkov akcentujú a navrhujú Fantinuoli a Prandi (2018). Podľa autorov práve hlbšie porozumenie technológiám dokáže ochrániť tlmočnickú profesiu a zlepšiť

tlmočnícku prípravu. Pokrok v oblasti IKT umožnil vzdelávacím inštitúciám v zahraničí ponúkať tlmočnicke študijné programy dištančným spôsobom. Dopyt po takýchto programoch bol podmienený najmä vzdelávacími potrebami, finančným aspektom a dopytom na trhu (Ko 2006). Prvé skúsenosti s určitou formou dištančnej výučby tlmočenia siahajú na počiatok 21. storočia do Európy, Kanady či Afriky (Carr a Steyn 2000; Moeketsi a Wallmach 2005; Ko 2006). Problematike dištančnej výučby sa venuje značná pozornosť vo výskume vzdelávania, avšak v oveľa menšej miere vo výučbe tlmočenia (Rodríguez Melchor et al. 2020). Odborná literatúra ponúka viaceré definície dištančnej výučby. Ako zdôrazňuje Ko (2006), pri dištančnej výučbe tlmočenia dochádza k fyzickej vzdialenosti medzi vyučujúcim a študentom, pričom k osvojovaniu vedomostí a zručností nedochádza v tradičnom prostredí triedy. V rámci dištančnej výučby sa výučba tlmočenia môže realizovať synchronne, online, alebo asynchronne, off-line (Ko 2015). V off-line výučbe nedochádza ku kontaktu vyučujúceho so študentom v rovnakom čase, to znamená, že študent plní úlohy zadané v rámci samoštúdia. Naopak, pri online výučbe dochádza ku kontaktu vyučujúceho a študenta v rovnakom čase prostredníctvom moderných technológií vo virtuálnom priestore, pričom okrem akustického kontaktu sa využíva vizuálno-akustický kontakt, ktorý v súčasnosti dominuje. Ak sa vo výučbe kombinuje prezenčná forma (učiteľ a študenti sú fyzicky prítomní v rovnakom čase na rovnakom mieste) s dištančnou formou (učiteľ a študenti nie sú fyzicky prítomní na rovnakom mieste, môžu – ale aj nemusia – sa spojiť v rovnakom čase v rovnakej virtuálnej triede/laboratóriu), hovoríme o zmiešanej/hybridnej forme (tzv. blended learning) (Ko 2015). Dištančná interakcia v reálnom čase je príznačná napríklad pre spoluprácu Generálneho riaditeľstva pre tlmočenie (DG SCIC) Európskej komisie a konzorcia EMCI, v rámci ktorej sa naživo organizujú multilingválne virtuálne hodiny medzi univerzitami z rôznych krajín (Sandrelli 2015b).

Pri vymedzovaní termínov je potrebné okrem dištančnej výučby tlmočenia (výučby na diaľku) ozrejmiť i pojem tlmočenie na diaľku (remote interpreting). Tlmočenie na diaľku označuje použitie komunikačných technológií na spojenie tlmočníka, ktorý je v inej miestnosti, budove, meste alebo krajine, s primárnymi účastníkmi telefonicky alebo videokonferenciou (Braun 2015).

Vzhľadom na osobitosti tlmočenia na diaľku a rozdiely v porovnaní s „klasickým“ tlmočením (napr. chýbajúci spoločenský kontakt pri interakcii na diaľku, chýbajúce vizuálne, haptické a kinetické podnety v komunikácii, technické problémy) je nevyhnutná špecifická príprava a tréning tlmočníkov (Amato, Spinolo a González Rodríguez 2018). Analogicky môžeme uvažovať o špecifickosti prípravy študentov tlmočiteľstva v prezenčnej a dištančnej (najmä online) výučbe.

Využívanie kombinovanej a dištančnej výučby tlmočenia reflektuje i odborná literatúra, pričom sa snaží zistiť, či výsledky takéhoto vzdelávacieho procesu sú porovnateľné s tradičným prostredím, v ktorom sa výučba realizuje v priamom kontakte, tvárou v tvár (Rodríguez Melchor et al. 2020).

Niektoré štúdie poukazujú na výhody uvedenej, predovšetkým kombinovanej, výučby (Blasco Mayor a Jiménez Ivars 2007; Biernacka 2018, 2021). Virtuálna trieda, ako potvrdil longitudinálny výskum, predstavuje efektívnu súčasť kombinovanej výučby tlmočenia, dokáže poskytnúť dodatočné profesionálne a pedagogické príležitosti pre učiteľov a študentov, ale nedokáže nahradiť prezenčnú výučbu v celom rozsahu (Biernacka 2018).

Positívne hodnotia skúsenosti s online výučbou vo virtuálnej triede aj študenti, ktorí aktívne participovali na projekte ERITON (Rodríguez Melchor et al. 2020). Výsledky realizovaného prieskumu ukázali, že nové médium (virtuálna trieda) študenti dobre prijali a ocenili, najmä preto, že im poskytlo možnosti spolupráce a komunikácie s ľuďmi, ktoré by inak neboli možné.

Iní autori uvádzajú nevýhody tlmočenia na diaľku a analogicky aj problematické aspekty dištančnej výučby tlmočenia ako napríklad zlá viditeľnosť, izolácia a alienácia, chýbajúci pocit „prítomnosti“, znížená motivácia a koncentrácia, únava, vyššia úroveň stresu (Moser-Mercer 2005; Mouzourakis 2006; Roziner a Shlesinger 2010; Setton a Dawrant 2016; Fantinuoli 2018).

Podľa Sawyera (2015) kurikulum akejkoľvek inštitúcie ovplyvňuje a utvára jej vzdelávacia filozofia, ktorú určujú špecifické politické, kultúrne, legislatívne a trhové faktory ako aj tradície konkrétnej krajiny. Kombinovaná alebo dištančná výučba tlmočenia sa až donedávna v zahraničí využívala najmä vtedy, ak tradičná prezenčná výučba nebola realizovateľná z dôvodu geografickej vzdialenosti alebo konkrétnych jazykových kombinácií, najmä pri výučbe komunitného tlmočenia, či tlmočenia z/do posunkového jazyka (Sandrelli 2015b).

Predchádzajúci stručný prehľad skúmanej problematiky sa vzťahuje na obdobie pred pandémiou koronavírusu, ktorá prepukla v marci 2020. V jej dôsledku sa objavil ďalší dôvod pre nevyhnutnosť dištančnej výučby tlmočenia, keďže situácia si vyžiadala uzavretie škôl. Výučba tlmočenia sa preniesla z reálneho priestoru triedy do virtuálneho (domáceho) priestoru, prezenčnú formu výučby nahradila dištančná forma.

Výučba tlmočenia na Slovensku sa až do uvedeného dátumu realizovala prezenčne, čo bolo podmienené nielen komplexnosťou nácviku tlmočenia, ale aj špecifickosťou tlmočnickeho technického zariadenia najmä pri vyučovaní simultánneho tlmočenia. Situáciu na úrovni univerzít pripravujúcich budúcich tlmočníkov v období (prepuknutia) pandémie sumarizuje Šveda (2021). Okamžitý, výrazný a najmä neočakávaný dopad pandémie viedol podľa autora ku chaotickej situácii. Presunutie tlmočnických seminárov do virtuálneho priestoru sa ukázalo ako problematické, viaceré bežne používané nástroje a platformy dištančnej výučby nedokázali pokryť osobitosti tlmočnickej prípravy. Hoci niektoré zahraničné univerzity (napríklad v konzorciu EMCI) mohli bezplatne využívať špecifické tlmočnicke platformy, letný semester 2020 predstavoval podľa Švedu (2021) skúšku ohňom pre väčšinu učiteľov tlmočenia. Uvedenú zmenu vo výučbe tlmočenia reflektujú i ďalší českí a slovenskí autori (napríklad Čenková 2020; Lauková 2020; Stahl 2020). Vzhľadom na presun mnohých tlmočených podujatí do virtuálneho priestoru a využívanie rôznych platforiem poukazujú Djovčoš a Šveda (2021) na potrebu prehodnotenia a aktualizácie tlmočnických študijných programov.

