

TŘI TYPY HODNOCENÍ VE VÝUCE TLUMOČENÍ

PETRA MIKETOVÁ

ABSTRACT

Three types of interpreting performance assessment

The present article compares three types of assessment for student interpreting performance: teacher assessment, peer assessment (evaluation by other students in the group), and self-assessment.

The theoretical part reviews existing literature on the different types of assessment and their importance in the acquisition of interpreting skills, as well as recommended methods of assessing interpreting performance and their use in the training of consecutive interpreting.

The empirical part describes a qualitative longitudinal study, involving students of the third, final year of the bachelor's degree programme in translation-interpreting (intercultural communication). The aim of the study is to identify the similarities and differences between the different types of assessment and how the assessment developed over the course of the research. The study also examines how the self-assessments and peer evaluations of students studying interpreting with only the English-Czech combination differ from those of students who study English-Czech interpreting in combination with another foreign language, thus attending twice the number of practical interpretation seminars.

Keywords: teacher assessment; peer assessment; self-assessment; assessment in interpreting; interpreter training

V rámci přípravy na budoucí povolání se snad každý tlumočník setkal s určitým typem hodnocení tlumočnického výkonu. Zpětná vazba tvoří nedílnou součást přípravy tlumočníka a během studia tlumočení je cenným nástrojem ke zlepšování tlumočnických dovedností a odstraňování chyb a nedostatků. I po jeho ukončení může poskytovat celou řadu podnětů k dalšímu profesnímu růstu a postupnému zlepšování.

V jádru zkoumané problematiky leží otázka, jak vlastně kvalitní tlumočení vypadá a jaká kritéria musí daný tlumočnický výkon splňovat, aby bylo možné jej označit za kvalitní. Je to problém relevantní nejen v tlumočnické praxi, ale snad ještě více v oblasti přípravy a výcviku budoucích tlumočnicků. Podoba a způsob hodnocení tlumočnických výkonů studentů se ukazuje být zásadní pro jejich další vývoj. Studenti se s hodnocením setkávají během výuky, samostudia i u zkoušek, a osvojují si tak základní návyky pro poskytování zpětné vazby nejen sobě samým, ale i svým kolegům, což se může ukázat být velmi důležitou schopností v jejich dalším profesním životě.

Otázka kvality tlumočení je již od 80. let předmětem živého bádání. Již v roce 1986 zahájila H. Bühlerová diskusi o hodnocení tlumočnického výkonu, do které se postupně zapojili D. Seleskovitchová, I. Kurzová, D. Gile, F. Pöchhacker, Á. Colladosová Aísová a řada dalších badatelů. Na kvalitu tlumočení, jež je klíčovou proměnou, kterou je třeba při hodnocení tlumočnického výkonu brát v potaz, se nahlíží jako na velmi komplexní pojem. To, co musí tlumočnický výkon splňovat, aby jej bylo možno označit za kvalitní, se bude výrazně lišit podle toho, jakým prizmatem se na hodnocený výkon rozhodneme pohlížet.

Je známo, že na tlumočnický výkon, a tedy i kvalitu konečného produktu má vliv řada faktorů. Jmenujme především: účastníky komunikace, téma, obsah a zaměření komunikace, místo a dobu jejího konání (Čeňková 2001: 6). Ovšem i proces následného hodnocení je ovlivněn celou řadou skutečností, a než se tedy pustíme do zkoumání hodnocení tlumočnického výkonu, měli bychom si položit několik otázek. Ty jsme se rozhodli rozdělit do dvou domén, kterých se týkají. Těmi jsou:

1. HODNOTITEL: Kdo hodnotí? Jaká kritéria hodnocení kvality tlumočení jsou pro něj nejdůležitější a která považuje za podružnější? S jakým cílem či záměrem hodnotitel hodnotí? Jaký zkušenostní komplex hodnotitel má? Co od tlumočení očekává? Jaký je vztah mezi hodnotitelem a tlumočnickem, jenž podal hodnocený výkon?
2. SITUACE: Jakým způsobem hodnocení probíhá? Probíhá hodnocení anonymně, nebo v rámci otevřené diskuse? Probíhá hodnocení za účasti tlumočnicka, jehož výkon je hodnocen? Probíhá hodnocení bezprostředně po tlumočnickém výkonu, nebo s odstupem? Za jakým účelem je hodnocení prováděno?

