

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Ústav translatologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Petra Miketová

**PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ, VRSTEVNICKÉ HODNOCENÍ A
SEBEHODNOCENÍ TLUMOČNICKÉHO VÝKONU: JEJICH ROZDÍLY A
PODOBNOSTI A VÝVOJ V PRŮBĚHU STUDIA**

**TEACHER ASSESSMENT, PEER ASSESSMENT AND SELF-
ASSESSMENT IN INTERPRETER TRAINING: THEIR SIMILARITIES AND
DIFFERENCES, AND DEVELOPMENT DURING THE TRAINING PROCESS**

Praha, 2019

Vedoucí práce: PhDr. David Mraček, PhD.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda bych poděkovala PhDr. Davidu Mračkovi, PhD., za vedení mé diplomové práce. Jeho angažovanost, obětavost a nadšení mi vždy dodaly potřebnou energii, stejně jako jeho věcné připomínky, zajímavé podněty a cenné rady. Jsem rovněž zavázána všem studentům mezikulturní komunikace, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumu a věnovat mu čas i mimo povinný rámec studia. V neposlední řadě patří díky také Vojtěchu Badalcovi za pomoc s technickými aspekty práce a podporu při jejím psaní.

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

V Praze dne

podpis

ABSTRAKT

Teoreticko-empirická diplomová práce se zabývá srovnáním tří typů hodnocení tlumočnických výkonů: hodnocení učitele, hodnocení ostatních studentů ve skupině a sebehodnocení samotného studenta-tlumočnicka.

Teoretická část práce se zaměří na obecné přístupy k jednotlivým typům hodnocení, jejich význam v procesu osvojování tlumočnické kompetence, doporučené způsoby hodnocení tlumočnického výkonu a jejich využití při výuce konsekutivního tlumočení tak, jak jsou popsány v odborné literatuře.

Empirická část práce má podobu kvalitativní longitudinální studie, již se zúčastnili studenti třetího, závěrečného ročníku bakalářského studijního programu překladatelství-tlumočnictví (mezikulturní komunikace). Cílem studie je zjistit, v čem se shodují, a naopak rozcházejí jednotlivá hodnocení a jakým způsobem se hodnocení vyvíjí v průběhu studia. Zároveň bude studie zkoumat, jakým způsobem se liší sebehodnocení a vrstevnické hodnocení studentů, kteří studují tlumočení pouze v kombinaci angličtina-čeština, od studentů, kteří zároveň studují tlumočení v kombinaci čeština a další cizí jazyk, a absolvují tak dvojnásobný počet praktických tlumočnických seminářů.

KLÍČOVÁ SLOVA

pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, hodnocení tlumočnického výkonu, didaktika tlumočení

ABSTRACT

The present theoretical-empirical thesis deals with the comparison of three types of interpreting performance assessment: teacher assessment, evaluation by other students in the group (peer assessment) and self-assessment of the student interpreter.

The theoretical part is a review of existing literature on general approaches to the different types of assessment, their importance in the acquisition of interpreting skills, recommended methods of interpreting performance assessment and their use in the training of consecutive interpreting.

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

KEY WORDS

teacher assessment, peer assessment, self-assessment, assessment in interpreting, interpreter training

Obsah

Úvod	8
1. Teoretická část.....	10
1.1. Hodnocení kvality tlumočení.....	10
1.2. Specifika hodnocení ve výuce	13
1.3. Regulace výkonu	19
1.4. Pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu: jejich charakteristika, podobnosti a rozdíly.....	21
1.4.1. Pedagogické hodnocení	21
1.4.2. Vrstevnické hodnocení	24
1.4.3. Sebehodnocení.....	25
1.4.4. Vztahy mezi pedagogickým hodnocením, vrstevnickým hodnocením a sebehodnocením	28
1.5. Diplomové práce vzniklé na Ústavu translatologie zabývající se hodnocením tlumočnického výkonu	30
2. Empirická část	32
2.1. Příprava výzkumu.....	32
2.1.1. Cíle výzkumu a hypotézy	32
2.1.2. Vytváření nástroje pro hodnocení.....	33
2.1.3. Respondenti	35
2.1.4. Sběr dat a organizace výzkumu	36
2.2. Vyhodnocování výzkumu: analýza dotazníků a nahrávek	38
2.2.1. Analýza dotazníků	38
2.2.2. Analýza slovního hodnocení	46
2.2.3. Analýza hodnocení výkonu nejslabšího a nejsilnějšího studenta ve zkoumané populaci	54
3. Diskuze.....	57
4. Závěry vyplývající z výzkumu.....	60

Závěr.....	64
Bibliografie.....	66
Literatura	66
Internetové a další zdroje	70
Seznam grafů.....	71
Seznam tabulek.....	72
Seznam příloh na CD.....	73

Úvod

Výzkum procesu hodnocení tlumočnického výkonu, ať už z hlediska sebehodnocení, hodnocení vrstevnického nebo hodnocení učitele v rámci přípravy budoucích tlumočnicků, nabývá v poslední době na významu. V rámci své přípravy se každý budoucí tlumočnick s určitým typem hodnocení svého výkonu setkal, setkává či teprve setká. Zpětná vazba tvoří nedílnou součást přípravy tlumočnicka. Během studia tlumočení je cenným nástrojem ke zlepšování tlumočnických dovedností a odstraňování nedostatků, a i po ukončení studia může poskytovat celou řadu podnětů k dalšímu profesnímu růstu.

Otázku, jak vlastně vypadá kvalitní tlumočení a jaká kritéria by mělo splňovat, není snadné zodpovědět. Tento problém je relevantní nejenom v tlumočnické praxi, ale na významu nabývá snad ještě více v oblasti přípravy a výcviku budoucích tlumočnicků. Podoba a způsob hodnocení tlumočnických výkonů studentů tlumočení je naprosto 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.

Tato teoreticko-empirická diplomová práce nesoucí název „Pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu: jejich rozdíly a podobnosti a vývoj v průběhu studia“ se zabývá srovnáním tří typů hodnocení tlumočnických výkonů: hodnocení učitele, hodnocení ostatních studentů ve skupině a sebehodnocení samotného studenta-tlumočnicka.

Teoretická část práce se zaměřuje na obecné přístupy k jednotlivým typům hodnocení, jejich význam v procesu osvojování tlumočnické kompetence, doporučené způsoby hodnocení tlumočnického výkonu a jejich využití při výuce konsekutivního tlumočení tak, jak jsou popsány v odborné literatuře.

Empirická část práce má pak podobu kvalitativní longitudinální studie, jíž se zúčastnili studenti třetího, závěrečného ročníku bakalářského studijního programu překladatelství-tlumočnictví (mezikulturní komunikace). Studie si klade za cíl zjistit, v čem se shodují, a naopak rozcházejí jednotlivá hodnocení a jakým způsobem se hodnocení vyvíjí v průběhu studia. Zároveň dále studie zkoumá, jakým způsobem se liší sebehodnocení a vrstevnické hodnocení studentů, kteří studují tlumočení pouze v kombinaci angličtina-čeština, od

hodnocení studentů, kteří zároveň studují tlumočení v kombinaci čeština a další cizí jazyk, a absolvují tak dvojnásobný počet praktických tlumočnických seminářů.

1. Teoretická část

1.1. Hodnocení kvality tlumočení

Pokud vůbec chceme začít diskutovat o hodnocení tlumočení, musíme se zamyslet nad tím, v čem spočívá kvalita tlumočení a jaká kritéria by tlumočnický výkon měl splňovat, abychom jej mohli označit za kvalitní. Otázka vymezení pojmu kvality tlumočení je však doposud předmětem diskuzí jak mezi teoretiky, tak i mezi samotnými tlumočníky. Kvalita tlumočnického výkonu se jeví jako složitý, komplexní koncept, jež nelze zcela jednoznačně definovat a jehož popis bude často do značné míry záviset na tom, kdo se jej snaží vytvořit.

Otázka kvality tlumočení je i proto 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 a řada dalších badatelů. Většina z nich poukazuje na to, že jeden konkrétní výkon lze hodnotit mnoha odlišnými způsoby. Rozdíly v hodnocení jsou způsobeny právě variabilitou hodnocení tlumočnického výkonu. Ta se odvíjí nejčastěji od:

- perspektivy hodnocení tlumočnického výkonu: např. perspektiva pořadatele akce, adresáta sdělení, samotného tlumočnicka, kolegů tlumočnicků, učitele, badatelů v oblasti výzkumu tlumočení ad.;
- pole hodnocení tlumočnického výkonu: tímto pojmem je míněna skutečnost, že v rámci hodnocení budou vždy určitým hodnotitelem brány v potaz jen některé aspekty tlumočnického výkonu;
- cílů hodnotitele;
- metod hodnocení (Kutz 1997: 244).

Obecně lze uvést, že je kvalita tlumočení považována za jakýsi zastřešující pojem, pod který spadají jednotlivé dílčí aspekty tlumočení, které mohou mít na celkovém hodnocení různý podíl. Například Shlesingerová navrhuje hodnotit každý tlumočnický produkt ze tří perspektiv:

- a: z perspektivy intertextuální, která je založena na porovnání zdrojového a cílového projevu, jejich podobností a rozdílů;
- b: z perspektivy intratextuální, ve které nahlížíme na tlumočení jako samostatný produkt se specifickými akustickými, lingvistickými a logickými rysy;

c: z perspektivy instrumentální, v rámci níž chápeme tlumočení jako službu klientovi a hodnotíme zejména užitečnost a srozumitelnost tlumočnického výkonu (Shlesinger 1997: 128).

To, které rysy budou při hodnocení považovány za nejdůležitější a které za podružnější, však úzce souvisí s perspektivou, jíž na tlumočení nahlížíme.

Pokud se zaměříme na tlumočnický produkt (tedy výsledné tlumočení jako takové), bude do popředí vystupovat kritérium věrnosti a přesnosti (rovina intertextuální). Pokud bude ale ve středu našeho hodnotitelského zájmu stát posluchač, bude kladen důraz na to, aby tlumočnický výkon věrně zastupoval řečníka a jeho záměry (rovina instrumentální). Hodnocení kvality se dále může zaměřovat i na samotný proces komunikace mezi subjekty neboli účastníky komunikační situace (tzv. komunikanty): pak je kvalitním tlumočením takový výkon tlumočnický, který zajistí úspěšnou komunikaci mezi jednotlivými účastníky dané komunikační situace (Pöchhacker 2002: 126).

Lze tedy pozorovat určitou dichotomii mezi hodnocením zaměřeným na tlumočnický proces a hodnocením zaměřeným na tlumočnický produkt. Například Daniel Gile podotýká, že hodnocení tlumočení v rámci výuky se zásadně liší svým formativním charakterem a důležitostmi, 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).

Z výše uvedeného vyplývá, že je kvalita tlumočení pojmem relativním a že velmi důležitou otázkou je také, kdo tlumočení hodnotí a co od tlumočnického výkonu očekává. Je jasné, že jiná očekávání, a tím i jiná kritéria hodnocení, budou mít například posluchači a samotní tlumočníci. Například posluchači často nemají možnost porovnat originální projev s tlumočením. Jejich hodnocení se tedy bude odehrávat spíše na rovině intratextuální a instrumentální.

V tomto ohledu je samozřejmě situace tlumočnického výkonu a následného hodnocení při výuce zcela specifická. Všichni, kdo jsou tlumočení přítomni (tj. tlumočnický výkon sám, ostatní studenti a pedagog nebo pedagogové), originálnímu projevu rozumí, a mají tak možnost detailně porovnat výsledný tlumočnický produkt s originálem. Rovněž mají ve srovnání s posluchačem-laikem přesnější představu o kritériích kvalitního tlumočnického výkonu, která

se však mohou mezi jednotlivci mírně lišit, například co do důležitosti jednotlivých parametrů hodnocení tlumočení. Pedagog i vrstevníci vědí, na jaké aspekty výkonu tlumočnicka se zaměřit. Naopak hodnocení na rovině instrumentální může probíhat spíše jen hypoteticky, neboť se jedná pouze o jakousi simulaci reálné tlumočnické situace. Velmi snadno tak může docházet k situacím, kdy hodnocení v rámci výuky neodpovídá potenciálnímu reálnému hodnocení tlumočnického výkonu. V realitě jsou totiž nejčastějšími hodnotiteli pořadatelé tlumočnických akcí nebo adresáti sdělení, pro něž je tlumočeno. Vezmeme-li v potaz jejich zkušenostně-vedomostní komplex, je jasné, že nejsou schopni celou řadu chyb rozeznat nebo identifikovat jako chybu tlumočnicka. Je tak nasnadě, že ve svém případném hodnocení mohou být často značně benevolentnější a shovívavější než odborný (a v případě studentů minimálně částečně poučený) kolektiv, který tlumočnický výkon hodnotí v rámci výuky konsekutivního tlumočení.

Známou skutečností je, že na tlumočnický výkon, a tedy i kvalitu výsledného produktu má vliv řada faktorů. Jsou jimi zejména: účastníci komunikace, téma, obsah a zaměření komunikace, místo a doba konání (Čeňková 2001: 6). Ovšem i proces následného hodnocení je, jak již bylo uvedeno výše, ovlivněn celou řadou skutečností. Než tedy hodnocení začneme zkoumat, měli bychom si položit několik otázek. Ty se týkají v podstatě dvou domén:

- 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 diskuze? 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 zkoumání pedagogického hodnocení, vrstevnického hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu a jejich vzájemných vztahů je tedy třeba brát v potaz jednotlivé faktory ovlivňující tlumočnický výkon i hodnotitele samotného. Jistým úskalím je v tomto ohledu samozřejmě psychologický rozměr hodnocení tlumočnického (ale šířeji samozřejmě jakéhokoli) výkonu: celá řada aspektů, které mají na hodnotitelovo výsledné hodnocení dopad, jej ovlivňuje podprahově. Tyto nevědomé procesy si často neuvědomuje ani sám hodnotitel, málokdy je dokáže verbalizovat, a o to méně do nich může nahlédnout externí pozorovatel,

který proces hodnocení tlumočnického výkonu zkoumá. Zde se translátologická oblast hodnocení tlumočení prolíná s oblastí osobnostní psychologie, kognitivní psychologie, sociální psychologie, částečně i neurovědou a celou řadou dalších. Některých interdisciplinárních aspektů hodnocení tlumočnického výkonu se v následujících částech práce velmi okrajově dotkneme, avšak je nasnadě, že snaha pojmout téma pedagogického hodnocení, vrstevnického hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu z této multidisciplinární perspektivy výrazně překračuje možnosti této diplomové práce. Proto zde alespoň uvedme, že jsme si komplexnosti a mnohotvarosti tohoto tématu vědomi, ovšem do značné míry jej pomíjíme.

1.2. Specifika hodnocení ve výuce

Tlumočení je vysoce náročná kognitivní aktivita. Od studentů, kteří si ji chtějí osvojit na expertní úrovni, se požaduje získání specifických kognitivních dovedností a zvládnutí mnoha dílčích úkolů v relativně krátkém časovém úseku (Motta 2011: 27). Hodnocení tlumočnického výkonu v rámci přípravy studentů tlumočnictví na jejich budoucí praxi je však v mnoha ohledech značně specifické.

Hodnocení, které je nedílnou součástí výuky budoucích tlumočnicků, má celou řadu specifíků. Lze rozlišit několik základních funkcí hodnocení ve výuce, na které bychom při úvahách o pedagogickém hodnocení, vrstevnickém hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu měli pamatovat. Hodnocení má funkci:

- motivační: souvisí především s emocionální stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry hodnoceného i hodnotitele. Týká se prožitků člověka, který hodnotí nebo je hodnocen.
- poznávací: souvisí s intelektuální stránkou hodnocení a týká se předmětu hodnocení.
- konativní: souvisí s vůlí k činu. Pátrá po tom, co lze udělat, napravit nebo zlepšit, aby se výkon zlepšil či udržel na dosavadní úrovni (Slavík 1999: 16–18).

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, mají studenti

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).

Pedagog se zároveň hodnocením v rámci výuky často snaží nedeprimovat studenta, ale spíše ho povzbudit a motivovat k další práci. V současné praxi je však kladen důraz také na vyrovnanost zpětné vazby. To znamená, že je vhodné zmínit jak pozitivní, tak negativní stránky výkonu.

Mottaová uvádí, že zpětná vazba poskytnutá k určitému tlumočnickému výkonu by měla být pravidelná, specifická (tedy vztažená k cíli dané vyučovací jednotky¹), 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 didaktického hlediska lze v současné době rozlišit mnoho různých typů hodnocení. Například Slavík nabízí následující kategorie hodnocení (Slavík 1999: 34–40):

- a: bezděčné a záměrné: současná pedagogická psychologie zdůrazňuje, že pro studenta jsou hodnocením i bezděčné projevy pedagoga: přikývnutí, úsměv. Takovéto projevy hodnocení jsou často prováděny nevědomky a mimovolně. Hodnotitel si je tedy často neuvědomuje a na hodnoceného mohou často působit nepřímě. Jejich opakem je hodnocení záměrné, které probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře zanalyzovat a formalizovat.
- b: holistické a analytické: holistické, povšechné hodnocení je hodnocení zaměřené na celkový projev. Analytické hodnocení se naopak zaměřuje na specifické části a rysy hodnoceného výkonu.
- c: sumativní a formativní: smyslem sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvantitativně roztrdit celý zkoumaný soubor. Jeho cílem je rozhodnutí typu ano-ne, vyhovuje–nevyhovuje, prospěl–neprospěl. Jeho smyslem je tedy studenta jakýmsi způsobem zařadit, ať již se záměrem informovat jej

¹ Ve většině případů se za vyučovací jednotku považuje vyučovací hodina, která trvá obvykle 45–50 minut. Kratší doba dělí přednášenou (předávanou) učební látku na příliš členěné sekvence, doba delší než 50 minut odporuje hygieně duševní práce a zásadám optimálního učení. Ve vzdělávání dospělých může být vyučovací jednotkou i výukový celek (ucelené penzum látky předávané v jednom celku) členěný přestávkami. Vyučovací jednotkou může být i modul.

Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vyučovaci-jednotka>

o jeho úspěšnosti, nebo jej diagnostikovat. Jeho cílem tedy není studenta vést, ale spíše jej zařadit, zhodnotit po delší době činnosti. Naopak formativní hodnocení (které se také označuje jako korektivní, zpětnovazební nebo pracovní) poskytuje hodnotící informaci ve chvíli, kdy se dá výkon ještě zlepšit. Zaměřuje se na podporu dalšího efektivního učení žáka a nabízí radu, vedení a poučení orientované na zlepšování budoucích výkonů hodnoceného studenta. Má zpravidla dialogický charakter a probíhá formou rozhovoru o dosavadním průběhu práce. Má zejména poznávací a konativní funkci. Formativní hodnocení je komplexní metoda nezávislá na formě, v níž se hodnocení projevuje (Slavík 1999: 38–39). I například známka nebo bodové hodnocení tedy může být hodnocením formativním. Právě formativní typ hodnocení poskytuje studentovi tlumočení během jeho studia cennou zpětnou vazbu, a měl by proto při výuce převažovat. J. Leeová uvádí, že formativní hodnocení může mít formální i neformální charakter (Lee 2018: 90). Pro rozvoj samotných tlumočnických schopností je zásadní hodnocení formativní (Fowler 2007: 257).