Nielen forma výučby budúcich tlmočníkov (prezenčná, dištančná, kombinovaná), ale aj osobnosť vyučujúceho zohráva významnú rolu. Osobnosť pedagóga vo výučbe tlmočenia akcentujú Djovčoš a Šveda (2018: 150) ktorí požadujú, aby „budúcich tlmočníkov vzdelávali pedagógovia, ktorí sú alebo prinajmenšom v minulosti boli aktívnymi tlmočníkmi“. Podľa autorov práve kontakt s profesionálnymi tlmočníkmi dokáže ozrejmiť aktuálnu situáciu v praxi a prispieť k autentickejšej výučbe.

2. Metodika výskumu

Predložený príspevok pojednáva o dištančnej výučbe tlmočenia z perspektívy študentov. Pojem dištančná výučba používame ako strešný pojem pre off-line a online výučbu tlmočenia, v prípade potreby formy výučby konkretizujeme. Cieľom príspevku je zhodnotiť vnímanie dištančnej výučby tlmočenia zo strany študentov počas dvoch po sebe nasledujúcich semestrov, porovnať zistenia s odbornou literatúrou a následne formulovať odporúčania pre jej zefektívnenie v budúcnosti. Motiváciou realizovaného prieskumu bola skutočnosť, že v dôsledku zmenenej situácie sa značný počet tlmočení realizuje vo virtuálnom priestore, ktorý pravdepodobne zostane dominantným i v budúcnosti (Djovčoš a Šveda 2021). Túto skutočnosť musia zohľadniť aj inštitúcie zabezpečujúce tlmočnicke študijné programy a adekvátne pripraviť budúcich tlmočníkov na meniaci sa trh. Pre vnímavého pedagóga je rovnako dôležité poznať aktuálnu situáciu v praxi, ako aj názory a podnety študentov.

2.1 Dotazník

Príspevok vychádza z dát zozbieraných z dvoch rovnakých online dotazníkov prostredníctvom webovej stránky www.iankety.sk. Vyplnenie obidvoch dotazníkov bolo dobrovoľné a anonymné. Prosbu o vyplnenie dotazníka sme zaslali študentom mailom a zverejnili sme ju aj na facebookovej stránke katedry. Prvý dotazník s názvom „Výhody a úskalia výučby tlmočenia na diaľku“ bol dostupný od 4.5.2020 do 16.6.2020. Dotazník bol adresovaný študentom prvého a druhého stupňa študijného odboru prekladateľstvo a tlmočnictvo (v súčasnosti filológia), ktorí v letnom semestri (LS) akademického roka 2019/2020 navštevovali tlmočnicke predmety vyučované na Katedre anglistiky a amerikanistiky (KAA) FF UMB v Banskej Bystrici. Bližšie informácie o týchto predmetoch, o počtoch zapísaných študentov a počtoch študentov, ktorí vyplnili dotazník, uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Tlmočnicke predmety a počty študentov v LS 2019/2020

Názov predmetu	Stupeň štúdia	Rok štúdia	Typ predmetu	Týždenná dotácia	Zapísaní študenti	Zapojili sa	Účasť
Tlmočnicke seminár (TS)	Bc.	2.	povinné-voliteľný	2 semináre (80 minút)	23	11	47,8 %
Konzekutívne a simultánne tlmočenie (KaST)	Mgr.	1.	povinný	2 semináre (80 minút)	46	15	32,6 %
Simultánne tlmočenie v praxi (STP)	Mgr.	1.	povinné-voliteľný	2 semináre (80 minút)	16	9	56,3 %
Konferenčné tlmočnicke cvičenia (KTC)	Mgr.	1.	výberový	1 seminár (40 minút)	7	7	100 %

Druhý dotazník s názvom „Výhody a úskalia výučby tlmočenia na diaľku_ZS_2020“ bol dostupný od 17.12.2020 do 31.1.2021. Podobne ako prvý dotazník bol adresovaný študentom, ktorí v zimnom semestri (ZS) akademického roka 2020/2021 navštevovali tlmočnicke predmety vyučované na KAA FF UMB. Bližšie informácie o týchto predmetoch, počtoch zapísaných študentov a počtoch študentov, ktorí vyplnili dotazník, uvádzame v Tabuľke 2.

Tabuľka 2: Tlmočnicke predmety a počty študentov v ZS 2020/2021

Názov predmetu	Stupeň štúdia	Rok štúdia	Typ predmetu	Týždenná dotácia	Zapísaní študenti	Zapoji-li sa	Účasť
Metodika tlmočenia (MT)	Bc.	2.	povinný	1 seminár 1 prednáška (40 + 40 minút)	81	15	18,5 %
Tlmočnicke cvičenia (TC)	Bc.	3.	výberový	1 seminár (40 minút)	6	5	83,3 %
Konzekutívne tlmočenie v praxi (KTP)	Mgr.	1.	povinne-volitelný	2 semináre (80 minút)	14	13	92,9 %
Tlmočenie v EÚ (TEÚ)	Mgr.	2.	povinne-volitelný	2 semináre (80 minút)	11	3	27,3 %

Úvodná časť dotazníka bola zameraná na zisťovanie základných údajov o respondentoch (vek, pohlavie) a ich štúdiu (stupeň a rok štúdia, študijný program, tlmočnicke predmety absolvované v danom semestri). V ďalšej časti študenti odpovedali na viaceré otázky (otvorené, uzavreté) týkajúce sa dištančnej výučby absolvovaných predmetov. Pre každý predmet bolo osobitne sformulovaných 14 rovnakých otázok (forma dištančnej výučby; online hodiny; ich priebeh; účasť na online hodinách; miera zapojenia do aktivít; tlmočenie nahrávok na doma; pravidelnosť zadávaných úloh; ich frekvencia; rôznorodosť plnených úloh; náročnosť časovej prípravy; pravidelnosť spätnej väzby; jej frekvencia; podoba spätnej väzby; jej prínos), ktoré sa líšili len v názve daného predmetu. Záverečná časť bola spoločná pre všetky absolvované predmety a pozostávala z 8 otvorených otázok (konkretizácia prínosnej spätnej väzby; zbytočné a neefektívne v dištančnej výučbe; absentujúce v dištančnej výučbe; hlavné nedostatky; odporúčania, čo zahrnúť a eliminovať; ideálny model výučby; porovnanie prezenčnej a dištančnej výučby; priestor pre iné postrehy).

2.2 Výskumná vzorka

Prvý dotazník vyplnilo 26 respondentov, z nich 11 boli študenti bakalárskeho štúdia (10 žien a 1 muž, priemerný vek 21,2 rokov) a 15 študenti magisterského štúdia (9 žien a 6 mužov, priemerný vek 23,9 rokov).¹ Všetci študovali anglický jazyk v kombiná-

¹ Niektorí magistri absolvovali viac ako jeden tlmočnicke predmet v LS. Traja okrem povinného aj povinne-volitelný predmet, šiesti okrem povinného a povinne-volitelného aj výberový predmet, jeden okrem povinného aj výberový predmet. Piaty študent absolvoval len povinný predmet.

cii s iným jazykom (francúzština, nemčina, ruština, španielčina, taliančina) eventuálne v kombinácii s etikou, filozofiou alebo históriou.

Druhý dotazník vyplnilo 36 respondentov, avšak pri spracovávaní dát sme zistili dva nedostatky. Jedna študentka (Bc.) vyplnila dotazník dvakrát (takmer totožné informácie), pričom do vyhodnotenia sme zahrnuli len prvé poskytnuté dáta. Iná študentka (Mgr.) okrem odpovedí na otázky uvádzala aj iné, irelevantné, poznámky, preto sme ju vyradili. Finálny počet respondentov sa tak znížil na 34, z nich 19 boli študenti bakalárskeho štúdia (18 žien a 1 muž, priemerný vek 21,9 rokov) a 15 študenti magisterskeho štúdia (7 žien a 8 mužov, priemerný vek 23,2 rokov). Podobne ako pri prvom dotazníku šlo o študentov anglického jazyka v kombinácii s iným jazykom (francúzština, nemčina, ruština, poľština, španielčina, taliančina, slovenčina) eventuálne v kombinácii s etikou, filozofiou alebo históriou.

Skupiny respondentov, ktorí vyplnili prvý a druhý dotazník, by sme mohli považovať za dve skôr nezávislé skupiny, keďže väčšina študentov vyplnila len jeden dotazník. Z konečného počtu 60 respondentov (26 respondentov v prvom dotazníku a 34 respondentov v druhom dotazníku) vyplnili obidva dotazníky traja respondenti, dve študentky bakalárskeho štúdia (po štvrtom a piatom semestri štúdia) a jeden študent magisterskeho štúdia (po druhom a treťom semestri štúdia).