Při výzkumu hodnocení tlumočnického výkonu je tedy třeba brát v potaz řadu skutečností, které ovlivňují nejen tlumočnicka, ale i samotného hodnotitele. Působení některých takových faktorů si účastníci procesu hodnocení nemusejí být často ani vědomi. Tato oblast zkoumání představuje průsečík translatologie a celé řady dalších vědních oblastí (osobnostní psychologie, kognitivní psychologie, sociální psychologie, částečně i neurovědy ad.).

Rovněž máme možnost zaměřit se buď na tlumočnický produkt (kdy bude ve středu našeho hodnotitelského zájmu pravděpodobně stát kritérium věrnosti a přesnosti), či na tlumočnický proces (kdy se naopak zaměříme na samotný průběh komunikace mezi účastníky komunikační situace). Daniel Gile podotýká, že se hodnocení tlumočení v rámci výuky zásadně liší svým formativním charakterem a důležitostí, kterou přisuzuje samotnému procesu tlumočení (oproti zaměření na produkt). Především v počátečních fázích doporučuje přístup zaměřený na proces, ačkoli dodává, že postupný přechod k přístupu zaměřenému na produkt je pro optimalizaci výukového procesu a přípravu studentů na výkon budoucího povolání nutný (Gile 2001: 380).

Situace tlumočnického výkonu a následného hodnocení při výuce je v mnoha ohledech zcela specifická. Všichni, kdo jsou přednesení originálního příspěvku a jeho následnému přetlumočení přítomni, originálu rozumějí, mají možnost s ním tlumočení (mj. díky vlastní notaci či poznámkám k originálnímu projevu) detailně porovnat a oproti posluchači-laikovi mají jasnější a ucelenější představu o tom, jaká kritéria by měl kvalitní tlumočnický výkon splňovat, ačkoli ta se mohou mezi jednotlivci mírně lišit, například co do důležitosti jednotlivých parametrů hodnocení tlumočení.

Školní hodnocení neboli hodnocení ve výuce je činnost, kterou můžeme žákovi hodně pomoci i ublížit (Slavík 1999: 9). Hodnocení v rámci výuky tlumočení je poměrně citlivou záležitostí, neboť mnoha svými aspekty výrazně zasahuje do osobní sféry hodnoceného studenta. Například Torres a Anguiano ve svém výzkumu interpretace zpětné vazby upozorňují na to, že zatímco učitelé chápou zpětnou vazbu jako opravu chyb ve studentově výkonu, studenti mají často sklon vztahovat si zpětnou vazbu na sebe osobně. Autoři proto doporučují, aby pedagog podával zpětnou vazbu ve formě osobního dialogu se studentem, který zohledňuje okamžitý účinek zpětné vazby na jeho osobnost (Torres – Anguiano 2016: 2). V současné praxi se rovněž klade důraz na vyváženost zpětné vazby: ta by tedy měla popisovat jak pozitivní, tak negativní stránky výkonu. Mottaová uvádí, že zpětná vazba poskytnutá k určitému tlumočnickému výkonu by měla být pravidelná, specifická, upřímná, zdvořilá a konstruktivní. Měla by se zabývat jak tlumočnickým procesem, tak produktem tlumočení (tj. specifickým tlumočnickým výkonem) a nikdy by neměla být formulována jako kritika daného tlumočnicka (Motta 2011: 37). Z výše uvedeného vyplývá, že je potřeba zaměřit se při poskytování zpětné vazby nejen na její věcný obsah, ale také na způsob, jakým je hodnocenému studentovi předkládána.

Představme si nyní krátce ústřední typy hodnocení zkoumané v rámci naší provedené studie, tedy pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení, ve stručném nástinu jejich specifických rysů.

Pedagog představuje v rámci učebního procesu primárního hodnotitele studentova výkonu. Učitelé mají ale rovněž nutné odborné znalosti a zkušenosti, na nichž hodnocení výkonu svých studentů zakládají (Lee 2011: 88). Pedagog díky svým zkušenostem a znalostem pomáhá studentovi rozvíjet tzv. metakognitivní myšlení (viz dále). Pedagog je zároveň tím, kdo studentům poskytuje první model vytváření a poskytování hodnocení, z něhož budou nadále vycházet. Postigová Pinazová uvádí, že dřívější přístup k hodnocení, kdy učitel fungoval jako vyšší, evaluující autorita, je dnes postupně doplňován a překonáván aktivnějším zapojením studentů. Role učitele se tedy postupně proměňuje z hodnotitele a soudce na moderátora diskuse (Postigo Pinazo 2008: 173). Rovněž v rámci praktické výuky tlumočení jsme dnes svědky toho, že se pedagogické hodnocení často kombinuje s hodnocením vrstevnickým i sebehodnocením.