- d: normativní a kritériální: rozdíl mezi těmito dvěma typy hodnocení spočívá v měřítku, podle něž je lepší výkon odlišován od horšího. U normativního hodnocení je tímto měřítkem norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci studentů. Tento typ hodnocení tedy představuje zkoušku relativního výkonu. Kritériální hodnocení naopak vztahuje výkon k předem stanoveným kritériím, jedná se tedy o zkoušku absolutního výkonu (Slavík 1999: 40).²

V souvislosti s typy hodnocení lze uvést také přehled několika různých metod hodnocení tlumočnického výkonu využívaných v rámci výuky tlumočení:

A. ÚSTNÍ HODNOCENÍ

- a) hodnocení tlumočnického výkonu pedagogem
- b) sebehodnocení tlumočnicka (ústní reflexe vlastního výkonu)
- c) ústní hodnocení tlumočnicka jeho vrstevníky
- d) diskuze v rámci skupiny (řízená, polořízená, volná)

B. PÍSEMNÉ HODNOCENÍ

- a) písemné sebehodnocení tlumočnicka (písemná reflexe vlastního výkonu)

² Při výuce konsekutivního tlumočení je daný tlumočnický projev zpravidla jedinečným výkonem, proto se ho bude týkat zejména hodnocení kritériální.

b) hodnocení podle předem daných kritérií (formuláře, dotazníky)

Ústní hodnocení je v rámci praktické výuky zpravidla podáváno bezprostředně po tlumočnickém výkonu (či bezprostředně po poslechu nahrávky v rámci samostudia). Hodnocení pedagoga se často může se sebehodnocením tlumočnicka prolínat. Tato hodnocení pak získávají formu rozhovoru pedagoga s tlumočnickem (ten může být narativní, volný, polostrukturovaný nebo strukturovaný). V rámci volného rozhovoru může být tlumočnick například vyzván, aby svůj výkon celkově zhodnotil, vystihl jeho pozitivní i negativní aspekty a například se sám pokusil formulovat, v čem je zapotřebí dalšího zlepšení a jak tohoto cíle dosáhnout. Polostrukturovaný rozhovor by mohl probíhat tak, že je tlumočnick postupně dotazován na jednotlivé aspekty svého výkonu, které má za úkol zhodnotit. V rámci rozhovoru může pedagog buď reagovat na jednotlivé body tlumočnickova sebehodnocení, nebo se k jeho tlumočnickému výkonu vyjádřit souhrnně posléze. Pedagog by se měl rovněž pokusit navrhnout řešení zjištěných problémů a doporučit další možnosti zlepšování výkonu. Vrstevníci mohou hodnotit tlumočnický výkon holisticky, nebo dostanou předem za úkol zaměřit se na jeho jednotlivé aspekty, a tedy hodnotit analyticky. Součástí hodnocení by také měla být diskuze, během níž dochází k přímé interakci mezi studentem-tlumočnickem, vrstevníky i pedagogem a k výměně a sdílení názorů, znalostí, myšlenek a řešení tlumočnických problémů.

Otázkou je samozřejmě i to, v jakém pořadí by jednotlivé typy zpětné vazby měly v rámci celkového hodnocení zaznít. Pedagogické hodnocení může působit autoritativně a ovlivnit hodnocení vrstevnické i hodnocení samotného tlumočnicka. I hodnocení vrstevníků může sebehodnocení tlumočnicka ovlivnit, a to jak pozitivně, tak negativně, a naopak sebehodnocení tlumočnicka může mít vliv na to, jak ho posléze budou hodnotit vrstevníci. V tomto ohledu je spolehlivější hodnocení písemné, které se ale z praktických (zejména časových) důvodů při výuce využívá méně.

Například na Ústavu translologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (dále také jako ÚTRL, popř. ÚTRL FF UK) se při výuce konsektivního tlumočení v bakalářských i magisterských programech v praxi využívá převážně hodnocení ústní. Uvážíme-li rozsah vyučovací jednotky, počet studentů i počet tlumočnických příspěvků, je jasné, že je tento typ hodnocení praktičtější a časově úspornější než vyplňování písemných hodnocení a jejich následné analyzování (a případná diskuze nad nimi, jež by měla ideálně proběhnout ještě v rámci daného semináře), pro které by v rámci jedné vyučovací jednotky v podstatě nebyl prostor. Ústní hodnocení dává všem účastníkům výukového procesu možnost vyjádřit a v rámci

diskuze obhájit svá stanoviska. Hodnocení pedagoga je často kombinováno jak s vrstevnickým hodnocením, tak i se sebehodnocením tlumočnicka. Z otevřené diskuze v závěru hodnocení pak může profitovat nejen samotný tlumočnick, jehož výkon je hodnocen, ale také jeho spolužáci, kteří si tímto způsobem mohou vzájemně vyměňovat své závěry, nápady, možná řešení tlumočnických problémů a zkušenosti týkající se efektivních dlouhodobých strategií zkvalitňování tlumočnického výkonu. Tyto poznatky si studenti přinášejí z vlastního (často skupinového) samostudia či z jiných tlumočnických seminářů. Běžnou praxí je také to, že si vrstevníci ještě před přetlumočením příspěvku mezi sebe rozdělí jednotlivé aspekty tlumočnického výkonu (často např. obsahovou stránku, formální stránku a prezentaci), které posléze hodnotí. Jednotliví hodnotitelé (nebo skupinky hodnotitelů) se pak mohou zaměřit vždy na jeden specifický aspekt tlumočnického výkonu, což jim dává možnost tuto oblast zanalyzovat detailněji, než kdyby se soustředili povšechně na tlumočnický výkon jakožto celek, a hodnotit pak analyticky jednotlivé aspekty výkonu svého spolužáka. Tato praxe umožňuje navíc práci s hodnocením jakožto předmětem výuky: studenti se v rámci kolektivu učí, jak hodnotit sebe i své kolegy, jakým způsobem zpětnou vazbu podávat a jak na ni reagovat. Někdy je rovněž zavedena role autentického posluchače, který přednesení originálního příspěvku není přítomen a slyší až jeho následné přetlumočení. Ten naopak hodnotí holisticky a jeho hodnocení se spíše blíží eventuálnímu hodnocení reálného posluchače mimo prostředí výuky.

Kombinace ústního a písemného hodnocení se využívá například v rámci závěrečných státních zkoušek, kdy pedagogové bezprostředně po tlumočení vyplní formulář, v rámci nějž bodově ohodnotí jednotlivé aspekty vyslechnutého tlumočnického výkonu, a následně poskytnou hodnocenému ústní zpětnou vazbu.

Co se týče modelu hodnocení v rámci výuky, uvádí Postigová Pinazová, že dřívější přístup k hodnocení, kdy učitel fungoval jako vyšší, evaluující autorita, je dnes postupně doplňován a překonáván aktivnějším zapojením studentů, kteří by měli být schopni hodnotit sebe i své kolegy. Role učitele se tedy postupně proměňuje z hodnotitele a soudce na moderátora diskuze (Postigo Pinazo 2008: 173). I v rámci praktické výuky jsme dnes svědky toho, že se pedagogické hodnocení při hodnocení tlumočnického výkonu studenta-tlumočnicka často kombinuje s hodnocením vrstevnickým i sebehodnocením.

To, na který typ hodnocení je ve výuce kladen důraz, se samozřejmě odvíjí od mnoha faktorů. Roli hraje například i pokročilost dané skupiny studentů. Moser-Mercerová uvádí, že v počátečních stádiích výuky tlumočení jsou mnohem důležitější než pedagogické hodnocení

postřehy samotného studenta týkající se specifických problémů, které v rámci určitého typu cvičení řešil. Autorka uvádí, že se jí velmi osvědčilo tyto komentáře získávat v psané formě (tj. jakožto písemné sebehodnocení tlumočnicka). Tímto způsobem lze získat skutečné, nezaujaté postřehy daného studenta, a lze se tak vyhnout jeho ovlivnění vrstevníky, ke kterému může dojít při skupinové diskuzi. Tyto záznamy jsou užitečné nejen pro učitele, který tak může lépe pochopit specifické problémy daného studenta, ale i pro studenta samotného v rámci jeho dalšího studia a samostudia (Moser-Mercer 2000: 60).

1.2.1. Příprava budoucích tlumočnicků ve vztahu k hodnocení kvality

Na tomto místě bych ráda znovu zdůraznila roli, kterou hodnocení tlumočnického výkonu hraje v oblasti výuky a přípravy studentů tlumočnickví, neboť právě ve škole si budoucí tlumočníci osvojují většinu sebe-regulativních návyků, které si s sebou odnášejí do budoucí praxe. Z hlediska budoucí praxe je tedy třeba integrovat sebehodnocení do tlumočnického života studentů: budoucím tlumočnickům nejen pomůže k lepším tlumočnickým výkonům, ale především je naučí vyrovnanému hodnocení vlastního výkonu.

Fowlerová uvádí, že sebehodnocení a vzájemné hodnocení může budoucím tlumočnickům pomoci osvojit si správné profesní návyky. Také může vést k aktivnějšímu přístupu studentů k vlastnímu rozvoji (Fowler 2007: 260).

Postigová Pinazová zdůrazňuje, že hodnocení je třeba zavádět hned v počátečních fázích výuky a jasně stanovit, jaká jsou jeho kritéria. Vyhovující hodnotící nástroj by měl brát v potaz veškeré složky a dílčí faktory tlumočnického výkonu a především fakt, že by studenti měli vědět předem, co a jak bude hodnoceno (Postigo Pinazo 2008: 175). Porozumění kritériím hodnocení totiž přispívá k tomu, že studenti chápou, o co daný kurz usiluje a co se od nich samotných očekává.

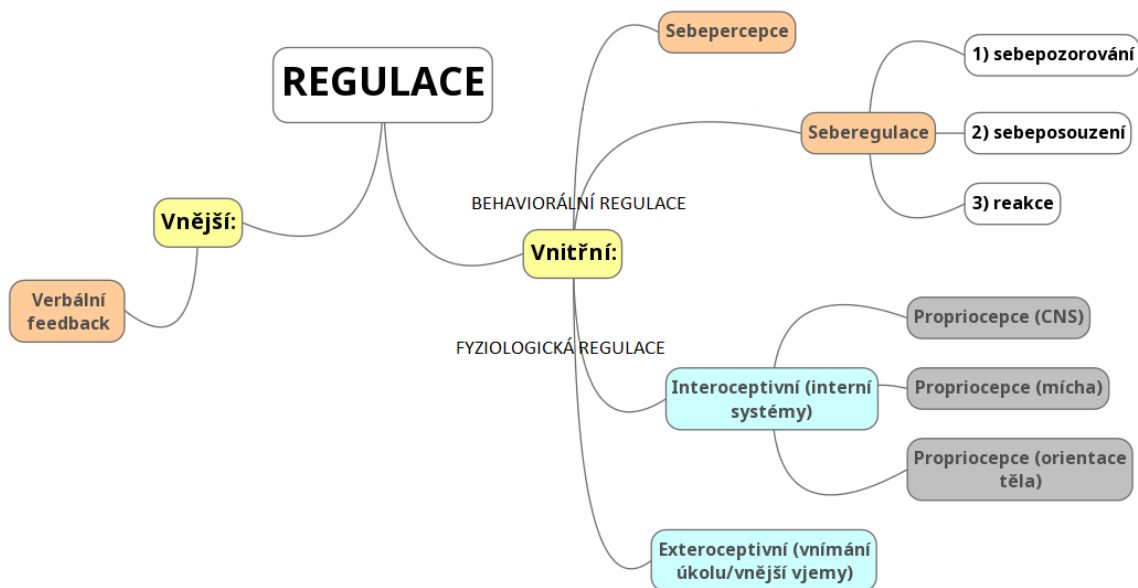
Hodnocení bylo vždy nedílnou součástí vzdělávání. Až doposud jsme hodnocení popisovali především jako diagnostický nástroj, hodnocení nemusí být ovšem pouze prostředkem k dosažení cíle. Hodnocení samo se může stát jedním z cílů vzdělávání, to znamená, že bude považováno za dovednost, kterou by měl student v průběhu učení ovládnout (Slavík 1999: 75). K tomu je zapotřebí, aby bylo především srozumitelné, komunikovatelné a do určité míry zvládnutelné pro všechny účastníky procesu výuky. Je potřeba, aby studenti hodnocení nejen rozuměli, ale také o něm byli schopni samostatně uvažovat a aplikovat jej. Student by měl během výuky získat schopnost co nejobektivnějšího hodnocení vlastního

výkonu. Měl by se naučit nejen identifikovat vlastní chyby a nedostatky, ale především se s nimi naučit zacházet jako s příležitostmi k poznání a poučení.

Náplní výuky konsekutivního tlumočení by tedy mělo být nejen tlumočení jako takové, ale i výuka hodnocení a poskytování zpětné vazby. Studenti by se v rámci svého tlumočnického vzdělání měli naučit, jak zhodnotit vlastní výkon i výkon kolegy-tlumočnicka. Tato schopnost jim poskytne možnost dalšího rozvoje tlumočnických dovedností i po ukončení systematické formální přípravy v rámci jejich univerzitního studia.

1.3. Regulace výkonu

Tlumočení je vysoce náročný kognitivní výkon vyžadující specifické dovednosti, které aspirující tlumočníci získávají během přípravy na výkon tohoto povolání. Následující schéma ukazuje různé typy zpětné vazby (jak behaviorální, tak fyziologické), které mají vliv na výkon.



Graf 1: Regulace výkonu (přejato z Moser-Mercer 2008: 4; doplněno a upraveno; překlad náš)

Ponechme stranou faktory fyziologické a zaměříme se na zpětnou vazbu behaviorální. Seberegulace je typem behaviorální zpětné vazby a je nutná pro získávání dovedností. Tímto termínem rozumíme procesy, které napomáhají studentovi dosáhnout cílů, jež si předem vytyčil. Jedná se tedy o studentovu schopnost hodnotit vlastní proces učení v reakci na zpětnou vazbu, kterou obdrží. Seberegulace má tři složky:

1. sebezpozorování – záměrná pozornost věnovaná jednotlivým aspektům výkonu;
2. sebezposouzení – schopnost porovnat svůj dosavadní pokrok vzhledem k vytyčenému cíli;
3. reakce – schopnost vyhodnotit posouzení vlastního výkonu a adekvátně na něj reagovat (Moser-Mercer 2008: 15).

Poněkud jiné dělení nabízí L. Machová, která pracuje s pojmy sebereflexe a sebehodnocení. Sebehodnocení je podle ní v didaktické literatuře vnímáno jako pojem podřazený pojmu sebereflexe; sebereflexe je tedy širší pojem než sebehodnocení. Za tlumočnickou sebereflexi tedy považuje zamyšlení se nad svými schopnostmi tlumočit. Pojem sebereflexe v tomto smyslu vztahuje úžeji pouze na proces a výsledek tlumočení. Sebehodnocení tlumočení chápe jako součást sebereflexe, respektive jako proces zpětné analýzy konkrétního výkonu, přičemž hodnotíme tlumočnický proces, produkt nebo obojí současně. Vždy v podstatě hodnotíme úspěšnost daného tlumočení na základě předem stanovených kritérií. Jednotlivá sebehodnocení vztažená ke konkrétním výkonům naplňují smysl sebereflexe, v rámci níž se student tlumočnictví zamýšlí nad tím, co si již osvojil a na čem je ještě potřeba dále pracovat (Machová 2016: 30–31).

Pro to, aby bylo možné na seberegulaci klást během přípravy budoucích tlumočnicků důraz, je nutné, aby byli jak studenti, tak učitelé vybaveni nutnými procedurálními znalostmi o úkolu samotném. Dále je vhodné navrhnout studentům specifické strategie, kterými je bude možno motivovat k regulaci vlastního učení pomocí zpětné vazby.

Studenti, kteří svůj učební proces autonomně regulují, jsou flexibilnější. Dovedou daný tlumočnický úkol zanalyzovat a interpretovat si požadavky podle svých současných schopností a dovedností. Stanovují si specifické cíle ve vztahu k danému úkolu a strategie adaptují pružně podle typu tlumočnického úkolu, který stojí před nimi. Monitorují svůj pokrok vzhledem ke stanoveným cílům, a tím si generují vlastní, vnitřní sebehodnocení. Jsou také schopni sami sebe dále motivovat (Moser-Mercer 2008: 15).

Významnou součástí výuky tlumočení je kromě hodnocení tedy také vedení studenta k reflexi vlastních výkonů. Student by se měl naučit seberegulaci. V ideálním případě by měl být student na konci svého studia schopen věnovat cílenou pozornost jednotlivým aspektům svého výkonu, celkově posoudit svůj výkon a na zjištěné skutečnosti vhodně reagovat a monitorovat svůj dosavadní pokrok i prostor pro případné zlepšování.

1.4. Pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu: jejich charakteristika, podobnosti a rozdíly

V následující části práce budou popsány v základních rysech tři typy hodnocení, se kterými pracujeme v empirické části práce. Jsou jimi pedagogické a vrstevnické hodnocení (jež můžeme označit též jako tzv. externí hodnocení) a sebehodnocení (též interní hodnocení).

1.4.1. Pedagogické hodnocení

Pedagogické hodnocení hraje v rámci výuky budoucích tlumočnicků velmi důležitou roli. Vzhledem k tomu, že v přípravě budoucích tlumočnicků (a v podstatě i ve školní výuce obecně) po více než půl století převládal klasický výukový model učitel-žák, je učitel již tradičně odpovědný za hodnocení studenta a je (a nadále nejspíše i bude) primárním hodnotitelem v rámci učebního procesu.

Učitelé jsou navíc těmi, kdo studenta v rámci přijímacího procesu ke studiu přijali a budou nadále hodnotit jeho tlumočnické schopnosti a dovednosti. Učitelé mají ale rovněž nutné odborné znalosti a zkušenosti, na nichž hodnocení výkonu svých studentů zakládají (Lee 2011: 88). Po tlumočnickém výkonu by měla při výuce vždy následovat jeho přesná analýza a co nejdetailnější zpětná vazba vztažená k cílům dané vyučovací jednotky (Motta 2011: 37).

Pedagogické hodnocení se v přípravě budoucích tlumočnicků využívá k hodnocení v rámci výuky a pro účely selekce. Vzdělávací instituce a programy již v rámci přijímacích řízení zjišťují, zda má daný kandidát předpoklady potřebné pro zahájení přípravy na výkon povolání tlumočnicka. Během samotné výuky pak hodnocení slouží ke zhodnocení studentových schopností, sledování jeho pokroku a jeho evaluaci v rámci zkoušek (Lee 2011: 87).

Pedagogové učí své studenty nejen tlumočnickým dovednostem a konkrétním postupům a strategiím. Pomáhají jim také prostřednictvím zpětné vazby rozvíjet tzv. metakognitivní myšlení.

Metakognicí rozumíme studentovu schopnost uvědomování si vlastních znalostí a schopnost pochopit, kontrolovat a ovládat vlastní kognitivní procesy. Studenti, kteří si vybudují dobré metakognitivní dovednosti, jsou schopni monitorovat a řídit vlastní proces učení. Jsou dále motivováni 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 tlumočnické dovednosti samostatně a poskytnout sami sobě zpětnou vazbu (Motta 2011: 34).