2.3 Osobnosť vyučujúceho

Počas obidvoch skúmaných semestrov vyučovali tlmočnicke predmety traja rovnakí pedagógovia. Ich stručný profil relevantný pre realizovaný výskum spolu s vyučovanými predmetmi uvádzame v Tabuľke 3.

Tabuľka 3: Stručný profil vyučujúcich

	Vyučujúci 1	Vyučujúci 2	Vyučujúci 3
Pohlavie	žena	muž	žena
Vek	31 rokov	37 rokov	40 rokov
Úroveň schopnosti pracovať s technológiami na začiatku LS	skúsený používateľ (úroveň expert)	samostatný používateľ (pokročilá úroveň)	samostatný používateľ (pokročilá úroveň)
Časová disponibilita LS	áno	áno	nie
Skúsenosť s online tlmočením pred LS	nie	nie	nie
Vyučované predmety LS	TS (Bc.), KaST (Mgr.)	STP (Mgr.)	KTC (Mgr.)
Úroveň schopnosti pracovať s technológiami na začiatku ZS	skúsený používateľ (úroveň expert)	skúsený používateľ (úroveň expert)	skúsený používateľ (úroveň expert)
Časová disponibilita ZS	áno	áno	áno
Skúsenosť s online tlmočením pred ZS	áno	áno	nie
Vyučované predmety ZS	TEÚ (Mgr.)	MT (Bc.)	TC (Bc.), KTP (Mgr.)

Všetci traja pedagógovia patria k strednej vekovej kategórii s potenciálom osvojiť si nové technologické zručnosti. Potvrďuje to aj zvýšenie úrovne schopnosti pracovať s technológiami medzi dvomi semestrami. V skúmanom období došlo aj k zlepšeniu časovej disponibility, keďže na začiatku LS boli k dispozícii už všetci na online vyučovanie. Prínosom pre realizovanú výučbu je aj skúsenosť s online tlmočením u dvoch vyučujúcich pred ZS.

Vyučujúcich sme požiadali, aby porovnali svoje prezenčné hodiny s dištančnými, aby konkretizovali zmeny v prístupe a v metódach vo výučbe. V ich odpovediach sme identifikovali viaceré paralely. Všetci traja sa usilovali, aby prechod na dištančnú off-line a online výučbu nemal výrazný negatívny dopad na študentov, teda aby študenti pocítili zmenu čím najmenej. Hoci chýbajúci sociálny kontakt nebolo možné nahradiť, snažili sa o navodenie pozitívnej a motivujúcej atmosféry nielen pri online výučbe ale aj pri mailovej komunikácii. Schéma výučby zostala približne rovnaká, aktivity sa výrazne nelíšili od tých v prezenčnej výučbe, zo strany pedagógov však bolo potrebné veľké množstvo kreativity, improvizácie a operatívnych riešení. Spätnú väzbu poskytovali primárne pedagógovia, písomne alebo ústne, sekundárne aj spolužiaci, najmä písomne. Obsah aj metódy výučby priebežne optimalizovali na základe spätnej väzby zo strany študentov (uvoľnené skupinové diskusie, tlmočnicke denníky po každom online seminári). Všetci pedagógovia sa zhodli, že dištančná výučba predstavovala mimoriadnu výzvu a v porovnaní s prezenčnou výučbou bola náročnejšia.

3. Vyhodnotenie dotazníkov

V nasledujúcej časti si prostredníctvom tabuliek vyhodnotíme odpovede študentov na jednotlivé otázky pre absolvované tlmočnicke predmety v dvoch vybraných semestroch.

3.1 Základné charakteristiky dištančnej výučby v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Akademický rok na skúmanom pracovisku bežne trvá 13 týždňov, v letnom semestri 2019/2020 bola výučba z dôvodu pandémie koronavírusu predĺžená z 13 na 15 týždňov. Na dištančnú výučbu sa prešlo od šiesteho týždňa semestra, celkovo trvala 10 týždňov. To znamená, že pre semester ako celok bola príznačná kombinovaná výučba, 5 týždňov prezenčnej výučby a 10 týždňov dištančnej výučby.

V akademickom roku 2020/2021 bol začiatok zimného semestra posunutý o týždeň neskôr, v dôsledku čoho bola výučba skrátená z 13 na 12 týždňov. Na dištančnú výučbu sa prešlo od tretieho týždňa semestra, celkovo trvala 10 týždňov. Aj v tomto prípade bola pre semester ako celok príznačná kombinovaná výučba (hoci s väčším nepomerom než v LS), 2 týždne prezenčnej výučby a 10 týždňov dištančnej výučby. Okrem bakalárov druhákov v ZS mali všetci respondenti v LS aj ZS skúsenosť s prezenčnou výučbou tlmočenia zo svojho predchádzajúceho štúdia. Túto skúsenosť považujeme za potrebný základ pre adekvátne porovnanie prezenčnej a dištančnej výučby tlmočenia. V každom semestri sa realizovali štyri tlmočnicke predmety, v LS jeden bakalársky a tri magisterské, v ZS dva

bakalárska a dva magisterské. Základné charakteristiky dištančnej výučby v oboch semestroch uvádzame v Tabuľke 4.

Tabuľka 4: Základné charakteristiky dištančnej výučby v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Predmet a stupeň štúdia	Semester	Forma výučby	Aktívna účasť	Zapojenie vs. bežné hodiny	Zadávanie úloh	Adekvátnosť časovej prípravy
TS (Bc.)	LS	off-line	–	–	týždenne	63,6 %
KaST (Mgr.)	LS	off-line	–	–	týždenne	73,3 %
STP (Mgr.)	LS	online	áno (100 %)	porovnateľné (66,7 %) vyššie (33,3 %)	týždenne	100 %
KTC (Mgr.)	LS	off-line	–	–	týždenne	100 %
MT (Bc.)	ZS	online	áno (85,7 %)	vyššie (50 %) porovnateľné (21,4 %)	týždenne	78,6 %
TC (Bc.)	ZS	online	áno (80 %)	porovnateľné (80 %) vyššie (20 %)	týždenne	60 %
KTP (Mgr.)	ZS	online	áno (91,7 %)	porovnateľné (66,7 %) vyššie (25 %)	týždenne	100 %
TEŮ (Mgr.)	ZS	online	áno (66,7 %)	vyššie (66,7 %)	týždenne	100 %

Najvýraznejší rozdiel medzi LS a ZS pozorujeme pri forme výučby. V LS zo štyroch ponúkaných predmetov len jeden prebiehal online formou (STP). V ostatných troch prípadoch (TS, KaST, KTC) prebiehala výučba tlmočenia off-line formou, študenti dostávali zadania a úlohy prostredníctvom mailu (KTC), alebo boli zverejnené na profile vyučujúceho (TS, KaST). V ZS sa všetky ponúkané tlmočnické predmety realizovali online formou a prebiehali ako videohovory cez MS Teams podľa platného rozvrhu. Pri online hodinách, tak v LS ako aj v ZS, vnímala väčšina študentov svoju účasť na online hodinách ako aktívnu a v porovnaní s bežnými hodinami svoje zapojenie do aktivít buď ako porovnateľné alebo vyššie. V oboch semestroch pri všetkých predmetoch dostávali študenti úlohy v pravidelných intervaloch, raz týždenne. Väčšina respondentov považovala potrebnú časovú prípravu za adekvátnu.