Vrstevnické hodnocení, založené na principu kolektivního učení, může být pro studenta vysoce motivující. Zpětná vazba poskytovaná studenty na stejné úrovni může být vzhledem k hierarchické struktuře účastníků učebního procesu studentem přijímána lépe než hodnocení zprostředkované pedagogem. Vrstevnické hodnocení může být poskytnuto často rychleji a přístupněji než hodnocení pedagoga a může zapříčiňovat méně negativních pocitů, jež může vyvolávat právě pedagogické hodnocení (Liu – Varless 2006, cit. podle Lee 2018: 88). Skupinová práce a diskuse může být navíc pro studenty vysoce motivující (Motta 2011: 36). Studenti na stejné úrovni se rovněž také často potýkají s obdobnými výzvami a problémy, a jsou tak schopni se do pozice hodnoceného velmi dobře vcítit.

Dalším typem hodnocení je sebehodnocení samotného studenta-tlumočnicka. Pro proces sebehodnocení se ukazuje jako zásadní metakognitivní myšlení. Metakognicí rozumíme studentovu schopnost uvědomovat si vlastní znalosti a schopnost pochopit, kontrolovat a ovládat vlastní kognitivní procesy. Studenti, kteří si vypěstují dobré metakognitivní dovednosti, jsou schopni monitorovat a řídit vlastní proces učení. Jsou navíc

dále motivování zpětnou vazbou, ze které se učí, co konkrétně přispívá k jejich pokroku v rozvíjení tlumočnických dovedností. Metakognitivní hodnocení je nezbytné pro ukládání informací do dlouhodobé paměti a strukturování těchto informací optimálním způsobem pro jejich rychlé vybavení (Moser-Mercer 2008: 10–11). Díky metakognici jsou studenti sami schopni vyjádřit svůj pokrok, což jim pomáhá pochopit a rozklíčovat proces učení. Jsou pak schopni procvičovat si tlumočnické dovednosti samostatně a poskytnout sami sobě zpětnou vazbu (Motta 2011: 34). Ačkoli má proces sebehodnocení řadu úskalí, výzkum ukazuje, že jeho využití v praktickém vzdělávacím procesu přináší pozitivní výsledky. Sebehodnocení podporuje rozvoj studijních schopností a dovedností, vede k důkladnější reflexi vlastního výkonu, zlepšení konečného produktu, větší zodpovědnosti za vlastní učení a efektivnějšímu řešení problémů (Dochy a kol. 1999: 344). Sebehodnocení studenty motivuje, neboť pozorují vlastní zlepšení a dosahují vytyčených cílů. Učí se vlastní zodpovědnosti ve vzdělávacím procesu. Sebehodnocení ale také pomáhá zlepšit individuální sebepoznání a uvědomění si, v čem daný student jako tlumočnický vyniká a ve kterých oblastech je potřeba dalšího tréninku. Posiluje se také sebevědomí studenta v rámci skupiny (Postigo Pinazo 2008: 197).

Kombinace všech tří typů hodnocení představuje jedinečný nástroj pro hodnocení tlumočnického výkonu. Samotný student-tlumočnický v rámci sebehodnocení zkoumá své vlastní přednosti a nedostatky a rozvíjí své metakognitivní schopnosti. Vnější vrstevnická zpětná vazba přináší nové úhly pohledu a názory na jeho výkon, nová, alternativní řešení a další motivaci. Pedagog usměrňuje diskusi v rámci procesu hodnocení, vnáší do něj potřebné expertní znalosti a zkušenosti a v neposlední řadě navíc představuje model, podle něž se studenti učí zpětnou vazbu formulovat a podávat.

Metodologie výzkumu

Provedená studie si kladla za cíl zjistit, v čem se shodují a rozcházejí jednotlivé typy hodnocení a jakým způsobem se hodnocení vyvíjí v průběhu studia. Výzkum probíhal ve dvou kolech: ve 3. a 4. týdnu a v 12. a 13. týdnu zimního semestru 2018/2019. Od všech respondentů byl předem vyžádán souhlas s účastí na výzkumu i s nahráváním jejich tlumočnického výkonu v průběhu sběru dat. Studenti byli rovněž ujištěni o anonymizaci výzkumu. Vlastní sběr dat pak probíhal následujícím způsobem.

