

**PRÁCA S OSOBNOSTNÝMI CHARAKTERISTIKAMI
ŠTUDENTOV VO VÝUČBE TLMOČENIA**

Kodajová, Livia, Bc.

Katedra translatológie, Preklad a tlmočenie

Hodáková, Soňa, doc. Mgr., PhD.

ABSTRAKT

Naša práca skúma pohľad študentov i pedagógov tlmočenia na prácu s osobnostnými charakteristikami študentov v procese výučby tlmočenia. Teoretická časť sa zameriava na problematiku psychológie osobnosti a tlmočenie v kontexte osobnostných vlastností. V praktickej časti analyzujeme výsledky dotazníkového prieskumu medzi študentmi a vyučujúcimi tlmočenia. Zameriavame sa pritom na to, ako tieto skupiny hodnotia význam osobnostných charakteristík vo vzdelávaní budúcich tlmočníkov a možnosti implementácie tejto problematiky do výučby.

Kľúčové slová: Tlmočenie. Osobnostné charakteristiky. Výučba tlmočenia.

ÚVOD

Tlmočenie ako proces i produkt podlieha viacerým faktorom, ktoré ovplyvňujú jeho priebeh i výslednú kvalitu. Pre podanie optimálneho výkonu by mal tlmočník disponovať komplexným súborom určitých kompetencií (napr. jazyková, interkultúrna, interpersonálna, atď.), avšak čoraz väčší záujem púta úloha osobnostných vlastností či už v rozhodovacom procese profesionálneho smerovania a inklinácie študentov k prekladu alebo tlmočeniu, ako aj v samotnej výučbe tlmočenia či v súvislosti s vplyvom na tlmočnický výkon. Práve spomínané osobnostné charakteristiky majú potenciál slúžiť ako odrazové mostíky pre pedagogickú intervenciu v procese výučby tlmočenia (Hodáková, 2022; Melicherčíková-Hodáková, 2023). V tejto súvislosti sa nám však otvárajú otázky, či je zo strany študentov uchopiteľný záujem pracovať so svojimi osobnostnými charakteristikami s cieľom zlepšiť svoje tlmočnicke zručnosti a výkony, a na druhej strane, či pedagógovia vyučujúci tlmočenie disponujú dostatočnými vedomosťami z oblasti psychológie, aby dokázali študentom poskytnúť takú spätnú väzbu, z ktorej budú vedieť čerpať relevantné podnety a rady na zlepšenie v rámci samotného tlmočnickeho výkonu a taktiež v rámci zvládania záťaže počas procesu tlmočenia.

V našej práci s názvom *Práca s osobnostnými charakteristikami študentov vo výučbe tlmočenia* sa zameriavame na zodpovedanie uvedených otázok. Našimi cieľmi i cieľmi práce sú utvorenie dostatočného teoretického prehľadu z dvoch vedeckých disciplín, psychológie a translatológie spolu so zadefinovaním kľúčových pojmov a následná prezentácia a interpretácia dát zozbieraných formou dotazníkov.

Prvé dve kapitoly sú zamerané na predstavenie teórií z oblasti psychológie a translatológie, pričom v prvej kapitole predstavíme rôzne pohľady na teóriu psychológie osobnosti, štruktúru osobnosti a jej vybrané zložky, ktoré považujeme za relevantné v interdisciplinárnom skúmaní v prieniku s tlmočením. Medzi tieto zložky osobnosti zaraďujeme temperament, motiváciu a schopnosti. Detailnejší pohľad poskytneme predovšetkým na delenia typov temperamentu, klasifikácie motívov a prienik medzi schopnosťami a výkonom.

V druhej kapitole obsiahneme translatologickú časť teoretických východísk, pričom primárne pôjde o súvislosti medzi tlmočením a osobnostnými charakteristikami. Dané súvislosti opíšeme či už z hľadiska realizačných foriem konzekutívneho a simultánneho tlmočenia ako aj z pohľadu jednotlivých žánrov tlmočenia. Podrobnejšie sa tiež pozrieme na model úsilia, ktorého autorom je Daniel Gile, a aspekty osobnosti ovplyvňujúce výkon tlmočníka.

Zatiaľ čo prvé dve kapitoly venujeme teóriám, v tej tretej prechádzame k praktickej časti našej práce, ktorej hlavným predmetom, resp. predmetmi boli dva anonymné dotazníky. Prvý z nich

bol určený študentom odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo, ktorí už absolvovali aspoň jeden tlmočnicky seminár a druhý sme rozposlali pedagógom vyučujúcim tieto semináre. V oboch prípadoch sme hľadali respondentov na troch univerzitách so spomínaným študijným odborom. Po definovaní výskumných otázok i výskumnej vzorky predstavíme metodiku našej práce. Ťažiskom praktickej časti bude práve frekvenčná analýza zozbieraných dát a ich následná interpretácia.

Pri vypracovávaní teoretickej časti sa budeme opierať o odborne relevantné a dôveryhodné publikácie, predovšetkým z oblasti psychológie a translológie, domácich i zahraničných autorov. Dotazníky vytvoríme a z nich zozbierané dáta spracujeme pomocou dostupných programov či webových stránok. Dáta získané prostredníctvom dotazníkov prehľadne spracujeme z grafického i štatistického hľadiska.

V závere zhrnieme výsledky nášho výskumu a odprezentujeme subjektívny pohľad na danú problematiku.

1 PSYCHOLÓGIA OSOBNOSTI A VYMEDZENIE POJMOV

Keďže naša práca sa pozerá na tlmočenie z interdisciplinárneho hľadiska, je nevyhnutné zadefinovať a objasniť pojmy z oblasti psychológie, ktoré sú relevantné z pohľadu zamerania práce. V tejto kapitole sa preto sústredíme najmä na pojem psychológia osobnosti a s ním súvisiace jednotlivé aspekty osobnosti ako aj ich zaradenie. S teoretickými východiskami obsiahnutými v tejto kapitole budeme následne pracovať v konkrétnejšom kontexte v prieniku s tlmočením a výučbou tlmočenia, ale tiež v praktickej časti našej práce.

Vnímanie počiatkov psychológie osobnosti sa v americkom a európskom kontexte diferencuje. Vychádzajúc z publikácie *Úvod do psychológie* od Cakirpaloglu (2012), podľa európskych historikov psychológie siahajú predvedecké začiatky psychológie osobnosti do staroveku, kedy sa utvárali prvé koncepty a vedomosti o osobnosti, a to konkrétne o temperamente (napr. Hippokratos), charaktere (napr. Plutarchos) či základy o duševných poruchách z 19. storočia od francúzskych či nemeckých psychiatrov (Cakirpaloglu, 2012, s. 10).

Psychológia osobnosti pokrýva skúmanie širokého spektra osobnostných charakteristík, avšak, v prvom rade je potrebné objasniť chápanie samotného pojmu **osobnosť**. Ďurič – Bratská a kol. (1997) uvádzajú, že vedecká psychologická obec uznáva vyše 50 jednotlivých definícií tohto pojmu (Ďurič – Bratská a kol., 1997, s. 211). Podľa Halla a kol. (1997) sa

definície odlišujú v prístupoch teoretikov a vzhľadom na to, že „každý jednotlivý teoretik definuje osobnosť tak, aby zahrnovala tie aspekty ľudského správania, ktoré sú centrálné pre jeho teóriu“ (Hall a kol., 1997, s. 13) nemožno spomedzi nich určiť jeden všeobecne platný variant. Pohľady na definíciu osobnosti sa dokonca môžu určitým spôsobom a do určitej miery prelínať. Keďže univerzálne uznávaná definícia psychológie osobnosti neexistuje, ponúkame aspoň niekoľko rôznych prístupov k zadefinovaniu tohto pojmu.

Hall a kol. ponúkajú v publikácii *Psychológia osobnosti* (1997) prehľad troch fundamentálnych pohľadov na pojem osobnosť, pričom sa opierajú o delenie Allporta (1937). Prvým je **biosociálny** pohľad pokrývajúci skupinu teoretikov, ktorí definujú osobnosť ako „sociálnu stimulačnú hodnotu“ (Hall a kol., 1997, s. 12), čím do popredia významu tohto pojmu kladú vnímanie osobnosti človeka inými ľuďmi (Hall a kol., 1997, s. 12).

Protikladom k biosociálnej definícii je **biofyzická** definícia, ktorá osobnosti pripisuje „určitú organickú alebo vrodenu zložku“ (Hall a kol., 1997, s. 12) vzťahujúcu sa na charakteristické osobnostné kvality – objektívne opísateľné a merateľné – ako napr. telesná stavba (Hall a kol., 1997, s. 12).

Ako ďalšiu uvádzajú zberovú alebo **súhrnnú** definíciu zachytávajúcu každú relevantnú zmienku pri opise človeka a **integratívnu**, podľa ktorej možno osobnosť považovať za organizáciu alebo vzorec, pretože „do množstva rozličných spôsobov správania, do ktorých človek vstupuje, vnáša usporiadanosť a kongruentnosť“ (Hall a kol., 1997, s. 13).

Na základe viacerých teórií opisuje H. J. Eysenck (1998) osobnosť ako súbor skutočných alebo možných vzorcov správania organizmu, ktoré sú dedičného charakteru alebo vznikli vplyvom prostredia, pričom osobnosť sa vytvára a vyvíja na základe funkčnej interakcie štyroch hlavných oblastí. Spomínané vzorce správania možno tak zaradiť do týchto oblastí, konkrétne ide o „kognitívnu oblasť (inteligenciu), konatívnu oblasť (charakter), afektívnu oblasť (temperament) a somatickú oblasť (stavbu tela)“ (H. J. Eysenck, 1998, s. 25).

Nakonečný zdôrazňuje kontrast v chápaní osobnosti z pohľadu spoločnosti a z odborného hľadiska psychológie. Zatiaľ čo spoločnosť vníma tento pojem z hodnotiacej perspektívy a priraduje mu určitú výnimočnosť, v chápaní psychológie táto hodnotiacia perspektíva absentuje – osobnosť teda označuje každého človeka, u ktorého možno pozorovať špecificky ľudskú podobu správania. Podľa Nakonečného je osobnosť „individuálny celok dispozícií k psychickým reakciám, ktorý spôsobuje, že rôzni ľudia v rovnakej situácii reagujú rôzne a že tieto reakcie vykazujú určitú jednotu cítenia, myslenia, vnímania, predstáv a snáh“ (Nakonečný, 1998, s. 4).

Podľa Ruiselovej definície je osobnosť „integráciou jednotlivých charakteristík jednotlivca do jedinečnej organizácie, prostredníctvom ktorej človek poznáva, reguluje svoje správanie a adaptuje sa k fyzikálnemu, psychologickému, sociálnemu i spirituálnemu prostrediu“ (Ruisel, 2008, s. 16). Ďalej vysvetľuje, že táto definícia poukazuje na funkciu osobnosti spočívajúcu v integrácii, ktorá stojí za tvarovaním unikátnej individuality. Pôsobenie osobnosti sa v nej centralizuje na jej poznávaciu stránku synergickú na regulácii správania spolu s „emočnými, motivačnými a hodnotovými funkciami“ (Ruisel, 2008, s. 16). Snaha osobnosti o dosiahnutie rovnováhy má v určitom ohľade za následok ovplyvňovanie prostredia, avšak zároveň aj nezriedkavo nevedomé prispôbovanie sa tlakom prameniaticim z prostredia, i keď v tomto prípade môže dôjsť tiež k transgresívnemu prekročeniu vlastných možností (Ruisel, 2008, s. 17).

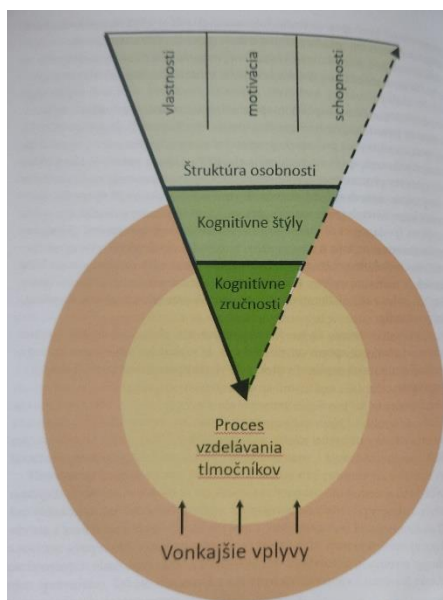
V uvedených definíciách pojmu osobnosť možno pozorovať rôzne perspektívy jej uchopenia, ale aj určité spoločné znaky. Väčšina definícií sa zhoduje na prítomnosti súvislosti medzi osobnosťou a správaním či absenciou hodnotiaceho aspektu, avšak toto neplatí v prípade biosociálneho pohľadu.

1.1 Štruktúra osobnosti

Predtým, ako prejdeme k jednotlivým zložkám či aspektom osobnosti, venujeme pozornosť pojmu štruktúra osobnosti, ktorý je úzko spätý práve so správaním človeka a jeho priblíženie poskytuje náhľad na spomínané zložky osobnosti. Podľa Nakonečného ide o „vnútorné usporiadanie osobnosti“ (Nakonečný, 1998, s. 61) pokrývajúce stavbu prvkov či dispozícií vnímaných ako funkčné elementy, resp. „ako elementy funkcií rôznych kategórií“ (Nakonečný, 1995, s. 61), ktoré zahŕňajú napr. výkon (schopnosti), motiváciu (motívy), hodnotenie (postoje) či formálnu reaktivitu (temperament). Pojem štruktúra významovo naznačuje nejaký určitý dlhšie trvajúci stav, pomerne permanentné usporiadanie a zároveň odkazuje aj na správanie tohto organizovaného celku (Nakonečný, 1998, s. 61).