3.2 Spättná väzba počas dištančnej výučby v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Ďalším skúmaným aspektom bola spättná väzba. Sumárne dáta ilustruje Tabuľka 5. Väčšina respondentov pri všetkých predmetoch v oboch semestroch uviedla, že spättnú väzbu dostávali pravidelne, raz týždenne a bola pre nich prínosná. Pri tejto otázke vnímame ako protirečivé odpovede študentov TS, z ktorých 54,5 % uviedlo, že dostávali pravidelnú spättnú väzbu vždy po odovzdaní úlohy a zvyšných 45,5 % naopak, že ju nedostávali

Tabuľka 5: Spätná väzba počas dištančnej výučby v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Predmet a stupeň štúdia	Semester a forma štúdia	Pravidelná spätá väzba	Forma spätnej väzby	Prínos spätnej väzby	Prínosnejšia spätá väzba
TS (Bc.)	LS off-line	54,5 %	<ul style="list-style-type: none"> krátky písomný komentár od pedagóga konštruktívna kritika 	63,6 %	<ul style="list-style-type: none"> spokojnosť (45,5 %) osobná pravidelná zameranie na jednotlivcov prístupná len jednotlivcovi
KaST (Mgr.)	LS off-line	86,7 %	<ul style="list-style-type: none"> písomná od spolužiaka (mail, príspevky v skupine na facebooku, na stránke predmetu) vzájomné hodnotenie vo dvojiciach podľa formulára 	73,3 %	<ul style="list-style-type: none"> spokojnosť (60 %) viac spätnej väzby od vyučujúceho email od vyučujúceho kritická, detailná a priama pri hodnotení študentami priebežná obmena
STP (Mgr.)	LS online	100 %	<ul style="list-style-type: none"> ústna konštruktívne a objektívne hodnotenie od pedagóga písomné hodnotenie od spolužiakov 	88,9 %	
KTC (Mgr.)	LS off-line	100 %	<ul style="list-style-type: none"> súkromný mail od pedagóga podrobná a užitočná 	100 %	
MT (Bc.)	ZS online	92,9 %	<ul style="list-style-type: none"> ústna od pedagóga 	80 %	
TC (Bc.)	ZS online	100 %	<ul style="list-style-type: none"> ústna od pedagóga 	100 %	<ul style="list-style-type: none"> dostatočne prínosná (60 %) nič/neviem (20 %) upozornenie na nedostatky presné zhodnotenie v pravidelnejších intervaloch prezenčne
KTP (Mgr.)	ZS online	100 %	<ul style="list-style-type: none"> ústna od pedagóga, písomne pripravené hodnotenie od spolužiakov, prezentované ústne 	100 %	<ul style="list-style-type: none"> spokojnosť (86,6 %) konštruktívna kritika ústna detailná od spolužiakov namiesto písomnej
TEÚ (Mgr.)	ZS online	100 %	<ul style="list-style-type: none"> ústna od pedagóga, písomné hodnotenie od spolužiakov 	66,7 %	

(niektorí respondenti uviedli, že spätnú väzbu dostali len k prvej úlohe, iní, že ju dostali len k niektorým úlohám). Danému predmetu prislúcha aj najnižšie percentuálne vyjadrenie prínosu spätnej väzby (63,6 %). Na základe analýzy vyjadrení k prínosnejšej spätnej väzbe sa domnievame, že dôvodom bola spomínaná nepravidelnosť, ako aj skupinové (nie individuálne) vyhodnotenie prístupné pre všetkých. Relatívne nižšie percentuálne vyjadrenie prínosu spätnej väzby (v porovnaní s ostatnými predmetmi) sa vyskytuje ešte pri dvoch predmetoch, TEÚ (66,7 %) a KaST (73,3 %). V prvom prípade je to spôsobené celkovo nízkym počtom zapojených študentov, v druhom prípade vnímame ako hlavný dôvod skutočnosť, že študenti pri off-line výučbe nedostávali hodnotenia od vyučujúceho, len od spolužiakov. Kritérium prínosnejšej spätnej väzby je vzhľadom na štruktúru dotazníka vyhodnotené spoločne pre všetky bakalárske a magisterské predmety v danom semestri. Z posledného stĺpca Tabuľky 5 je zrejmé, že pri možnosti konkretizovať prínosnejšiu spätnú väzbu, vyjadrili najvyššiu mieru spokojnosti študenti, ktorí absolvovali online hodiny v ZS. Až 80 % bakalárov a 86,6 % magistrov považovalo danú spätnú väzbu za dostatočne prínosnú respektíve nič viac nepožadovali. K jej zefektívneniu môže prispieť konštruktívna kritika v pravidelných intervaloch, pri hodnotení spolužiakmi môže byť prínosnejšia ústna forma namiesto písomnej. V LS, keď vo väčšine predmetov prebiehala off-line výučba, formou plnenia zadaní, bola so spätnou väzbou spokojná takmer polovica bakalárov (45,5 %) a väčšina magistrov (60 %). V tomto prípade respondenti zdôrazňovali, že dôležitá je spätná väzba od vyučujúceho, ktorá má byť pravidelná, osobná, zameraná na jednotlivca a prístupná len jednotlivcovi, kritická a podrobná. Pri vzájomnom hodnotení študentami je dôležité, aby dochádzalo k obmene hodnotiacich dvojíc.

3.3 Zhodnotenie negatív dištančnej výučby v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Ambíciou dotazníka bolo identifikovať i negatívne aspekty v dištančnej výučbe s cieľom ich následnej minimalizácie alebo eliminácie. Sumárny prehľad problematických aspektov uvádzame v Tabuľke 6.

Pri zhodnotení toho, čo študenti vnímali ako zbytočné alebo neefektívne vo výučbe počas obidvoch semestrov, hodnotíme pozitívne, že takmer pri všetkých predmetoch väčšina študentov nepocítovala nič ako zbytočné alebo neefektívne. V LS, kedy náhle došlo k prechodu na dištančnú výučbu, vnímali študenti ako neefektívnu najmä úvodnú vyššiu záťaž pri niektorých predmetoch, čo môže súvisieť s nepredvídateľnosťou vzniknutej situácie. Za zbytočnú považovali aj tvorbu glosárov či veľký počet prezentácií a tém na skúšku. Spoločná námietka respondentov v oboch semestroch sa týkala prepisov tlmočenia, ktoré v ZS súviseli s realizáciou katedrového projektu a považujeme ich za opodstatnené. V ZS, keď výučba všetkých predmetov prebiehala online, pričom šlo už o druhý semester s kombinovanou výučbou, si študenti viac uvedomovali chýbajúci reálny kontakt a neefektívnosť „vystupovania“ pred počítačom.

Všetci študenti po absolvovaní LS a ZS sa zhodli na tom, že v dištančnej výučbe im najviac chýba osobný kontakt a vystupovanie pred publikom, tlmočnicke kabíny a stres. V LS pri prevažne off-line výučbe chýbala študentom aj okamžitá spätná väzba. Je zaujímavé, že práve v LS až 40 % magistrov nechýbalo v dištančnej výučbe nič, hoci online hodiny mali len pri jednom predmete. Aj v ZS pri kompletnej online výučbe sme identi-

Tabuľka 6: Zhodnotenie negatív dištančnej výučby v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Predmet a stupeň	Semester a forma	Zbytočné a neefektívne	Chýbajúce v dištančnej výučbe	Nedostatky dištančnej výučby ¹
TS (Bc.)	LS off-line	<ul style="list-style-type: none"> • nič (45,4 %) • tvorba glosárov (27,3 %) • veľa úloh • málo úloh • neefektívna spätná väzba (spolu 27,3 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • osobný kontakt • tlmočnicke kabíny • disciplína a stres • okamžitá spätná väzba • objasnenie techník a prednášky (spolu 90,9 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • chýbajúca pravidelnosť doma • chýbajúci stresový a časový faktor • priestor a technika • nedostatok komunikácie • slabá spätná väzba (spolu 63,6 %)
KaST (Mgr.)	LS off-line	<ul style="list-style-type: none"> • nič (60 %) • vytváranie viacerých glosárov • veľký počet prezentácií a tém na skúšku • tvorba prepisov • úvodná vyššia záťaž pri STP a KaST (spolu 40 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • nič (40 %) • kontakt s ľuďmi • práca v kabínke • spätná väzba • faktor stresu (spolu 60 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • nedostatok kontaktu • chýbajúce kabíny • neinteraktivita • platforma/softvér • chýbajúca spolupráca • žiaden stresový faktor • málo online seminárov • rušivé vplyvy doma (spolu 80 %)
STP (Mgr.)	LS online			
KTC (Mgr.)	LS off-line			
MT (Bc.)	ZS online	<ul style="list-style-type: none"> • nič (80 %) • chýbajúci reálny kontakt • nahrávanie pre projekt • technické ťažkosti • viac tlmočenia (spolu 20 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • osobný kontakt (55 %) • tlmočnicke kabíny (10 %) • nič (15 %) • viac tlmočenia • konzultácia na hodine • reálny stres (spolu 20 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • chýbajúci osobný kontakt/kontakt s publikom (45 %) • technické problémy (45 %) • žiadne (15 %) • chýbajúce konzultácie na/po hodine (5 %) • chýbajúce hodnotenie reči tela (5 %)
TC (Bc.)	ZS online			
KTP (Mgr.)	ZS online	<ul style="list-style-type: none"> • nič (53,3 %) • prepisy tlmočenia (20 %) • „vystupovanie“ pred počítačom (13,3 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • osobný kontakt a vystupovanie pred publikom (46,6 %) • práca v kabíne (26,7 %) • nič (20 %) • na tlmočenie vhodnejšia platforma (6,7 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • problémy s internetom (46,6 %) • chýbajúce kabíny (20 %) • chýbajúci osobný kontakt (20 %) • eliminácia stresového faktoru (13,3 %) • nedokonalosť MS Teams pre výučbu tlmočenia (13,3 %) • žiadne (13,3 %) • dištančne (6,7 %)
TEÚ (Mgr.)	ZS online			