Řečník (učitel, rodilý mluvčí češtiny) vždy přednesl originální příspěvek anglicky. Téma každého projevu nejprve krátce představil a na tabuli napsal několik termínů, obtížných výrazů či jmen a názvů, které se v daném příspěvku vyskytovaly. Projevy byly charakteristické spíše nižší mírou odbornosti, byly ale naopak náročnější svou výstavbou: zachycovaly například sled myšlenek a jejich provázanost, střídání hledisek či subjektivní pohled mluvčího. Po přednesení originálního příspěvku byl učitelem vybrán student, který daný projev přetlumočil do češtiny, tj. do mateřského jazyka. V průběhu přednesení originálu i následného přetlumočení byl pořízen audiozáznam. Poté následovalo vyplnění dotazníků, kdy výkon zhodnotil samotný tlumočnický, jeho kolegové v semináři a také vyučující. Tlumočnický student následně obdržel další kopii dotazníku a nahrávku svého výkonu, doma se s časovým odstupem 2 až 3 dní na základě vyslechnutí audiozáznamu ohodnotil ještě jednou a vyplněný dotazník elektronicky zaslal či odevzdal ve fyzické

podobě. Pokládali jsme za důležité rovněž zohlednit, že tlumočení je pro studenty v řadě případů poměrně stresovou aktivitou, jejíž intenzita se může ještě stupňovat, je-li si tlumočník vědom toho, že je jeho výkon nahráván a bude posléze poměrně detailně hodnocen. Jedná se o studenty tlumočení, kteří se zvládat nervozitu, jež je s tlumočnickým výkonem neodmyslitelně spjata, teprve učí. Ve snaze vytvořit optimální podmínky pro výzkum jsme proto dbali na to, aby skupinovou dynamiku nenarušovala přítomnost cizího subjektu v rámci seminářů, a tak byl na experimentu vždy přítomen pouze pedagog a studenti, a to sice tak, aby bylo vytvořeno prostředí, které se bude maximálně podobat obvyklé podobě tlumočnického semináře.

Tlumočnický výkon byl hodnocen pomocí dotazníku, který byl vytvořen speciálně k tomuto účelu. Nástroj vznikl kombinací a přizpůsobením hodnotícího nástroje, který se používá v rámci závěrečných zkoušek v postgraduálním programu European Masters in Conference Interpreting (EMCI), formuláře, pomocí něhož se hodnotí tlumočnické výkony u státních závěrečných zkoušek na Ústavu translatologie FF UK, a v neposlední řadě bylo přihlédnuto k formě a výběru kritérií hodnocení v podobných dotaznících používaných na dalších zahraničních univerzitách vyučujících tlumočnictví. Záměrem sledovaným při vytváření tohoto nástroje bylo, aby byl jednoduchý a intuitivní, a jeho vyplnění tak nezabíralo zbytečně moc času. To bylo důležité jednak proto, aby respondenti byli ochotni dotazník po každém tlumočnickém výkonu (tedy několikrát v průběhu jednoho semináře) pečlivě vyplnit, a také proto, aby vyplnění netrvalo dlouho a v rámci semináře se tak stihl optimální počet tlumočnických příspěvků. Zároveň byl však kladen důraz i na to, aby dotazník obsáhl všechna důležitá kritéria tlumočnického výkonu a nechal i prostor pro vlastní vyjádření hodnotitelů. Na vyplnění dotazníku byl stanoven časový limit 5 minut. Vytvořený dotazník obsahuje sérii uzavřených otázek (hodnocení jednotlivých kritérií tlumočnického výkonu na škále 0–5) a dvě otázky otevřené, které dávají hodnotiteli možnost verbálně popsat nejslabší a nejsilnější aspekt hodnoceného tlumočnického výkonu. Tyto otevřené otázky zároveň dávají hodnotiteli více prostoru k vyjádření. Výzkum byl předem anonymizován, a sice tak, že studentům byla přidělena čísla a v rámci dotazníků se už pak uváděla pouze ta.