V ďalších kapitolách sa sústredíme na už načrtnuté zložky osobnosti z pohľadu psychológie. Konkrétne sa budeme venovať temperamentu, motivácii a schopnostiam, keďže tieto aspekty považujeme za relevantné pre našu prácu z hľadiska pedagogickej intervencie v tréningovom procese budúcich tlmočníkov. Motivácia a schopnosti sú považované za dynamickejšie aspekty osobnosti s potenciálom dobre reagovať na prípadné usmernenia od pedagógov (Hodáková, 2022, s. 70 -71), zatiaľ čo temperament a s ním spojené povahové vlastnosti môžu poskytnúť náhľad do osobnosti študentov za účelom prispôsobenia spätnej väzby tak, aby mala pozitívny dopad na výkon a prípravu jednotlivých študentov. Pri výbere

spomínaných aspektov sme taktiež zohľadnili Hodákovej *Model uplatnenia kognitívnych a osobnostných aspektov v procese vzdelávania budúcich tlmočníkov* (pozri Obr. 1), pričom vzhľadom na zameranie našej práce sme sa sústredili predovšetkým na komponent *štruktúry osobnosti* pozostávajúci z *vlastností, motivácie* a *schopností* (Hodáková, 2022, s. 72).



Obrázok 1.: Model uplatnenia kognitívnych a osobnostných aspektov v procese vzdelávania budúcich tlmočníkov (Hodáková, 2022, s. 72)

1.2 Temperament

Definícia v publikácii *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník* uvádza, že temperament je považovaný za dynamický aspekt osobnosti, ktorý charakterizuje dynamiku psychickej činnosti a je tvorený dvomi komponentami – aktivitou a emocionalitou. Väčšina klasifikácií a teórií o temperamente sa opiera o oba spomínané komponenty. Pod aktivitou správania rozumieme „stupeň energickosti, snahy, rýchlosti a, naopak, pomalosti, inertnosti“ (Ďurič – Bratská a kol., 1997, s. 361). Emocionalitu opisujú ako zložku charakterizujúcu „osobitosti priebehu emócií, citov, nálad a ich kvalitu“ (Ďurič – Bratská a kol., 1997, s. 361), ktorá zahŕňa polaritu – môže byť kladná alebo záporná – a modalitu, teda žiaľ, radosť, strach, hnev či smútok.

Pokiaľ ide o skladbu temperamentu, rozlišuje sa medzi vlastným temperamentom predstavujúcim súbor trvalých psychodynamických vlastností prejavujúcich sa v činnosti a správaní, a jeho organickým základom (Ďurič – Bratská a kol., 1997, s. 361).

Allport definuje temperament pre potreby svojej knihy nasledovne: „Temperament odkazuje na charakteristický jav emocionálnej povahy jednotlivca, vrátane jeho sklonu k emocionálnej stimulácii, zvyčajnej sily a rýchlosti reakcie, kvalite jeho prevládajúcej nálady a všetkých osobitostí fluktuácií a intenzity jeho nálady; tieto javy sa považujú za závislé od vrodenej skladby, tým pádom sú predovšetkým dedičného pôvodu“ (Allport, 1937, s. 54). Taktiež uvádza, že temperament bez osobnosti neexistuje, čo platí vice versa a zároveň popiera nezávislosť temperamentu od biochemického zloženia (Allport, 1937, s. 53 - 54).

Podľa Kohoutka je temperament „vrodená, potenciálna a dynamická stránka ľudskej povahy“ (Kohoutek, 2000, s. 79) a tvorí osobnostné jadro. Ďalej ho opisuje ako „globálnu, všeobecnú dispozíciu správať sa určitým spôsobom“ (Kohoutek, 2000, s. 79) a bližšie rozoberá jeho zložky a vlastnosti. Medzi zložky temperamentu zaraďuje emócie, sebait či city človeka ako aj jeho nálady a potreby, zatiaľ čo skupinu vlastností tvorí aktivita, motorika, psychické tempo, emotivita a taktiež základný životný povahový ráz človeka. Určité faktory ako napríklad životné podmienky, vek, výchova, činnosti či sebvýchova človeka dokážu temperament ovplyvniť, čo môže viesť k zmenám a modifikáciám, avšak temperament je prevažne vrodenný (Kohoutek, 2000, s. 79).

1.2.1 Jungovo delenie typov podľa temperamentu

Jung pracuje s teóriou temperamentu, v ktorej využíva hlavné delenie na extrovertov a introvertov a stavia tak do protikladu uzavretý a otvorený temperament alebo orientáciu na vonkajší (extroverzia) či vnútorný svet (introverzia). V osobnosti človeka sa môžu prvky týchto kategórií prelínať, pričom môžu zaujať rovnovážne postavenie alebo môžu prvky extroverzie, resp. introverzie dominovať.

V publikácii *Psychologische Typen* opisuje Jung štyri typy extrovertov:

- **Extrovertný myšlienkový typ** – orientuje sa na objektívnosť, city a emócie utláča do úzadia, má dobré logické myslenie (Jung, 1921, s. 379 - 389);
- **Extrovertný citový typ** – dá sa považovať za opak myšlienkového extrovertného typu, pretože má tendencie k emocionalite a charakterizuje ho tiež vnímavosť a spoločnosť (Jung, 1921, s. 393 - 397);
- **Extrovertný percepčný (vnímavý) typ** – vykazuje schopnosť prispôbiť sa nielen ľuďom ale aj rôznym zmenám či situáciám (Jung, 1921, s. 404 - 407);

- **Extrovertný intuitívny typ** – ľudia radiaci sa k tomuto typu zakladajú svoje rozhodovanie skôr na emocionálnej báze a nie na racionalite, dokážu inšpirovať ostatných (Jung, 1921, s. 411 - 414).

Podobné delenie predstavuje aj pri introvertoch:

- **Introvertný myšlienkový typ** – môže pôsobiť arogantne a nevie dobre prakticky uvažovať, uprednostňuje abstraktné a teoretické koncepcie, pri premýšľaní vychádza zo subjektívnej skúsenosti (Jung, 1921, s. 433 - 437);
- **Introvertný citový typ** – zriedkavo zohľadňuje city a premýšľanie druhých, môže vyvolávať dojem neprístupnosti (Jung, 1921, s. 441 - 444);
- **Introvertný percepčný (vnímavý) typ** – do úzadia stavia intuíciu, pôsobí pasívne a pokojne, má umelecké sklony (Jung, 1921, s. 451 - 454);
- **Introvertný intuitívny typ** – sústreďuje sa na intuíciu na úkor kontaktu s realitou, považujú sa za vizionárov, pôsobia zvláštne až excentricky a stretávajú sa s problémami v bežnom živote (Jung, 1921, s. 459 - 461).

1.2.2 4-kategorické delenie temperamentov

Kohoutek vo svojej publikácii taktiež prezentuje opis typov temperamentov podľa terminológie sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik. Ku každému z typov následne poskytuje detailný náhľad na jeho charakteristické črty správania v rozmanitých oblastiach a situáciách.

Prvým z typov temperamentu je **sangvinik**, ktorému možno z hľadiska celkovej charakteristiky pripísať kladné vlastnosti ako optimizmus, reaktivnosť, vnímavosť, prispôsobivosť, pohotovosť či výrečnosť. Taktiež ľahko prekonáva problémy a považuje sa za psychonervovo stabilného. Pokiaľ ide o záporné vlastnosti, vyznačuje sa nerozvážnosťou, nesústredenosťou či sklonom k rozptyľovaniu a prehnanou odvahou. Pri práci alebo učení sa z kladnej stránky môžu prejavovať schopnosť multitaskingu, rýchly prechod medzi činnosťami, rozhodnosť či schopnosť improvizácie, pričom zápornú stránku tohto temperamentu reprezentuje napr. nedôkladnosť, nesvedomitosť, odkladanie povinností aj bezmyšlienkovitosť. Vo vzťahu k iným ľuďom vie byť otvorený, bezkonfliktný, spoločenský, asertívny i iniciatívny, ale uškodiť mu môže ovplyvniteľnosť, malá sebakritickosť aj nedostatok cieľavedomosti (Kohoutek, 2000, s. 91 - 92).

Druhý v poradí – **choleric** – je vo všeobecnosti vnímavý, zásadový, energický a disponuje živou mimikou, gestikuláciou a motorikou, ale taktiež dráždivosťou, výbušnosťou,

netrzeplivosťou a psychonervovou labilitou. Pri práci a učení ho charakterizuje rýchle tempo a prechod medzi činnosťami, samostatnosť, agilnosť i dôslednosť, avšak tiež nepresnosť, pýcha a schopnosť jemnej diferenciácie. Z hľadiska medziľudských vzťahov možno vyzdvihnúť rýchle jednanie, extrovertnosť, sebadôveru či bezprostrednosť a na druhej strane predovšetkým neznášanlivosť, vzdorovitosť, panovačnosť, urážlivosť a unáhlenosť i absencia sebaovládania alebo konfliktnosť (Kohoutek, 2000, s. 92 - 93).

Tretí typ temperamentu **flegmatika** možno z celkovej perspektívy opísať ako vyrovnaného, rozvážneho, presného s pokojným verbálnym prejavom aj psychonervovou stabilitou, Avšak, môže byť nevšímavý, nepružný, pasívny, pohodlný či nerozhodný a váhavý. Pri pracovných činnostiach alebo učení sa flegmatik môže javiť vytrvalo, sebakriticky a systematicky, pričom úspešne dokončuje úlohy. Negatívne stránky pri týchto činnostiach predstavuje či už pasivita, absencia iniciatívy, nepresnosť, ale tiež pomalé tempo alebo sklon k zanedbávaniu povinností. V oblasti vzťahov vyniká samostatnosťou, neovplyviteľnosťou, sebaovládaním aj introvertnosťou, naopak, nedostatky môže spôsobiť uzavretosť, ústupčivosť, netaktnosť aj nespooločenské správanie (Kohoutek, 2000, s. 93 - 94).

Melancholik sa vo všeobecnosti vyznačuje vážnosťou a disciplinovanosťou, taktiež je cieľavedomý a zameriava sa na nadosobné hodnoty. Slabé stránky sa môžu prejavovať v podobe plachosti, roztržitosti, psychonervovej labilitate a sklonom k pesimizmu. V práci alebo škole sú jeho silnými stránkami svedomitosť, zodpovednosť podporené dôkladnosťou a citom pre povinnosť. Negatívne sa môže v tomto prostredí prejavovať rýchle vyčerpanie, potláčanie kreatívnych schopností a tiež neschopnosť pracovať dlhodobo pod tlakom vo vypätí a menšia kvalita činností. Kladné charakteristiky správania melancholika spočívajú v spoľahlivosti, prispôsobivosti i v ustálenom správaní, pričom negatívny dojem môže zanechať urážlivosťou či nedostatkom odvahy. Objavujú sa tu aj pocity menejcennosti a poddávanie sa (Kohoutek, 2000, s. 94).

Ako vyplýva z uvedeného prehľadu teórií temperamentu, ide o komplexný aspekt osobnosti, ktorý združuje množstvo menších charakteristík prejavujúcich sa v medziľudských vzťahoch či vo vzťahu k práci a učeníu. Spomínané teórie nachádzajú medzi sebou prienik v určitých záveroch i východiskách a podávajú tak ucelený obraz o vnímaní tejto osobnostnej zložky.

1.3 Motivácia a motívy osobnosti

1.3.1 Koncepcie chápania motivácie

Z hľadiska synchronných teórií motivácie možno považovať za významný prístup zameraný na spoločné znaky človeka a nižších živočíchov. Na základe zistených podobností sa za reálnu bázu motivácie považujú simplicítne biologické pudy podnecujúce konanie v organizmoch (Ruisel, 2008, s. 44).

Podľa Pardela predstavuje motivácia v súčasnom chápaní z hľadiska psychológie naše prežívanie, túžby, aspirácie či ideály. Prostredníctvom generalizácie je možné pojmom motivácia objasniť dôvody konania človeka alebo aj snahu venovanú dosiahnutiu určitého cieľa, pričom ide taktiež o odpoveď na otázku Prečo takto a nie inak? (Pardel, 1977 in Ďurič – Bratská a kol. 1997, s. 182). Ide teda o faktor zohrávajúci významnú rolu v dosahovaní vytýčených cieľov a ambícií.

Definícia motivácie v publikácii od Cakirpaloglu ju opisuje ako „psychický proces spúšťania, zacielenia a regulácie ľudskej aktivity smerujúcej k vybraným objektom a cieľom“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 180). Cakirpaloglu taktiež zdôrazňuje dôležitosť psychologického výkladu motivácie s ohľadom na potreby jednotlivca ako aj jeho ciele, skúsenosť i širší kultúrny a spoločenský kontext, s ktorými osobnosť prichádza do kontaktu.

Boroš zároveň opisuje motiváciu aj ako činiteľa regulujúceho nasmerovanie a podobu správania v rámci snahy úspešne naplniť istú ambíciu (Boroš, 1977 in Ďurič – Bratská a kol., 1997, s. 183).

1.3.2 Koncepcie chápania motívov

Motív podľa Boroša predstavuje energizačný činiteľ stupňujúci výkonnosťnú intenzitu ako aj celkové správanie. Jednotlivcovi slúži ako zdroj poskytujúci takú dávku energie, ktorá mu umožní dosiahnuť určitý výkon. (Boroš, 1977 in Ďurič – Bratská a kol., 1997, s. 183).

V psychológii sa pod pojmom motívy rozumejú akékoľvek „potreby, záujmy, hodnoty, postoje, vzťahy a tendencie“, pretože reprezentujú príčiny konania. Sú to sily, ktoré priamym alebo nepriamym pôsobením poháňajú naše správanie, čo naznačuje ich dynamickú povahu. Motívy a motivácia stoja za každou činnosťou človeka a po naplnení potrieb dochádza sa motivačné napätie redukuje či uvoľňuje (Kohoutek, 2000, s. 123).

Motívy podliehajú pôsobeniu incentív, čo sú vnútorné podmienky zameranosti ako napríklad skúšanie, hodnotenie či klasifikácia. Incentívy, inými slovami stimuly alebo motivátory,

spĺňajú funkciu vnútorných motivačných prostriedkov. Kohoutek rozlišuje dve skupiny incentív a to **nižšie**, sem patria biologické a hmotné, a **vyššie**, teda duchovné a kultúrne. Motívy prameniace z ľudského vnútra sa označujú ako impulzy. Príčinu konania obyčajne tvorí viacero motívov, ktoré majú kvalitatívnu a zároveň aj kvantitatívnu charakteristiku, teda sila motivácie človeka je merateľná pomocou prekážky, ktorú je schopný prekonať, aby dosiahol možný cieľ (Kohoutek, 2000, s. 126).