Järveläová hovoří ve své práci o dalším důležitém konceptu, na který je v rámci výuky tlumočení potřeba brát zřetel. Je to takzvané „kognitivní učňovství“ (*cognitive apprenticeship*). V rámci něj rozlišuje tři základní stádia: fázi modelování, podpory a reflexe (*modeling, scaffolding, reflection*). Modelování (například v reálném konferenčním prostředí pomocí tzv. němých kabin nebo v rámci výuky prostřednictvím pedagogických ukázek (Moser-Mercer 2008: 12)) spočívá v tom, že studenti mají možnost pozorovat expertní výkon. V rámci druhé fáze je studentům poskytnuta podpora při těch aspektech úkolu, které jim připadají obzvláště složité. V rámci fáze reflexe se studenti učí externalizovat své vnitřní metakognitivní pochody, a tím je i hodnotit (Järvelä 1995: 240–241).

Je zjevné, že otázka hodnocení tlumočnického výkonu se týká především třetí fáze výše popsaného modelu. Musíme mít ale na paměti, že tento způsob učení se novým dovednostem se netýká pouze tlumočení samotného, nýbrž i dovednosti provádět hodnocení a poskytovat zpětnou vazbu. Právě pedagog je totiž tím, kdo studentům poskytuje první model hodnocení a zpětné vazby, z něhož budou oni sami při osvojování si této dovednosti vycházet.

Mottaová uvádí, že pedagogická zpětná vazba může mít řadu velmi prospěšných důsledků: hodnocení může studenta motivovat k dalšímu pokroku nebo mu objasnit, co se od něj očekává. Může mu rovněž nabídnout nové typy cvičení a strategie, které může do studia samostatně zařadit, pomoci s nápravou získaných zlovyků, předvést mu modelový výkon, na který může aspirovat, a samozřejmě mu především poskytnout kvalitní, expertní zpětnou vazbu (Motta 2011: 38).

Z výzkumu Tadekové zaměřeného na očekávání studentů a jejich vlastní hodnocení výukového procesu vyplývá, že sami studenti preferují pedagogickou zpětnou vazbu zaměřenou na proces tlumočení, a nikoli pouze na chyby výsledného tlumočnického produktu. Studenti oceňují konkrétní návrhy řešení zjištěných specifických problémů, jimž čelí, a zároveň od svých učitelů očekávají, že je vybaví relevantními teoretickými nástroji, které jim pomohou rozvíjet adaptivní a autonomní učení (Tadeka 2010: 44–45). Význam autonomního učení

v rámci výuky tlumočení zdůrazňuje i Velia Ficchiová: student schopný autonomního učení si může na základě svých vlastních potřeb a zkušeností vytvořit systém, který nejlépe odpovídá jeho osobním potřebám (Ficchi 1999: 204).

I další významný koncept na poli výzkumu expertnosti, tzv. „cílené cvičení“ (*deliberate practice*)³, zdůrazňuje důležitost zpětné vazby. Cílené cvičení je podmínkou pro dosažení expertní úrovně. Během něj si student tlumočení stanoví konkrétní cíl a používá studijní materiál vhodný k jeho dosažení (Ericsson 2008: 989). Studentům je potřeba pomoci monitorovat jejich proces učení tak, aby byli schopni vyhledávat zpětnou vazbu a aktivně hodnotit strategie, které využívají, a dosaženou úroveň pochopení (Moser-Mercerová 2008: 12).

Badatelka J. Leeová ve svém výzkumu uvádí, že ve výukovém prostředí zaměřeném na studenta⁴ je potřeba, aby učitelé napomáhali svou produktivní zpětnou vazbou učebnímu procesu a vedli své studenty k tomu, aby se stali soběstačnými (Lee 2018: 87).

Úkolem pedagoga je vytvořit takové učební prostředí, které podporuje jak individuální, tak kolektivní učení a stimuluje interakci mezi studenty a učitelem (Moser-Mercer 2008: 10). Mottaová uvádí, že výukové prostředí by mělo být zaměřené na studenta a kolaborativní. Studenti by měli být motivováni ke sdílení svých dříve nabytých vědomostí, aby se touto interakcí spolu se svými vrstevníky dále učili. Studenti by rovněž měli být motivováni k tomu, aby dokázali vyjádřit a obhájit svůj názor, rozpoznat své přednosti i slabiny a zároveň si v kolektivu neustále vyměňovat názory, aby bylo docíleno společného řešení (Motta 2011: 36).

Důležitost prostředí, ve kterém dochází k častým interakcím mezi studentem, jeho vrstevníky a učitelem, zdůrazňuje i pedagogický koncept sociokonstruktivismu. Ten se liší od kognitivního konstruktivismu, který se zabývá tím, jakým způsobem se jedinec učí, různými

³ Český termín přebíráme z Navrátilová 2016, je však potřeba upozornit, že užívaných ekvivalentů je více. „Pro anglický termín *deliberate practice* prozatím nemáme v českém jazyce stabilní ekvivalent. Mudrák pracuje s opisem záměrné získávání zkušeností, Vágner používá opis předešlý aktivní čas strávený s danou činností, Hrubá používá obrat záměrné trénování. V těchto případech jde o kvalifikační práce v doméně sportu či vojenství. Bukač (v tisku), rovněž v doméně sportu, používá překlady dlouhodobá spekulativně řízená praxe, deliberační praxe a řízená výběrová praxe. V laických textech se objevují i varianty vědomý trénink, promyšlené cvičení ad. Problémem tedy je nejen význam slova *deliberate*, jež může označovat záměrnost, cílevědomost i promyšlenost, ale také *practice*, jež může v různých kontextech odpovídat českému praxe, cvičení, procvičování, nácvik či trénink.“ (Píšová a kol. 2011: 19; Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp26.pdf>)

⁴ Můžeme rozlišit prostředí zaměřené na studenta, na znalosti, na hodnocení a na komunitu (Moser-Mercer 2008: 10).

stádii učení a učitelskými styly. Sociokonstruktivismus klade důraz na význam učení v rámci sociálního kontextu a kontaktu mezi učitelem a žáky. Podle sociokonstruktivismu je učení neustálý proces interakce mezi kognitivními strukturami studentů, prostředím a zpětnou vazbou, kterou dostávají. Zdůrazňuje, že je potřeba podporovat interakci mezi všemi účastníky učebního procesu (Moser-Mercer 2008: 11).

Z výše uvedeného vyplývá, že jsme ve srovnání s minulostí zaznamenali řadu změn týkajících se postavení učitele v rámci výuky. Ačkoli se role pedagoga ve výukovém procesu proměňuje, je učitel i nadále velmi podstatným subjektem jak v rámci výuky jako takové, tak jakožto hodnotící subjekt, a to i přesto, že oproti dřívější situaci již často není hodnotitelem jediným.

1.4.2. Vrstevnické hodnocení

Falchikov definuje vrstevnické hodnocení jakožto procesy, v rámci nichž dochází k hodnocení výkonu jednotlivců jejich vrstevníky (Falchikov 1995: 176).

Vrstevnické hodnocení je podle J. Leeové charakteristickým rysem kolektivního modelu učení. Jeho cílem je výměna a sdílení myšlenek mezi studenty, což je důležitý prostředek stimulace motivace k učení, sebedůvěry a pozitivních vztahů mezi žáky (Király 2000: 37, cit. podle Lee 2018: 88).

Kolektivní učení a hromadné získávání vědomostí je pro studenty mnohem více motivující a také přínosnější, proto by měli být studenti vždy povzbuzováni k tomu, aby v rámci kolektivu diskutovali o vlastních problémech a nedostatcích, ale rovněž i o jejich možných řešeních, technikách, kterým se studenti naučili, a o svých přednostech (Motta 2011: 38).

Vrstevnické hodnocení představuje určitou protiváhu tradičního vztahu učitel-žák, který v procesu přípravy budoucích tlumočnicků po desetiletí převažoval. Je to rovněž velmi účinný nástroj k podpoře vývoje metakognitivních dovedností (Moser-Mercer 2008: 10). Vrstevnické hodnocení pomáhá studentům nacházet alternativní řešení problémů a poskytuje jim cenné příklady toho, jak by dané problémy řešili jejich vrstevníci. Vrstevnické hodnocení je motivující zejména díky tomu, že studenti, kteří svého kolegu hodnotí, řeší často totožné problémy a stojí před obdobnými výzvami, čímž si vzájemně dodávají sebedůvěru. Vrstevnické hodnocení také může snižovat sklon k přílišné negativní sebekritice (Lee 2018: 88).

Vzhledem k hierarchické asymetrii mezi učitelem a studenty může být pro hodnoceného studenta snadnější přijmout zpětnou vazbu od svých vrstevníků než od pedagogů

(Verländer 2008: 151, cit. podle Lee 2018: 88). Z praktického hlediska může být vrstevnické hodnocení poskytnuto často rychleji a přístupněji než hodnocení pedagoga a může zapříčinit méně negativních pocitů, jež může vyvolávat právě pedagogické hodnocení (Liu a Varless 2006, cit. podle Lee 2018: 88). Skupinová práce a diskuze může být navíc pro studenty vysoce motivující (Motta 2011: 36). Kolektivní učení a vrstevnické hodnocení mohou stimulovat zájem studentů a podpořit jejich kritické myšlení a zároveň zlepšovat sociální vazby a interakce ve skupině, neboť tento typ výuky a hodnocení často vyžaduje skupinový dialog. Ze stejného důvodu může být však vrstevnická zpětná vazba i příčinou napětí a konfliktů (Lee 2018: 89). Lze rovněž srovnat s názorem, že výhodou vrstevnického hodnocení je jeho férovost (vytváření kritérií hodnocení, objektivnější hodnocení více studenty ad.) (Dochy a kol. 1999: 347).

Při vrstevnickém hodnocení se ale často můžeme setkat s následujícími fenomény, které mohou být z hlediska vlastního hodnocení i jeho výzkumu problematické. Hodnocení tlumočnického výkonu se týkají zejména následující tři fenomény:

- kamarádské hodnocení, které vede často k nadhodnocení výkonu při hodnocení;
- koluzivní hodnocení, které vede k malé diferenciaci hodnocení v rámci skupiny;
- decibelové hodnocení, kdy jedinci dominující skupině získávají nejlepší ohodnocení (Pound a kol. 1992: 318).

Těmto problémům lze však alespoň do určité míry předcházet, například kombinací vrstevnického hodnocení se sebehodnocením a s hodnocením pedagogickým.

Z výše uvedeného vyplývá, že vrstevnické hodnocení může být velmi přínosným nástrojem zpětné vazby v rámci výuky tlumočení. Tento typ hodnocení stimuluje diskusi a spolupráci v rámci kolektivu, umožňuje výměnu znalostí a vědomostí mezi účastníky výukového procesu, kteří se na dané úrovni pravděpodobně potýkají s obdobnými problémy, pro hodnoceného může být snáze přijatelné než hodnocení pedagogické a pro studenty může být vysoce motivující.

1.4.3. Sebehodnocení

Sebehodnocení lze definovat jako „procesy, v rámci nichž sami studenti hodnotí své schopnosti a znalosti“ (LeBlanc, Painchaud 1985: 674). Schopnost objektivně a kriticky zhodnotit svůj výkon je zcela zásadní. V procesu učení se týká prakticky jakékoli dovednosti a dovoluje

studentům lépe se do procesu výuky zapojit. Sebehodnocení studentů se stále častěji stává nedílnou součástí profesní přípravy tlumočnicka (Boud 1989: 21)⁵.

Sebehodnocení má ale samozřejmě již ze své podstaty vyplývající omezení, zejména může být omezováno tím, co vše si je student v rámci hodnocení svého vlastního tlumočnického výkonu vůbec schopen uvědomit. Dále sebehodnocení do značné míry závisí na stupni rozvoje metakognitivních schopností daného studenta-hodnotitele. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby sebehodnocení bylo pravidelně konfrontováno s hodnocením vrstevnickým i pedagogickým, které umožní studentovi chápat svůj výkon i jeho hodnocení v širší perspektivě (Lee 2018:89).

Dalším možným úskalím tlumočnické sebereflexe může být to, že když si student uvědomí, kolik nedostatků v jeho tlumočnickém projevu je a jak náročné je tyto chyby překonat, může to pro něj být značně demotivující. Toto riziko se zvětšuje zejména tehdy, zaměří-li se student při sebehodnocení obzvláště na negativní aspekty svého výkonu (Machová 2016: 34).

Ačkoli výzkum procesu hodnocení tlumočnického výkonu nabývá v poslední době na významu, je zde stále prostor pro další bádání. Odborná literatura týkající se sebehodnocení obecně sice vznikala během posledních padesáti let, ovšem teprve v průběhu posledních dvou dekád se začalo téma sebehodnocení a jeho role ve výuce intenzivně zkoumat. A až v poslední době se sebehodnocení také začalo aktivně využívat jakožto nástroj pro účely edukativní i evaluativní (Boud 1989: 22).

Literaturu o sebehodnocení lze obecně rozdělit do tří skupin: koncepční (teoretické rámce sebehodnocení), prakticky kvantitativní (studie zabývající se sebehodnocením v různých situacích) a kvantitativní (výzkumy porovnávající sebehodnocení studentů s hodnocením pedagogickým) (Dochy a kol. 1999: 343).

Značnou pozornost si otázka sebehodnocení poslední dobou získává i na specifitějším poli sebehodnocení v rámci výuky tlumočení. Například Y. Leeová uvádí, že vzhledem k důležitosti hodnocení v rámci přípravy budoucích tlumočnicků je dat skutečně poměrně málo. Ještě méně dat máme v oblasti sebehodnocení studentů tlumočnicků. Pro to vidí dva důvody: jednak mohou mít studenti pocit, že hodnocení je doménou pedagoga a nikoli studenta, jednak může být situace způsobena i tím, že se pedagogové zdráhají svěřit odpovědnost za hodnocení

⁵ Mnohem spornější je ovšem otázka využití sebehodnocení tlumočnického výkonu jakožto součásti oficiální evaluace studenta. Takový proces vyžaduje velkou míru shody mezi sebehodnocením a pedagogickým hodnocením (viz Boud 1989).

studentům, neboť se domnívají, že k tomu studenti v porovnání s pedagogy nemají dostatečné schopnosti (Lee 2011: 88).

Jak již bylo řečeno výše, otázka sebehodnocení je relevantní nejen v oblasti přípravy a výcviku budoucích tlumočnicků, ale snad ještě více nabývá na významu v tlumočnické praxi. Většina tlumočnicků pracuje jakožto nezávislí profesionálové (tzv. „na volné noze“). Po ukončení studia je tak hodnocení vlastních schopností a výkonu ponecháno zcela na nich. Často pochází jediná zpětná vazba, kterou tlumočnick získá, od klienta a nezřídka má spíše charakter stížnosti (Lee 2011: 88). Je tedy zcela zásadní, aby si studenti připravující se na výkon povolání tlumočnicka během studia osvojili schopnost kriticky a co nejobjektivněji zhodnotit svůj výkon, ze sebehodnocení se poučit a dále s ním pracovat tak, aby se neustále zlepšovali.

Závěry v oblasti zkoumání toho, do jaké míry odpovídá sebehodnocení studentů tomu, jak je hodnotí někdo jiný, se různí. Některé studie odhalily vysokou míru shody mezi sebehodnocením studentů a externím hodnocením (Dickenson 1987; Oskarson 1989; Shrauger and Osberg 1981; Raasch 1979; von Elek 1982), jiné studie zaznamenaly případy, kdy studenti svůj výkon objektivně zhodnotit schopni nebyli (Al-Hamly and Coombe 2005; Blue 1994; Pierce et al. 1993).

Langan a kol. uvádí, že studenti podávající slabší výkon mají tendenci se ve srovnání s těmi, kteří podávají lepší výkon, hodnotit lépe. Vysoké sebehodnocení může podle autorů reflektovat buď vysokou míru sebedůvěry, nebo neschopnost odhadnout kvalitu výkonu ve vztahu k daným kritériím hodnocení (Langan a kol. 2008: 188). Například Machová ve svém výzkumu zjistila, že studenti mají v naprosté většině případů tendenci hodnotit se spíše negativně (Machová 2016: 36).

Celkově vzato však výzkum přináší pozitivní výsledky, co se týče využití sebehodnocení v praktickém vzdělávacím procesu. Studenti studující v rámci terciárního vzdělávání jsou schopni svůj výkon zpravidla zhodnotit dobře a tato jejich schopnost se ještě dále zlepšuje a vyvíjí díky zpětné vazbě vyučujícího. 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 tím, že pozorují vlastní zlepšení a že dosahují vytyčených cílů a zároveň se učí vlastní zodpovědnosti ve vzdělávacím procesu. Sebehodnocení ale také pomáhá zlepšit individuální sebepoznání a uvědomění si, v čem jako

tlumočník daný student vyniká a ve kterých oblastech je potřeba dalšího cvičení. Posiluje se také sebevědomí studenta v rámci skupiny (Postigo Pinazo 2008: 197).

Z výzkumu J. Leeové vyplynulo, že studenti si sebehodnocení cení a chápou význam samostatnosti v učebním procesu. Zároveň ale její studie poukázala na fakt, že je potřeba do výuky více zakomponovat prvek sebehodnocení s odstupem na základě audio nebo video nahrávek (Lee 2018: 108). Mottaová uvádí, že by si studenti měli zvyknout na to, že je jejich tlumočnický výkon nahráván, a to hned z několika důvodů: pravidelný poslech vlastního výkonu může pomoci studentům odhalit jejich silné i slabé stránky a rozvinout schopnost sebehodnocení a self-monitoringu (tj. sledování vlastního pokroku). Dále by studenti měli také poslouchat nahrávky tlumočnických výkonů svých vrstevníků, a cvičit se tak v poskytování co nejpřesnější a nejspecifičtější zpětné vazby. Tato praktika je také může inspirovat k hledání nových řešení jejich vlastních problémů. V neposlední řadě uvádí, že pro studenty může být velice motivující poslechnout si vlastní výkon starý několik týdnů, neboť mohou poznat, jak velký pokrok již udělali (Motta 2011: 37).

1.4.4. Vztahy mezi pedagogickým hodnocením, vrstevnickým hodnocením a sebehodnocením

Na úvod této kapitoly poznamenejme, že každý tlumočnický výkon, jeho vnímání hodnotitelem i samotné hodnocení jsou jedinečné a vliv na ně má celá řada faktorů i okolností. Závěry uvedené v této kapitole tedy nemusí být nutně aplikovatelné na veškerá hodnocení tlumočnického výkonu, mohou ovšem poskytnout určitý obecný základ, k němuž budeme moci hodnocení vztahovat. Při zkoumání hodnocení je tedy potřeba studovat každý individuální případ zvlášť a vzít v potaz proměnné, které hodnocení mohly ovlivnit.

Je také nutno říci, že řada níže zmiňovaných studií a experimentů se netýká pouze oblasti výcviku budoucích tlumočnicků, ale zabývá se problematikou vztahu tří zmíněných typů hodnocení v jiných kontextech. Věříme ale, že nám i tak mohou poskytnout cenný teoretický rámec pro vlastní studii.

Například ve studii provedené A. M. Langanem a kol. (Langan a kol. 2008: 179) byla zkoumána hodnocení výkonů studentů, kteří přednášeli kratší, pětiminutové příspěvky shrnující závěry projektů, na kterých delší dobu pracovali. Vrstevnická hodnocení vykazovala více podobností s hodnocením pedagoga než se sebehodnocením řečníka. Vrstevnická hodnocení i hodnocení pedagoga pak byla zpravidla vyšší než sebehodnocení. Na sebehodnocení mělo často vliv pohlaví hodnotitele/hodnotitelky (při srovnání s hodnocením pedagoga se ukázalo,

že hodnotitelky měly tendenci vlastní výkon podceňovat). Vrstevnické hodnocení bylo vyšší než hodnocení pedagoga, což podle kolektivu autorů může být zapříčiněno silnými vazbami ve studijní skupině, ve které byla studie provedena.