Respondenty výzkumu byli studenti oboru Angličtina pro mezikulturní komunikaci na ÚTRL FF UK. V zimním semestru akademického roku 2018/2019 tito studenti studovali konsekutivní tlumočení ve třetím ročníku bakalářského studia. Respondenty tedy byli studenti v posledním ročníku bakalářského studia. V době, kdy byl výzkum prováděn, za sebou měli jeden semestr nácviku základních zásad tlumočení a tlumočnického zápisu. V semestru, kdy se účastnili výzkumu, je cílem výuky dále upevnit schopnost pořádit si spolehlivý zápis, s jehož pomocí budou schopni přetlumočit projevy směrem z cizího jazyka do mateřštiny i směrem opačným, a to konkrétně projevy v délce 4–5 minut na obecná, společensky relevantní témata. Tlumočení má být obsahově úplné, jazykově správné a přesvědčivé. Původně jsme pracovali s celkem deseti studenty, z nichž jeden musel být pro nedostatek dat z výzkumu vyloučen. Jedním z oborů všech studentů byla vždy Angličtina pro mezikulturní komunikaci vyučovaná na ÚTRL, druhým oborem byl u třech studentů další obor mezikulturní komunikace v rámci ÚTRL a ostatní studovali jiný lingvistický obor z nabídky FF UK.

Analýza dat a závěry vyplývající z výzkumu

Poté, co proběhl sběr dat, byly dotazníky vyhodnoceny. Byly vypočteny průměrné známky u všech tří typů hodnocení ve vztahu ke každému tlumočnickému výkonu. Zajímavé bylo především zjištění, že ve většině případů vznikaly mezi sebehodnocením, vrstevnickým hodnocením a pedagogickým hodnocením jen minimální rozdíly. To svědčí o skutečnosti, že studenti kladli na sebe samé i své kolegy obdobné nároky jako pedagog a hodnotili je podle obdobných kritérií. Tento závěr navíc odpovídá tezi, že se v souladu s doporučeními odborníků daří jasně stanovit a komunikovat studentům, jaká jsou kritéria, podle kterých je výkon hodnocen. Lze tedy konstatovat, že je hodnocení srozumitelné, komunikovatelné a do určité míry zvládnutelné pro všechny účastníky učebního procesu. Největší rozdíly v bodovém hodnocení (tj. více než dva body) vznikaly výlučně v rámci prvního kola výzkumu, tedy na začátku semestru. To si vysvětlujeme tím, že studenti v průběhu semestru částečně přebírají hodnotící model pedagoga. Zmenšují se ale i rozdíly ve vrstevnickém hodnocení a studenti těmto skutečnostem rovněž přizpůsobují také své sebehodnocení. Z výzkumu dále vyplynulo, že studenti hodnotili svůj vlastní výkon zpravidla přísněji, než jak je hodnotili vrstevníci a pedagog. To svědčí o větší sebekritičnosti studentů k sobě samým, než jakou uplatňují při hodnocení kolegů nebo s jakou jejich výkon hodnotí pedagog.

Při porovnání sebehodnocení a sebehodnocení s odstupem vyšlo najevo, že tlumočníci svůj vlastní výkon s časovým odstupem hodnotí lépe i hůře (lepší hodnocení s odstupem však mírně převažuje). Mezi hodnoceními opět vznikaly jen minimální rozdíly, což pravděpodobně dosvědčuje to, že se student nenechává příliš ovlivnit svými bezprostředními dojmy a je svůj vlastní výkon schopen zhodnotit relativně objektivně. Tyto malé rozdíly rovněž svědčí o poměrně dobře rozvinutých metakognitivních schopnostech studentů-hodnotitelů.

Podíváme-li se na srovnání sebehodnocení tlumočnicka a hodnocení učitele, zjistíme, že pedagog hodnotil ve všech případech vyšší známkou, než jakou svůj vlastní výkon hodnotil samotný tlumočnick. Při srovnání hodnocení učitele a průměrného vrstevnického hodnocení se ukázalo, že ve většině případů hodnotili výkon lepším bodovým ohodnocením vrstevníci. Jak již bylo uvedeno, malé rozdíly mezi tím, jak výkon hodnotí pedagog a vrstevníci, lze vysvětlit tím, že studenti do určité míry přebírají hodnotící model pedagoga, což je pravděpodobně zejména v případě, že daný pedagog pracuje s konkrétní skupinou studentů již déle.

Studenti s tlumočnickým dvouoborem hodnotili tlumočnický výkon ve všech případech lepším bodovým ohodnocením než tlumočnick sám bezprostředně po výkonu. Studenti s tlumočnickým dvouoborem hodnotili tlumočnický výkon ve dvou třetinách případů lepším bodovým ohodnocením než v průměru jejich vrstevníci a ve většině případů rovněž lepším bodovým ohodnocením než učitel.