V otázke vlastností Kohoutek vyzdvihuje šírku motivácie ako vlastnosť človeka reprezentujúcu možnosť aktivizovať a realizovať motívy. Táto vlastnosť predstavuje rozpätie motivačného horizontu, ktorým disponuje každý jedinec a v ktorom je možné naňho pôsobiť (Kohoutek, 2000, s. 126).

Nakonečný rozlišuje medzi užším a širším chápaním pojmu motív, kde v prvom prípade motív predstavuje „vedomý zámer alebo vedomý cieľ konania“ (Nakonečný, 1998, s. 124), zatiaľ čo v širšom zmysle zastrešuje motív všetky ciele konania, teda tiež nevedomé. (Nakonečný, 1998, s. 124).

Príčinu určitého konania možno väčšinou hľadať vo viacerých motívoch, ale bez ohľadu na ich rôzne parametre, majú spoločné zameranie sa na cieľový objekt.

1.3.3 Klasifikácie motívov

Motívy sa podľa Nakonečného delia na základe dvoch hlavných skupín – formy a druhy motívov. Pokiaľ ide o formy, zaradujeme sem už spomínané potreby, ktoré sú považované za základnú formu motívov, ale taktiež záujmy, ideály a pod.

Pri druhoch motívov sa predovšetkým opierame o dve kategórie, pričom obe sa vyznačujú istými charakteristikami. Prvú kategóriu tvoria biogénne či fyziologické motívy, ktoré zahŕňajú biologické potreby organizmov ako napríklad potreba potravy, pohybu odpočinku a pod. Sociogénne a psychogénne motívy predstavujú potreby človeka z hľadiska sociálnej bytosti a patrí sem napríklad potreba výkonu, opory, kompetencie a pod. (Nakonečný, 1998, s. 125).

Kohoutek vo svojej publikácii zdôrazňuje delenie motívov na intrinzické, t.j. vnútorné a extrinzické, t.j. vonkajšie. Medzi intrinzické zaraduje napríklad uspokojenie z úspešného výkonu alebo snahu dosiahnuť moc, zatiaľ čo k extrinzickým motívom práce možno priradiť potrebu peňazov i snahu o sociálnu istotu a pod. (Kohoutek, 2000, s. 126).

1.4 Rola schopností v súvislosti s výkonom

Nakonečný predstavuje schopnosti ako „vnútorné dispozície k určitému druhu mentálneho a psychomotorického výkonu“ (Nakonečný, 2013, s. 480), ktorý je považovaný za jeden z aspektov charakterizácie človeka, a to v konkrétnych meradlách ako napríklad úspešnosť vysporiadania sa s istými úlohami, spôsob riešenia problémov či ako dobre vykonáva nejakú činnosť. U ľudí môžeme pozorovať rôzne úrovne výkonu, pretože každý je výkonný inak a výkon podáva za rozličných vnútorných i vonkajších podmienok – určité faktory môžu výkon zhoršovať, napr. únava alebo rušivé javy (Nakonečný, 2013, s. 480).

Na základe tejto skutočnosti sa diferencuje **výkonnosť** od **výkonu** v súvislosti s nejakým druhom činnosti. Výkonnosť vymedzuje Nakonečný ako predpoklad výkonu, „ktorý je determinovaný aj vnútornými vplyvmi, pričom táto výkonnosť môže byť chápaná ako nejaká vnútorná a mentálna psychomotorická dispozícia“ (Nakonečný, 2013, s. 480), čo nás privádza späť k definícii schopností. Schopnosti možno označovať ako naučené dispozície a tiež za jedny z aspektov výkonnosti popri vrodenných dispozíciách – vlohách, mimoriadne vyvinutých vlohách – nadaniu, naučených mimoriadnych dispozíciách – talente, pamäťových mentálnych predpokladoch výkonu – vedomostiach a dispozíciách k vykonávaniu určitej praktickej činnosti – znalostiach (Nakonečný, 2013, s. 480).

Podobne ako delíme činnosti na mentálne, resp. psychické, a motorické, resp. pohybové, delíme rovnako schopnosti na psychické a fyzické (motorické). Východiskom tejto kategorizácie je všeobecné vnímanie schopností ako naučených dispozícií k vykonávaniu istých činností, aj keď pri určitých činnostiach ide o využitie kombinácie psychických ako aj motorických schopností (Nakonečný, 2013, s. 480).

Schopnosti možno rozdeliť tiež na všeobecné a špecifické podľa toho, či sa uplatňujú v širokom spektre činností alebo sa viažu na určité špeciálne činnosti a s nimi i na výkony. Len zriedkavo však človek počas podávania výkonu využíva jednu schopnosť, prevažne ide totiž o komplexné zoskupenie určitých dispozícií. Pri pohybových výkonoch ide o „koordináciu motorických s senzorických prvkov“ (Nakonečný, 2013, s. 480), každú činnosť tvoria za sebou nasledujúce úkony, ktoré sa zasa skladajú z komplexnej sekvencie mentálnych a motorických aktov alebo môže ísť o predovšetkým mentálne orientované akty.

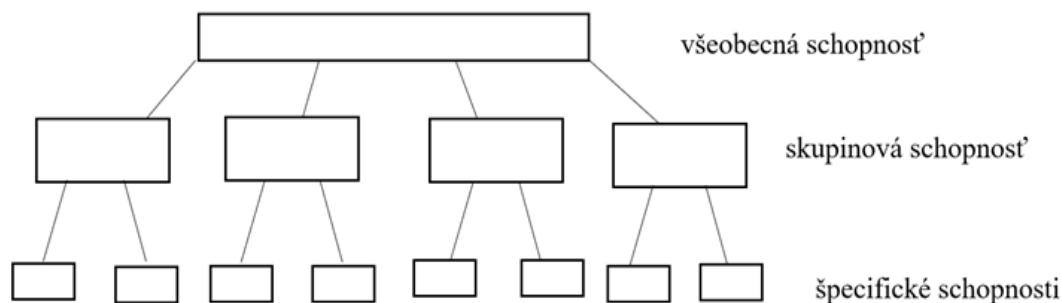
Podľa Tardyho (1964) definuje Nakonečný znalosť ako špecifické a v praxi sa uplatňujúce schopnosti, čiže každej znalosti možno priradiť štruktúru schopností (Nakonečný, 2013, s. 480).

Nakonečný uvádza vo svojej publikácii taktiež delenie podľa Guilforda (1959), ktorý pomocou faktorovej analýzy vymedzuje nasledujúce triedy schopností:

- Senzorické (percepčné);

- Psychomotorické;
- Intelektové.

Na Guilfordovo triedenie nadväzuje Nakonečný Vernonovým modelom hierarchickej štruktúry schopností (1961) pozostávajúcim z troch kategórií – všeobecná schopnosť, skupinová a špecifické schopnosti. Dané kategórie znázorňuje prostredníctvom nasledujúcej schémy:

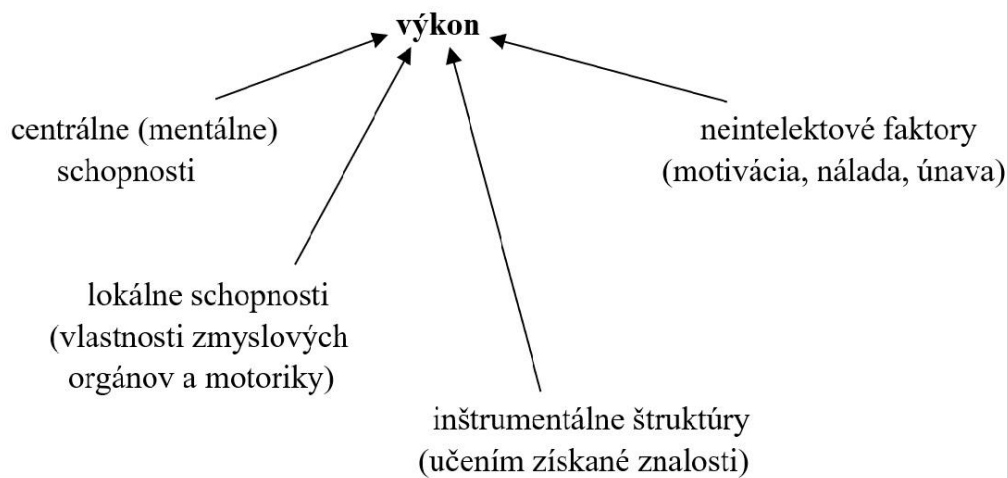


Obrázok 2.: Vernonov model hierarchickej štruktúry schopností (in Nakonečný, 2013, s. 480)

Medzi všeobecné schopnosti zaraďujeme napríklad aj schopnosť poznávania, inými slovami inteligenciu, resp. intelekt (Nakonečný, 2013, s. 480).

Ak by sme chceli zhrnúť a vzájomne prepojiť spomínané koncepcie činnosti, schopností a znalostí, môžeme konštatovať, „že činnosť sa skladá z reťazca úkonov, respektíve zo systému úkonov, a každý z nich vyžaduje špecifickú schopnosť (a znalosť), takže výkon v určitej kategórii činnosti je podmienený určitou štruktúrou špecifických schopností“ (Nakonečný, 2013, s. 481). Okrem schopností však výkon ovplyvňujú i vnútorné podmienky a psychické faktory neintelektového rázu.

Cattell (1971) znázorňuje uvedené vzťahy pomocou nasledujúcej schémy alebo **modelu determinant výkonu**:



Obrázok 3.: Cattellov model determinantov výkonu (in Nakonečný, 2013, s. 481)

V prvom rade je kľúčové objasniť termíny, s ktorými Cattell v schéme pracuje. Centrálne schopnosti vníma ako faktory intelektu, resp. všeobecnejšie skupinové schopnosti. Pod lokálnymi schopnosťami sa rozumejú spôsobilosti zmyslových orgánov a motoriky, napr. ostrosť zraku, zručnosť, obratnosť a pod. a ide o tzv. mozočkové spôsobilosti, ktoré súvisia s riadením pohybov. V neposlednom rade sa spomínajú inštrumentálne štruktúry označujúce schopnosti v užšom zmysle, teda naučené mentálne a motorické návyky ako slovné, numerické, technické alebo aj iné operácie (Nakonečný, 2013, s. 481).

Z Cattellovej schémy vyplýva, že výkon dokáže po kvalitatívnej i kvantitatívnej stránke ovplyvniť nedostatok motivácie, zlá nálada i silné vzrušenie rovnako ako vonkajšie rušivé činitele, napr. nadmerný hluk alebo vysoká okolitá teplota (Nakonečný, 2013, s. 481).

Schopnosti ako také sa vyvíjajú a odborná psychologická literatúra člení tento vývoj na tri jednotlivé faktory:

- Včasná stimulácia vloh;
- Systematické a intenzívne cvičenie počas detstva;
- Navodenia udržiavanie príslušného záujmu – motivácie (Nakonečný, 2013, s. 482).

Nakonečný ďalej predstavuje Guilfordovu (1959) **dimenziu schopností**, pri ktorej zostavovaní vychádzal z už spomínanej faktorovej analýzy. Prvú dimenziu tvoria percepčné schopnosti, sem zaraďuje vizuálnu farebnú čivosť, auditívne rozlišovanie, kinestéziu, zmysel pre rovnováhu, pozornosť, vyhodnocovanie vzdialenosti či videnie pohybu. Do druhej skupiny psychomotorických schopností radí silu, zrýchlenie, motorickú rýchlosť, statickú presnosť, dynamickú presnosť, koordináciu pohybov a obratnosť, zatiaľ čo do tretej skupiny *inteligencia*

začleňuje pamäť, poznávanie, konvergentné myslenie, divergentné myslenie ako aj hodnotenie (Nakonečný, 2013, s. 482).

2 TLMOČENIE AKO ČINNOSŤ V KONTEXTE OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK

Tlmočenie ako proces a nadväzne tiež ako produkt ovplyvňujú viaceré faktory, pričom niektoré – vo väčšej či menšej miere, priamo či nepriamo – súvisia s tlmočníkom a jeho osobnostnými charakteristikami. V početných prípadoch majú tieto činitele výrazný vplyv nielen na výkony praktizujúcich tlmočníkov ale rovnako, ak nie aj viac, ovplyvňujú tiež výučbu tlmočenia na univerzitách, tlmočnicke výkony študentov počas seminárov a v neposlednom rade tiež voľbu kariérneho smerovania.

Medzi študentami panuje názor, že na vykonávanie tlmočnickej profesie je nevyhnutné disponovať talentom a zároveň, ich často odrádza strach z náročnosti i vysoká kognitívna záťaž. Podľa Hodákovej je však možné tento opakujúci sa vzorec zvrátiť efektivitou vo výučbe a vhodným a osobitným prístupom z hľadiska práce s osobnostnými črtami jednotlivých študentov, čo by malo pozitívny vplyv na získavanie a tréning tlmočnických zručností u študentov (Hodáková, 2022, s. 19).

2.1 Realizačné formy tlmočenia a nároky na osobnosť tlmočníka

Z hľadiska realizačných foriem tlmočenia rozlišujeme dve základné kategórie foriem, ktorými sú **konzekutívne** a **simultánne tlmočenie**.

Konzekutívne tlmočenie sa vyznačuje kontaktom tlmočníka s rečníkom a prijímateľom a realizáciou tlmočeného textu striedavo s prejavom rečníka alebo po ňom, pričom predstavuje vysoký nárok na pamäť tlmočníka, resp. internú pamäť. Vzhľadom na vývoj vo svete sa od konzekutívneho tlmočenia postupne upúšťa a uprednostňuje sa jeho náprotivok (Müglová, 2018, s. 276, 278).

Pri konzekutívnom tlmočení zohráva významnú rolu interná i externá pamäť (notácia). Internou pamäťou sa myslí pamäť tlmočníka, pričom predovšetkým jeho dlhodobá pamäť čelí rizikám počas transferu a to tzv. interferenciám alebo negatívnemu prenosu. Spúšťačom tejto komplikácie môžu byť úzkostné stavy, napr. tréma alebo stres. Každý jednotlivec zažíva stresové situácie a vyrovnáva sa s nimi individuálne. Tlmočenie nepochybne patrí k stresovým činnostiam a Müglová v tomto prípade zdôrazňuje dôležitosť vedomostí o narábaní so stresom,

ten je totiž nutné vedieť zvládať a zároveň aj vedieť zabrániť úzkostným stavom (Müglová, 2018, s. 285).