V rámci zmíněné studie bylo rovněž vyzorováno, že při sebehodnocení využívají hodnotitelé mnohem širší škálu hodnocení než při evaluaci svých kolegů (Langan a kol. 2008: 187). Tento jev vypovídá o neschopnosti či neochotě dělat mezi hodnocenými kolegy velké rozdíly a často se s ním při srovnání vrstevnického hodnocení a sebehodnocení setkáváme (viz Miller 2003 a dále viz koluzivní hodnocení výše).

Zdůrazňuje se, že zjištěné vazby mezi jednotlivými typy hodnocení mohou být značně ovlivněny typem kurzu či složením studentů a že někteří jiní autoři například zjistili silnou vazbu mezi pedagogickým hodnocením a sebehodnocením (Stefani 1994: 73).

Srovnáním sebehodnocení a pedagogického hodnocení se zabývá rovněž Y. Leeová. V rámci svého výzkumu porovnávala evaluaci (ohodnocení stupněm) a verbální hodnocení poskytnuté pedagogem a tlumočnickem samotným. Zjistila, že ačkoli studenti vlastní výkon ohodnotili stejným stupněm jako učitel, lišilo se sebehodnocení od toho pedagogického co do obsahu. Sebehodnocení studentů tak může být cenným doplněním hodnocení učitele (Lee 2011: 87).

Zajímavé je jistě i podívat se na celý proces hodnocení očima studentů samotných. Studenti význam hodnocení chápou, i když jim může často připadat jako rutinní součást každodenního učebního procesu (Lee 2018: 107). I ze studie provedené S. J. Hanrahanovou a G. Isaacsem vyplynulo, že přínos sebehodnocení a vrstevnického hodnocení jsou schopni vidět i samotní studenti. Vyzdvihují mj. produktivitu hodnocení, fakt, že jim dopomohlo k lepšímu pochopení kritérií hodnocení, rozvoji empatie a zlepšení motivace (Hanrahan, Isaacs 2001: 65).

Kombinace všech tří typů hodnocení ve výuce otvírá prostor pro diskuzi. Hodnocení vytváří prostor pro přímou komunikaci mezi studenty a učiteli, čímž přispívá k přívětivějšímu studijnímu prostředí, a to může mít vliv i na lepší výsledky studentů (Postigo Pinazo 2008: 193).

Ze studie provedené J. Leeovou vyplynulo, že studenti si obecně zpětné vazby poskytované svými vrstevníky a pedagogem cení. Hodnocení pedagoga si ovšem často cení více než hodnocení vrstevnického, neboť ho považují za komplexnější a autoritativnější, a tím

pádem i efektivnější. Studenti žádají, aby pedagog zaměřoval pozornost jak na jejich akademické, tak emoční potřeby (Lee 2018: 87).

Kombinace všech tří typů hodnocení tak vytváří jedinečný nástroj hodnocení tlumočnického výkonu v rámci výuky. V rámci sebehodnocení student rozvíjí své metakognitivní schopnosti, učí se reflektovat vlastní výkon a analyzovat a hodnotit jeho jednotlivé aspekty. Zároveň se také učí uvědomovat si své slabiny i silné stránky a zjišťuje, kde je prostor k dalšímu zlepšení. Externí vrstevnická zpětná vazba konfrontuje studenta-tlumočnicka s jinými názory a úhly pohledu na jeho výkon, navrhuje jiná, alternativní řešení zjištěných problémů a zároveň studenta dále motivuje. Vrstevníci, kteří se na dané úrovni často potýkají s obdobnými problémy jako hodnocený student-tlumočnick, jsou schopni poskytnout hodnocenému cennou vnější perspektivu a také tipy, které může on sám využít pro další rozvoj svých tlumočnických dovedností. Tato výměna informací v rámci skupiny je základem kolektivního učení. Pedagogické hodnocení pak do celkového hodnocení vnáší potřebné expertní znalosti a zkušenosti. Učitel ukazuje studentům, co a jak hodnotit, stimuluje interakci mezi studenty, usměrňuje diskuzi. Pedagogické hodnocení navíc představuje model, podle kterého se i studenti sami učí své hodnocení formulovat a podávat. Pedagog navrhuje studentům specifické postupy a techniky zlepšování výkonu a svou zpětnou vazbou je motivuje k seberegulaci ve vlastním procesu učení.

1.5. Diplomové práce vzniklé na Ústavu translatologie zabývající se hodnocením tlumočnického výkonu

I na Ústavu translatologie FF UK již vzniklo několik přínosných diplomových prací na téma hodnocení tlumočnického výkonu. Práce *Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení při tlumočnickém samostudiu* K. Navrátilové se zabývá významem sebehodnocení a vrstevnického hodnocení pro tlumočnické samostudium. V empirické části práce analyzuje výsledky dvou provedených výzkumů (Navrátilová 2016: 4).

Práce *Rozdíly v hodnocení kvality tlumočení* L. Pospíšilové se věnuje rozdílům v hodnocení kvality tlumočení. V teoretické části práce popisuje autorka vybrané výzkumy v této oblasti a jejich závěry. Na jejich základě poté formuluje hypotézu výzkumu, v níž předpokládá, že prezentační stránka tlumočení ovlivní hodnocení kvality celkového výkonu a bude respondenty vnímána jako důležitější než logická koherence projevu. V empirické části práce popisuje průběh experimentu, v němž bylo různými skupinami respondentů ohodnoceno

celkem devět videonahrávek tlumočnického výkonu odvedeného dle předem zadaných parametrů (Pospíšilová 2015: 4).

Práce *Hodnocení tlumočnického výkonu různými skupinami příjemců* L. Nekuly zjišťuje, jaké postoje zauímají k tlumočnickým výkonům různé skupiny příjemců. V teoretické části shrnuje závěry dosavadních výzkumů, jež provedli teoretikové jako Hildegund Bühlerová, Ingrid Kurzová, Andrzej Kopczynski, Peter Moser, Barbara Moser-Mercerová, Daniel Gile, Franz Pöchhacker a další. Z výsledků jejich prací vyplývá, že představy a požadavky ohledně tlumočení se mohou lišit podle toho, kdo je příjemcem daného tlumočení a jaké má vzdělání nebo povolání. V empirické části ověřuje pravdivost výše uvedeného tvrzení. Nejdůležitějším zjištěním provedeného experimentu je značná individualita mezi hodnotiteli (Nekula 2008: 4).

V současnosti vzniká na Ústavu translatologie zároveň práce Marty Petrášové s názvem *Zpětná vazba v hodinách jako prostředek výuky tlumočení*. Ta se zabývá zkoumáním vývoje vnímání poskytnuté zpětné vazby v průběhu studia u studentů tlumočení na Ústavu translatologie. Srovnávat se bude vnímání hodnocení tlumočnického výkonu studentů, kteří se s tlumočením teprve seznamují, s jejich zkušenějšími kolegy z magisterského stupně. Pro vnímání zpětné vazby v hodinách je důležité především to, jakým způsobem posouvá tlumočnické dovednosti studentů a jak je učí schopnosti sebereflexe vlastního tlumočnického výkonu. Důležité je, aby se studenti prostřednictvím hodnocení vlastních výkonů naučili vnímat proces tlumočení a osvojili si schopnost samostatného sebehodnocení.

2. Empirická část

V následující empirické části práce zdokumentuji výzkum sebehodnocení, vrstevnického hodnocení a pedagogického hodnocení provedený v rámci této diplomové práce na Ústavu translatologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Zaměřím se nejprve na východiska výzkumu a jeho metodologii, představím hypotézy, respondenty a způsob, jakým byl výzkum organizován. Poté se budu zabývat analýzou získaných dat, z nichž se pokusím vyvodit závěry.

2.1. Příprava výzkumu

2.1.1. Cíle výzkumu a hypotézy

Empirická část této práce má podobu kvalitativní longitudinální studie, jíž se zúčastnili studenti třetího, a tedy závěrečného ročníku bakalářského studijního programu překladatelství-tlumočnictví (Angličtina pro mezikulturní komunikaci).

Studie si klade za cíl zjistit, v čem se shodují, a naopak rozcházejí jednotlivé typy hodnocení. Zároveň studie zkoumá, jakým způsobem se liší hodnocení studentů, kteří studují tlumočení pouze v kombinaci angličtina-čeština, od studentů, kteří zároveň studují tlumočení v kombinaci čeština a další cizí jazyk, a absolvují tak dvojnásobný počet praktických tlumočnických seminářů.

Při navrhování metodologie výzkumu vycházíme mj. z publikace *Research Methods in Interpreting* Sandry Haleové a Jeminy Napierové. Autorky se v části publikace věnované specificky výzkumu v oblasti výuky věnují klíčovým principům vzdělávání dospělých, definují specifické metody a rysy výzkumu výuky tlumočnictví a poskytují praktické rady a tipy, jak výzkum v tlumočení provádět (Hale, Napier 2013: 177). Navíc také poskytují přehled vybraných publikovaných studií a dizertací, v rámci nichž komentují použitou metodologii.

Před začátkem výzkumu byly zformulovány tři hypotézy:

Hypotéza 1: Tlumočnické hodnocení bude s odstupem hodnotit svůj vlastní výkon lépe, tj. vyšším bodovým ohodnocením než bezprostředně po něm.

Hypotéza 2: Vrstevníci budou ve srovnání se sebehodnocením tlumočnického výkonu hodnotit tlumočnický výkon lépe, tj. vyšším bodovým ohodnocením.

Hypotéza 3: Pedagog bude tlumočnický výkon hodnotit přísněji, tj. nižším bodovým ohodnocením než vrstevníci.

Očekáváme, že tlumočník bude s odstupem hodnotit svůj vlastní výkon lépe než bezprostředně po něm, neboť při bezprostředním hodnocení bude pod vlivem momentálních dojmů z výkonu sebekritičtější. Dále v souladu s výzkumy zmíněnými v teoretické části práce očekáváme, že vrstevníci budou ve srovnání se sebehodnocením tlumočnického výkonu svého kolegu lépe, tj. vyšším bodovým ohodnocením, neboť studenti, kteří svého kolegu hodnotí, pohlížejí na cizí výkon méně kriticky než samotný tlumočník, a to mj. proto, že často řeší totožné problémy a umí se dobře vžít do jeho situace. Často stojí před obdobnými výzvami a svým hodnocením budou chtít dodat kolegovi sebedůvěru. Ve shodě s Leeovou také předpokládáme, že vrstevnické hodnocení bude představovat protiváhu k předpokládané přílišné negativní sebekritice (Lee 2018: 88) a kritičtějšímu pedagogickému hodnocení (viz dále). V neposlední řadě očekáváme, že pedagog bude tlumočnický výkon hodnotit přísněji, tj. nižším bodovým ohodnocením než vrstevníci. Vzhledem k tomu, že pedagog ví, že studenti jeho hodnocení neuvidí, odpadá ve velké míře motivační složka hodnocení. Vlivem odborných znalostí a zkušenosti, na nichž hodnocení výkonu svých studentů zakládá, bude mít rovněž přísnější kritéria než studenti, kteří mají zkušeností méně.

Data pro výzkum byla sbírána pomocí hodnotících dotazníků, které studenti vyplňovali po každém tlumočnickém výkonu, který byl součástí výzkumu. Dále byly pořízeny nahrávky a posléze přepisy originálních projevů i tlumočnických výkonů (viz Příloha II).

2.1.2. Vytváření nástroje pro hodnocení

Mezi nejběžnější metody sběru dat ve výzkumu tlumočení patří experiment, pozorování/studie v terénu, dotazník, rozhovor, případové studie a verbální protokoly. V drtivé většině výzkumů citovaných v teoretické části práce zabývajících se hodnocením tlumočení (nebo v rámci výuky tlumočení) byla data získána analýzou dotazníků, v nichž hodnotitelé hodnotili daný tlumočnický výkon. Dotazníky získávají na popularitě zejména díky hospodárnosti výdajů a své široké využitelnosti (Hale, Napier 2013: 181).

Mezi hlavní výhody dotazníku patří zejména ekonomická výhodnost, standardizovanost a relativně rychlé získání velkého množství dat. Nevýhodou je však jeho malá flexibilita daná textovou formou.

V rámci studie, která je náplní empirické části této práce, hodnotili studenti v rámci seminářů konsektivního tlumočení tlumočnický výkon pomocí dotazníku, který byl vytvořen

speciálně k tomuto účelu. Jeden výkon hodnotí vždy tlumočnický sám, učitel a ostatní studenti ve skupině, a poté navíc sám tlumočnický ještě jednou s odstupem jednoho až tří dní.

Nástroj hodnocení má podobu dotazníku, který byl vytvořen tak, aby byl jednoduchý a intuitivní, a jeho vyplnění tak nezabralo zbytečně moc času. To bylo důležité jednak proto, aby respondenti byli ochotni jej po každém tlumočnickém výkonu (tedy několikrát za jeden seminář) pečlivě vyplnit a také proto, aby jeho 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 vždy stanoven časový limit 5 minut.

Nástroj byl vytvořen kombinací a přizpůsobením hodnotícího nástroje, který se používá v rámci závěrečných zkoušek v postgraduálním programu European Masters in Conference Interpreting (EMCI), jehož cílem je výcvik budoucích konferenčních tlumočnicků. Dále byl využit hodnotící formulář, pomocí něhož se hodnotí tlumočnické výkony u státních závěrečných zkoušek na Ústavu translatologie. V neposlední řadě bylo přihlédnuto k formě a výběru kritérií hodnocení v podobných dotaznících používaných například na zahraničních univerzitách vyučujících tlumočnictví.

Výsledkem bylo vytvoření dotazníku, který v maximální možné míře odpovídal požadavkům výzkumu popsáním výše. Tento 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 tak, že studentům byla přidělena čísla a v rámci dotazníků se už pak uváděla pouze ta.

V hlavičce výzkumu uvedl hodnotitel vždy datum, číslo studenta, jehož výkon je v daném dotazníku hodnocen, své číslo, název tlumočeného projevu a zda se jedná o hodnocení pedagoga, vrstevníka, samotného tlumočnicka nebo hodnotí-li tlumočnický s odstupem.

Poté byl hodnotitel vyzván, aby ohodnotil tlumočnický výkon v následujících kategoriích na škále od 0 do 5 bodů s poznámkou, že 0 je nejnižší hodnocení a 5 naopak nejvyšší. Hodnotitel posléze bodově hodnotí vyslechnutý tlumočnický výkon ve třech doménách.

První doménou je obsah příspěvku. V rámci obsahu jsou zvláště hodnocena následující tři kritéria: úplnost, přesnost a koherence tlumočnického výkonu. Druhou doménou je jazyk. Zde jsou opět hodnoceny tři charakteristiky jazykové stránky výkonu, a sice gramatická správnost, terminologie a vhodný stylový rejstřík. Třetí doménou je pak prezentace. Zde posuzuje hodnotitel přesvědčivost, zvládnutí stresu, plynulost projevu, práci s hlasem, tempo, oční kontakt a gestikulaci a mimiku.

Poslední část dotazníku tvoří dvě otevřené otázky, konkrétně: *Co bylo nejsilnější stránkou tlumočnickova projevu?* a *Jaká byla největší slabina tlumočnickova projevu?*

Na vyplnění dotazníku měli všichni hodnotitelé po přetlumočení příspěvku vždy 5 minut, což se v rámci výzkumu podařilo téměř vždy dodržet.

Řada odborníků doporučuje při vytváření hodnotících nástrojů konzultovat samotné studenty (např. Postigo Pinazo 2008). Sami učitelé by v dialogu se studenty měli zvážit, nakolik jim daná forma hodnocení vyhovuje, a případně dotazník flexibilně upravit (například i s ohledem na pokročilost studentů) (Postigo Pinazo 2008: 196). Ačkoli byla studentům kritéria, podle nichž tlumočnický výkon v dotazníku hodnotí, před začátkem výzkumu krátce představena, k výše zmíněnému dialogu v průběhu přípravy dotazníku nedošlo. To je jistě určitým způsobem limitující, ale vzhledem k tomu, že autorka této práce sama studium oboru Angličtina pro mezikulturní komunikaci absolvovala, pokoušela se při tvorbě dotazníku maximálně vycházet ze svých studentských zkušeností. Navíc, jak již bylo zmíněno výše, má vzniklý dotazník základ v osvědčených a zaužívaných hodnotících nástrojích, které pedagogové užívají v praxi již léta.

2.1.3. Respondenti

V případě výzkumu hodnocení tlumočnických výkonů v rámci výuky záleží složení populace samozřejmě také na tom, které typy hodnocení se rozhodneme porovnávat (pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení, sebehodnocení). V rámci našeho výzkumu jsou respondenty všechny tři skupiny hodnotících.

Našimi respondenty byli studenti oboru Angličtina pro mezikulturní komunikaci vyučovaném na ÚTRL FF UK, kteří v zimním semestru akademického roku 2018/2019 studovali konsekutivní tlumočení ve třetím ročníku bakalářského studia. Jedná se tedy o studenty v posledním ročníku bakalářského studia. V té době mají za sebou jeden semestr

nácviku základních zásad tlumočení a tlumočnického zápisu. V tomto semestru je cílem výuky dále upevnit schopnost pořídit 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 přitom být obsahově úplné, jazykově správné a přesvědčivé.

Předmět byl z kapacitních důvodů vyučován v rámci dvou po sobě následujících seminářů, v nichž celkem čtyřikrát proběhl sběr dat (viz níže organizace výzkumu). Všichni studenti s účastí na výzkumu souhlasili a výzkum byl anonymizován.

Původně jsme pracovali s celkem deseti studenty, z nichž jeden musel být posléze pro nedostatek dat z výzkumu vyloučen. Jedním z oborů všech studentů byla vždy Angličtina pro mezikulturní komunikaci vyučovaná na ÚTRL, druhým oborem je u některých studentů další obor mezikulturní komunikace vyučovaný na ÚTRL. Tyto studenty dále nazýváme „studenti s tlumočnickým dvouoborem“. Prvního semináře se účastnili studenti tlumočení (dále jen T) T1, T2 a T3, jejichž druhým oborem je Anglistika-amerikanistika, T4, jehož druhým oborem je Ruština pro mezikulturní komunikaci vyučovaná na ÚTRL, T5 s druhým oborem Španělština pro mezikulturní komunikaci vyučovaný na ÚTRL a T6 s druhým oborem Švédská studia.

T7 s druhým oborem Němčina pro mezikulturní komunikaci vyučovaný na ÚTRL se účastnil střídavě obou seminářů.

Druhého semináře se účastnili T8 s druhým oborem Švédská studia, který byl však z výzkumu posléze pro nedostatek dat vyloučen, T9 s druhým oborem Anglistika-amerikanistika a T10 s druhým oborem Český jazyk a literatura.

2.1.4. Sběr dat a organizace výzkumu

Výzkum probíhal ve dvou kolech: ve 3. a 4. týdnu a v 12. a 13. týdnu zimního semestru 2018/2019. Tímto způsobem bylo možné zajistit, že získáme dostatek materiálu a data od naprosté většiny respondentů (i v případě absence na jednom semináři), což se také podařilo.