Zajímavá zjištění přinesla rovněž analýza slovních hodnocení. Ta se vyskytovala v řadě různých forem (celé věty, odrážky nebo hesla). Z výsledků výzkumu je patrné, že studenti v rozporu s doporučeními hodnotí negativní stránky svého i kolegova výkonu obšírněji než to, co se jim naopak povedlo. V rámci zpětné vazby se tak o něco více zaměřují na chyby a nedostatky než na silné stránky výkonu. To může být dáno například tím, že spolu studenti v daném kolektivu studují již třetím rokem a jsou si tak poměrně dobře vědo-

mi toho, v čem mají oni sami i jejich kolegové rezervy a v čem naopak vynikají. V rámci zpětné vazby se pak zaměřují spíše na to, na čem by měl hodnocený zapracovat, neboť mu chtějí pomoci k dalšímu rozvoji a pokrokům. V souladu se závěry Machové (2016: 34) a dalších odborníků by tedy bylo vhodné se více zaměřit na to, jak studenti učit více se při (sebe)hodnocení tlumočnického výkonu soustředit i na jeho kladné stránky.

Celkově mělo slovní hodnocení spíše holistický ráz. Častým typem bylo ale i tzv. hodnocení s nalezením příčiny nebo důsledku, které se vyskytovalo jak v rámci sebehodnocení, tak mezi vrstevnickými hodnoceními. Tento typ vrstevnického hodnocení či sebehodnocení vykazuje zřetelné prvky formativního hodnocení. Navíc svědčí o tom, že jsou studenti o vlastním výkonu schopni metakognitivně uvažovat. Studenti se tedy nesoustředili jen na odhalení chyby, ale zaměřovali se rovněž na to, jak dané pochybení vzniká či jaký má dopad.

Z výzkumu rovněž vyplynula důležitost hodnocení s odstupem na základě audionahrávky (popř. videonahrávky). Sami studenti posléze ve slovních hodnoceních v dotaznících, v nichž hodnotili vlastní výkon s odstupem, uváděli, že si díky tomu uvědomili některé své nedostatky, kterých si během vlastního tlumočení nevšimli nebo je nepokládali za podstatné. Ukázalo se, že i tento proces je pro studenty přínosný, neboť v dotaznících, ve kterých hodnotili vlastní výkon s odstupem, se často vyjádřili detailněji než v rámci sebehodnocení zaznamenaného při hodině. To mohlo být dáno momentálním emočním stavem bezprostředně po výkonu či časovým tlakem. Svůj vliv však mohla mít i prostá skutečnost, že hodnocení s odstupem v drtivé většině vyplňovali na počítači, a nikoli ručně, což mohlo být pro řadu z nich pohodlnější, a tak se neváhali více rozepsat.

Při analýze slovního pedagogického hodnocení bylo zjištěno, že pedagog výkony hodnotí s ohledem na cíle výuky v daném semestru, a kromě prezentační stránky projevu (zejména přesvědčivosti) klade při slovním hodnocení důraz právě na ně. Vzhledem k tomu, že u všech studentů s tlumočnickým dvouoborem (T4, T5 a T7) zmiňuje pedagog právě přesvědčivost jako nejsilnější stránku výkonu, je pravděpodobné, že kromě osobnostního typu ovlivňuje tento aspekt tlumočnického výkonu i počet odtlumočených hodin.

Z průměrných známek v obou kolech výzkumu byl následně vytipován nejsilnější a nejslabší student ve zkoumané populaci. Průměrně nejlepší student ve skupině studuje tlumočnický dvouobor, zatímco nejslabší student nikoli, což je další ukazatel nasvědčující závěru, že dvojnásobný počet seminářů skutečně může vést k lepšímu rozvoji tlumočnických dovedností (poměrně vysokých průměrných známek dosahovali i oba další studenti s tlumočnickým dvouoborem).

Klíčovým kritériem hodnocení u všech typů hodnotitelů se ukázala být přesvědčivost projevu. Ta byla zmiňována opakovaně a objevovala se ve slovním hodnocení jak mezi nejsilnějšími, tak nejslabšími aspekty výkonu. Zajímavé bylo rovněž to, že nejsilnější (tj. průměrně nejlépe hodnocený) student v populaci si důležitost přesvědčivosti tlumočnického projevu uvědomuje a často na ni klade důraz v rámci vrstevnického hodnocení svých kolegů. Naopak nejslabší student v populaci kladl při slovním hodnocení svých vrstevníků důraz na to, co on sám považuje za svou největší výsadu, tzn. zohledňuje zejména obsahová kritéria a navazování. Nejsilnější i nejslabší tlumočník tedy měli tendenci při hodnocení výkonů svých vrstevníků poukazovat na ty stránky projevu, které sami u sebe vyzdvihovali.