Na rozdiel od konzekutívneho tlmočenia sa simultánne tlmočenie odohráva takmer súvisle, teda simultánne, s prejavom rečníka. Tlmočník nastupuje za rečníkom s časovým odstupom – fázovým posunom – približne medzi 2 až 10 sekundami a primárne využíva krátkodobú pamäť, v ktorej musí daný segment z prejavu rečníka uchovávať, kým nie je schopný vyprodukovať pretlmočiteľný obsah. Na fázový posun vyplývajú okrem skúseností konkrétneho tlmočníka tiež jeho fyzický a psychický stav (Müglová, 2018, s. 297).

Pre techniku simultánneho tlmočenia je kľúčová zručnosť prepínania z jednej činnosti na druhú alebo rozdeľovania pozornosti medzi viacerými činnosťami. Proces simultánneho tlmočenia možno rozdeliť na dve fázy:

- **„Receptívnu**, do ktorej patrí: počúvanie s porozumením/analýza a podržanie informačných obsahov v krátkodobej pamäti.
- **Produktívnu**, do ktorej patrí hovorenie v cieľovom jazyku a koordinácia všetkých zložiek“ (Müglová, 2018, s. 298).

Pri simultánnom tlmočení pôsobí na tlmočníka najmä faktor veľkej časovej tiesne, nedostatočného kontextu alebo aj tempo rečníka (Müglová, 2018, s. 303).

Pri komparácii oboch základných realizačných foriem vyzdvihuje Gile predovšetkým časový odstup medzi recepciou a produkciou v prípade konzekutívneho tlmočenia, ktorý poskytuje tlmočníkovi istú formu slobody v podobe notácie. Práve notácia je zodpovedným faktorom za menšiu záťaž na krátkodobú pamäť oproti formám simultánneho tlmočenia. Dodatočný čas na produkciu cieľového prejavu Gile prezentuje ako jeden z možných dôvodov, prečo sú niektorí tlmočníci ochotní tlmočiť do cudzieho jazyka konzekutívne, ale nie simultánne (Gile, 2009, s. 177), čo súvisí s vyšším tlakom vyvíjaným na tlmočníka počas produktívnej časti simultánneho tlmočenia.

Z hľadiska notácie je zdôrazňovaná dôležitosť znalosti symbolov a skratiek, pretože proces notácie zefektívňujú, ale len v prípade, keď si ich tlmočník dokáže vybaviť, použiť a následne dešifrovať automatizovane. V oblasti notácie pozorujeme ešte mnoho nezodpovedaných otázok, ako napríklad spomínané využitie symbolov, jazyk notácie či množstvo poznačených informácií. Všeobecným cieľom jej využívania je „redukcia procesnej kapacity a časových nárokov so zachovaním efektivity notácie v úlohe pamäťovej podpory“ (Gile, 2009, s. 178).

2.1.1 Realizačné formy konzekutívneho tlmočenia

Súvislé konzekutívne tlmočenie spočíva v pretlmočení prejavu v podobe celého textu, rečník teda svoj prejav neprerušuje. Časová hranica je v tomto prípade 15 minút (Müglová, 2018, s. 280).

Konzekutívne tlmočenie bez zápisu sa uskutočňuje prerušovaním rečníkovho prejavu a to po zmyslovo ucelených častiach textu v rozsahu, ktorý nepresahuje tlmočnickovu internú pamäťovú kapacitu (Müglová, 2018, s. 280).

Konzekutívne tlmočenie so zápisom je tlmočenie dlhších časových úsekov alebo celého textu, pri ktorých sa prekračuje pamäťová kapacita tlmočníka a je teda nevyhnutné využitie externej pamäte v podobe zápisu (Müglová, 2018, s. 281).

Referujúce konzekutívne tlmočenie spočíva v zostručnení obsahu z prejavu rečníka a ide o tzv. syntetizujúci transfer. Tlmočník recipientovi podáva najzásadnejšie informácie, ktoré zazneli (Müglová, 2018, s. 281).

Transkódovanie (tlmočenie vety po vete) predstavuje čo najvernejšiu formu pretlmočeného textu po informačnej stránke vzhľadom na východiskový text (Müglová, 2018, s. 281).

2.1.2 Realizačné formy simultánneho tlmočenia

Realizačné formy simultánneho tlmočenia sa delia do dvoch základných skupín podľa dostupnosti technického vybavenia. Formy bez technického zariadenia sa realizujú mimo tlmočnických kabín a ide o:

Šušotáž (tlmočenie šeptom) – táto forma je náročná z hľadiska namáhania hlasiviek, keďže počas nej tlmočník sedí vedľa rečníka alebo tesne za ním a šeptom mu tlmočí hovorený obsah (Müglová, 2018, s. 300 – 301).

Tlmočenie z listu – ide o prienik medzi prekladom a tlmočením, pretože východiskový text je v písomnej podobe, ten sa však k tlmočníkovi niekedy dostáva tesne pred samotným tlmočením, čo vytvára stresovú situáciu ohľadom orientácie v texte (Müglová, 2018, s. 301).

Pokiaľ ide o formy simultánneho tlmočenia s technickými zariadeniami, teda v stabilných alebo prenosných tlmočnických kabínach, rozlišujeme nasledujúce:

Kabínové tlmočenie – ako odľahčujúci faktor tu môže pôsobiť prítomnosť kolegu alebo kolegyne v kabíne, avšak na niekoho môže anonymita kabíny pôsobiť zneistejúco (Müglová, 2018, s. 301 – 302).

Kabínový simultánný preklad – zjednodušene ide o tlmočenie z listu, ale v tomto prípade sa realizuje za prítomnosti rečníka, pričom ten môže do vopred spísaného textu pridávať pasáže

priamo počas prejavu, čiže ide o formu, ktorá vyžaduje vysoké sústredenie na štiepenie pozornosti (Müglová, 2018, s. 302).

Tlmočenie s pilotážou (dvojstupňové tlmočenie) – využíva sa vtedy, keď je východiskový text prezentovaný v málo rozšírenom jazyku a je potrebné, aby bol najprv tlmočený do jedného z „väčších“ jazykov, napr. do angličtiny, na ktorú sa následne napoja tlmočníci s ďalšími jazykmi. Najväčšia zodpovednosť leží v tomto prípade na pleciah tzv. pilota, na základe ktorého tlmočia ďalší (Müglová, 2018, s. 302).

2.2 Žánre tlmočenia a nároky na osobnosť tlmočníka

V oblasti tlmočenia rozlišujeme okrem jeho realizačných foriem taktiež jednotlivé žánre tohto typu transferu.

Ako prvý žáner tlmočenia uvádza Müglová **konferenčné tlmočenie**, avšak vzhľadom na nedostatok osobitných špecifik je náročné definovať tento žáner. Pri konferenčnom tlmočení sa využívajú oba druhy realizačných foriem, čiže konzekutívne i simultánne tlmočenie. Realizuje sa najmä na konferenciách, a to hlavne v súvislosti s inštitucionálnym kontextom (Müglová, 2018, s. 306).

Medzinárodná asociácia konferenčných tlmočníkov (International Association of Conference Interpreters – AIIC) publikovala na svojej oficiálnej stránke zoznam atribútov, ktorými by mal disponovať konferenčný tlmočník. Zaraďuje sem napríklad mentálnu zručnosť, schopnosť zachovať si chladnú hlavu aj pod tlakom či schopnosť pôsobiť vyrovnane a podať výkon pred väčším publikom. V publikovanom článku táto asociácia dopĺňa aj priateľský a kolegiálny prístup, pevné nervy, taktnosť i schopnosť koncentrácie¹.

Druhým žánrom spomínaným Müglovou je **mediálne tlmočenie**, ktoré možno na základe osobitostí prameniacych z jeho procesualnej stránky považovať za najťažší z žánrov tlmočenia. V mediálnom tlmočení čelí tlmočník rôznym stresovým faktorom, medzi ktoré môžeme zaradiť či už prítomnosť divákov pri prezenčnom podujatí alebo tiež neobmedzený počet divákov v prípade tlmočeného televízneho prenosu alebo aj realizácia tlmočenia v neskoršom čase (Müglová, 2018, s. 308). Spomínané faktory prispievajú k vyvíjanému tlaku na osobu tlmočníka, ktorý musí byť schopný podať výkon aj napriek tomuto tlaku.

¹ Pozri: AIIC Training and Professional Development. "Advice to students wishing to become conference interpreters"

Na mediálne tlmočenie môžeme nadviazať **filmovým** tlmočením, ktoré je formou audiovizuálneho tlmočenia spočívajúcim v simultánnom tlmočení scenára alebo titulkov, ale môže mať taktiež podobu hovoreného komentára. Tlmočník sa musí vyrovnáť s viacerými záťažovými faktormi, napr. rýchle tempo reči, prekrývajúce sa repliky či minimálnou dekalážou (Russo in Pöchhacker, 2015, s. 163 - 164).

Ako tretí žáner predstavuje Müglová **súdne tlmočenie**, ktoré kladie nároky na tlmočníka tiež v rámci širokého rozpätia podžánrov, ktoré sa v tomto prípade realizujú., pričom každý má svoje špecifiká a nástrahy, ktoré možno zhrnúť pod vysokú terminologickú záťaž v rámci textu a osobitnú stavbu viet a formulácií, čo je príznačným znakom inštitucionálnej komunikácie vo všeobecnosti (Müglová, 2018, s. 309 – 310).

Štvrté v poradí nasleduje **komunitárne tlmočenie**, ktoré možno charakterizovať ako „tlmočenie výlučne pre jednotlivcov alebo malé skupinky ľudí, ktorí sa ocitli v krízovej situácii“ (Müglová, 2018, s. 310). Krízové situácie, s ktorými môže tlmočník prísť do kontaktu môžu mať podobu migračnej (napr. utečenci), zdravotnej krízy (napr. hospitalizácia turistov) alebo trestnej činnosti cudzincov. V tomto žánre tlmočenia môžeme pozorovať viaceré záťažové faktory a tlmočník sa tak musí vyrovnáť s nedostatkom času na prípravu alebo psychicky náročnými situáciami (Müglová, 2018, s. 310 – 311).

Pri **rokovacom tlmočení** sa od tlmočníka vyžaduje zvládnutie diplomatického jazyka so špecifickou štylistikou a skrytými narážkami, keďže vo väčšine ide o oficiálnu komunikáciu ako sú diplomatické, politické či obchodné rokovania. Realizačná forma má zväčša podobu zrýchlenej konzekutívy (Müglová, 2018, s. 311).

Pöchhacker rozširuje spektrum žánrov tlmočenia o **diplomatické** tlmočenie, ktoré sa môže uskutočňovať na úrovni hláv štátu alebo predstaviteľov vlád i konkrétnych rezortov. V určitých situáciách je potrebná spolupráca a koordinácia s druhým tlmočníkom či už po celú dobu alebo počas jednotlivých častí programu. Dôraz sa kladie tiež na nenápadné vystupovanie a mlčanlivosť (Pöchhacker, 2015, s. 107).

Dial'kové tlmočenie definuje ako tlmočenie s využitím komunikačných technológií, kedy je tlmočník prepojený s priamymi účastníkmi a rečníkmi prostredníctvom videokonferencie (Braun in Pöchhacker, 2015, s. 346 - 348). Tento žáner tlmočenia kladie nároky na technologickú kompetenciu tlmočníka.

Pöchhacker vo svojej publikácii *Routledge Encyclopedia of Interpreting studies* uvádza taktiež ďalšie žánre ako tlmočenie v oblasti zdravotnej starostlivosti, vzdelania, armády, divadelné či telefonické tlmočenie, ako aj tlmočenie talkšou alebo spravodajstva (Pöchhacker, 2015, xv - xxi).

2.3 Gileov model úsili

Daniel Gile prišiel na základe pozorovania tlmočení študentov s myšlienkou modelu úsili (Effort Models) pre simultánne tlmočenie, ale tiež iné realizačné formy či žánre tlmočenia, v ktorých rozpracováva jednotlivé komponenty úsilia nevyhnutné pre proces tlmočenia (Gile, 2021 *in* Advances in Cognitive Translation Studies).

Ako tri hlavné komponenty simultánneho tlmočenia, ktoré boli súčasťou prvého modelu úsilia predstavuje Gile **príjem** (reception effort – R), **pamäť** (memory effort – M) a **produkciiu** (production effort – P), pričom neskôr ho dopĺňa o ďalší komponent – **koordináciu** (coordination effort – C). Konečná podoba základného modelu pre simultánne tlmočenie je teda: **R + M + P + C**. Pri spomínaných komponentoch nejde o automatizované operácie (Gile, 2021 *in* Advances in Cognitive Translation Studies), čo interpretujeme ako odkaz na názov samotného modelu – model úsili, jednotlivé komponenty teda v našom vnímaní predstavujú istý typ snahy vynaložený na dosiahnutie výsledku. V prípade tlmočenia bude týmto výsledkom kvalitný tlmočnický výkon.

Podanie dobrého tlmočnického výkonu podmienil nielen dostatočnou kapacitou spracovania na pokrytie súčtu všetkých potrieb jednotlivých úsili, ale aj dostatočnou kapacitou spracovania pre každý komponent modelu úsilia, aby bolo umožnené dokončenie každej úlohy, do ktorej je zapojený. Práve druhá podmienka úspešného tlmočenia priviedla Gileho k spomínanému štvrtému komponentu úsilia, ktorý má zabezpečiť distribúciu kapacity medzi tri kľúčové úsilia (Gile, 2021 *in* Advances in Cognitive Translation Studies).