Od všech respondentů byl předem vyžádán souhlas s účastí ve výzkumu i s nahráváním jejich tlumočnického výkonu v průběhu sběru dat (formulář souhlasu je součástí příloh) a studenti byli ujistěni o anonymizaci výzkumu. Vlastní sběr dat pak probíhal následujícím způsobem.

Originální příspěvek byl vždy přednesen anglicky řečníkem, jímž byl učitel, rodilý mluvčí češtiny. Ten téma každého projevu nejprve krátce představil a na tabuli napsal několik termínů, obtížných výrazů či jmen a názvů, které se v projevu vyskytovaly. Projevy se zaměřovaly na aktuální, obecně společenská témata, např. vývoj zločinnosti, problémy dospívajících, alkoholismus, životní prostředí, migraci a další (viz soupis témat níže). Projevy byly charakteristické spíše nižší náročností co do 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.

Tlumočilo se výhradně do češtiny, tj. do mateřského jazyka. Z přednesu originálního příspěvku i jeho přetlumočení byl pořízen audio záznam. Poté následovalo vyplnění dotazníků: výkon zhodnotil samotný tlumočník, jeho kolegové v semináři a také vyučující. Tlumočící student následně obdržel další kopii dotazníku a nahrávku svého výkonu, doma si s časovým odstupem jednoho až tří dnů svůj výkon znovu poslechl, ohodnotil se ještě jednou a vyplněný dotazník elektronicky zaslal či odevzdal ve fyzické podobě.

Důležitou otázkou je samozřejmě také to, kdo a jak výzkum provádí. Pokud se výzkumu účastní studenti, je nutné být si jako výzkumník vždy vědom vztahů v rámci vzdělávacího kontextu. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, je tlumočení značně náročná výkonnostní aktivita, která klade velké nároky na tlumočnickovu psychiku. Tyto nároky se ještě mohou stupňovat, je-li si tlumočník vědom toho, že je jeho výkon nahráván a bude posléze poměrně detailně hodnocen. Zároveň poznamenejme, že se jedná o studenty tlumočení, kteří se zvládání nervozity, jež je s tlumočnickým výkonem neodmyslitelně spjata, teprve učí. Cizí osoba (v našem případě výzkumník) může skupinovou dynamiku v rámci semináře snadno narušit, a jeho přítomnost tak může výrazně zkreslit získané výsledky. Z tohoto důvodu jsme v průběhu výzkumu dbali na to, aby byli během seminářů přítomni pouze studenti a pedagog, a podmínky, v nichž byla data získávána, se tak co nejvíce blížily obvyklému formátu výuky.

V prvním kole sběru dat (3. a 4. týden semestru, 18. 10. 2018 a 25. 10. 2018) tlumočili následující studenti tyto příspěvky (přepisy všech originálních projevů a jejich přetlumočení jsou součástí příloh):

- T1 Health of Future Children
- T2 Crime on Decline
- T3 Teenage Mental Health

- T4 Crime – Burglary
- T5 Migrants Leaving UK
- T6 Alcohol Consumption
- T7 Teenage Mental Health
- T8 Migrants Leaving UK
- T9 Crime on Decline
- T10 Crime – Burglary

Ve druhém kole sběru dat (12. a 13. týden semestru, 3. 1. 2019 a 10. 1. 2019) tlumočili následující studenti tyto příspěvky:

- T1 British Schools Going Plastic Free
- T2 Measures to Reduce Screen Time
- T3 Giving Teenagers Alcohol
- T4 US Tackling Plastic Pollution
- T5 Social Media's Adverse Effects
- T6 China's Plastic Ban
- T7 China's Plastic Ban
- T8 x
- T9 Giving Teenagers Alcohol
- T10 Social Media's Adverse Effects

Jak je patrné, studenta s číslem 8 se navzdory zmíněnému opatření v podobě nahrávání ve dvou po sobě následujících týdnech nepodařilo nahrát v obou kolech, a bylo proto nutno jej z výzkumu vyloučit. Nesledujeme tedy ani to, jak ostatní subjekty hodnotí jeho výkon, ani to, jak on hodnotí ostatní účastníky výzkumu.

2.2. Vyhodnocování výzkumu: analýza dotazníků a nahrávek

2.2.1. Analýza dotazníků

V rámci analýzy dat byla veškerá bodová i slovní hodnocení získaná pomocí nástroje hodnocení tlumočení převedena do tabulek a zanalyzována (získaná data zpracovaná do tabulek jsou součástí příloh). V první části analýzy dat získaných v rámci výzkumu se zaměřím na srovnání sebehodnocení, sebehodnocení s odstupem, pedagogického hodnocení, hodnocení vrstevníků a jejich vzájemné vztahy.

Zajímavým zjištěním bylo, že v rámci celého výzkumu v obou kolech vznikaly mezi hodnoceními jen minimální rozdíly (průměrný rozdíl sebehodnocení, sebehodnocení s odstupem, vrstevnického hodnocení a hodnocení učitele byl 0,52 bodu).

Ve dvou případech došlo dokonce k naprosté shodě mezi hodnoceními, a to konkrétně:

- mezi sebehodnocením tlumočnicka a hodnocením tlumočnicka s odstupem
- mezi hodnocením učitele a vrstevnickým hodnocením dvouoborového studenta.
- mezi sebehodnocením tlumočnicka a hodnocením tlumočnicka s odstupem.

Zde se v obou případech se jednalo o u studenta, který byl zároveň posléze vytypován jako student s nejvyšší průměrnou známkou (T4).

Naopak největší rozdíly (větší než dva body) byly zjištěny v následujících čtyřech jednotlivých případech:

- mezi sebehodnocením tlumočnicka a hodnocením vrstevníků: 2,02; vrstevníci hodnotili lépe;
- mezi sebehodnocením tlumočnicka a hodnocením učitele; 2,15; učitel hodnotil lépe;
- mezi sebehodnocením tlumočnicka a hodnocením vrstevníka s tlumočnickým dvouoborem, a to ve třech případech s rozdílem 2,08, 2,31 a 2,15; vrstevníci vždy hodnotili lépe.

Velice zajímavou skutečností je, že k těmto zásadním bodovým rozdílům docházelo vždy v prvním kole výzkumu, tj. na začátku semestru. Je tedy možné, že s postupujícím časem se rozdíly mezi hodnoceními v souladu s efektem tzv. koluzivního hodnocení (viz výše) nivelizují a markantní rozdíly se přestávají objevovat. Vliv na tuto skutečnost může mít také celkové zlepšování tlumočnických dovedností studentů v průběhu semestru.

Vzhledem k malým rozdílům mezi hodnoceními je možné, že zde sehrály svou roli fenomény ovlivňující vrstevnické hodnocení, které byly zmíněny již v teoretické části práce. Jsou to následující tři jevy: kamarádské hodnocení, které vede často k nadhodnocení výkonu při hodnocení; koluzivní hodnocení, které vede k malé diferenciaci hodnocení v rámci skupiny; decibelové hodnocení, kdy jedinci dominující skupině získávají nejlepší ohodnocení (Pound a kol. 1992: 318).

Jedná se o jevy, které se v kolektivech, jejichž členové se dobře znají a dlouhodobě spolupracují, vyskytují a nelze je zcela eliminovat. Ačkoli by riziko vlivu těchto jevů mělo být

minimalizováno anonymizací výzkumu a faktem, že hodnocený tlumočnický výkon hodnocení neuvidí, je možné, že se na velmi malých rozdílech v hodnocení alespoň v minimální míře podepsaly.

Číselná data získaná v rámci hodnocení tlumočnického výkonu pomocí nástroje hodnocení byla převedena do tabulek. Pro přehlednost bylo vrstevnické hodnocení všech vrstevníků hodnotících daný tlumočnický výkon zprůměrováno.

Následující tabulka ukazuje rozdíly mezi třemi (respektive čtyřmi, započítáme-li sebehodnocení tlumočnicka s odstupem) typy hodnocení. Záporná hodnota znamená, že druhé zkoumané hodnocení bylo vyšší, tj. lepší než první.

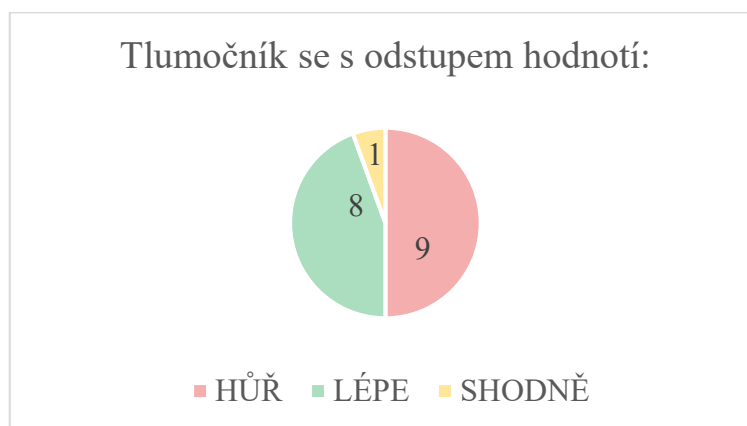
		tlumočnick vs. odstup	tlumočnick vs. vrstevníci	tlumočnick vs. učitel	učitel vs. vrstevníci
1. kolo	T1	0,31	-0,65	-0,46	-0,18
	T2	-0,31	-0,55	-0,15	-0,40
	T3	-0,62	-2,02	-1,54	-0,48
	T4	0,08	-0,17	-0,08	-0,09
	T5	-0,54	-1,98	-1,38	-0,60
	T6	0,38	-0,63	-0,23	-0,40
	T7	-0,15	-0,54	-0,31	-0,23
	T9	0,36	-0,78	-0,54	-0,24
	T10	-0,18	-1,69	-2,15	0,46
	2. kolo	T1	-0,23	-0,46	-0,38
T2		0,28	-0,73	-0,87	0,14
T3		-0,38	-1,05	-0,62	-0,44
T4		0,00	-0,21	-0,08	-0,13
T5		0,31	-0,44	-0,38	-0,05
T6		0,54	-0,51	-0,31	-0,20
T7		-0,08	-0,54	-0,62	0,08
T9		0,46	-0,46	-0,85	0,38
T10		0,02	-1,85	-1,69	-0,15

Tabulka 1: Rozdíly v sebehodnocení, sebehodnocení s odstupem, vrstevnickém hodnocení a pedagogickém hodnocení

Z analýzy dat získaných v průběhu výzkumu vyplynulo následující:

Oproti původní hypotéze, že se tlumočnický výkon bude z odstupem hodnotit lépe než bezprostředně po výkonu, se ukázalo, že sebehodnocení tlumočnicků bylo s časovým odstupem různé, tj. tlumočníci se hodnotili lépe i hůře (horší hodnocení s odstupem mírně převažuje). Zajímavé je také, že rozdíly v hodnocení jsou opět minimální (průměrný rozdíl byl 0,29 bodu;

maximální rozdíl činil 0,62 bodu). Skutečnost, že se hodnocení bezprostředně po výkonu liší od hodnocení s odstupem jen minimálně, může svědčit o tom, že je student schopen nenechat se příliš ovlivnit vlastními bezprostředními dojmy a emocemi a svůj vlastní výkon i bezprostředně po něm zhodnotit relativně objektivně.



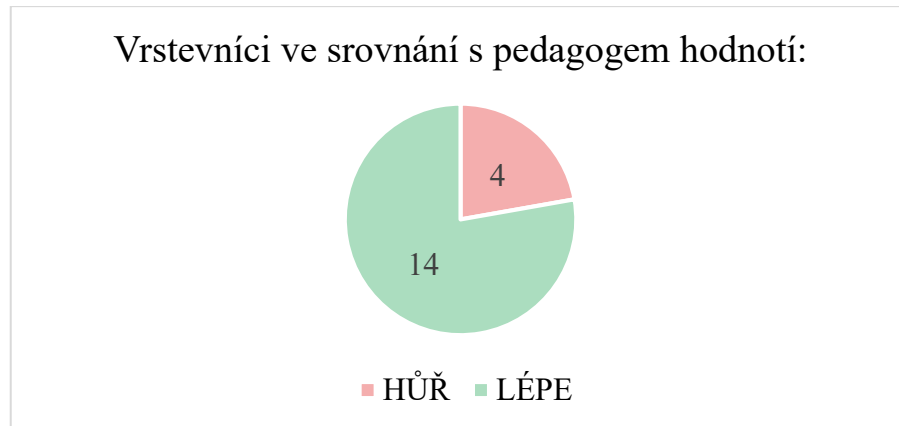
Graf 2: Sebehodnocení tlumočnicka s odstupem

Potvrdila se druhá hypotéza, že vrstevníci budou ve srovnání se sebehodnocením tlumočnicka hodnotit tlumočnický výkon vyšším bodovým ohodnocením. Takto tomu bylo ve všech jednotlivých případech (viz tabulka výše).

Toto zjištění odpovídá skutečností popsaným v teoretické části této práce, a sice že při sebehodnocení hodnotitel hodnotí svůj výkon přísněji než jeho kolegové, a také tomu, že studenti při sebehodnocení vyzdvihují často negativní aspekty výkonu na úkor pozitivních.

Rovněž při srovnání sebehodnocení tlumočnicka a hodnocení učitele bylo zjištěno, že učitel hodnotil ve všech případech vyšší známkou než tlumočnick (viz tabulka výše). Při srovnání hodnocení učitele a průměrného vrstevnického hodnocení se ukázalo, že ve většině případů hodnotili výkon lepším bodovým ohodnocením vrstevníci. Tím se tedy potvrdila třetí hypotéza, a sice že pedagog bude tlumočnický výkon hodnotit přísněji (tj. hůř) než vrstevníci.

Vrstevníci ve srovnání s pedagogem hodnotí:



Graf 3: Srovnání vrstevnického a pedagogického hodnocení

Výsledky výzkumu vykazují určité podobnosti se závěry vyplývajícími ze studie provedené A. M. Langanem a kol. (Langan a kol. 2008: 179). Ta se sice nezaobírala hodnocením tlumočnických výkonů, nýbrž hodnocením výkonů řečnických, máme ale za to, že se jedná o poměrně srovnatelné situace.

Z této studie vyplynuly obdobné závěry jako z našeho výzkumu, a sice že vrstevnická hodnocení vykazují více podobností s hodnocením pedagoga než se sebehodnocením řečníka. Vrstevnická hodnocení i hodnocení pedagoga byla v našem výzkumu opět shodně s výzkumem Langana a kol. zpravidla vyšší než sebehodnocení daného tlumočnicka (v případě Langanovy studie řečníka). Ve zmíněné studii bylo rovněž vrstevnické hodnocení vyšší než hodnocení pedagoga, což podle kolektivu autorů může být zapříčiněno silnými vazbami ve studijní skupině, ve které byla studie provedena. Je možné, že i vliv vazeb v kolektivu se v rámci našeho výzkumu potvrdil.

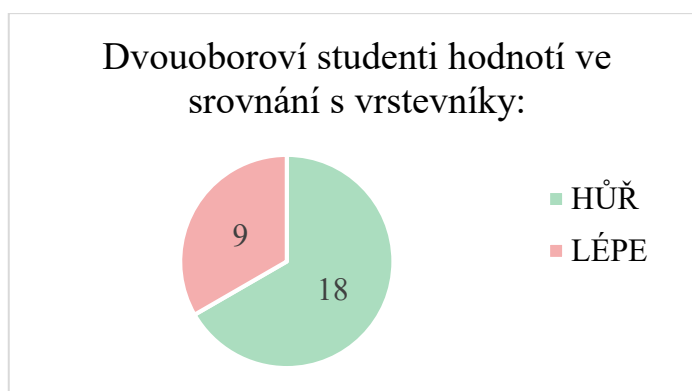
V následující části práce se zaměřím na to, jakým způsobem se liší hodnocení studentů, kteří studují tlumočení pouze v kombinaci angličtina-čeština, od studentů, kteří zároveň studují další obor mezikulturní komunikace v kombinaci čeština a další cizí jazyk, a absolvují tak dvojnásobný počet praktických tlumočnických seminářů.

To znázorňuje následující tabulka:

		tlumočník vs. 2obor	vrstevníci vs. 2obor	učitel vs. 2obor	tlumočník vs. 2obor	vrstevníci vs. 2obor	učitel vs. 2obor
T1	T4	-0,77	-0,12	-0,31	-0,38	0,08	0
	T5	-1,00	-0,05	-0,23	-0,69	-0,23	-0,31
	T7				-0,31	0,15	0,08
T2	T4	-0,85	-0,29	-0,69	-0,79	-0,06	0,08
	T5	-0,46	-0,22	-0,62	-0,79	-0,06	0,08
	T7				-0,18	0,55	0,69
T3	T4	-2,08	-0,06	-0,54	-1,31	-0,26	-0,69
	T5	-2,31	-0,29	-0,77	-1,23	-0,18	-0,62
	T7				-1,15	-0,10	-0,54
T4	T4				-0,38	-0,18	-0,31
	T5	-0,38	-0,14	-0,23	-0,23	-0,03	-0,15
T5	T7	-2,15	-0,17	-0,77	-0,54	-0,10	-0,15
T6	T4	-0,46	0,17	-0,23	-0,31	0,13	0,08
	T5	-0,62	0,02	-0,38	-0,69	-0,18	-0,38
T9	T7	-0,62	0,17	-0,08	2. kolo		
T10	T7	-1,46	0,23	0,69	1. kolo		

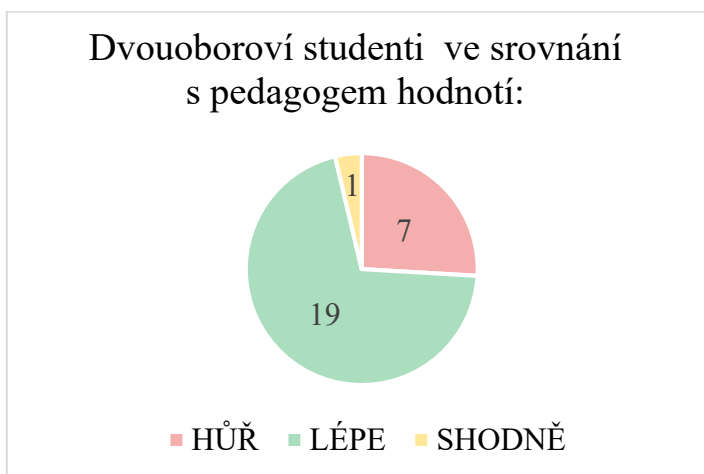
Tabulka 2: Hodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem

Studenti s tlumočnickým dvouoborem hodnotili tlumočnický výkon kolegy ve všech případech lepším bodovým ohodnocením než tlumočnický sám (bezprostředně po výkonu). Z analýzy dat dále vyplynulo, že studenti s tlumočnickým dvouoborem hodnotili tlumočnický výkon ve dvou třetinách případů lepším bodovým ohodnocením než v průměru jejich vrstevníci.



Graf 4: Srovnání hodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem s ostatními hodnotícími vrstevníky

Dále bylo zjištěno, že studenti s tlumočnickým dvouoborem hodnotili tlumočnický výkon ve většině případů lepším bodovým ohodnocením než učitel.