Diskuse

Výzkum hodnocení v rámci výuky s sebou samozřejmě přináší řadu limitů. Při výzkumu pedagogického hodnocení, vrstevnického hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu a jejich vzájemných vztahů je určitým úskalím psychologický rozměr hodnocení tlumočnického (ale šířeji samozřejmě jakéhokoli) výkonu: celá řada aspektů, které mají na výsledné hodnocení dopad, ovlivňuje hodnotitele podprahově. Všechny tři typy hodnocení pak přináší svá vlastní úskalí a omezení. Pedagog může například vědomě či nevědomě přizpůsobovat své hodnocení náročnosti konkrétního příspěvku nebo jej může vztahovat k průměrnému výkonu hodnoceného studenta nebo průměru skupiny. Vrstevníci mohou například svého spolužáka hodnotit mírněji, než by bylo objektivní. V oblasti sebehodnocení je pak otázkou, do jaké míry je student schopen zhodnotit svůj vlastní výkon a které jeho aspekty si je a není s to uvědomit.

Při vytváření dotazníku jsme rovněž nevzali v potaz, že je poměrně těžké hodnotit mimiku a gestika s odstupem, má-li hodnotitel k dispozici pouze audio záznam. Má tedy k dispozici pouze vlastní dojem z výkonu, který s několika denním odstupem už nemusí zcela odpovídat skutečnosti. Místo audio nahrávky by tedy bylo vhodnější pořízení videa, které by dovolilo přesněji zhodnotit mimojazykovou stránku tlumočnického výkonu, zejména s přihlédnutím k tomu, že z vyhodnocení otevřených otázek vyplynulo, že právě prezentační stránku považují studenti při hodnocení často za jednu z nejdůležitějších. Právě mimika a gestika mohou mít na výslednou přesvědčivost (či nepřesvědčivost) tlumočnického výkonu významný vliv. Vzhledem k důležitosti zpětného hodnocení vlastního tlumočnického výkonu pro učební proces by zpětně bylo ideální pořizovat místo audio záznamu video nahrávku.

Závěr

Provedený empirický výzkum potvrdil, že kombinace všech tří zkoumaných typů hodnocení tvoří velice cenný evaluační nástroj, jehož využití při výuce hraje nezastupitelnou roli. Výzkum přinesl i přes svá omezení vyplývající ze zkoumané problematiky celou řadu zajímavých závěrů.

Za jeden z nich považujeme zjištění, jak podstatné je pro všechny tři skupiny hodnotitelů (pedagog, vrstevníci i sám tlumočnický) kritérium přesvědčivosti tlumočení, a to jak v negativním, tak v pozitivním smyslu. Z analýzy výsledků našeho empirického výzkumu ve shodě s pracemi dalších badatelů vyplynulo, že se studenti často v rámci hodnocení zaměřují více na negativní stránky výkonu. Při vedení studentů tlumočení je tedy třeba pamatovat na skutečnost, že hodnocení nelze chápat pouze jako diagnostický nástroj. Hodnocení totiž nemusí být pouze prostředkem k dosažení cíle, ale může se stát jedním ze svébytných cílů vzdělávání. Vedle předávání věcných znalostí a dovedností je potřeba studenty vést i k tomu, aby si během výuky osvojovali schopnost co nejobektivnějšího hodnocení vlastního výkonu, tedy jak jeho pozitivních, tak negativních aspektů. Měli by se naučit nejen identifikovat vlastní chyby a nedostatky, ale především se s nimi naučit zacházet jako s příležitostmi k poznání a poučení. K tomuto cíli může přispívat i častější využití zpětného hodnocení vlastního tlumočnického výkonu na základě audio (či

ideálně video) záznamu. Takový postup představuje podle výsledků našeho výzkumu velice cenný nástroj pro zlepšování vlastních tlumočnických dovedností, a bylo by proto vhodné jej do výuky tlumočení začleňovat co možná nejčastěji.

Závěry získané v rámci této longitudinální studie mohou být využity např. v oblasti didaktiky tlumočení. Mohou být aplikovatelné v rámci výuky praktického konsekutivního tlumočení a případně i při samostudiu. Zároveň také mohou pomoci vylepšit systém hodnocení tlumočnického výkonu v hodinách tlumočení ve všech třech sledovaných kategoriích hodnocení. Rovněž mohou poskytnout samotným studentům určitá vodítka k tomu, jak zdokonalovat zpětnou vazbu a maximalizovat její přínos pro jejich vlastní studium a další profesní rozvoj.