Pod prvým úsilím, príjmom, Gile rozumie prijatie a spracovanie auditívnych i vizuálnych prvkov, ako napríklad gestikuláciu, reč alebo osnovu vrátane interpretácie ich významu v prejave. Ďalej sem zahŕňa občasnú notáciu (napr. mená, čísla), rešerš v dokumentoch s cieľom porozumieť východiskovému prejavu a pri zohľadnení budúcich technologických pokrokov alebo tlmočenia na diaľku nevyklučuje ani rozšírenie modelu o ďalší komponent – interakciu človeka so strojom alebo Human-Machine Interaction (HMI), pretože práca s technológiami počas tlmočenia vyžaduje nezanedbateľný podiel pozornosti. V prípade simultánneho tlmočenia hovoreného prejavu s písomnými podkladmi sa príjem rozkladá na dve činnosti – **počúvanie** (listening effort – L) a **čítanie** (reading effort – R). Model bude v tomto prípade vyzeráť takto: **L + R + M + P + C** (Gile, 2021 *in* Advances in Cognitive Translation Studies).

Úsilie krátkodobej pamäte za zasa vzťahuje na krátkodobé uchovanie informácií z prejavu v pamäti a ich následné vyvolanie za účelom produkcie cieľového textu a tiež zohľadňuje možné zabudnutie informácie predtým, ako si danú informáciu stihneme zapísať, v prípade

konzekutívneho tlmočenia, alebo preformulovať, v prípade simultánneho tlmočenia. Všetky tieto aspekty uberajú obmedzenú kapacitu pracovnej pamäte (Gile, 2021 *in Advances in Cognitive Translation Studies*).

Produkcia pokrýva všetky operácie počnúc zámerom verbalizovať určitý druh obsahu a končiac samotnou produkciou cieľového prejavu. Do tejto oblasti patria tiež okrajové činnosti ako kontrola a prípadná oprava pretlmočeného obsahu a rešerš v dokumentoch alebo glosároch s cieľom pretlmočenia prejavu. Pozornosť a mentálnu kapacitu tiež spotrebovávajú rozhodovací proces zameraný na selekciu obsahu do cieľového prejavu vzhľadom na danú komunikačnú situáciu (Gile, 2021 *in Advances in Cognitive Translation Studies*).

Posledný zo základných komponentov, koordinácia, odkazuje na vedomé štiepenie pozornosti, ktoré závisí od aktuálne spracovávanej časti prejavu. Práve vedomé nasmerovanie pozornosti na určité aspekty tlmočenia, napr. monitorovanie dekaláže, t.j. časového odstuhu za rečníkom, sústredenie sa na zápis čísel či na vnímanie obsahu východiskového prejavu na úkor štylizácie toho cieľového môže u študentov stimulovať pedagóg vhodnými radami (Gile, 2021 *in Advances in Cognitive Translation Studies*).

2.4 Vplyv vybraných osobnostných charakteristík tlmočníka na jeho výkon

Z prieskumu spočívajúceho v rozhovoroch s 10 profesionálnymi tlmočníkmi vykonaného profesorkou Albl-Mikasa (2012 *in* Hodáková, 2022) vyplýva, že tlmočník by mal byť komunikatívna osoba, ktorej nerobí problém vystupovať. Avšak, Albl-Mikasa dodáva, že tlmočník by mal vedieť ostať nenápadný v úzadí a nepútať pozornosť, čo naznačuje, že by mohlo ísť o osobnostné črty **spoločnosť** a **vnímavosť** (Hodáková, 2022, s. 51).

Vychádzajúc z delenia osobnostných typov na poli extravertzia – introvertzia podľa Junga a príslušných bližších indikátorov daných typov – myšlienkový, citový, perцепčný a intuitívny uvádza Hodáková konkrétne možnosti, ako môžu spomínané charakteristiky vplývať na tlmočnický výkon (Hodáková, 2022, s. 52).

Prevaha myšlienkového elementu sa počas tlmočenia môže prejaviť v súvislosti vzťahu tlmočníka k „prezentovaným informáciám a aplikovaným myšlienkovým operáciám“ (Hodáková, 2022, s. 52). Citový typ sa zrejme preukazuje na úrovni prežívanej úzkosti, prítomnosti trémy ako aj hodnotení vlastného výkonu. Komponent percepcie môže mať vplyv na to, do akej miery sa bude tlmočník identifikovať s rečníkom a v prípade intuitívneho typu môže ísť o interferenciu vo vnímaní a interpretácii extratextových aspektov tlmočenia (Hodáková, 2022, s. 52).

V súvislosti s motiváciou akoby kľúčovým faktorom ovplyvňujúcim výkon tlmočníka pracuje Hodáková s dvomi konkrétnymi statickými osobnostnými črtami, ktoré súvisia s orientáciou, teda nasmerovaním motivácie. Tendencia vykazujúca pozitívny vplyv na výkon sa nazýva **anxiozita podporujúca výkon** a tendencia s opačným vplyvom, teda negatívnym sa označuje **anxiozita brzdiaca výkon** (Hodáková, 2022, s. 56).

Autorky Timarová a Salaets (2011 *in* Hodáková, 2022) vykonali prieskum zameraný práve na dva druhy anxiozity, pričom popri ich distribúcii u študentov, ktorí sa rozhodli pre tlmočnickú špecializáciu, sledovali tiež úspešnosť/neúspešnosť študentov na skúškach z konferenčného tlmočenia, a to v súvislosti s úrovňou a prevažujúcim typom anxiozity. Z prieskumu vyplynulo, že študenti s dominantnou anxiozitou podporujúcou výkon sa častejšie rozhodujú v prospech tlmočnickej kariéry. Ďalším záverom prieskumu bolo zistenie, že študenti s vyššou úrovňou anxiozity brzdiacej výkon vykazovali počas uvedenej skúšky lepšie výsledky, teda ich možno v tomto kontexte považovať za úspešnejších ako študentov s prevažujúcou anxietou podporujúcou výkon (Hodáková, 2022, s. 58).

Z hľadiska schopností sú v kontexte tlmočenia relevantné výkonové aspekty, keďže ide o komplexný proces s výkonovými požiadavkami kognitívnej i nekognitívnej povahy. Získanie tlmočnických zručností vo vzdelávacom procese je podľa Hodákovej založené na „automatizácii na nižších úrovniach kognitívnych procesov“ (Hodáková, 2022, s. 67), ide teda o čiastočné, resp. parciálne zručnosti. Avšak, na dosiahnutie expertízy v tlmočení sa predpokladá presiahnutie úrovne automatizácie z hľadiska „reštruktúracie kognitívnych procesov a stratégií“ (Hodáková, 2022, s. 67), čo vyžaduje účelný tréning a prax (Hodáková, 2022, s. 67).

3 PRAKTICKÁ ČASŤ

Po predstavení teoretického základu témy našej diplomovej práce sa v jej praktickej časti nadväzne zameriame na prezentovanie metodiky práce ako aj na výsledky dotazníkov, ktoré predstavujú hlavné komponenty tejto časti. Nasledujúce podkapitoly venujeme zadefinovaniu výskumných otázok a výskumných vzoriek, opisu metodiky práce a v neposlednom rade sa sústreďíme na dôslednú frekvenčnú analýzu zozbieraných dát aj ich následnú interpretáciu.

3.1 Metodika práce

Výskumná časť našej práce mala za cieľ zmapovať pohľady a názory študentov a pedagógov na problematiku zohľadňovania osobnostných vlastností študentov v rámci tlmočnických seminárov, prípadné začlenenie práce s osobnosťou študentov z hľadiska jeho formy a rozsahu a taktiež potenciálne formy dovzdelávania pedagógov v tejto oblasti.

Ako prostriedok realizácie nášho výskumu sme zvolili dva anonymné dotazníky, aby sme nezávisle od seba pokryli obe skupiny, študentov i pedagógov. Oba dotazníky sme distribuovali cieľovým skupinám v časovom rozmedzí december 2023 až január 2024, pričom sme ho rozposielali viackrát cez rôzne kanály a na viacero univerzitných pracovísk s cieľom získať čo najvyšší počet respondentov. Zber dát sme ukončili vo februári 2024. Na rozposlanie dotazníku pre študentov sme prvotne využili platformy Messenger a Instagram od spoločnosti Meta Platforms. Dotazník pre pedagógov z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre sme distribuovali prostredníctvom univerzitného systému elektronickej pošty, pričom s distribúciou na ďalšie univerzity nám pomohla naša školiteľka doc. Mgr. Soňa Hodáková, PhD. Podobne nám pomohla aj s druhým kolom distribúcie medzi študentov prostredníctvom informačného systému AIS.

Dotazníky sme vytvorili v programe Google Forms od spoločnosti Google. Pre čo najväčšiu pravdivosť a autentickosť odpovedí sme sa rozhodli vynechať otázku, na základe ktorej by sme respondentov vedeli zatriediť podľa jednotlivých univerzít.

Dotazník pre študentov pozostáva celkovo zo siedmich otázok, pričom šesť je uzavretých s výberom jednej odpovede a jedna polouzavretá s možnosťou navrhnúť inú odpoveď. Presné znenie otázok z dotazníka určeného študentom uvádzame v prílohe A. Pri prvých dvoch sme sledovali rodovú identitu respondentov a aktuálny stupeň štúdia. Pomocou tretej otázky sme zisťovali názor študentov na mieru vplyvu osobnosti pri výbere budúceho kariérneho smerovania. Ďalšie dve otázky boli zamerané na mieru záujmu študentov pracovať so svojimi osobnostnými charakteristikami počas hodín tlmočenia a uchopenie tejto oblasti zo strany vyučujúcich počas seminárov. Pri posledných dvoch otázkach sme mali za cieľ zistiť názor študentov na implementáciu tejto problematiky do výučby a jej prípadný rozsah a formu. Práve pri otázke o forme tejto implementácie mali účastníci možnosť navrhnúť inú možnosť ako sme uviedli.

Druhý dotazník bol, ako sme už uviedli, určený pre pedagógov a skladá sa tiež zo siedmich otázok, pričom v prílohe B prikladáme konkrétne znenie otázok z tohto dotazníka. Päť otázok je uzavretých výberových, dve sú polouzavreté s možnosťou návrhu vlastnej odpovedi z toho jedna ponúka výber viacerých variantov. Prostredníctvom prvej otázky zisťujeme počet rokov

vykonávania tlmočnickej praxe nadväzne druhou počet rokov vyučovania tlmočenia. Následne skúmame, aký dopyt po práci s osobnostnými vlastnosťami vyučujúci registrujú zo strany študentov a či považujú svoje vedomosti zo psychológie za dostatočné, aby dokázali zodpovedať ich otázky. Nasledujúce dve otázky sa zaoberajú záujmom pedagógov o nejaké odporúčania alebo usmernenia v danej oblasti a ich preferencií ohľadom podoby možných usmernení. Poslednou otázkou zisťujeme mienku vyučujúcich o spôsobe zaradenia práce s osobnosťou študentov do výučby alebo študijného plánu.

Oba dotazníky sme koncipovali a otázky v nich formulovali tak, aby ich vyplnenie netrvalo dlhšie ako päť minút, pričom všetky otázky boli povinné, čo znamená, že dotazník nebolo možné odoslať bez ich vyplnenia. Pokiaľ ide o otázku o forme implementácie osobnostných charakteristík študentov v rámci tlmočnických seminárov, naším cieľom bolo preskúmať, ktorá forma bude najviac odzrkadľovať potreby študentov a zároveň, ktorá bude preferovaná zo strany vyučujúcich. Z tohto dôvodu sme ju zaradili do oboch dotazníkov.

3.2 Výskumná vzorka

Cieľovou skupinou prvého dotazníka boli študenti odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo bez ohľadu na jazykovú kombináciu. Výskumnú vzorku tvorili študenti magisterského i bakalárskeho stupňa. Dotazník bol určený participantom, ktorí už absolvovali tlmočnicke semináre a mali skúsenosti s priebehom týchto hodín, čo bolo potrebné pre adekvátne zodpovedanie otázok. Študenti so skúsenosťami z tlmočnických seminárov by mali vedieť vyhodnotiť, aký prístup z hľadiska odporúčaní pedagógov a podania spätnej väzby by bol pre nich samotných prínosnejší a motivujúci. Vzorku sme vyberali tak, aby vedeli respondenti na základe absolvovaných hodín určiť preferované zapracovanie práce so svojimi osobnostnými predpokladmi do výučby, prípadne sa vedeli rozhodnúť pre doplnkovú formu v podobe workshopu. Počas doterajšieho štúdia mali už možnosť absolvovať semináre zamerané na konzekutívne i simultánne tlmočenie. Okrem základných povinných seminárov mohli využiť priestor aj na tlmočnických propedeutikách či rôznych špecializovaných tlmočnických seminároch (napr. predmet Výberový seminár z komunitárneho tlmočenia). Dotazník vyplnilo 53 respondentov.

Pokiaľ ide o kritériá výberu respondentov z radu vyučujúcich, dbali sme na to, aby bol dotazník rozoslaný výlučne tým pedagógom, ktorí majú skúsenosti s výučbou tlmočenia. Výber vzorky sme však neobmedzili na základe počtu rokov tlmočnickej praxe či vyučovania tlmočenia. Práve naopak, snažili sme sa získať čo najširší záber respondentov s rôznymi skúsenosťami a jazykovými kombináciami, Vychádzajúc zo svojej pedagogickej praxe by

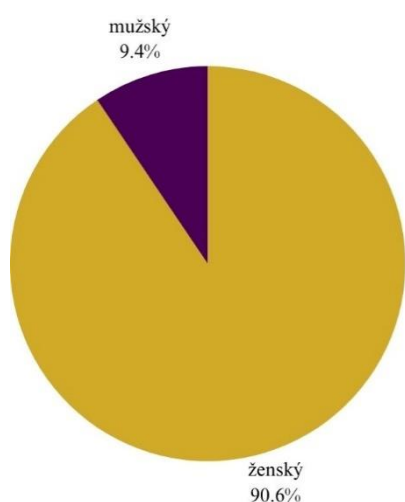
vyučujúci mali vedieť zhodnotiť ako často sa stretávajú s požiadavkami na individuálnu spätnú väzbu zohľadňujúcu určité osobnostné predpoklady študentov. Zároveň očakávame, že na základe znalosti študijných plánov a skúsenosťami z vedenia seminárov zvolia najvhodnejšie formy prípadného doplnkového vzdelania a implementácie práce s osobnosťami študentov, ktoré budú predstavovať podklady pre ďalšiu časť našej diplomovej práce. Dotazník vyplnilo 12 respondentov.