Graf 5: Srovnání hodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem s hodnocením pedagoga

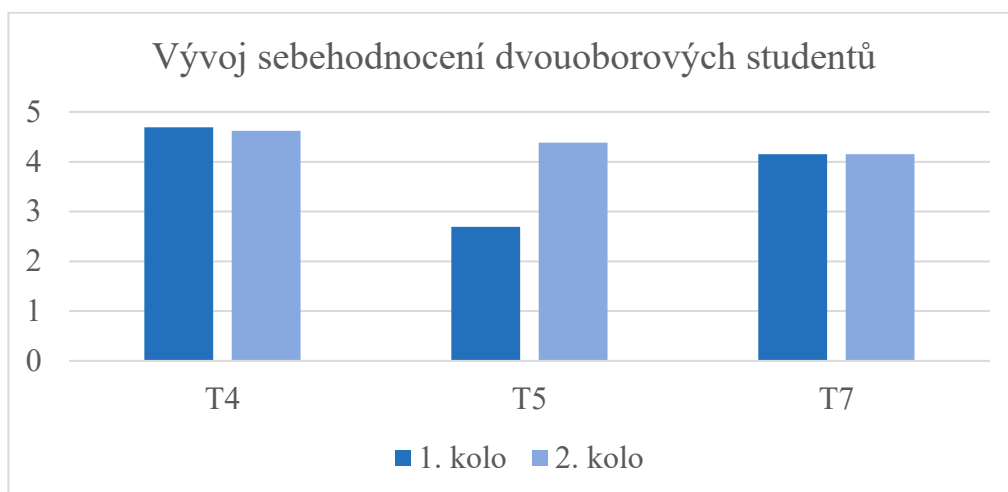
Následující tabulka ukazuje sebehodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem v porovnání s vrstevnickým hodnocením a pedagogickým hodnocením.

		sebehodnocení dvouobor	vrstevnické hodnocení	pedagogické hodnocení
1. kolo	T4	4,69	4,82	4,77
	T5	2,69	4,68	4,08
	T7	4,15	4,69	4,46
2. kolo	T4	4,62	4,82	4,69
	T5	4,38	4,82	4,77
	T7	4,15	4,69	4,77

Tabulka 3: Sebehodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem v porovnání s vrstevnickým hodnocením a pedagogickým hodnocením

Z tabulky je patrné, že až na jednu výjimku (T5 v prvním kole) hodnotí studenti s tlumočnickým dvouoborem svůj vlastní výkon obdobně jako v průměru jejich vrstevníci a pedagog (v 5 ze 6 sledovaných případů dokonce o něco přísněji). Opět je ale třeba poznamenat, že rozdíly mezi jednotlivými typy hodnocení jsou velice malé.

Následující graf zachycuje vývoj sebehodnocení studentů s tlumočnickým dvoubořem v čase.



Graf 6: Vývoj sebehodnocení studentů s tlumočnickým dvoubořem v čase

Z grafu je patřno, že se sebehodnocení studentů s tlumočnickým dvoubořem změnilo ve dvou případech jen naprosto minimálně, u studenta T5 byl zaznamenán výraznější skok. Při úvahách o vývojové tendenci je však potřeba brát v potaz skutečnost, že pro sledování vývoje máme v rámci dvoukolového výzkumu jen poměrně málo dat (sledujeme v podstatě vždy jen hodnocení dvou konkrétních výkonů). S vývojovými tendencemi dále pracujeme v kapitole věnované analýze hodnocení výkonu nejsilnějšího a nejslabšího studenta v dané populaci.

2.2.2. Analýza slovního hodnocení

V poslední části dotazníku (hodnotícího nástroje) byly respondentům položeny dvě otevřené otázky. Ty si kladly za cíl zjistit, jaké aspekty tlumočnického výkonu považují studenti při hodnocení za nejdůležitější (a tedy nejvýrazněji pozitivní či negativní). Otevřené otázky měly také poskytnout hodnotiteli prostor pro vyjádření skutečností, které by eventuálně nebylo možné zachytit v rámci předešlého bodového hodnocení jednotlivých kritérií hodnocení.

Analýza slovního hodnocení se samozřejmě provádí mnohem obtížněji než analýza kvantitativních bodových výsledků, ovšem i ze slovního hodnocení se pokusím vyvodit určité obecnější závěry.

Již při zběžném pohledu na soupis získaných výsledků hodnocení je patrná zajímavá tendence, a sice že studenti většinou hodnotí negativní stránky svého i kolegova výkonu obšírněji než to, co se jim naopak povedlo. Je tedy vidět, že se v rámci zpětné vazby zaměřují o něco více na chyby a nedostatky tlumočení než na silné stránky výkonu.

První otázka byla formulována takto:

Co bylo nejsilnější stránkou tlumočnickova projevu?

Tato otázka se zaměřovala na nejsilnější aspekt tlumočnického výkonu, který byl při hodnocení zohledněn. Forma odpovědi na otevřené otázky nebyla nijak omezena, respektive byla omezena jen počtem předtištěných řádků (čtyři), a tak měly získané odpovědi různou formu. Studenti i pedagog své hodnocení formulovali jako celé věty, informace strukturované v odrážkách, slovní spojení nebo hesla.

V heslovitých odpovědích se nejčastěji opakovala kritéria, která byla hodnocena vysokou známkou v předchozí, bodovací části dotazníku (ve slovním hodnocení se pak objevilo např. jen *přesvědčivost* nebo *úplnost*). Zajímavé je, že v rámci slovního hodnocení studenti nejčastěji akcentovali kritéria ze třetí domény hodnocení dotazníku, tj. kritéria spadající pod prezentaci (často např. *plynulost*, *přesvědčivost*, *vyrovnané tempo*, *kontakt s publikem*, *příjemné na poslech* atd.). Druhým nejčastěji se objevujícím slovně hodnoceným faktorem byl jazyk (např. *pěkná čeština*, *hezka lexikální řešení*, *slovní zásoba*). Tato kritéria byla rovněž naopak v negativním smyslu často zmiňována v odpovědích na druhou otázku.

Po první otevřené otázce následovala druhá otevřená otázka, která byla formulována následujícím způsobem:

Jaká byla největší slabina tlumočnickova projevu?

Tato otázka se tedy naopak zaměřovala na subjektivně nejvýraznější negativní aspekt tlumočnického výkonu.

Slovní hodnocení mělo opět různou podobu. Hodnocení byla opět jednoslovná i víceslovná, větná nebo jen heslovitá. Zajímavé bylo, že studenti jen zřídka vyjmenovávali konkrétní pochybení, ale intuitivně se zaměřovali spíše na celkové tendence tlumočnicka. Hodnocení mělo holistický i analytický ráz. Pokud bylo hodnocení pojato spíše analyticky a byly uvedeny příklady, měly povětšinou ilustrativní funkci. Někdy mělo hodnocení podobu doporučení (*Více sebevědomí!*).

Některá hodnocení měla podobu popisu negativního aspektu tlumočení s akcentací pozitivního prvku (a to i přesto, že hodnotitelé věděli, že hodnocený tlumočnick jejich hodnocení neuvidí, a není jej tedy třeba před kritikou „povzbudit“):

Chvilku trvalo, než se rozmluvil, druhá část projevu mi přišla výrazně lepší než první.

Velmi zajímavým a častým typem hodnocení byl druh, který můžeme označit jako „hodnocení s nalezením příčiny nebo důsledku“. Takové hodnocení vykazuje zřetelné prvky hodnocení formativního a svědčí o tom, že jsou studenti o vlastním i cizím výkonu schopni metakognitivně uvažovat. Uvedu několik příkladů:

Čeština trpěla, konec mohl být údernější, nedostatečná analýza v některých částech, proto zdržení a redundance.

Zaseknul jsem se na 2 nebo 3 místech na konci projevu, kde jsem použil nevhodné obraty, a snížil jsem tak přesvědčivost svého projevu.

Nepůsobí sebevědomě, což se odráží na tom, že ztišuje hlas a mluví rychleji.

Mnohem častěji, než jsem si před poslechem myslela, dělám parazitní zvuky. A na některých místech jsem musela déle přemýšlet nad správným termínem, což se mohlo podepsat na plynulosti projevu.

Tlumočení bylo nekompletní a často jsem se zadržoval a přemýšlel jsem, co řečník vlastně říkal. Až příliš často byly slyšet hezitační zvuky a mluvil jsem velmi pomalu a nejistě. Nejspíš jsem se příliš soustředil na zápis a zbylo mi málo kapacity na analýzu projevu.

Přílišná rychlost projevu, kvůli které jsem si občas šlapala na jazyk, omezená slovní zásoba, neuzuánní kolokace.

Časté hezitace, opravy, „zašmodrchávání se“, což bylo pravděpodobně způsobeno příliš vysokým tempem projevu.

Takové hodnocení v sobě kombinuje zaměření jak na proces, tak i na tlumočnický produkt a ukazuje, že pokud si student položí otázku, co bylo největší slabinou jeho, popř. kolegova výkonu, nesnaží se problém jen pojmenovat, ale zamýšlí se nad jeho možnou příčinou, jejíž uvědomění může vést k následnému odstranění chyby. U řady studentů se toto hodnocení vyskytovalo zejména při sebehodnocení, a ukazuje tak jejich tendenci o svých vlastních chybách metakognitivně uvažovat.

Ve slovních hodnoceních v dotaznících, v nichž studenti zpětně hodnotili svůj vlastní výkon, často uváděli, že si díky poslechu svého tlumočení s odstupem uvědomili některé skutečnosti, se kterými budou moci dále pracovat, a že i samotná účast na výzkumu tak pro ně byla v tomto smyslu obohacující. Tato zjištění se opět často týkala prezentační stránky projevu. Studenti jsou tedy schopni nejen identifikovat vlastní nedostatky, ale především se s nimi zacházejí jako s příležitostmi k poznání a poučení.

Mnohem častěji, než jsem si před poslechem myslela, dělám parazitní zvuky.

Hezitační zvuky – projev se velmi těžko poslouchá, není plynulý. Časté přeroky, a reformulace, gramatické chyby (dvěmi/dvěma), obsahové chyby, místo Harrogate Harrods, časté opakování slov, zbytečné opakování stejných myšlenek, nesmyslné věty typu „je nejlepší místo na bydlení“.

Můj projev zní nudně.

Docela často říkám nevědomky „ehm“, to narušuje plynulost projevu. Také jsem zařadila zmíněné město do jiného státu a na pár místech mi pokulhávala koherence.

Vždy, když se zaseknu nad něčím – ať už gramatikou, nejasnou myšlenkou nebo (a to snad nejčastěji) neporozumím vlastní notaci – hned se to na mě pozná. Říkám zbytečně dlouhé věty, do kterých se zamotávám a ztrácím přehled o shodě podmětu a přísudku. Hezitační zvuky už to jen tomu dodávají jen takový nepříjemný podkres.

Studenti často v hodnocení, které vyplňovali bezprostředně po přetlumočení příspěvku, kladli důraz na jiné aspekty projevu než ty, které zmiňovali v rámci slovního hodnocení s odstupem. V sebehodnocení s odstupem se častěji zaměřovali na prezentační stránku projevu, jeho plynulost a přirozenost. Častěji si všímali výskytu parazitních zvuků, které v hodnocení vyplněném bezprostředně po výkonu nezmiňovali. V několika případech studenti více rozvedli aspekty hodnocení, které předtím zmínili v sebehodnocení bezprostředně po výkonu:

Několikrát jsem se zadržl, protože jsem se ztratil v zápise a dost informací mi vypadlo.

(bezprostřední hodnocení po výkonu)

Tlumočení bylo nekompletní a často jsem se zadržával a přemýšlel jsem, co řečník vlastně říkal. Až příliš často byly slyšet hezitační zvuky a mluvil jsem velmi pomalu a nejistě. Nejspíš jsem se příliš soustředil na zápis a zbylo mi málo kapacity na analýzu projevu.

(sebehodnocení nahrávky vlastního výkonu s odstupem)

Kromě prezentační stránky projevu akcentují studenti v sebehodnocení s odstupem často také nepřesnosti, které například zmiňují jejich kolegové v rámci vrstevnického hodnocení, sami tlumočníci je však v hodnocení opomíjejí. Z toho vyplývá, že jsou si studenti díky poslechu nahrávky s časovým odstupem schopni uvědomit mj. věcné chyby, kterých se v tlumočení dopustili, při výkonu si jich ale patrně nevšimli.

Studenti v rámci sebehodnocení rovněž často akcentují práci se zápisem, a to dokonce i v rámci sebehodnocení s odstupem, když tento proces už nemají v živé paměti, ale patrně pouze odhadují, co se dělo, podle zvukového záznamu.

Zajímavé bylo, že v dotaznících, ve kterých hodnotili studenti vlastní výkon s odstupem, se v rámci slovního hodnocení často vyjádřili detailněji než v rámci sebehodnocení zaznamenaného v hodině. To může souviset s řadou různých skutečností: např. s momentálním emočním stavem bezprostředně po výkonu, časovým tlakem nebo třeba i se skutečností, že hodnocení s odstupem v drtivé většině vyplňovali na počítači, a ne ručně.

Podívejme se nyní na slovní hodnocení v případech, kdy došlo k bodové shodě, a naopak k největším odchylkám mezi hodnoceními. Jak již bylo konstatováno, dvakrát došlo dokonce k naprosté shodě mezi hodnoceními, a to konkrétně v následujících případech. V obou se jednalo o studenta, který byl zároveň posléze vytipován jako student s nejvyšší průměrnou známkou (T4).

Zprvė mezi sebehodnocením tlumočnicka a hodnocením tlumočnicka s odstupem.

Tlumočnick	<i>úplný projev, kratší než originál</i>	<i>možné kostrbaté přechody, pozor na čísla</i>
Tlumočnick s odstupem	<i>Projev byl úplný a přesvědčivý.</i>	<i>Docela často říkám nevědomky „ehm“, to narušuje plynulost projevu. Také jsem zařadila zmíněné město do jiného státu a na pár místech mi pokulhávala koherence.</i>

Tabulka 4: Shoda (Tlumočnick a tlumočnick s odstupem)

Jak je patrné, tlumočnick jako nejsilnější stránku svého výkonu uvedl úplnost tlumočení, a to jak bezprostředně po výkonu, tak s odstupem. Při hodnocení s odstupem uvádí navíc ještě přesvědčivost výkonu. Tuto kvalitu si byl tedy tlumočnick schopen uvědomit až s poslechem. Tuto přednost daného výkonu vyzdvihovali ve slovních hodnoceních i pedagog a většina vrstevníků. Mezi negativními aspekty výkonu uvádí tlumočnick v obou hodnoceních koherenci, zároveň však poslech nahrávky přispěl k uvědomění některých jiných nedostatků, jako jsou například parazitní zvuky a významové nepřesnosti, na nichž lze dále pracovat.

Zadruhé došlo ke shodě mezi hodnocením učitele a vrstevnickým hodnocením dvouoborového studenta (opět T4).

Učitel	<i>úsporné, a přesto přirozené formulace v češtině</i>	<i>koherence (nedostatečné uvedení hlavního tématu)</i>
Vrstevník T4	<i>projev byl vyrovnaný, přesvědčivý a působil úplně</i>	<i>občas v češtině zazněly legrační formulace, ale s trochou důvtipu si můžeme domyslet, co chtěl básník říci</i>

Tabulka 5: Shoda (Učitel a vrstevník T4)

Jak je vidno, přestože se učitel i vrstevník naprosto shodli v bodovém hodnocení, rozcházejí se, co se týče hodnocení slovního. V jednom aspektu jsou hodnocení dokonce protichůdná. Zatímco pedagog vyzdvihuje přirozené formulace v češtině, vidí vrstevník neobratné formulace jako nejslabší stránku projevu.

Dále uvedme porovnání slovních hodnocení v případě, kdy se bodová hodnocení rozcházela nejvíce. K tomu došlo mezi sebehodnocením tlumočnicka a hodnocením vrstevníka s tlumočnickým dvouoborem, a to s rozdílem 2,31 s tím, že vrstevník hodnotil lépe.

Tlumočnick	<i>rozumím strukturu a dokážu dělat pauzy v místech, kde to pomůže srozumitelnosti a uspořádanosti projevu</i>	<i>ve snaze vytvořit hezkou češtinu se do ní zamotávám, tendence k hezitacím, často se uklidním až v půlce projevu</i>
Vrstevník T5	<i>velmi přesvědčivé, dobře se poslouchá, působí sebejistě, důvěryhodně</i>	<i>hezitace</i>

Tabulka 6: Největší bodový rozdíl

Oba hodnotitelé se shodují v nejslabší stránce projevu, za kterou považují hezitace, tlumočnick v rámci sebehodnocení navíc zdůvodňuje, proč se v jeho projevu objevují. Vrstevník s dvouoborem, který hodnotil lépe, vyzdvihuje opět kritérium přesvědčivosti.

V následující části práce se podíváme blíže na slovní hodnocení pedagoga. Slovní hodnocení učitele zachycuje následující přehledová tabulka:

	+	-	+	-
T1	<i>inteligentní filtrování redundancí</i>	<i>čeština, interference</i>	<i>úsporné, a přesto přirozené formulace v češtině</i>	<i>koherence (nedostatečné uvedení hlavního tématu)</i>
T2	<i>hezka lexikální řešení</i>	<i>koherence, horší orientace pro posluchače</i>	<i>analýza, která se projevuje na koherenci a formulacích cílového projevu</i>	<i>přerušované tempo (menší pauzy, nic extrémního)</i>
T3	<i>přesvědčivost, živost</i>	<i>hezitace, několik lexikálních i gramatických chyb</i>	<i>živý projev</i>	<i>koherence, neobratné formulace</i>
T4	<i>přesvědčivost a rychlost</i>	<i>jedna drobná gramatická chyba</i>	<i>přesvědčivost</i>	<i>nepřesnosti</i>
T5	<i>vyrovnaný projev, tempo, přesvědčivost</i>	<i>dílčí gramatické chyby, záměna jména</i>	<i>živý projev</i>	<i>mírné nepřesnosti, snaha převést vše úplně (chybí odvaha filtrovat)</i>
T6	<i>přirozená komunikativní čeština v úvodních a závěrečných pasážích</i>	<i>koherence</i>	<i>vyrovnaný, klidný projev</i>	<i>koherence místy oslabena (absence návazností)</i>
T7	<i>přirozenost komunikace, působí, jako by tlumočila od jakživa</i>	<i>nefunkční užití slova nadbytečný (jeho vysoký výskyt a neuzuální spojení)</i>	<i>přesvědčivost</i>	<i>občasné nepřirozené formulace</i>
T9	<i>příjemný hlas a charisma</i>	<i>nepřesnost někt. informací a termínů, přeřeky neopravené</i>	<i>přesvědčivost, plynulost, občasná snaha filtrovat</i>	<i>drobné výpustky, ale lze tolerovat jako snahu filtrovat (v zásadě není co vytknout)</i>
T10	<i>pěkná čeština, lexikálně pestré</i>	<i>vizuálně působí značně nervózně: ubírá na přesvědčivosti</i>	<i>přirozené formulace a inteligentní zpracování</i>	<i>tik s rukou (hraje si s vlasy apod.)</i>

Tabulka 7: Slovní hodnocení pedagoga

Pedagogické hodnocení mělo heslovitý charakter zdůrazňující nejvýraznější pozitivní a negativní aspekty hodnoceného tlumočnického projevu.

U hodnocení nejlepšího a nejslabšího studenta ve skupině se slovní hodnocení pedagoga shodovalo ve velké míře s hodnocením vrstevníků (viz následující podkapitola).