¹ Pri niektorých otvorených otázkach, kde respondenti uvádzali viaceré možnosti, je súčet odpovedí vyšší ako 100 %. Jednotlivé možnosti sú percentuálne prepočítané na celkový počet respondentov.

fikovali študentov (takmer jedna pätina), ktorým nechýbalo nič. Toto zistenie naznačuje, že špecifická online hodín tlmočenia môžu vyhovovať niektorým študentom.

Pri identifikovaní nedostatkov sme opäť zaznamenali presahy medzi všetkými študentmi, LS a ZS, najmä pri nedostatočnom osobnom kontakte, chýbajúcom stresovom faktore a technických problémoch. Väčšinu z týchto aspektov uvádza aj odborná literatúra (napr. Moser-Mercer 2005; Mouzorakis 2006; Setton a Dawrant 2016). Vnímanie stresu pri dištančnej výučbe tlmočenia je však rozdielne oproti vnímaniu stresu pri tlmočení na diaľku. Študenti, pravdepodobne z dôvodu fyzickej neprítomnosti a komfortu domáceho prostredia, nepocitujú „potrebný stres“, pričom profesionálni tlmočníci udávajú zvýšenú mieru stresu pri tlmočení na diaľku (Roziner a Shlesinger 2010). Študentom magistrom v LS aj ZS chýbali tlmočnicke kabíny a špecifická platforma na tlmočenie vo virtuálnom priestore. Počas online hodín si uvedomovali nedokonalosť platformy MS Teams pre výučbu tlmočenia. V LS (väčšinou off-line výučba) respondenti negatívne vnímali aj rušivé vplyvy v domácom prostredí či nepravidelnosť pri vypracovávaní úloh. V ZS približne 15 % študentov nevnímalo nedostatky v online výučbe, čo môže naznačovať vyššiu efektívnosť online výučby v porovnaní s off-line výučbou.

3.4 Porovnanie výučby a odporúčania v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Záverečná časť dotazníka porovnávala prezenčnú výučbu s dištančnou a zisťovala odporúčania zo strany študentov. Zosumarizované údaje uvádzame v Tabuľke 7.

Pri porovnávaní prezenčnej a dištančnej výučby sa väčšina študentov v LS aj ZS zhodla na výhode osobného kontaktu pri prezenčnej výučbe, študenti magisterského štúdia zdôraznili aj adekvátnu technickú podporu. Títo študent si však uvedomujú aj nevýhody prezenčnej výučby vo všeobecnosti, napríklad nevyužitie časové medzery v rozvrhu, ako aj prezenčnej výučby tlmočenia – rušivý vplyv tlmočiacich kolegov v otvorených kabínach. Študenti, ktorí prešli na dištančnú výučbu ako prví a absolvovali ju najmä formou zadania (off-line), zdôraznili výhodu okamžitej a celkovo efektívnejšej spätnej väzby pri prezenčnej výučbe, ako aj tlmočenie v kabínach pod stresom. Študenti uviedli pomerne dosť výhod i k dištančnej výučbe, šlo najmä o časovú flexibilitu, komfort domáceho prost-

Tabuľka 7: Porovnanie výučby a odporúčania v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Predmet, semester, forma	Výhody a úskalia		Odporúčania	
	prezenčná	dištančná	zahrnúť	eliminovať
TS (Bc.) LS off-line	+ osobný kontakt + prítomnosť časového a stresového faktoru + okamžitá a celkovo efektívnejšia spätná väzba	+ dostatok času na prípravu + väčší klud - chýbajúce publikum a osobný kontakt - chýbajúce „pracovné prostredie“	<ul style="list-style-type: none"> • spokojnosť/nič/neviem (45,4 %) • online vyučovanie (18,2 %) • častejšia spätná väzba (18,2 %) • pamäťové a iné cvičenia (18,2 %) 	<ul style="list-style-type: none"> • tvorba glosárov (18,2 %) • hodnotiace dotazníky (9,1 %)

Predmet, semester, forma	Výhody a úskalia		Odporúčania	
	prezenčná	dištančná	zahrnúť	eliminovať
KaST (Mgr.) LS off-line STP (Mgr.) LS online KTC (Mgr.) LS off-line	+ adekvátne technická podpora + sťaživejšia + tlmočí sa pod stresom + okamžitá spätná väzba	+ môže vyhovovať introvertom + vysporiadať sa so stresom, podávať lepší výkon + časová flexibilita + online hodiny obohacujúce v príprave na tlmočenie vo virtuálnom prostredí - chýbajúci kontakt s ľuďmi - žiadna práca v kabíne - technické problémy	<ul style="list-style-type: none"> online semináre spätná väzba od učiteľa viac spolupráce pre dvojice/ tímy vytvorenie tlmočnickeho softvéru 	<ul style="list-style-type: none"> prepisy tlmočenia vytváranie viacerých glosárov
MT (Bc.) ZS online TC (Bc.) ZS online	+ osobný kontakt	+ menší stres + komfort domáceho prostredia - technické problémy - vyrušovanie rodinnými príslušníkmi - väčšie rozptýlenie +	<ul style="list-style-type: none"> nič – optimálna výučba (75 %) dlhšia časová dotácia neverbálna komunikácia dobrovoľnosť výberu tém správ (spolu 25 %) 	
KTP (Mgr.) ZS online TEŮ (Mgr.) ZS online	+ existujúce technické vybavenie + osobný kontakt - vnímanie tlmočiacich kolegov v otvorených kabínach - nevyužitie časové medzery v rozvrhu	+ časová flexibilita + komfortné domáce prostredie + skúsenosti s online tlmočením - vzdialenosť medzi účastníkmi - chýbajúci stres - technické problémy	<ul style="list-style-type: none"> spokojnosť (26,7 %) zahrnutie/ ponechanie – tlmočenie bez notácie, simulované konferencie, hodnotenie nahrávok spolužiakov viac nahrávok na doma viac spontánnych dialógov viac (konštruktívnej) kritiky (spolu 40 %) lepšia platforma než MS Teams (13,3 %) jedno-dve osobné stretnutia (6,7 %) 	<ul style="list-style-type: none"> nič (33,3 %) eliminovanie prepisov (6,7 %)

tredia, skúsenosti s online tlmočením. Domáce prostredie zároveň predstavuje nevýhodu väčšieho rozptýlenia či rušivých faktorov. Rozdielne bolo i vnímanie stresu. Študenti bakalári vnímali menší stres pri dištančnej výučbe ako výhodu, naopak pre študentov magistrov predstavoval chýbajúci stres nevýhodu. Niektoré výhody prezenčnej výučby sa analogicky objavili medzi nevýhodami dištančnej výučby, napríklad chýbajúci osobný kontakt, publikum, chýbajúce „pracovné prostredie“/kabíny. Takmer všetci študenti uviedli ako nevýhodu dištančnej výučby aj technické problémy.