V prípade oboch dotazníkov sme oslovili potenciálnych respondentov z troch slovenských univerzít, a to Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzity Komenského v Bratislave a Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

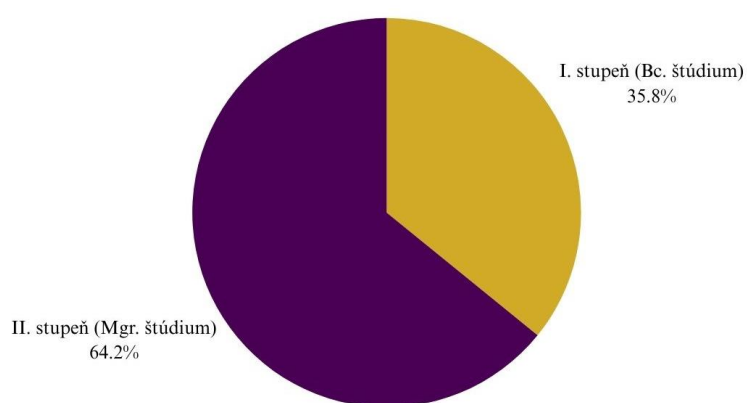
3.3 Analýza dát - dotazník pre študentov

Po predstavení metodiky a obsahu výskumných prostriedkov i výskumnej vzorky sa v dvoch nasledujúcich podkapitolách sústreďujeme na frekvenčnú analýzu zhromaždených dát.

Prvé dve otázky boli orientované na všeobecné údaje o respondentoch, konkrétne sme mapovali skladbu výskumnej vzorky z hľadiska rodu a stupňa vysokoškolského štúdia. Na základe dát z dotazníka pozostávala vzorka študentov z 48 osôb ženského rodu (90,6 %) a 5 osôb mužského (9,4 %). Zvyšné dve možnosti – *iný* (bez špecifikácie) a *nechcem uviesť* – nezvolil nikto z respondentov. Z respondentov taktiež prevažovali študenti II. stupňa štúdia, ktorých bolo 34 (64,2 %). Zvyšných 19 respondentov (35,8 %) v čase zberu dát študovalo na prvom stupni vysokoškolského štúdia.



Obrázok 4.: Dotazník (študenti) - rod



Obrázok 5.: Dotazník (študenti) – stupeň vysokoškolského štúdia

Následne sme skúmali mienku respondentov ohľadom problematiky vplyvu osobnostných vlastností na rozhodovací proces v rámci budúceho profesijného smerovania. Na základe zozbieraných odpovedí sa väčšina študentov (71,7 %) prikláňa k názoru, že osobnosť má výrazný vplyv v rámci tohto rozhodovacieho procesu a približne štvrtina (26,4 %) si myslí, že osobnosť túto voľbu ovplyvňuje v menšej miere. S tvrdením, že osobnosť má v rozhodovaní o kariére vplyv len vo výnimočných prípadoch, sa stotožňuje 1 študent (1,9 %), pričom akýkoľvek vplyv na voľbu kariérneho smerovania nepoprel žiaden z respondentov.

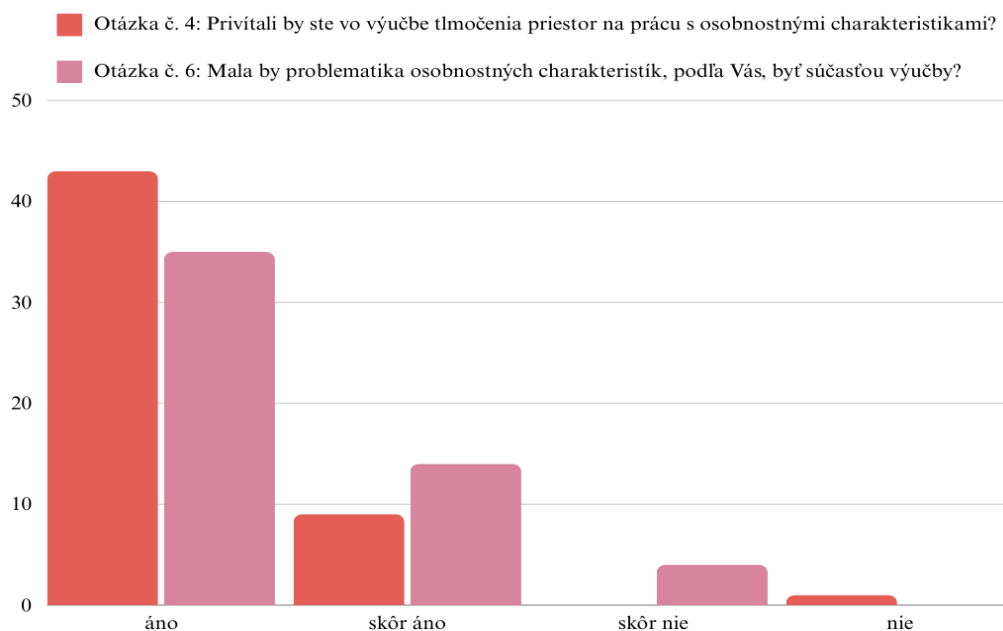
Otázka č. 3: Myslíte si, že Vaša osobnosť vplyva na Vaše rozhodovanie o budúcom smerovaní v profesii?

Možnosti odpovedí	Odpovede študentov	
	Počet študentov	Podiel študentov (v %)
<i>áno, podľa mňa má výrazný vplyv</i>	14	71,7
<i>skôr áno, voľbu ale ovplyvňuje len trochu</i>	38	26,4
<i>skôr nie, môže mať nejaký vplyv, ale len vo výnimočných prípadoch</i>	1	1,9
<i>nie, neovplyvňuje ju vôbec</i>	0	0

Tabuľka 1.: Dotazník (študenti) – vplyv osobnosti na rozhodovanie o profesijnom smerovaní

Ďalej sme v štvrtej otázke skúmali, či by boli študenti naklonení iniciatíve pracovať počas tlmočnických seminárov so svojimi osobnostnými charakteristikami. Pre lepšie pochopenie sme v tejto otázke špecifikovali osobnostné charakteristiky uvedením príkladov, ako napr. úzkosť či tréma. Jednoznačne kladný postoj k tejto otázke zaujalo 43 respondentov (81,1 %), zatiaľ čo 9 študentov volilo možnosť *skôr áno* (17 %). Výlučne záporne reagoval na túto otázku 1 študent (1,9 %), ktorý by sa v rámci seminárov radšej venoval iným aspektom tlmočenia.

Pre lepšiu prehľadnosť údajov teraz prejdeme k analýze odpovedí na šiestu otázku, keďže bola formulovaná podobne ako štvrtá, aj keď mala objektívnejší charakter a priamočiarejšiu formuláciu. Z výskumu vyplynulo, že 35 respondentov (66 %) súhlasí s tým, aby bola problematika osobnostných charakteristík súčasťou výučby tlmočenia a 14 respondentov súhlasí čiastočne (26,4 %). Čiastočný nesúhlas s týmto začlenením vyjadrili 4 respondenti (7,5 %). Nižšie uvádzame graf znázorňujúci porovnanie oboch otázok:



Obrázok 6.: Dotazník (študenti) - implementácia práce s osobnostnými charakteristikami (4. a 6. otázka)

Piatou otázkou sme sa zamerali na prieskum mienky študentov ohľadom miery, v akej sa vyučujúci venujú práci s osobnosťou študentov počas seminárov. Najčastejšie volili študenti odpovede *skôr nie*, *nedostatočne* a *skôr áno*, *čiastočne*, pričom prvú uvedenú odpoveď vybralo 21 študentov (39,6 %) a druhú 18 (34 %). Pri možnosti *nie* sme zaznamenali 12 respondentov (22,6 %). Podľa 2 študentov (3,8 %) sa tejto problematike venujú pedagógovia dostatočne.

Otázka č. 5: Venujú sa vyučujúce/vyučujúci práci s osobnostnými charakteristikami na hodinách?

Možnosti odpovedí	Odpovede študentov	
	Počet študentov	Podiel študentov (v %)
<i>áno, dostatočne</i>	2	3,8
<i>skôr áno, čiastočne</i>	18	34
<i>skôr nie, nedostatočne</i>	21	39,6
<i>nie</i>	12	22,6

Tabuľka 2.: Dotazník (študenti) – miera zakomponovania osobnosti študentov do výučby zo strany vyučujúcich

V poslednej, siedmej, otázke sme zisťovali, aké formy implementácie práce s osobnostnými charakteristikami v rámci výučby či nad jej rámec sú preferované študentmi. Pri tejto otázke mali respondenti možnosť navrhnúť vlastnú odpoveď, nikto ju však nevyužil.

Najviac študentov sa prikláňa k možnosti otestovania a krátkych cvičení v rozmedzí 5-10 minút v rámci tlmočnických seminárov, konkrétne ich je 23 (43,4 %). Možnosť *samostatný predmet* zvolilo 15 študentov (28,3 %) a 2-3 hodiny v rámci existujúceho predmetu by tejto téme venovalo 12 študentov (22,6 %). Traja študenti (5,7 %) by túto tému nezaradili priamo do výučby, vedeli by si ju predstaviť ako workshop/sériu workshopov. Nezaradenie tejto problematiky do výučby nevybral žiaden z respondentov.

Otázka č: 7: Ak áno, v akej forme by do nej mala byť zakomponovaná?

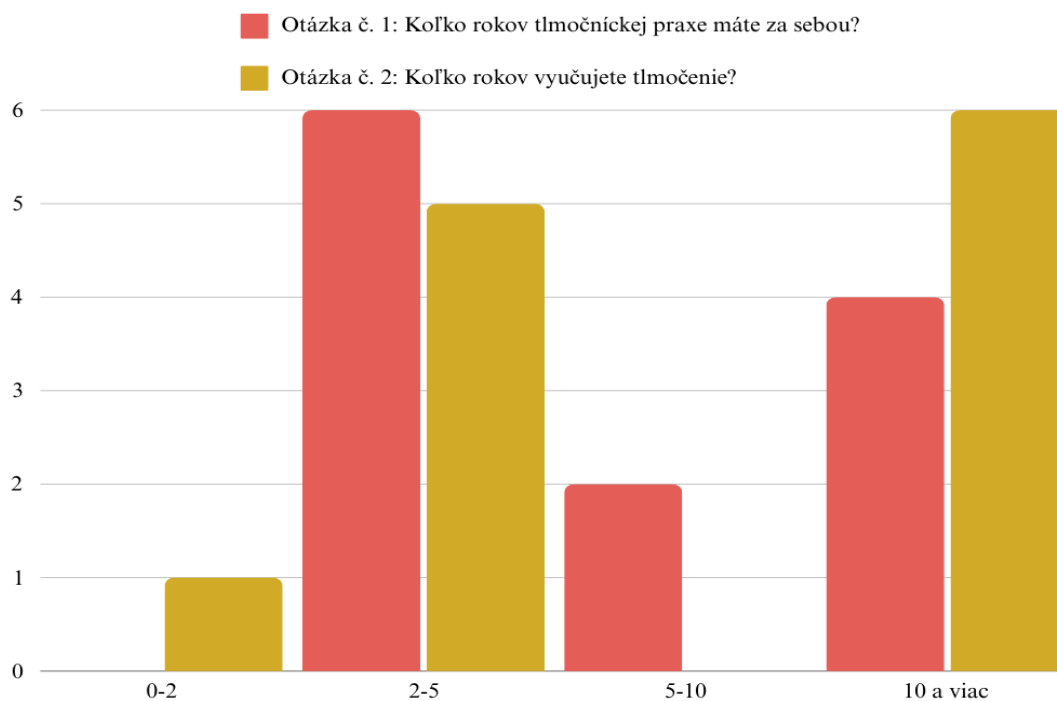
Možnosti odpovedí	Odpovede študentov	
	Počet študentov	Podiel študentov (v %)
<i>otestovanie a prispôsobené krátke cvičenia (10-15 minút) v rámci tlmočnických seminárov</i>	23	43,4
<i>samostatný predmet</i>	15	28,3
<i>určitý rozsah hodín (napr. 2-3) v rámci existujúceho predmetu</i>	12	22,6
<i>nezaradila/nezaradil by som túto tému priamo do študijného plánu, ale vedela/vedel by som si predstaviť workshop/sériu workshopov</i>	3	5,7
<i>nezaradil/nezaradila by som ju vôbec</i>	0	0

Tabuľka 3.: Dotazník (študenti) – preferovaná forma implementácie práce s osobnosťou študentov v rámci výučby

3.4 Analýza dát - dotazník pre pedagógov

V tejto podkapitole sa zameriame na frekvenčnú analýzu dát získaných prostredníctvom dotazníka pre pedagógov vyučujúcich tlmočenie. V druhom dotazníku sme sa pri prvých dvoch otázkach nesústredili na rod a stupeň štúdia ako pri študentoch, ale upriamili sme pozornosť na počet rokov tlmočnickej i pedagogickej praxe. Z odpovedí na prvé dve otázky sme zistili, že 6 respondentov (50 %) má 2 až 5 rokov tlmočnickej praxe. Druhou najčastejšou odpoveďou bolo 10 a viac rokov praxe, pričom ju zvolili 4 respondenti (33,3 %). Najmenší podiel vzorky tvoria pedagógovia s 5 až 10 rokmi praxe, pretože túto možnosť vybrali 2 vyučujúci (16,7 %).

Ako sme už naznačili, v druhej otázke sme nadviazali na prvú, avšak tentokrát sme skúmali počet rokov vyučovania tlmočenia. Polovica našich respondentov, presne 6 vyučujúcich (50 %), sa venuje výučbe tlmočenia 10 a viac rokov. Druhú najpočetnejšiu skupinu tvorí 5 respondentov (41,7 %) vyučujúcich tlmočenie 2 až 5 rokov a jeden respondent (8,3 %) má pedagogickú prax v oblasti tlmočenia trvajúcu menej ako 2 roky.



Obrázok 7.: Dotazník (vyučujúci) - počet rokov tlmočnickej a pedagogickej praxe v oblasti tlmočenia

V nasledujúcej otázke sme zisťovali, či sa vyučujúci stretávajú s dopytom zo strany študentov po odporúčaníach alebo radách, ktoré by zohľadňovali ich osobnostné charakteristiky. Často sa s otázkami ohľadom tejto problematiky stretávajú 4 respondenti (33,3 %) a občas otázky na túto tému registrujú 3 respondenti (25 %). Druhá štvrtina respondentov (25 %) má skúsenosti s otváraním tejto problematiky v rámci výučby len vo výnimočných prípadoch. Dvaja respondenti (16,7 %) uviedli, že sa s požiadavkami tohto charakteru ešte nestretli.