Jak bude rozvedeno dále, považuje dle získaných dat i pedagog za důležité hledisko hodnocení tlumočnického projevu jeho přesvědčivost. Toto kritérium také v různých obměnách akcentuje ve slovním hodnocení. Velmi zajímavé je, že u všech studentů s tlumočnickým dvouoborem (T4, T5 a T7) zmiňuje pedagog právě přesvědčivost jako nejsilnější stránku výkonu. Je tedy možné, že kromě osobnostního typu má na tento aspekt tlumočnického výkonu vliv i počet odtlumočených hodin.

Hodnocení, které je obecně charakteristické pro určitý typ tlumočnického projevu (např. živost nebo přesvědčivost), bylo akcentováno opakovaně. Pedagog podobně jako vrstevníci kladl důraz na prezentační stránku projevu (např. plynulost, jazykové vyjadřování a přesvědčivost).

V rámci negativních aspektů tlumočnického výkonu reflektoval vyučující často nedostatečnou koherenci nebo nepřesnosti v projevu. To lze vztáhnout k výše uvedeným cílům výuky konsekutivního tlumočení ve sledovaném semestru. Mezi ty patří i snaha o další upevnování schopnosti pořídit si spolehlivý zápis. Vzhledem k tomu, že nepřesnosti nebo problémy s koherencí (např. zápis přechodů mezi myšlenkami a jejich propojení, tzv. „linků“) často pramení právě z problémů s notací, je možné, že pedagog akcentoval právě tyto typy chyb na úkor jiných.

2.2.3. Analýza hodnocení výkonu nejslabšího a nejsilnějšího studenta ve zkoumané populaci

V následující části práce se zabýváme srovnáním časového vývoje hodnocení u dvou studentů ve zkoumané populaci, konkrétně hodnocení nejlepšího a nejslabšího studenta ve skupině. Za tímto účelem byly vypočteny průměrné známky všech studentů v obou kolech, které jsou průměrem sebehodnocení, vrstevnického hodnocení a pedagogického hodnocení jejich výkonu. Ze známek z obou kol byla posléze vypočtena celková průměrná známka, na jejímž základě byl jako nejsilnější vytipován student T4 s průměrnou známkou 4,74 (mezi jehož průměrnými známkami byly také nejmenší rozdíly z celé skupiny) a jako nejslabší student T10 s průměrnou známkou 3,54.

	1. kolo	2. kolo	Průměrná známka	Rozdíl mezi 1.a 2. kolem
T1	4,60	4,44	4,52	0,16
T2	4,01	4,20	4,10	-0,20
T3	3,80	3,94	3,87	-0,14
T4	4,77	4,71	4,74	0,06
T5	3,82	4,66	4,24	-0,84
T6	3,67	4,43	4,05	-0,75
T7	4,44	4,54	4,49	-0,10
T9	3,98	4,51	4,25	-0,53
T10	3,28	3,79	3,54	-0,51

Tabulka 8: Průměrné známky studentů

Student T4 studuje tlumočnický dvouobor, student T10 nikoli, je tedy možné, že dvojnásobný počet seminářů skutečně vede k většímu rozvoji tlumočnických dovedností (poměrně vysokých průměrných známek dosahovali i ostatní studenti s tlumočnickým dvouoborem T5 a T7).

Student T4 byl hodnocen v rámci prvního i druhého kola větší vrstevnickou skupinou než student T10, výsledky slovního hodnocení jsou proto pestřejší. Jako nejsilnější stránku projevu studenta T4 uváděli hodnotitelé velmi často přesvědčivost, která se ukázala být zásadním kritériem v hodnocení tlumočnického výkonu. Co se týče číselného hodnocení, hodnotili kritérium přesvědčivosti všichni hodnotitelé v obou kolech i tlumočnický sám bez rozdílu nejvyšší známkou. Sám tlumočnický T4 přesvědčivost ale při slovním sebehodnocení vždy uvádí až v rámci hodnocení s odstupem. Jako největší slabinu projevu uvádějí hodnotitelé

nejčastěji drobné nepřesnosti a subjektivně vysoké tempo projevu. V druhém kole dokonce tři hodnotitelé neuvedli jako slabinu projevu vůbec nic, lze tedy předpokládat, že byli jako posluchači natolik spokojeni, že to nepovažovali za nutné, a to i přesto, že se tlumočnický (jak sám uvádí v rámci sebehodnocení a jak je patrné i z přepisu) dopustil věcné chyby (zařazení města do jiného státu). Je tedy vidět, že prezentační aspekty projevu považují hodnotitelé skutečně za velmi důležité a že přesvědčivost projevu dokáže zastínit i některá poměrně zjevná pochybení.

Během prvního kola tlumočili oba vybraní studenti stejný příspěvek, a sice příspěvek s názvem *Crime – Burglary*. Nižší hodnocení pedagoga v druhém případě při hodnocení výkonu studenta T10 mohlo být nevědomky způsobeno i tím, že během předchozího semináře už jednou přetlumočení tohoto příspěvku slyšel, a měl tak možnost srovnání. Pro tento závěr svědčí také fakt, že u tohoto příspěvku hodnotil pedagog jako nejsilnější aspekt tlumočení u T4 přesvědčivost, u T10 při přetlumočení stejného příspěvku ji naopak považuje za nejslabší aspekt (*Vizuálně působí značně nervózně: ubírá na přesvědčivosti.*)

Zajímavým zjištěním bylo, že u T10 hodnotili v obou kolech vrstevníci, pedagog i on sám jako největší slabinu opět přesvědčivost projevu, respektive jeho nepřesvědčivost. Jejich hodnocení mělo různou formu; jednalo se jak o holistické výroky (*že si nevěří; prezentace; přesvědčivost*), tak o výčty konkrétních projevů nervozity (*ruce schované pod stolem, absence gestiky a očního kontaktu, jen náznaky mimiky, nervózní upravování vlasů*). Za největší výsadu projevu tohoto tlumočnicka považovali jak vrstevníci, tak učitel v obou kolech kultivovanou češtinu (*přirozené formulace a inteligentní zpracování; úplnost a pěkná čeština; pěkná čeština; lexikálně pestré; hezké slovní obraty, vhodná slovní zásoba, korektní gramatika, syntax; čeština*), zatímco on sám uvádí jak po výkonu, tak s odstupem zejm. úplnost informací. Ta se ve slovních hodnocení také objevila a zdá se, že se podle bodového hodnocení vrstevníci i učitel s tímto poznatkem v zásadě shodují, ve slovních hodnoceních však akcentují češtinu, kterou tlumočnický sám ani jednou nezmiňuje. Tlumočnický sám jako nejsilnější stránku projevu určuje v prvním kole hned po výkonu i s odstupem úplnost informací, v druhém kole s odstupem zdůrazňuje přehledné navazování myšlenek (což ovšem s úplností souvisí). Jako největší slabinu hodnotí v obou případech mj. rovněž nepřesvědčivost. S odstupem v druhém kole zmiňuje T10 toto: *zbytečné opravování už vysloveného, nepřesvědčivá prezentace*. Zajímavé je, že se ovšem opravy vyskytovaly ve značné míře v jeho tlumočnickém projevu už při tlumočení v rámci prvního kola výzkumu (přepisy všech originálních projevů a jejich přetlumočení jsou součástí příloh). Toto zjištění může dokazovat postupný rozvoj

metakognitivních schopností v průběhu semestru, na jehož konci si je student schopen uvědomit aspekty svého vlastního výkonu, které dříve nevnímal. Zároveň je to důkazem užitečnosti využívání nahrávek vlastního výkonu v rámci studia.

Z výše zmíněného tedy vyplývá, že přesvědčivost považují všichni hodnotitelé za velmi důležitý aspekt projevu. Zajímavá je rovněž skutečnost, že si student T4 důležitost přesvědčivosti tlumočnického projevu uvědomuje a často na ni klade důraz v rámci vrstevnického hodnocení svých kolegů (*nervózní, člověk místy nevěří tomu, co říká; Více sebevědomí!*). T10 naopak klade při slovním hodnocení svých vrstevníků důraz na to, co on sám považuje za svou největší výsadu, tzn. zohledňuje zejména obsahová kritéria a navazování (*nepřesnost u některých informací, horší orientace v projevu; jen výjimečně méně srozumitelné navazování*).

3. Diskuze

Každý výzkum i jeho potenciální výsledky mají své limity, které by si měl výzkumník uvědomovat. Jak již bylo zmíněno, oblast výzkumu hodnocení v rámci výuky je velmi komplexní a názory výzkumníků se zde v řadě aspektů značně rozcházejí, a tak zde limitů najdeme celou řadu.

Při zkoumání pedagogického hodnocení, vrstevnického hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu a jejich vzájemných vztahů je tedy třeba brát v potaz jednotlivé faktory ovlivňující tlumočnický výkon i hodnotitele samotného. Jistým úskalím je v tomto ohledu samozřejmě psychologický rozměr hodnocení tlumočnického (ale širěji samozřejmě jakéhokoli) výkonu: celá řada aspektů, které mají na hodnotitelovo výsledné hodnocení dopad, jej ovlivňuje podprahově. Tyto nevědomé procesy si často neuvědomuje ani sám hodnotitel, málokdy je dokáže verbalizovat, a o to méně do nich může nahlédnout externí pozorovatel, který proces hodnocení tlumočnického výkonu zkoumá. Zde se translátologická oblast hodnocení tlumočení prolíná s oblastí osobnostní psychologie, kognitivní psychologie, sociální psychologie, částečně i neurovědou a celou řadou dalších. Je nasnadě, že snaha pojmout téma pedagogického hodnocení, vrstevnického hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu z této multidisciplinární perspektivy výrazně překračuje možnosti této diplomové práce. Proto zde alespoň uvedme, že jsme si komplexnosti a mnohotvarosti tohoto tématu vědomi, ovšem do značné míry jej musíme pomíjet.

Všechny tři typy hodnocení pak přinášejí svá vlastní úskalí a omezení. Pedagog může například (vědomě či nevědomě) přizpůsobovat své hodnocení náročnosti konkrétního příspěvku, může jej vztahovat k průměrnému výkonu hodnoceného studenta nebo průměru skupiny a může být rovněž ovlivněn řadou faktorů, které si nemusí uvědomovat nebo si je uvědomuje jen do určité míry. To se samozřejmě zpětně rovněž určuje jen stěží. Leccos z řečeného by snad pomohl objasnit následný rozhovor s hodnotícím pedagogem.

Při vrstevnickém hodnocení se často můžeme setkat s fenomény, které mohou být z hlediska vlastního hodnocení i jeho výzkumu problematické. Hodnocení tlumočnického výkonu se týkají zejména následující tři jevy: kamarádké hodnocení, které vede často k nadhodnocení výkonu při hodnocení; koluzivní hodnocení, které vede k malé diferenciaci hodnocení v rámci skupiny; decibelové hodnocení, kdy jedinci dominující skupině získávají nejlepší ohodnocení (Pound a kol. 1992: 318). Vzhledem k tomu, že vrstevníci v drtivé většině

případů hodnotili tlumočnický výkon lépe než pedagog i tlumočník samotný, je nasnadě, že se některé z těchto fenoménů mohly projevit i v našem výzkumu.

Úskalí sebehodnocení byla již detailně popsána v rámci teoretické části práce, připomeňme zde tedy jen to, že kvalita hodnocení úzce závisí na stupni rozvoje metakognitivních schopností daného studenta (což je samo o sobě jen velmi těžko měřitelné). Těžko zodpověditelnou otázkou je také to, do jaké míry (a zda vůbec) může být tlumočník při hodnocení svého vlastního výzkumu objektivní.

Ke zkreslení výsledků tedy také mohlo dojít v důsledku relativně malého počtu respondentů. V konkrétním případě provedené studie vidíme jako poměrně limitující rovněž její rozsah. Pokud by studie například mohla probíhat v průběhu dvou semestrů či ideálně celého bakalářského studia, bylo by samozřejmě možné získat mnohem větší datovou základnu, a například vývojové trendy v oblasti hodnocení jednotlivých respondentů by jistě vyplynuly jasněji. V takovém případě by však bylo extrémně problematické zachovat homogenní populaci respondentů (např. kvůli výjezdům respondentů na Erasmus, opakování ročníků apod.). Domníváme se ovšem, že i srovnání vývoje v rámci dvou měsíců je vzhledem k úskalím zajištění homogenní populace cenné a vyplynuly z něj velmi zajímavé závěry.

Dalším faktorem jsou i samotné projevy určené k přetlumočení. Ačkoli ze strany pedagoga byla snaha vytvářet obdobně náročné příspěvky stejné délky, nelze toto zajistit ve všech případech stoprocentně. Otázkou je také, zda hodnotitelé při hodnocení berou v úvahu náročnost původního projevu. Zde do hry navíc vstupují i osobní preference tlumočníka (jako například znalost daného tématu) či jeho aktuální psychický stav (např. míra únavy apod.) Na tlumočnický výkon má samozřejmě vliv i délka příspěvků. Zcela samostatnou otázkou pak je, zda se během semestru náročnost příspěvků zvyšuje a zda tuto skutečnost zohledňují i hodnotitelé v rámci svého hodnocení.

I při provádění samotného výzkumu vyplynulo několik zajímavých skutečností, které mohou být opět do určité míry limitující. Ze strany respondentů zazněl například zajímavý dotaz, zda tlumočník dostane hodnocení ostatních k nahlédnutí. Hypotézou v tomto případě bylo, že bude hodnotitel hodnotit kolegu jinak, když ví, že tlumočník jeho kritiku uvidí, a jinak, když bude hodnocení anonymní. Jak již bylo zmíněno výše, závěry některých výzkumů (viz např. Langan a kol. 2008) dokazují, že na sebehodnocení mělo často vliv pohlaví hodnotitele/hodnotitelky (ve zmíněném výzkumu se například ukázalo, že při srovnání s hodnocením pedagoga se ukázalo, že hodnotitelky měly tendenci vlastní výkon podceňovat).

Vezmeme-li v potaz tato východiska představená v teoretické části této práce, bylo by jistě zajímavé zohlednit ještě například gender hodnotitele, avšak vzhledem k počtu proměnných a skutečnosti, že studenti tento údaj do dotazníků neuváděli, jsme na sledování tohoto ukazatele rezignovali. Přínosné by jistě bylo i sledovat tendence a vývoj v tom, jak se mezi sebou hodnotí jednotliví respondenti. Podobně bychom také mohli sledovat hodnocení při tlumočení do cizího jazyka nebo to, jak budou sledované tři typy hodnocení vypadat ve skupině s jinými jazykovými kombinacemi.

Vzhledem k rozsahu diplomové práce i samotné studie by už bylo značně problematické zařadit všechny tyto skutečnosti do výzkumu jako další proměnnou, určitě se ale jedná o zajímavý bod do diskuse a možný námět pro další výzkumníky, kteří by se otázkou hodnocení v rámci výuky tlumočení rádi zabývali.

V neposlední řadě uveďme ještě dvě skutečnosti zcela praktického ražení. V rámci analýzy výsledků vyplynulo, že by v dotazníku byla lepší vhodněji zvolená škála. Pokud by byla škála citlivější než 0–5, je možné, že by některé tendence vystoupily do popředí výrazněji.

Při vytváření dotazníku jsme rovněž nezohlednili, že mimika a gestika se zpětně hodnotí obtížně a hodnotitel, který vlastní výkon hodnotí s odstupem, má tedy k dispozici pouze vlastní dojem z výkonu, který s několikanásobným odstupem už nemusí zcela odpovídat skutečnosti. Místo audio nahrávky by tedy bylo vhodnější pořizování videa, které by dovolilo přesněji zhodnotit mimojazykovou stránku tlumočnického výkonu. Z vyhodnocení otevřených otázek vyplynulo, že právě prezentační stránku považují studenti při hodnocení často za jednu z nejdůležitějších. Při vytváření dotazníku by byla ze zpětného hlediska jistě přínosná i diskuse se studenty, kteří by se sami mohli vyjádřit k tomu, jak účinný jim daný nástroj hodnocení připadá nebo zda by například chtěli některá kritéria doplnit, přidat či odstranit.

4. Závěry vyplývající z výzkumu

V rámci longitudinální studie vyšla najevo řada zajímavých skutečností. Prokázalo se, že v drtivé většině případů vznikají mezi sebehodnocením, vrstevnickým hodnocením a pedagogickým hodnocením jen minimální rozdíly. To, že rozdíly mezi jednotlivými typy hodnocení nejsou nikterak propastné a pohybují se v minimálních hodnotách, svědčí o tom, že studenti na sebe samé i na své kolegy kladou obdobné požadavky jako pedagog a hodnotí je podle obdobných měřítek. Malé zjištěné rozdíly mezi jednotlivými hodnoceními zároveň podporují tezi, že se v souladu s doporučeními odborníků daří jasně stanovit a komunikovat studentům, jaká jsou kritéria, podle kterých je výkon hodnocen. Zdá se tedy, že je hodnocení srozumitelné, komunikovatelné a do určité míry zvládnutelné pro všechny účastníky procesu výuky.

Zajímavou skutečností je, že dvakrát došlo dokonce k úplné bodové shodě. Jednou mezi vrstevnickým a pedagogickým hodnocením, jednou mezi hodnocením tlumočnicka a vrstevnickým hodnocením. V obou byl zmíněným vrstevníkem student, který byl zároveň posléze vytipován jako student s nejvyšší průměrnou známkou (T4).

Nejmarkantnější rozdíly v bodovém hodnocení (tj. více než dva body) vznikaly výlučně v rámci prvního kola výzkumu, tj. na začátku semestru. To si vysvětlujeme tím, že studenti v průběhu semestru nejen přebírají částečně hodnotící model pedagoga, ale i rozdíly ve vrstevnickém hodnocení se zmenšují a studenti modifikují také své sebehodnocení. Je tedy možné, že se s časem ve skupině více rozmáhá efekt koluzivního hodnocení.

V rámci porovnání sebehodnocení, sebehodnocení s odstupem, pedagogického hodnocení a vrstevnického hodnocení se ukázaly následující skutečnosti. Co se sebehodnocení týče, hodnotili studenti 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.

Při zkoumání první hypotézy bylo zjištěno, že tlumočníci svůj vlastní výkon s časovým odstupem hodnotí lépe i hůře (lepší hodnocení s odstupem však mírně převažuje). Hodnocení bezprostředně po výkonu se liší od hodnocení s odstupem jen minimálně, což pravděpodobně svědčí o tom, že se student nenechává příliš ovlivnit vlastními bezprostředními dojmy a emocemi a je svůj vlastní výkon schopen zhodnotit relativně objektivně. Opět se zde vracíme ke skutečnosti, že sebehodnocení do značné míry závisí na stupni rozvoje metakognitivních

schopností daného studenta-hodnotitele. Fakt, že rozdíly v hodnocení bezprostředně po výkonu a hodnocení s odstupem byly v rámci našeho výzkumu jen minimální, svědčí o poměrně dobře rozvinutých metakognitivních schopnostech.

V souladu s druhou hypotézou bylo zjištěno, že vrstevníci hodnotí ve srovnání se sebehodnocením tlumočnický výkon vyšším bodovým ohodnocením. Takto tomu bylo ve všech jednotlivých případech. Malé zjištěné rozdíly mezi sebehodnocením a ostatními typy hodnocení opět zdůrazňují výše zmíněnou skutečnost, že studenti studující v rámci terciárního vzdělávání jsou schopni svůj výkon zpravidla zhodnotit dobře.