BIBLIOGRAFIE

- Bühlerová, H. (1986) 'Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters', *Multilingua* 5(4): 231–235.
- Čeňková, Ivana (2001) *Teorie a didaktika tlumočení*, Praha: Univerzita Karlova.
- Dochy, Filip – Segers, Mien – Sluijsmans, Dominique (1999) 'The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review', *Studies in Higher education* 24(3): 331–350.
- Gile, Daniel (2001) 'L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation', *Meta* 46(2): 379–393.
- Lee, Jieun (2018) 'Feedback on feedback: Guiding student interpreter performance', *The International Journal for Translation and Interpreting* 2(1).
- Lee, Yun-hyang (2011) 'Comparing Self-assessment and Teacher's Assessment in Interpreter Training', *T&I Review* 1: 87–111.
- Machová, Lýdia (2016) *Hodnotiaci formulár ako nástroj tlmočnickej sebareflexie u študentov: Didaktické východiská*, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Moser-Mercer, Barbara (2008) 'Skill acquisition in interpreting: A human performance perspective', *The interpreter and translator trainer* 2(1): 1–28.
- Motta, Manuela (2011) 'Facilitating the novice to expert transition in interpreter training: a "deliberate practice" framework proposal', in *Studia UBB Philologia* LVI (1), 27–42.
- Postigo Pinazo, Encarnación (2008) 'Self-Assessment in Teaching Interpreting', *TTR: traducción, terminología, redacción* 21(1): 173–209.
- Slavík, Jan (1999) *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Torres, J. T. – Anguiano, Carlos J. (2016) 'Interpreting feedback: a discourse analysis of teacher feedback and student identity', *Practitioner Research in Higher Education* 10(2): 2–11.

RESUMEN

El artículo titulado *Tres tipos de evaluación en la enseñanza de interpretación* trata de la evaluación pedagógica, la evaluación por pares y la autoevaluación como una parte de la enseñanza de interpretación. En la parte teórica nos ocupamos de la calidad de la interpretación, que es el punto central del tema de la evaluación de la interpretación. También examinamos los posibles enfoques para evaluar la interpretación y los aspectos que deben tenerse en cuenta en este proceso. Luego tratamos los aspectos específicos de los tres tipos de evaluación mencionados y sus interrelaciones en el marco de la evaluación de la interpretación en el marco de la enseñanza.

La siguiente parte del artículo describe el curso y los resultados de la investigación empírica en esta área. Es un estudio cualitativo longitudinal realizado en el Instituto de Traductología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Carolina.

Se encontró que solo hay diferencias mínimas entre los tres grupos de evaluadores. La investigación también mostró que los estudiantes a menudo se centran en los aspectos negativos de la interpretación como parte de su autoevaluación y la evaluación de sus compañeros. El criterio de interpretación convincente es muy importante para los tres grupos de evaluadores. También se ha observado que los estudiantes que cursan este programa en combinación con otro programa de comunicación intercultural y, por lo tanto, tienen el doble de seminarios de interpretación, generalmente se evalúan mejor y, siendo así posible que el número de clases interpretadas conduzca realmente a un mayor desarrollo de las habilidades de interpretación. Por último, pero no menos importante, se reveló el valor de la herramienta de autoevaluación del rendimiento a posteriori, utilizando una grabación de audio o video.

Mgr. Petra Miketová

Ústav translatologie, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova

petra.miketova@gmail.com

Příloha

HODNOCENÍ TLUMOČNICKÉHO VÝKONU

Datum:

Číslo hodnotícího studenta: / učitel ☐

Číslo tlumočnicka:

Tlumočený projev:

Hodnotí: ☐ učitel ☐ student ☐ tlumočnick ☐ tlumočnick s odstupem

Ohodnoťte tlumočnický výkon v následujících kategoriích na škále od 0 do 5 bodů.

0 nejnižší hodnocení, 5 nejvyšší hodnocení

OBSAH

Úplnost	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Přesnost	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Koherence	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

JAZYK

Gramatická správnost	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Terminologie	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Vhodný stylový rejstřík	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

PREZENTACE

Přesvědčivost	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Zvládání stresu	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Plynulost projevu	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Práce s hlasem	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Vyhovující tempo	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Oční kontakt	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Gestikulace, mimika	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

PROSÍM, OBRAŤTE.

Co bylo nejsilnější stránkou tlumočnickova projevu?

.....

.....

.....

.....

Jaká byla největší slabina tlumočnickova projevu?

.....

.....

.....

.....