Otázka č. 3: Registrujete pri výučbe tlmočenia dopyt zo strany študentiek/študentov po odporúčaníach/tipoch zohľadňujúcich ich konkrétne osobnostné vlastnosti?

Možnosti odpovedí	Odpovede vyučujúcich	
	Počet vyučujúcich	Podiel vyučujúcich (v %)
<i>áno, často požadujú spätnú väzbu a rady odrážajúce ich osobnosť</i>	4	33,3
<i>skôr áno, občas požadujú spätnú väzbu a rady odrážajúce ich osobnosť</i>	3	25
<i>skôr nie, túto tému otvárajú len výnimočne</i>	3	25
<i>nie, nikdy som takéto otázky/požiadavky nezachytil/nezachytila</i>	2	16,7

Tabuľka 4.: Dotazník (vyučujúci) – dopyt študentov po odporúčaníach/radách zohľadňujúcich ich osobnosť

Následne sme sa respondentov pýtali, či sa cítia byť dostatočne kompetentní, aby vedeli zodpovedať prípadné otázky zo strany študentov. Na základe vyhodnotených odpovedí si 7 vyučujúcich (58,3 %) myslí, že by prípadné otázky vedeli zodpovedať čiastočne. Štvrtina respondentov (25 %) je toho názoru, že disponuje postačujúcimi vedomosťami z oblasti psychológie, aby vedela študentom odpovedať erudovane. Zvyšní 2 respondenti (16,7 %) pociťujú v tejto oblasti medzery a volili možnosť *skôr nie*.

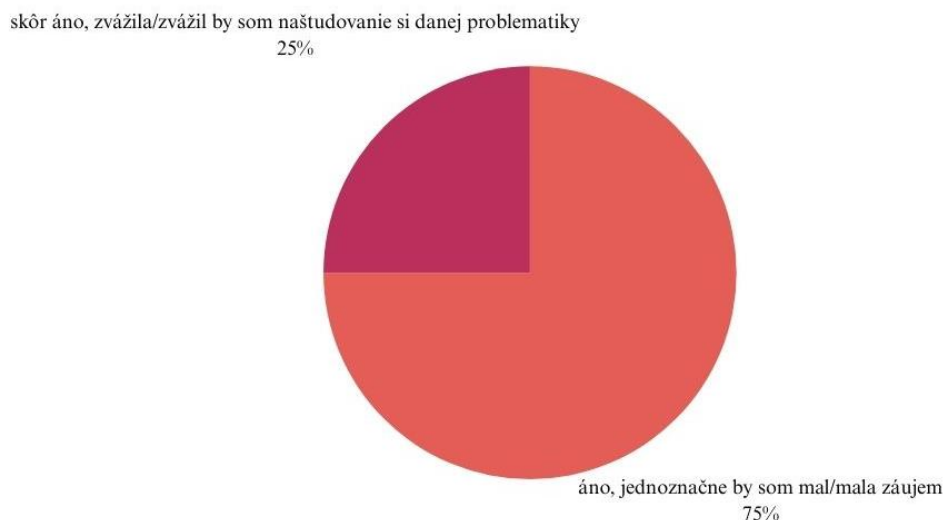
Otázka č. 4: Cítite sa dostatočne zdatná/zdatný v oblasti psychológie, aby ste na prípadné otázky vedeli erudovane odpovedať?

Možnosti odpovedí	Odpovede vyučujúcich	
	Počet vyučujúcich	Podiel vyučujúcich (v %)
<i>áno, myslím si, že mám dostatočné vedomosti na usmernenie študujúcich</i>	3	25
<i>skôr áno, vedela/vedel by som odpovedať čiastočne</i>	7	58,3
<i>skôr nie, mám v tejto oblasti medzery</i>	2	16,7
<i>vôbec nie, takéto otázky by som zodpovedať nevedel/nevedela</i>	0	0

Tabuľka 5.: Dotazník (vyučujúci) – vnímanie vlastných vedomostí z psychológie v kontexte výučby tlmočenia

Ďalej nás zaujímala mienka respondentov ohľadom možných usmernení resp. odporúčaní v tomto smere z oblasti psychológie. Konkrétne sme sa zamerali na to, či by vyučujúci mali o takéto odporúčania záujem. Jednoznačný kladne sa vyjadrili 9 vyučujúci (75 %) a 3 vyučujúci (25 %) by zvážili štúdium problematiky osobnostných vlastností vo výučbe tlmočenia. Čiastočne alebo absolútne záporne sa nevyjadril žiaden z respondentov.

Otázka č. 5: Privítali by ste v tomto smere odporúčania alebo usmernenia?



Obrázok 8.: Dotazník (vyučujúci) - odporúčania pre vyučujúcich tlmočenia v oblasti psychológie osobnosti

V šiestej otázke sme dali vyučujúcim na výber päť možností prípadného dovzdelávania v otázke úlohy psychológie osobnosti v rámci tlmočnickeho tréningu. V prípade tejto otázky bolo možné zvoliť viacero odpovedí naraz, takže percentuálna hodnota nezodpovedá podielu respondentov z ich celkového počtu, ale podielu jednotlivých odpovedí z celkového počtu odpovedí. Prvú možnosť, písomnú publikáciu v tlačenej či elektronickej forme, zvolilo 7 vyučujúcich (58,3 %), pričom rovnaký počet vybral ďalšie dve možnosti a to – audio/videozáznam viacerých modulových prednášok i prizvanie odborníka/odborníčky z praxe priamo na výučbu. Najvyšší počet respondentov (8 = 66,7 %) by si predstavoval spomínané odporúčania vo forme metodického seminára. Možnosť audio/videozáznamu jednej rozsiahlej prednášky bola vybraná jedenkrát (8,3 %). Respondentom sme tiež dali možnosť návrhu vlastného návrhu/kombinácie, jednotlivé odpovede uvádzame nižšie:

1. odpoveď: „Som za viacero možností – metodický seminár aj audio/videozáznam modelových prednášok.“

2. odpoveď: „Optimálna by bola kombinácia viacerých foriem v závislosti od potrieb konkrétnych študentov.“

Otázka č. 6: Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali kladne, akú formu by tieto odporúčania/usmernenia mali mať? (v tabuľke uvádzame iba nami navrhnuté odpovede)

Možnosti odpovedí	Odpovede vyučujúcich	
	Počet vyučujúcich	Podiel vyučujúcich (v %)
<i>písomná publikácia (napr. stručná príručka v tlačenej aj elektronickej verzii)</i>	7	58,3
<i>audio-/videozáznam jednej rozsiahlej prednášky</i>	1	8,3
<i>audio-/videozáznam viacerých modulových prednášok</i>	7	58,3
<i>metodický seminár</i>	8	66,7
<i>prizvanie odborníka/odborníčky z praxe priamo na výučbu</i>	7	58,3

Tabuľka 6.: Dotazník (vyučujúci) – preferovaná forma odporúčaní/usmernení pre prácu s osobnosťou študentov tlmočenia

Posledná otázka v dotazníku pre pedagógov bola rovnaká ako v prípade dotazníka pre študentov, zaujímalo nás, akú formu implementácie práce s osobnostnými charakteristikami študentov počas tlmočnických seminárov by preferovali vyučujúci.

K dispozícii mali taktiež rovnaké odpoveď i možnosť vlastného návrhu. Tretina vyučujúcich (4 = 33,3 %) by preferovala otestovanie študentov v kombinácii s prispôsobenými krátkymi cvičeniami počas tlmočnických seminárov. Druhá štvrtina respondentov (4 = 33,3 %) by danej téme venovala určitý rozsah hodín v rámci existujúceho predmetu. Dvaja vyučujúci (16,7 %) zvolili možnosť workshopu alebo série workshopov, ktoré by neboli súčasťou študijného plánu. Možnosť samostatného predmetu zameraného na túto problematiku vybral jeden vyučujúci (8,3 %), pričom jeden z respondentov využil možnosť vlastnej odpovede mimo navrhnutých, ktorej znenie uvádzame nižšie. Nezaradiť túto problematiku v rámci prípravy budúcich tlmočníkov nezvolil žiaden z respondentov.

12. odpoveď: „Po pilotnej fáze testovania by bolo možné konkretizovať možnosti aplikácie do výučby tlmočenia. V závislosti od špecifických potrieb jednotlivých študentov,

ktoré sa často líšia, by pravdepodobne bola vhodná kombinácia niekoľkých vyššie uvedených návrhov. Za vhodné považujem otestovanie študentov a na základe toho zvolenie adekvátnych krátkych cvičení v rámci tlmočnických seminárov a v prípade potreby doplnenie série ďalších workshopov.“

Otázka č. 7: V akej podobe by ste zaradili prácu s osobnostným typom do výučby tlmočenia v rámci študijného plánu?

Možnosti odpovedí	Odpovede študentov	
	Počet študentov	Podiel študentov (v %)
<i>otestovanie a prispôsobené krátke cvičenia (10-15 minút) v rámci tlmočnických seminárov</i>	4	33,3
<i>samostatný predmet</i>	1	8,3
<i>určitý rozsah hodín (napr. 2-3) v rámci existujúceho predmetu</i>	4	33,3
<i>nezaradila/nezaradil by som túto tému priamo do študijného plánu, ale vedela/vedel by som si predstaviť workshop/sériu workshopov</i>	2	16,7
<i>nezaradil/nezaradila by som ju vôbec</i>	0	0

Tabuľka 7.: Dotazník (vyučujúci) – preferovaná forma implementácie práce s osobnosťou študentov v rámci výučby

3.5 Interpretácia dát

V rámci tejto podkapitoly upriamime pozornosť na interpretáciu dát získaných z dotazníkov. Pri otázkach, ktoré sa v identickej či podobnej formulácii objavili v dotazníkoch pre obe skupiny respondentov sa sústreďíme najmä na komparáciu získaných dát reprezentujúcich mienku či preferencie daných skupín.

Výskumná vzorka zo študentov približne zodpovedá rodovému zloženiu ročníkov, pričom vychádzame z vlastnej skúsenosti a pozorovania. I keď na magisterskom stupni štúdia je všeobecne menej študentov ako na bakalárskom, tvoria väčšinu respondentov, čo je dôsledkom obmedzenia výskumnej vzorky na študentov, ktorí už majú skúsenosť s tlmočnickými seminármi. Študenti totiž prevažne absolvujú prvé tlmočnicke semináre až v neskorších ročníkoch štúdia.

Významným zistením v rámci komparácie odpovedí z oboch dotazníkov je skutočnosť, že zatiaľ čo väčšina študentov vyjadrila jasný záujem o prácu so svojimi osobnostnými vlastnosťami v rámci tlmočnických seminárov, vyučujúci registrujú na hodinách tento dopyt zo strany študentov značne menej, čím vzniká disproporcia medzi požiadavkou študentov vyplývajúcou z odpovedí pre náš výskum a odpoveďami vyučujúcich. Dôvodom chýbajúcej iniciatívy študentov pri otvorení tejto témy by mohla byť hanblivosť, neznalosť tejto problematiky alebo nedostatok času a priestoru na hodinách, ktorý pramení z potreby pokryť analýzu mnohých ďalších aspektov spojených s tlmočnickým tréningom. Sme toho názoru, že by bolo nereálne predpokladať, že študenti, najmä na bakalárskom ale aj na magisterskom stupni, poznajú súvislosti medzi tlmočnickým výkonom a ich osobnostnými charakteristikami, resp. ak si aj myslia, že by v tomto smere nejaká súvislosť mohla byť, nemusia si byť zároveň vedomí aj toho, že by sa s tým dalo v rámci hodín pracovať. Práve v tomto ohľade vnímame dôležitosť pedagóga nie len znalého danej problematiky, ale tiež vyvíjajúceho iniciatívu predovšetkým pri otvorení tejto témy a podaní relevantných informácií počas seminárov, čo, podľa nás, so sebou prináša istý motivačný efekt, ktorý by sa mohol prejavovať na študentoch napr. v podobe vlastnej iniciatívy kladenia otázok s cieľom nájsť vhodné techniky či stratégie na zlepšenie samotného tlmočnickeho výkonu a taktiež zvládanie stresu, úzkosti či úzkostnosti, trémy a ďalších javov s negatívnym či niekedy až paralyzujúcim účinkom na budúcich tlmočníkov.

Ako sme už spomínali, do dotazníka pre študentov sme zakomponovali dve podobne znejúce otázky s miernymi odchýlkami vo formulácii, pričom hlavné myšlienky oboch otázok ostávali takmer totožné. Pri otázke, či by študenti privítali prácu s osobnostnými charakteristikami počas výučby sa kladne, jednoznačne i čiastočne, vyjadrilo 98,1 % študentov, avšak pri otázke s podobným znením – či by táto problematika mala byť súčasťou výučby – sme zaregistrovali mierny pokles v jednoznačne aj čiastočne súhlasných odpovediach (92,4 %), ale taktiež nárast záporných odpovedí. Zatiaľ čo pri prvej otázke bola len jedna (1,9 %), pri druhej boli štyri (7,5 %). Tento rozdiel si vysvetľujeme kontrastom medzi nezáväznou formuláciou a voľnejším uchopením implikácií pre podobu hodín tlmočenia v prvej otázke a naznačením závažnejšej implementácie danej problematiky v rámci výučby v druhej otázke. Respondenti si tiež mohli pod prvou otázkou predstaviť skôr aktivity na dobrovoľnej báze, napr. rôzne podujatia, ktoré by dopĺňali povinné semináre ako priame zakomponovanie tejto problematiky v rámci predmetov zameraných na tlmočenie.