Při srovnání sebehodnocení tlumočnického výkonu a hodnocení učitele bylo zjištěno, že pedagog hodnotil ve všech případech vyšší známkou než tlumočnický výkon, rozdíly byly ovšem opět velmi malé. Při srovnání hodnocení učitele a průměrného vrstevnického hodnocení se ukázalo, že ve většině případů hodnotili výkon lepším bodovým ohodnocením vrstevníci. Tím se tedy potvrdila třetí hypotéza, a sice že pedagog bude tlumočnický výkon hodnotit přísněji (tj. hůř) než vrstevníci. Malé rozdíly, které byly zjištěny mezi hodnocením pedagoga a sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením, mohou mít řadu různých vysvětlení. Jedním z možných vysvětlení tohoto jevu je, že studenti pravděpodobně do určité míry přebírají hodnotící styl pedagoga, neboť pedagogové učí své studenty nejen tlumočnickým dovednostem a konkrétním postupům a strategiím, ale ukazují svým žákům také to, jak tlumočnický výkon hodnotit, a často jim tak poskytují první model hodnocení a zpětné vazby, se kterým se studenti setkají (to odpovídá principům kognitivního učňovství). To je pravděpodobně zejména, pokud pedagog pracuje s danou skupinou studentů již déle. Další výzkum by se tedy mohl zaměřit například na to, jak by výkon hodnotil jiný vyučující tlumočení, který danou skupinu nikdy neučil.

Studenti s tlumočnickým dvouoborem hodnotili tlumočnický výkon ve všech případech lepším bodovým ohodnocením než tlumočnický výkon sám (bezprostředně po výkonu). Z analýzy dat dále vyplynulo, že studenti s tlumočnickým dvouoborem hodnotili tlumočnický výkon ve dvou třetinách případů lepším bodovým ohodnocením než v průměru jejich vrstevníci. Dále bylo zjištěno, že studenti s tlumočnickým dvouoborem hodnotili tlumočnický výkon ve většině případů lepším bodovým ohodnocením než učitel. Studenti s tlumočnickým dvouoborem hodnotí v naprosté většině případů podobně jako v průměru jejich vrstevníci a pedagog (v 5 ze 6 sledovaných případů dokonce o něco přísněji). Při úvahách o vývojové tendenci bylo zjištěno, že pro sledování vývoje máme poměrně málo dat (sledujeme v podstatě vždy jen hodnocení dvou konkrétních výkonů).

Odpovědi na otevřené otázky měly různou formu. Studenti své hodnocení formulovali jako celé věty, odrážky nebo heslovitě. Z analýzy slovních hodnocení je patrné, že studenti hodnotí negativní stránky svého i kolegova výkonu obšírněji než to, co se jim naopak povedlo. Je tedy vidět, že se v rámci zpětné vazby zaměřují o něco více na chyby a nedostatky než na silné stránky výkonu. To může být způsobeno například i tím, že studenti, kteří pracují již několikátým semestrem ve stejném kolektivu, se už navzájem dobře znají, jsou si vědomi i svých tlumočnických předností a v zájmu dalšího zlepšování se tedy zaměřují více na nedostatky, na kterých je třeba pracovat. Jak již bylo předesláno v teoretické části, měla by být ideální zpětná vazba vyvážená a v rámci výuky by tedy možná bylo na místě více akcentovat i hodnocení pozitivních stránek výkonu. V rámci slovního hodnocení studenti nejčastěji akcentovali kritéria ze třetí domény hodnocení dotazníku, tj. kritéria spadající pod prezentaci. V souladu se závěry Machové (viz Machová 2016: 34) a dalších odborníků by tedy bylo vhodné více se zaměřit na to, jak studenty učit více se při (sebe)hodnocení tlumočnického výkonu soustředit i na jeho kladné stránky. Dalším často se objevujícím slovně hodnoceným faktorem je jazyk. Tato kritéria byla rovněž naopak v negativním smyslu často zmiňována v odpovědích na druhou otázku.

Výše uvedená zjištění se podobají závěrům vyplývajícím z výzkumu Machové, v němž bylo zjištěno, že studenti mají v naprosté většině případů tendenci hodnotit se spíše negativně a převážná většina jejich komentářů se v rámci výzkumu týkala formální stránky projevu (Machová 2016: 36).

Celkově mělo hodnocení spíše holistický než analytický ráz. Častým typem bylo hodnocení s nalezením příčiny nebo důsledku. Vyskytovalo se jak v rámci sebehodnocení, tak mezi vrstevnickými hodnoceními. Takové vrstevnické hodnocení či sebehodnocení vykazuje zřetelné prvky formativního hodnocení a svědčí o tom, že jsou studenti o vlastním výkonu schopni metakognitivně uvažovat.

Sami studenti posléze ve slovních hodnoceních v dotaznících, v nichž hodnotili vlastní výkon s odstupem, uváděli, že si díky zpětnému poslechu svého tlumočení uvědomili některé své nedostatky, kterých si během vlastního tlumočení nevšimli nebo je nepokládali za podstatné. Studenti si tak empiricky ověřují, co vše si je student v rámci hodnocení svého vlastního tlumočnického výkonu vůbec schopen uvědomit a jaké další závěry o svém výkonu dokáže při poslechu nahrávky vyvodit. V souladu se závěry studie J. Leeové (Lee 2018: 108) tedy náš výzkum opět poukázal na fakt, že je potřeba do výuky více zakomponovat prvek

sebehodnocení s odstupem na základě audio nebo video nahrávek. Poslech vlastního výkonu může pomoci studentům zjistit, jaké jsou jejich silné i slabé stránky, a pomoci jim rozvinout schopnost sebehodnocení a self-monitoringu.

Z analýzy slovního hodnocení pedagoga vyplynulo, že patrně hodnotí v souladu s cíli 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 tedy pravděpodobné, že kromě osobnostního typu ovlivňuje tento aspekt tlumočnického výkonu i počet odtlumočených hodin.

Na základě průměrných známek v obou kolech výzkumu byl posléze vytipován nejsilnější a nejslabší student ve skupině. Bylo zjištěno, že průměrně nejlepší student ve skupině studuje tlumočnický dvouobor, zatímco nejslabší student nikoli, je tedy možné, že dvojnásobný počet seminářů skutečně vede k většímu rozvoji tlumočnických dovedností (poměrně vysokých průměrných známek dosahovali oba další studenti s tlumočnickým dvouoborem). V rámci analýzy hodnocení výkonu nejslabšího a nejsilnějšího studenta ve zkoumané populaci vyplynulo, že velmi důležitým kritériem je pro všechny typy hodnotitelů přesvědčivost projevu. Objevovala se ve slovním hodnocení jak mezi nejsilnějšími, tak nejslabšími aspekty výkonu a byla zmiňována opakovaně. Nejsilnější i nejslabší tlumočník měli tendenci při hodnocení vrstevníků poukazovat na ty stránky projevu svých kolegů, které sami u sebe vyzdvihovali.

V dotaznících, ve kterých hodnotili studenti vlastní výkon s odstupem, se často vyjádřili detailněji než v rámci sebehodnocení zaznamenaného v hodině, což mohlo být způsobeno momentálním emočním stavem bezprostředně po výkonu, časovým tlakem nebo třeba i skutečností, že hodnocení s odstupem v drtivé většině vyplňovali na počítači, a nikoli ručně, což může být pro řadu z nich pohodlnější.

Závěr

Tato teoreticko-empirická diplomová práce se zabývá srovnáním tří typů hodnocení tlumočnických výkonů: hodnocením pedagoga, hodnocením ostatních studentů ve skupině a sebehodnocením samotného studenta-tlumočnicka. Cílem této práce je popsat zmíněné tři typy hodnocení a jejich vzájemné souvislosti a ověřit hypotézy vyplývající z teoretického základu na vlastní longitudinální studii provedené na Ústavu translatologie Univerzity Karlovy.

V teoretické části práce byla popsána komplexnost hodnocení kvality tlumočení. Zaměřili jsme se na různá prizmata, jimiž lze na tlumočení nahlížet, a řadu faktorů, které ovlivňují jak samotný tlumočnický výkon, tak jeho následné hodnocení. Dále jsme se zaměřili na specifika hodnocení tlumočnického výkonu ve výuce, jeho funkce a úskalí a jednotlivé podtypy takového hodnocení. Akcentujeme zejména také přípravu budoucích tlumočnicků ve vztahu k hodnocení kvality a osvojování sebe-regulativních návyků, které tlumočníci zúročí ve své budoucí praxi. V další části práce se zabýváme otázkou zpětné vazby a regulace výkonu. V následujících podkapitolách jsou rozebrány pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu a jejich charakteristika, podobnosti a rozdíly. V rámci těchto kapitol zároveň představujeme výzkumy, které se těmito třemi typy hodnocení zabývají, a nakonec je uvádíme do vzájemných vztahů.

Následuje empirická část práce, která má podobu longitudinální studie, jíž se zúčastnili studenti třetího, závěrečného ročníku bakalářského studijního programu překladatelství-tlumočnictví (konkrétně oboru Angličtina pro mezikulturní komunikaci).

Na začátku této části práce představujeme cíle výzkumu a hypotézy, které posléze ověříme na základě získaných dat. Cílem studie je zjistit, v čem se shodují, a naopak rozcházejí jednotlivá hodnocení a jakým způsobem se hodnocení vyvíjí v průběhu studia. Studie zároveň zkoumá, jakým způsobem se liší sebehodnocení a vrstevnické hodnocení studentů, kteří studují tlumočení pouze v kombinaci angličtina-čeština, od studentů, kteří zároveň studují tlumočení v kombinaci čeština a další cizí jazyk, a absolvují tak dvojnásobný počet praktických tlumočnických seminářů. Dále je popsána organizace výzkumu, způsob vytváření nástroje hodnocení, respondenti i to, jak probíhal samotný sběr dat. V rámci vyhodnocení výzkumu jsou pak analyzována jak číselná, tak verbální data získaná v rámci dotazníků. Zajímavým zjištěním bylo, že v rámci celého výzkumu v obou kolech vznikaly mezi hodnoceními jen minimální rozdíly. Dále byly popsány a okomentovány vztahy mezi jednotlivými typy hodnocení a získanými hodnotami. Následovala analýza slovního hodnocení,

kteře bylo rovněž součástí dotazníku. V rámci té bylo zjištěno, že se studenti při sebehodnocení i hodnocení svých kolegů často zaměřují spíše na negativní aspekty výkonu na úkor pozitivních. Často se objevovalo tzv. hodnocení s nalezením příčiny nebo důsledku, které potvrzuje fakt, že se studenti nesoustředí pouze na odhalení a pojmenování chyby, ale i na zjištění její příčiny či následku. V poslední podkapitole empirické části této diplomové práce jsme se zabývali analýzou hodnocení výkonu nejslabšího a nejsilnějšího studenta ve zkoumané populaci. Pro její účely byli pomocí výpočtu průměrných známek vytipováni dva konkrétní studenti, u nichž jsme se blíže zabývali tím, jak jsou hodnoceni ostatními hodnotiteli a zároveň tím, jak oni hodnotí své vrstevníky a jak se toto hodnocení vyvíjí. Ukázalo se, že velmi důležitým kritériem je přesvědčivost projevu, a to jak v negativním, tak v pozitivním smyslu.

Jsme si vědomi toho, že výzkum si žádá nemalou časovou investici nejen od výzkumníka samotného, ale i od respondentů, kteří se ho účastní. I proto nás těšila i zpětná vazba samotných studentů. Ačkoli účast na výzkumu vyžadovala, aby se vlastnímu výkonu věnovali i zpětně ve svém volném čase, sami posléze tvrdili (a to v dialogu v rámci výuky i ve slovních hodnoceních v dotaznících, v rámci nichž hodnotili vlastní výkon), že si díky zpětnému poslechu svého tlumočení uvědomili některé své nedostatky, kterých si během vlastního tlumočení nevšimli nebo je nepokládali za podstatné. Studenti si tak empiricky ověřují, co vše si je student v rámci hodnocení svého vlastního tlumočnického výkonu vůbec schopni uvědomit a jaké další závěry o svém výkonu dokáže při poslechu nahrávky vyvodit.

Závěry, které tato diplomová práce přinesla, mohou být užitečné např. pro didaktiku tlumočení, neboť mohou být aplikovatelné v hodinách výuky praktického konsekutivního tlumočení a případně i při samostudiu. Zároveň také mohou pomoci zlepšit systém hodnocení tlumočnického výkonu v hodinách tlumočení ve všech třech vybraných kategoriích (hodnocení učitele, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení) a mohou také poskytnout samotným studentům určitá vodítka k tomu, jak zlepšovat zpětnou vazbu a maximalizovat její přínos pro jejich vlastní studium a další profesní rozvoj.

Bibliografie

Literatura

AL-HAMLY, M. AND COOMBE, C. (2005). Self-assessment accuracy revisited: The Arab EFL context. In Davidson, P., C. Coombe and W. Jones (eds.), *Assessment in the Arab World*. Dubai: TESOL Arabia, 291–305.

BLUE, G. (1994). Self-assessment of foreign language skills: Does it work? *CLE Working Papers*, 3, 296–569.

BOUND, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14 (1), 20–30.

BÜHLER, H. (1986). Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua*, 5(4), 231–235.

ČEŇKOVÁ, I. (2001). *Teorie a didaktika tlumočení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

DICKENSON, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ERICSSON, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 988–994.

FICCHI, V. (1999). Learning consecutive interpretation: an empirical study and an autonomous approach. *Interpreting*, 4(2), 199–218.

DOCHY, F. J. R. C.; SEGERS, M; SLUIJSMANS, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331–350.

FALCHIKOV, N. (1995). Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International* 32(2), 175–187.

- FOWLER, Y. (2007). Formative Assessment. Using Peer and Self-assessment in Interpreter Training. In Wadensjö, C.; Englund Dimitrova, B.; Nilsson, A.-L. (eds.) *The Critical Link 4: Professionalisation of Interpreting in the Community: Selected Papers from the 4th International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings*, Stockholm, Sweden, 20–23 May 2004. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 253–261.
- GILE, D. (2001). L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 46(2), 379–393.
- HALE, S. a NAPIER, J. (2013). Research on interpreting education and assessment. *Research Methods in Interpreting: A practical Resource*. London: Bloomsbury Academic, 175–208.
- HANRAHAN, S J.; ISAACS, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53–70.
- JÄRVELÄ, S. (1995). The cognitive apprenticeship model in a technologically rich learning environment: Interpreting the learning interaction. *Learning and Instruction*, 5, 237–259.
- KUTZ, W. (1997). Gut für wen? Zur Bewertung von Konsektivdolmetschleistungen. Fleischmann E., Kutz W., Schmitt P.A. (eds.), *Translationsdidaktik.–Tübingen: Narr*, 243–254.
- LANGAN, A. M., et al. (2008). Relationships between student characteristics and self-, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 179–190.
- LEBLANC, R., PAINCHAUD, G. (1985). Self–assessment as a second language placement instrument. *TESOL Quarterly* 19(4), 673–687.
- LEE, J. (2018). Feedback on feedback: Guiding student interpreter performance. *The International Journal for Translation and Interpreting*, 2(1).
- LEE, Y.H. (2011). Comparing Self-assessment and Teacher's Assessment in Interpreter Training. *T&I Review* 1, 87–111.

MACHOVÁ, Lýdia. *Hodnotiaci formulár ako nástroj tlmočnickej sebareflexie u študentov: Didaktické východiská*. Dizertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2016.

MILLER, P.J. (2003). The effect of scoring criteria specificity on peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 28, 383–94.

MOSER-MERCER, B. (2000). The Acquisition of Interpreting Skills. In *L'Interpretazione nelle lingue dei segni: aspetti teorici e pratici della formazione*, EUT–Trieste, 57–61.

MOSER-MERCER, B. (2008). Skill acquisition in interpreting: A human performance perspective. *The interpreter and translator trainer*, 2(1), 1–28.

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

NAVRÁTILOVÁ, K. *Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení při tlumočnickém samostudiu*. Diplomová práce. FF UK, Ústav translatologie, 2016.

NEKULA, Libor. *Hodnocení tlumočnického výkonu různými skupinami příjemců*. Diplomová práce. FF UK, Ústav translatologie, 2015.

OSKARSSON, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications. *Language Testing* 6(1), 1–13.

PIERCE, B. N., SWAIN, M., HART, D. (1993). Self-assessment, French immersion and locus of control. *Applied Linguistics* 14(1), 25–42.

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

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Rozdíly v hodnocení kvality tlumočení*. Diplomová práce. FF UK, Ústav translatologie, 2015.

POSTIGO PINAZO, E. (2008). Self-Assessment in Teaching Interpreting. *TTR: traducción, terminología, redacción*, 21(1), 173–209.

RAASCH, A. (1979). Selbsteinschätzungstests für den Lerner: eine Hilfe für den Französischlehrer. *Zielsprache Französisch*, 1, 1–7.

SHLESINGER, M. (1997). Quality in Simultaneous Interpreting. In: Gambier, Y., Gile, D., Taylor, Ch. (eds.) *Conference Interpreting: Current Trends in Research* (Proceedings of the International Conference on Interpreting – What Do We Know and How? Turku, August 25–27, 1994). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 123–131.

SHRAUGER, J. S., OSBERG, T. M. (1981). The relative accuracy of self–prediction and judgments by others in psychological assessment. *Psychological Bulletin* 90(2), 322–351.

SLAVÍK, J. (1999). *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

STEFANI, L. (1994). Peer, self and tutor assessment: relative abilities. *Studies in Higher Education* 19, 69–75.

TAKEDA, K. (2010). What interpreting teachers can learn from students: A case study. *The International Journal for Translation and Interpreting*, 2 (1).

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.

VON ELEK, T. (1982). Test of Swedish as a second language: an experiment in self-assessment. *Work papers from the Language Teaching Research Center* 31. Gothenburg: University of Gothenburg.

Internetové a další zdroje

PALÁN, Zdeněk. Vyučovací jednotka. *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2019-02-03]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vyučovaci-jednotka>

PÍŠOVÁ, Michaela. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011 [cit. 2019-01-26]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp26.pdf>

Seznam grafů

Graf 1: Regulace výkonu	19
Graf 2: Sebehodnocení tlumočnicka s odstupem	41
Graf 3: Srovnání vrstevnického a pedagogického hodnocení	42
Graf 4: Srovnání hodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem s ostatními hodnotícími vrstevníky	43
Graf 5: Srovnání hodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem	44
Graf 6: Vývoj sebehodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem v čase	45

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdíly v sebehodnocení, sebehodnocení s odstupem, vrstevnickém hodnocení a pedagogickém hodnocení.....	40
Tabulka 2: Hodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem	43
Tabulka 3: Sebehodnocení studentů s tlumočnickým dvouoborem v porovnání s vrstevnickým hodnocením a pedagogickým hodnocením.....	44
Tabulka 4: Shoda (Tlumočnick a tlumočnick s odstupem).....	50
Tabulka 5: Shoda (Učitel a vrstevník T4).....	50
Tabulka 6: Největší bodový rozdíl.....	51
Tabulka 7: Slovní hodnocení pedagoga.....	52
Tabulka 8: Průměrné známky studentů	54

Seznam příloh na CD

(CD je umístěno na vnitřní straně zadních desek pevné vazby)

Příloha I: Dotazník (Hodnocení tlumočnického výkonu)

Příloha II: Přepis originálních příspěvků a hodnocených tlumočnických výkonů

Příloha III: Formulář souhlas s pořízením nahrávky

Příloha IV: Kompletní tabulky s daty z dotazníků