Študentom sme poskytli priestor, aby navrhli, čo do dištančnej výučby zahrnúť a naopak, čo z nej eliminovať. K najspokojnejším (45,4 % off-line výučba, 75 % online výučba) a zároveň najmenej náročným patrili študenti bakalárskeho stupňa. Tí, ak nemali online hodiny (LS), navrhovali na jednej strane začleniť online vyučovanie a častejšiu spätnú väzbu, na druhej strane eliminovať tvorbu glosárov a hodnotiace dotazníky, keďže ešte nemajú predstavu o „adekvátnom priemere“, s ktorým by mohli porovnávať vlastné výkony. Ak študenti mali online hodiny (ZS), požadovali najmä dlhšiu časovú dotáciu a začlenenie neverbálnej komunikácie. Podobne aj študenti magisterského štúdia, ktorí pri väčšine predmetov nemali online hodiny v LS, odporúčali online semináre a spätnú väzbu od učiteľa ako aj viac spolupráce pre dvojice a tímy. Potrebu rozvíjania tímovej spolupráce pri dištančnej výučbe tlmočenia podčiarkujú i Djovčoš a Šveda (2021). Požiadavka na vhodnejšiu platformu respektíve vytvorenie tlmočnického softvéru sa objavila u študentov magisterského štúdia v oboch semestroch, zhodli sa i na eliminácii prepisov tlmočenia. S online výučbou v ZS bolo spokojných viac ako štvrtina študentov magisterského štúdia, tretina z nich nechcela nič eliminovať. V návrhoch na začlenenie sa objavovali rôzne aktivity na rozvíjanie tlmočnických zručností, viac (konštruktívnej) kritiky a jedno-dve osobné stretnutia, ktoré by aspoň čiastočne kompenzovali chýbajúci osobný kontakt.

3.5 Ideálny model dištančnej výučby v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Predstavy študentov o ideálnom modeli dištančnej výučby tlmočenia po absolvovaní dištančnej výučby počas dvoch semestrov konkretizujeme v Tabuľke 8.

Najprv si predstavme ideálny model dištančnej výučby študentov v LS, keď väčšina seminárov prebiehala formou zadaní (off-line). Aj napriek tomu približne polovica bakalárov (45,5 %) a viac ako polovica magistrov (60 %) bola spokojná s realizovaným modelom daného predmetu respektíve s online hodinami STP a príslušným štýlom výučby (Tabuľka 8). Najčastejšie sa vyskytujúcim kritériom ideálneho modelu u bakalárov bola primeraná spätná väzba, ďalej pravidelné a adekvátne úlohy s primeraným časom na vypracovanie a aspoň pár online seminárov. Online model vrátane spätnej väzby, respektíve flexibilný model (kombinácia online seminárov s úlohami na doma) s tímovou spoluprácou požadovali magistri v LS.

Následne si ozrejmime ideálny model dištančnej výučby študentov v ZS, keď všetky semináre prebiehali online. Aj v tomto prípade bola takmer polovica bakalárov (45 %) spokojná s absolvovanou výučbou. V ďalších odpovediach uvádzali kritériá ako: menšie skupiny a dlhšie hodiny, rovnaké možnosti vo virtuálnom priestore ako v učebni, aktívne zapojenie a precvičovanie rôznorodých aktivít. Viac ako polovica magistrov (53,3 %) bola

taktiež spokojná s realizovaným modelom. Ich odpovede boli však oveľa rôznorodejšie, od spokojnosti s absolvovanou výučbou, cez interaktívne hodiny s aktívnou účasťou, predĺženie časovej dotácie, potrebu vylepšenia platformy, až po uvedenie si neexistencie ideálneho modelu (Tabuľka 8).

Súčasťou dotazníka bola aj dobrovoľná otázka, ktorú v LS využili piati respondenti a v ZS štyria respondenti. Piaty respondenti poďakovali za zvládnutie dištančnej výučby,

Tabuľka 8: Ideálny model dištančnej výučby v LS 2019/2020 a ZS 2020/2021

Predmet a stupeň	Semester a forma	Ideálny model dištančnej výučby
TS (Bc.)	LS off-line	<ul style="list-style-type: none"> absolvovaný bol ideálny, alebo sa mu približoval (45,5 %) primeraná spätná väzba (36,4 %) pravidelné zasielanie úloh (18,2 %) vypracovanie (adekvátnych) úloh (18,2 %) primeraný termín odovzdania úloh (18,2 %) pár online seminárov (18,2 %) nie dištančný (9,1 %) vypracovať v čase výučby podľa rozvrhu a odoslať (9,1 %) vyvážený (9,1 %)
KaST (Mgr.)	LS off-line	<ul style="list-style-type: none"> realizovaný model respektíve online hodiny STP – príprava prezentácií, glosárov, známa vs. neznáma téma, nahrávanie tlmočenia, zhodnotenie vyučujúcim a spolužiakmi, nečakané situácie, zvládnutie technických problémov (60 %) online model vrátane spätnej väzby súbežné tlmočenie študentov s možnosťou počúvať rečníka a partnera v „kabíne“, vyučujúci si prepína študentov flexibilný model (online semináre + úlohy na doma) s tímovou spolupracou tlmočenie videí KT, ST so spätnou väzbou od vyučujúceho alebo spolužiaka menšie skupiny študentov (spolu 40 %)
STP (Mgr.)	LS online	
KTC (Mgr.)	LS off-line	
MT (Bc.)	ZS online	<ul style="list-style-type: none"> absolvovaná výučba (45 %) menšie skupiny (10 %) dlhšie hodiny (5 %) rovnaké možnosti vo virtuálnom priestore ako v učebni (5 %) aktívne zapojenie, rôzne cvičenia, aktivity (15 %)
TC (Bc.)	ZS online	
KTP (Mgr.)	ZS online	<ul style="list-style-type: none"> absolvovaná výučba (53,3 %): Hodiny KTP. Netreba nič meniť. Výučba cez MS Teams. Model, ktorý sme používali, bol skoro ideálny. Tlmočiť...tlmočiť... tlmočiť. Tlmočenie je možné aj online formou, takže výrazné nedostatky neregistrujem. (Podľa mňa taký neexistuje.) Možno by sa vyplatilo predĺžiť časovú dotáciu. Za seba si myslím, že na hodinách, aké sme mali, sa toho už veľa vylepšiť nedalo. Postupné zvyšovanie náročnosti, striedanie jazykov. Interaktívne hodiny, aktívna účasť. Ťažko nahradiť hodiny na uni, asi len vylepšiť MS Teams alebo inú platformu. Nemožné dosiahnuť ideálny model pri absencii osobného kontaktu.
TEÚ (Mgr.)	ZS online	

jeden poprosil o zachovanie anonymity, jeden nám poprial veľa šťastia s prieskumom. Ďalšia respondentka vyjadrila názor, že dištančná výučba môže byť prínosná pre študentov s prekladateľskými preferenciami, ktorí navštevujú tlmočnicke semináre len preto, že musia. Posledná respondentka si vie predstaviť, že by niektoré prednášky prebiehali online i naďalej. Osobne pociťovala omnoho väčší entuziazmus a väčšiu chuť k aktivite pri online seminároch a priala by si, aby sa dištančná forma výučby po pandémie úplne nevytratila.

4. Diskusia

Prechod na dištančnú formu výučby (vrátane tlmočenia) v marci 2020 bol pôvodne avizovaný na dva týždne. Postupne sa toto obdobie predĺžilo aj na zvyšnú časť výučby letného semestra. Je možné, že vyučujúci očakávali skorší návrat k prezenčnej výučbe a pôvodne neplánovali dištančnú výučbu tlmočenia z dlhodobejšieho hľadiska. Uvedené tvrdenie je len domnienkou autorky, pre potvrdenie ktorej nemá k dispozícii konkrétne dáta.

Zistenia prezentované v príspevku považujeme za ilustračné, keďže vo väčšine prípadov sa do prieskumu nezapojili všetci študenti zapísaní na daný predmet. V oboch prípadoch vyplnili dotazník najmenšie počty študentov (v percentuálnom vyjadrení) pri povinných predmetoch. Môže to byť spôsobené skutočnosťou, že tlmočnicke preferencie má zvyčajne menej ako polovica študentov (porovnaj Melicherčíková 2016 a 2017) a študenti uprednostňujúci preklad nemajú záujem vyplniť dotazník týkajúci sa tlmočenia. Ďalšie potenciálne dôvody sú: viacero výziev na vyplňanie dotazníkov; keďže sú dobrovoľné, nemusia ich vyplniť; zdajú sa im časovo náročné; nepovažujú ich za zmysluplné.

V rámci dotazníka sme zozbierali aj dáta o konkrétnych úlohách, ktoré študenti plnili v rámci jednotlivých predmetov. Vzhľadom na rôznorodosť ich obsahovej náplne a tematické zameranie tohto príspevku sme nepovažovali ich uvedenie za relevantné.

Za istú nevýhodu dotazníka považujeme jeho nepredvídateľnosť, keďže respondent prechádza jednotlivými otázkami postupne, nevie, aké otázky ho ešte čakajú. Pri vyhodnocovaní odpovedí sa ukázalo, že niektoré otázky by možno bolo vhodné spojiť: napr. Čo vám chýbalo v rámci dištančnej výučby tlmočenia?/ Aké boli hlavné nedostatky dištančnej výučby tlmočenia?/ Čo odporúčate zahrnúť do dištančnej výučby tlmočenia a čo naopak z nej eliminovať?

Vnímali sme ako podstatné koncipovať dotazník s otvorenými otázkami, ktoré respondentom umožňujú vyjadriť vlastný názor a nepredurčujú očakávané odpovede. Pri viacerých otvorených otázkach sa v odpovediach objavovali často podobné alebo rovnaké názory, ktoré poukazujú na (takmer) súhlasné vnímanie viacerých aspektov dištančnej výučby tlmočenia medzi študentami.

5. Záver

Neočakávanosť mimoriadnej situácie zastihla niektorých vyučujúcich nepripravených na online výučbu tlmočenia v LS 2019/2020. Svedčí o tom napríklad skutočnosť, že na danej katedre prebiehali online semináre tlmočenia len v jednom zo štyroch ponúkaných predmetov. Naopak, v ZS 2020/2021 už výučba všetkých štyroch tlmočnických predmetov prebiehala online formou prostredníctvom platformy MS Teams v čase stanovenom v riadnom rozvrhu.

Podľa prvého dotazníka môžeme počas LS 2019/2020 pozitívne vnímať pravidelnosť zadávaných úloh a prevažujúcu adekvátnosť časovej prípravy, ako aj pravidelnosť a prínos spätnej väzby pri väčšine predmetov. Výsledky druhého dotazníka ukazujú vysokú mieru pripravenosti vyučujúcich na online výučbu tlmočenia v ZS 2020/2021. Nedostatky uvádzané v oboch dotazníkoch prevažne nesúviseli so spôsobom výučby, či prístupom vyučujúceho, ale najmä s technickými a technologickými obmedzeniami a „náhradným prostredím“. Každý študent je jedinečný, čo vyhovuje jednému, môže iný považovať za neefektívne. Hoci dištančná výučba nepredstavuje plnohodnotnú náhradu prezenčnej výučby a stále pred ňou stoja určité výzvy, študenti ju zväčša vnímali ako efektívnu a adekvátne zvládnutú a uvedomovali si aj výhody a potrebu tlmočenia vo virtuálnom priestore. Je zaujímavé, že iba malé percento z nich požadovalo vytvorenie špecifického tlmočnickeho softvéru alebo využívanie vhodnejšej platformy.

To, či pri oboch formách výučby možno dosiahnuť porovnateľné výsledky, porovnateľné tlmočnicke výkony, by bolo potrebné experimentálne overiť (porovnanie vybraných aspektov tlmočnických výkonov študentov, ktorí absolvovali prezenčnú a dištančnú výučbu konzekutívneho tlmočenia, poskytuje Melicherčíková (2021) vo svojej štúdií.

Naším cieľom bolo zhodnotiť vnímanie dištančnej výučby tlmočenia zo strany študentov počas dvoch po sebe nasledujúcich semestrov a následne formulovať odporúčania pre jej zefektívnenie v budúcnosti. Spracované údaje naznačujú, že dištančná výučba tlmočenia by sa prednostne mala realizovať online formou používaním na tlmočenie adekvátnej platformy alebo špecifického softvéru. Ak je to možné, je vhodné zahrnúť aj niekoľko prezenčných hodín, čím dochádza ku kombinovanej výučbe, ktorej prínosy zdôrazňuje i odborná literatúra (Blasco Mayor a Jiménez Ivars 2007; Biernacka 2018, 2021). K relevantným atribútom efektívnej dištančnej výučby by malo patriť aktívne zapojenie študentov, spolupráca vo dvojiciach/tímoch a pravidelnosť zadávaných úloh. Začlenením rôznorodých precvičovaných aktivít a simuláciou rozmanitých (praxi blízkyh) situácií možno dosiahnuť zachovanie záujmu a pozornosti zo strany študentov. Nevyhnutnou súčasťou (nielen) dištančnej výučby tlmočenia je pravidelná, konštruktívna spätná väzba. Pre študenta je prínosná, ak je konkrétna a osobná, zameraná na jeho silné a slabé stránky. Primárne by to mala byť okamžitá ústna spätná väzba od pedagóga a sekundárne aj ústne zhodnotenie od spolužiakov. Ako sme už uviedli, výsledky realizovaného prieskumu v oboch semestroch ukázali, že študenti vnímali dištančnú výučbu tlmočenia ako adekvátne zvládnutú v rámci dostupných možností. Úspešné zvládnutie nepochybne súvisí s osobnosťou pedagóga, jeho kreativitou, vyšším nasadením a v neposlednom rade aj empatiou. O vhodnosti nastavených modelov výučby svedčia aj vyjadrenia študentov, podľa mnohých sa približovali ideálu.

S online výučbou tlmočenia súvisia i technické obmedzenia. Niektoré translatologické pracoviská majú skúsenosti s využívaním platformy ZOOM na online výučbu simultánneho tlmočenia, respektíve s profesionálnou platformou KUDO, ktorú využívajú univerzity združené v konzorciu EMCI.² Používaná platforma MS Teams môže čiastočne pokryť nároky kladené na výučbu tlmočnických seminárov v bakalárskom stupni štúdia, ale ako naznačili aj odpovede respondentov magistrov, je nevhodná na nácvik tlmočenia. Obmedzenia sú pritom výraznejšie pri nácviku simultánneho než konzekutívneho tlmočenia. Aj z tohto dôvodu bol na skúšanom pracovisku zakúpený špecificky navrhnutý softvér (virtuálna tlmočnická trieda), ktorý sa v maximálnej miere snaží priblížiť prezenčnej výučbe v tlmočnickej učebni.³ Jeho hlavnou úlohou je zefektívniť a skvalitniť tréning budúcich tlmočníkov a pripraviť ich na tlmočenie vo virtuálnom priestore. Vzhľadom na súčasnú situáciu je nevyhnutné, aby budúci tlmočníci poznali aj iné platformy, ktoré sa využívajú pri tlmočení na diaľku.

Zistenia uvedené v príspevku nereflektujú skúsenosti s dištančnou výučbou tlmočenia vo virtuálnej triede. Porovnanie predchádzajúcich skúseností s dištančnou výučbou (LS 2019/2020, ZS 2020/2021) s výučbou tlmočenia prostredníctvom virtuálneho tlmočnického laboratória/špecifickej platformy by poskytlo ďalšie podnetné dáta.

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

BIBLIOGRAFIA

- Amato, Amalia, Spinolo, Nicoletta, González Rodríguez, María Jesús (eds.) (2018) *Handbook of Remote Interpreting – SHIFT in Orality*. Bologna, University of Bologna.
- Biernacka, Agnieszka (2018) 'Virtual classes as an innovative tool for conference interpreter training', *e-mentor* 5(77): 30–35.
- Biernacka, Agnieszka Dominika (2021) 'Towards a Common Blended Learning Model for Conference and Public Service Interpreting: A Case Study', in Pavol Šveda (ed.), *Changing Paradigms and Approaches in Interpreter Training. Perspectives from Central Europe*, New York and London: Routledge, 85–104.
- Blasco Mayor, María Jesús, Jiménez Ivars, María Amparo (2007) 'E-Learning for interpreting', *Babel* 53(4): 292–302.
- Braun, Sabine (2015) 'Remote Interpreting', in Franz Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London and New York: Routledge, 346–348.
- Carr, Silvana E., Steyn, Dini (2000) 'Distance Education Training for Interpreters. An Insurmountable Oxymoron?', in Roda P. Roberts, Silvana E. Carr, Diana Abraham, Aideen Dufour (eds.), *The Critical Link 2: Interpreters in the Community*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 83–88.
- Čeňková, Ivana (2020) 'Co všechno koronavirus změnil ve výuce simultánního tlumočení? (aneb první zkušenosti vyučujících a studentů magisterského oboru tlumočnictví Ústavu translatologie FF UK z online/

² Remote Interpreting. Zkušenosti vyučujících a studentů z online výuky: I. Čeňková, P. Mračková. <https://www.youtube.com/watch?v=sGaGNacvymQ> (access 1. 7. 2021).

³ S návrhom a plánom na jeho realizáciu prišli Martin Djovčoš z KAA FF UMB a Pavol Šveda z KAA FF UK. V letnom semestri 2020/2021 sa softvér začal využívať v rámci výučby tlmočnických predmetov na oboch pracoviskách.

- distančného simultánného tlmočení simulovaných viacjazyčných mock-konferencií přes profesionální platformy: březen-květen 2020), *ToP ((tlmočení-překlad) XXXI (136): 18–21.*
- Djovčoš, Martin, Šveda, Pavol (2018) ‚Súčasnosť a perspektívy výučby tlmočenia na Slovensku‘, in Martin Djovčoš, Pavol Šveda a kol., *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 123–153.
- Djovčoš, Martin, Šveda Pavol (2021) *Translation and Interpreting Training in Slovakia*, Bratislava: Stimul, Come-nius University.
- Fantinuoli, Claudio (2018) ‚Interpreting and technology: the upcoming technological turn‘, in Claudio Fantinuoli (ed.), *Interpreting and technology*, Berlin: Language Science Press, 1–12.
- Fantinuoli, Claudio, Prandi, Bianca (2018) ‚Teaching information and communication technologies: a proposal for the interpreting classroom‘, *Journal of Translation and Technical Communication Research* 11(2): 162–182: http://www.trans-kom.eu/bd11nr02/trans-kom_11_02_02_Fantinouli_Prandi_Teaching.20181220.pdf (access 1. 7. 2021).
- Gran, Laura, Carabelli, Angela, Merlini, Raffaella (2002) ‚Computer-Assisted Interpreter Training‘, in Giuliana Garzone, Maurizio Viezzi (eds.), *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities*, Amsterdam: John Benjamins, 277–294.
- Ko, Leong (2006) ‚Teaching interpreting by distance mode: Possibilities and constraints‘, *Interpreting* 8(1): 67–96.
- Ko, Leong (2015) ‚E-Learning‘, in Franz Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London and New York: Routledge, 139–140.
- Lauková, Jana (2020) ‚Neue methodische Herausforderungen im Dolmetschunterricht (als Fernunterricht) während der Corona-Pandemie (März – Mai 2020)‘, in Zuzana Bohušová, Martin Djovčoš, Miroslava Melicherčíková (eds.), *Interpreter Training – Experience, Ideas, Perspectives. Translation Studies and its Contexts, vol. 8*, Viedeň: Praesens, 91–101.
- Melicherčíková, Miroslava (2016) ‚Obsahuje profil začínajúcich študentov OPT znaky hybridnosti?‘, in Anita Hutková, Martin Djovčoš (eds.), *Preklad a tlmočenie 12: hybridita a kreolizácia v preklade a translológii*, Banská Bystrica: Belianum, 283–298.
- Melicherčíková, Miroslava (2017) *Kognitívne charakteristiky a tlmočnický výkon: „Súvisia spolu?“*, Banská Bystrica: Belianum.
- Melicherčíková, Miroslava (2021) ‚Porovnanie prezenčnej a dištančnej výučby konzekutívneho tlmočenia‘, *Jazyk a kultúra* 12(45–46): 42–54.
- Moeketsi, Rosemary, Wallmach, Kim (2005) ‚From sphaza to makoya!: A BA degree for court interpreters in South Africa‘, *International Journal of Speech, Language and the Law* 12 (1): 77–108.
- Moser-Mercer, Barbara (2005) ‚Remote interpreting: The crucial role of presence‘, *Bulletin VALS-ASLA* 81: 73–97.
- Mouzourakis, Panayotis (2006) ‚Remote Interpreting. A Technical Perspective on Recent Experiments‘, *Interpreting* 8(1): 45–66.
- Rodríguez Melchor, María Dolores et al. (2020) ‚Expertise and resources for interpreter training online. A student survey on pedagogical and technical dimensions of virtual learning environments‘, *Babel* 66(6): 950–972.
- Roziner, Ilan, Shlesinger, Miriam (2010) ‚Much ado about something remote: Stress and performance in remote interpreting‘, *Interpreting* 12(2): 214–247.
- Sandrelli, Annamlisa (2015a) ‚Becoming an interpreter: the role of computer technology‘, *MonTI SI* 2: 111–138.
- Sandrelli, Annamlisa (2015b) ‚Computer Assisted Interpreter Training‘, in Franz Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London and New York: Routledge, 75–77.
- Sawyer, David B. (2015) ‚Curriculum‘, in Franz Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London and New York: Routledge, 96–99.
- Setton, Robin, Dawrant, Andrew (2016) *Conference Interpreting. A Complete Course*, Amsterdam: John Benjamins.
- Stahl, Jaroslav (2020) ‚Bewertung studentischer Dolmetschleistungen beim Online-Unterricht im Vergleich zum klassischen E-Learning‘, in Zuzana Bohušová, Martin Djovčoš, Miroslava Melicherčíková (eds.), *Interpreter Training – Experience, Ideas, Perspectives. Translation Studies and its Contexts, vol. 8*, Viedeň: Praesens, 102–113.

Šveda, Pavol (2021) 'Interpreter Training in Central Europe. Looking Back and Ahead', in Pavol Šveda (ed.), *Changing Paradigms and Approaches in Interpreter Training. Perspectives from Central Europe*, New York and London: Routledge, 248–261.

RESÜMEE

Die derzeitige Notsituation aufgrund der Coronavirus-Pandemie (COVID-19) hat den Unterricht in die Form des sog. Fernunterrichts gezwungen. Der Beitrag konzentriert sich auf verschiedene Aspekte des Dolmetsch-Unterrichts in dieser Erscheinungsweise, basierend auf den Antworten von Studierenden der Fachrichtung Übersetzen und Dolmetschen am Institut für Anglistik und Amerikanistik (KAA) der Philosophischen Fakultät der Matej-Bel-Universität. Die Daten stammen aus zwei Online-Fragebogenumfragen. Der erste Fragebogen (Mai – Juni 2020) wurde von 26 Befragten ausgefüllt, die im Sommersemester des akademischen Jahres 2019/2020 während 10 Wochen den Fernunterricht der Dolmetschfächer an der KAA FF UMB abgeschlossen hatten. Der zweite, gleichermaßen konzipierte Fragebogen (Dezember 2020 – Januar 2021) wurde von 36 Befragten ausgefüllt, die im Wintersemester des akademischen Jahres 2020/2021 während 10 Wochen den Fernunterricht an demselben Lehrstuhl absolviert hatten. Der Beitrag präsentiert auch Daten zu drei Dolmetschlehrern, die aus einer E-Mail-Umfrage stammen und deren Fähigkeit zum Umgang mit Technik, zeitliche Verfügbarkeit, Erfahrung mit Online-Dolmetschen oder Veränderungen in Methoden während des Fernunterrichts abbilden. Die Ergebnisse der Fragebögen deuten darauf hin, dass das Fernstudium des Dolmetschens vorzugsweise in Form von Online-Seminaren und unter Verwendung einer geeigneten Plattform oder einer speziellen Software bereitgestellt werden sollte. Relevante Attribute eines effektiven Fernunterrichts sollten die aktive Beteiligung der Studierenden, die Zusammenarbeit in Paaren bzw. Teams, die Regelmäßigkeit der zugewiesenen Aufgaben und regelmäßiges, mündliches konstruktives Feedback sein. Die in beiden Fragebögen genannten Mängel betrafen hauptsächlich nicht die Unterrichtsmethode oder den Ansatz der Lehrkraft, sondern insbesondere die technischen und technologischen Einschränkungen und das „alternative Umfeld“. Bestehende technische Einschränkungen des Online-Dolmetschertrainings können auch dank speziell entwickelter Software minimiert werden. Obwohl das Fernstudium immer noch vor bestimmten Herausforderungen steht, empfanden es die StudentInnen meist als effektiv und angemessen bewältigbar und waren sich auch der Vorteile und der Notwendigkeit der Interpretation in einem virtuellen Raum bewusst.

PhDr. Miroslava Melicherčíková, PhD.

*Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela
miroslava.melichercikova@umb.sk*