V oboch verziách dotazníka sa nachádzala otázka o preferovanej forme implementácie práce s osobnosťou študentov vo výučbe. Otázky sa odlišovali možnosťou doplnenia inej

odpovede ako boli navrhnuté nami v dotazníku pre vyučujúcich, ktorá v dotazníku pre študentov absentovala. Po vyhodnotení dotazníkov sa objavili rozdiely v preferenciách v rámci vzájomnej komparácie oboch skupín, pričom prvým z týchto zistení je preferencia samostatného predmetu, ktorú vyjadril 28,3 % respondentov z radov študentov zatiaľ čo na druhej strane zvolil samostatný predmet jeden respondent (8,3 %). Predpokladáme, že tento príčinou tohto rozdielu je komplexné uchopenie tejto problematiky zo strany pedagógov ako didaktického zámeru pracovať s ňou na seminároch orientovaných na praktické precvičovanie tlmočnických zručností i popri iných aspektoch tlmočenia. Študenti sa pri výbere odpovede pravdepodobne skôr sústredili na iné faktory subjektívnejšieho charakteru. Prekvapivým zistením bolo, že na rozdiel od vyučujúcich, z ktorých nikto nevolil možnosť odmietnutia zaradenia spomínanej témy do výučby, by túto možnosť preferovali traja študenti, čo môže prameniť z obáv ohľadom pribudnutia nárokov na študentov či ukrojenia z času určeného na precvičovanie tlmočenia. Približne rovnaký podiel respondentov, s rozdielom približne len desiatich percentuálnych bodov, volil najčastejšie možnosť otestovania a následného zakomponovania krátkych cvičení s maximálnou časovou záťažou 15 minút. Preferencia tejto odpovede naprieč oboma skupinami pravdepodobne pramení zo spomínanej časovej nenáročnosti a taktiež flexibilitate implementácie. Odlišné vnímanie zakomponovania práce s osobnosťou študentov do výučby zo strany vyučujúcich možno pozorovať aj pri počte odpovedí preferujúcich jeden alebo sériu workshopov, ktoré by boli postavené a organizované mimo študijného plánu ako doplnkové podujatia s príležitosťou získania nových vedomostí i skúseností v užitočnej a zaujímavej oblasti. Naše vnímanie tejto diferenciácie medzi skupinami sa opäť opiera o pravdepodobný scenár, že vyučujúci dôkladnejšie zvažovali možnosti z pohľadu úprav študijného plánu i informačných listov k predmetom, pričom z vlastnej skúsenosti sme si vedomí toho, že čas na prebratie určitých tém či dôsledné precvičovanie býva len zriedka dostatočný, čo vyučujúci pociťujú dlhšie a zrejme i intenzívnejšie ako študenti a preto volili možnosť postavenú mimo výučby častejšie.

ZÁVER

Cieľom našej práce v rámci študentskej vedeckej, odbornej a umeleckej činnosti bolo vytvoriť prehľad z oblasti psychológie osobnosti ako aj zložiek osobnosti a následne ilustrovať interdisciplinárny prienik v súvislosti s tlmočením ako procesom i produktom a taktiež výučbou tlmočenia, pričom tento teoretický základ mal predstavovať východisko pre hlavný cieľ práce v podobe výskumu realizovaného vo forme dotazníkov, pomocou ktorých sme mienili preskúmať pohľady a preferencie na problematiku práce s osobnostnými predpokladmi študentov počas výučby tlmočenia zo strany študentov i pedagógov.

V prvých dvoch kapitolách sme upriamili pozornosť na spomínané teoretické východiská a predstavili prehľad odbornej a tematicky relevantnej literatúry.

V tretej kapitole sme sa zamerali na frekvenčnú analýzu zozbieraných dát prostredníctvom dotazníkov, pričom sme sa venovali taktiež interpretácii dát z hľadiska komparácie odpovedí dvoch skupín respondentov a možných odôvodnení týchto odpovedí. Vychádzajúc z výsledkov dotazníkov vnímame, že do budúcnosti by bolo prospešné zmierniť nepomer medzi záujmom pracovať so svojimi osobnostnými vlastnosťami počas výučby zo strany študentov, ktorí aj vyjadrili v našom dotazníku a záujmom prejavým na hodinách tlmočenia vyplývajúcim z odpovedí v našom dotazníku pre pedagógov. Najúčinnjším prostriedkom je podľa nás organizácia a začlenenie aktivít dodatočného vzdelávania v tejto problematike pre obe skupiny respondentov, pričom každá by z aktivít tohto druhu mohla čerpať užitočné vedomosti a pomocou rozličných cvičení i naberať skúsenosti, napr. so zvládaním javov brzdiacich výkon.

Priestor na rozšírenie záberu našej práce vidíme predovšetkým v aplikácii zistení v podobe odporúčaní pre didaktickú prax. Pri tvorbe odporúčaní by bolo žiaduce vychádzať zo zozbieraných dát od študentov i pedagógov, čo by mohlo viesť k návrhu didaktických materiálov pre obe skupiny, ktoré by odzrkadľovali ich preferované formy implementácie práce s osobnostnými charakteristikami študentov. V rámci spomínaných odporúčaní vnímame tiež priestor pre návrh modelov pedagógmi preferovaných foriem materiálov na rozšírenie vedomostí z tejto problematiky, čo by následne mohli využiť počas výučby tlmočnických seminárov.

Ciele našej práce sme splnili a plánujeme ich ďalej rozvíjať v rámci našej diplomovej práce, a to prostredníctvom tvorby odporúčaní pre prax, ktoré budú vychádzať z odbornej literatúry a budú sa priamo odvíjať od preferovaných možností implementácie tejto témy do vzdelávacieho procesu budúcich tlmočníkov. Jedným z cieľov a súčasťou diplomovej práce bude návrh kompozície foriem implementácie do vzdelávania tlmočníkov so zohľadnením

preferencií a potrieb študentov i pedagógov vyplývajúcich z dotazníkov, napríklad predstavenie modelu otestovania a krátkych cvičení realizovateľných počas tlmočnických seminárov, ako aj propozícia usmernení pre pedagógov, či už v podobe metodického seminára alebo modulových prednášok. Počas písania práce sme sa opierali o odbornú psychologickú i translátologickú literatúru, ale taktiež o diela s interdisciplinárnym prienikom oboch vedeckých disciplín.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Translatologická a psychologická odborná literatúra

ALLPORT, G. 1937. *A personality. Psychological Interpretation*. Henry Holt & Co., New York 1937. ISBN

CAKIRPALOGLU, P. 2012. *Úvod do psychológie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.

ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

EYSENCK, H. J. 1998. *Dimensions of Personality*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, 1998. ISBN 978-1-56000-985-6.

GILE, D. 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B. V., 2009. ISBN 978-90-27224-33-0.

HALL, Calvin S. a kol. 1997. *Psychológia osobnosti: úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. ISBN 80-08-00994-2.

HODÁKOVÁ, S. 2022. *Kognitívne procesy a osobnosť v tlmočení: čo prináša ich výskum študentom?* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2022. ISBN 978-80-558-1921-1.

JUNG, C.G. 1921. *Psychologische Typen*. [online] Zürich: Rascher & Cie. Verlag, 1921. Dostupné online.

KOHOUTEK, R. 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství, s.r.o, 2000. ISBN 80-7204-156-8.

MELICHERČÍKOVÁ, M. – HODÁKOVÁ, S. *Prieniky a odlišnosti v kognitívno-osobnostnom profile a tlmočnickom výkone profesionálov a študentov*. [online] Banská Bystrica: Belianum –

Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2023. Edícia: Filozofická fakulta. ISBN 978-80-557-2074-6. Dostupné online.

MÜGLOVÁ, D. 2018. *KOMUNIKÁCIA TLMOČENIE PREKLAD alebo Prečo spadla Babylonská veža?*. Bratislava: ENIGMA PUBLISHING, 2018. ISBN 978-80-8133-074-2.

NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.

NAKONEČNÝ, M. 2013. *Lexikon psychologie*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2013. ISBN 978-7439-056-2.

PÖCHHACKER, F. 2015. *Encyklopedia of Interpreting Studies*. Abingdon/New York: Routledge, 2015. ISBN 978-0-415-63432-8.

RUISEL, I. 2008. *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Ikar, a.s., 2008. ISBN 978-80-551-1599-3.

SETTON, R. – DAWRANT, A. 2016. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., 2016. ISBN 978-90-72-6756-9.

Iné zdroje

AIIC Training and Professional Development. „Advice to students wishing to become conference interpreters“. [online] 2001. [cit. 12.3.2024]. Dostupné online.

GILE, D, 2021. The Effort Models of interpreting as a didactic construct . *Advances in Cognitive Translation Studies*. [online] Singapur: Springer Nature Singapore Pte Ltd. 139-160. ISBN 978-981-16-2070-6. [cit. 12.3.2024]. Dostupné online.

PRÍLOHY

PRÍLOHA A

Úloha osobnostných predpokladov v pedagogickej intervencii u budúcich tlmočníkov - študentská verzia

Pekný deň,

volám sa Lívia Kodajová a som študentka odboru Prekladateľstvo a tlmočníctvo (kombinácia jazykov AJ a NJ) na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Touto cestou by som Vás chcela poprosiť o vyplnenie dotazníka k mojej diplomovej práci na tému Úloha osobnostných predpokladov v pedagogickej intervencii u budúcich tlmočníkov. Cieľom práce je návrh odporúčaní/usmernení v oblasti tlmočenia pre vyučujúce/vyučujúcich, ktoré by zohľadňovali osobnostné charakteristiky študentiek a študentov.

Dotazník je anonymný a získané výsledky budú použité výlučne na účely diplomovej práce. Dotazník je určený študentkám a študentom odboru Prekladateľstvo a tlmočníctvo, ktoré/ktorí už absolvovali tlmočnicke semináre. Dotazník obsahuje otázky zamerané na výučbu tlmočenia s ohľadom na osobnostné vlastnosti. Vyplnenie dotazníka zaberie približne 5 minút.

Za vyplnenie dotazníka vopred ďakujem.

1. Prosím, vyberte Váš rod.

- ženský
- mužský
- iný
- nechcem uviesť

2. Na ktorom stupni VŠ štúdia momentálne študujete?

- I. stupeň (Bc. štúdium)
- II. stupeň (Mgr. štúdium)

3. Myslíte si, že Vaša osobnosť vplyva na Vaše rozhodovanie o budúcom smerovaní v profesii?

- áno, podľa mňa má výrazný vplyv
- skôr áno, voľbu ale ovplyvňuje len trochu
- skôr nie, môže mať nejaký vplyv, ale len vo výnimočných prípadoch
- nie, neovplyvňuje ju vôbec

4. Privítali by ste vo výučbe tľmočenia priestor na prácu s osobnostnými charakteristikami?

(napr. úzkosť, tréma, extravézia/introverzia)

- áno, jednoznačne by som takúto iniciatívu ocenila
- skôr áno, znie to zaujímavo, ale neprikladám tomu veľkú dôležitosť
- skôr nie, nie som zásadne proti
- nie, nič by mi to nedalo, radšej sa chcem venovať iným aspektom

5. Venujú sa vyučujúce/vyučujúci práci s osobnostnými charakteristikami na hodinách?

- áno, dostatočne
- skôr áno, čiastočne
- skôr nie, nedostatočne
- nie

6. Mala by problematika osobnostných charakteristík, podľa Vás, byť súčasťou výučby?

- Áno
- skôr áno
- skôr nie
- nie

7. Ak áno, v akej forme by do nej mala byť zakomponovaná?

- otestovanie a prispôsobené krátke cvičenia (10-15 minút) v rámci tlmočnických seminárov
- samostatný predmet
- určitý rozsah hodín (napr. 2-3) v rámci existujúceho predmetu
- nezaradila/nezaradil by som túto tému priamo do študijného plánu, ale vedela/vedel by som si predstaviť workshop/sériu workshopov
- nezaradil/nezaradila by som ju vôbec
- iné:

PRÍLOHA B

Úloha osobnostných predpokladov v pedagogickej intervencii u budúcich tlmočníkov - pedagogická verzia

Pekný deň,

volám sa Lívia Kodajová a som študentka odboru Prekladateľstvo a tlmočníctvo (kombinácia jazykov AJ a NJ) na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Touto cestou by som Vás chcela poprosiť o vyplnenie dotazníka k mojej diplomovej práci na tému Úloha osobnostných predpokladov v pedagogickej intervencii u budúcich tlmočníkov. Cieľom práce je návrh odporúčaní/usmernení v oblasti tlmočenia pre vyučujúce/vyučujúcich, ktoré by zohľadňovali osobnostné charakteristiky študentiek a študentov.

Dotazník je anonymný a získané výsledky budú použité výlučne na účely diplomovej práce. Dotazník je určený študentkám a študentom odboru Prekladateľstvo a tlmočníctvo, ktoré/ktorí už absolvovali tlmočnicke semináre. Dotazník obsahuje otázky zamerané na výučbu tlmočenia s ohľadom na osobnostné vlastnosti. Vyplnenie dotazníka zaberie približne 5 minút.

Za vyplnenie dotazníka vopred ďakujem.

1. Koľko rokov tlmočnickej praxe máte za sebou?

- 0-2
- 2-5
- 5-10
- 10 a viac

2. Koľko rokov vyučujete tlmočenie?

- 0-2
- 2-5
- 5-10
- 10 a viac

3. Registrujete pri výučbe tlmočenia dopyt zo strany študentiek/študentov po odporúčaníach/tipoch zohľadňujúcich ich konkrétne osobnostné vlastnosti?

- áno, často požadujú spätnú väzbu a rady odrážajúce ich osobnosť
- skôr áno, občas požadujú spätnú väzbu a rady odrážajúce ich osobnosť
- skôr nie, túto tému otvárajú len výnimočne
- nie, nikdy som takéto otázky/požiadavky nezachytil/nezachytila

4. Cítite sa dostatočne zdatná/zdatný v oblasti psychológie, aby ste na prípadné otázky vedeli erudovane odpovedať?

- áno, myslím si, že mám dostatočné vedomosti na usmernenie študujúcich
- skôr áno, vedela/vedel by som odpovedať čiastočne
- skôr nie, mám v tejto oblasti medzery
- vôbec nie, takéto otázky by som zodpovedať nevedel/nevedela

5. Privítali by ste v tomto smere odporúčania alebo usmernenia?

- áno, jednoznačne by som mal/mala záujem
- skôr áno, zvažila/zvážil by som naštudovanie si danej problematiky
- skôr nie, nepovažujem to za prioritu
- nie, nevidím v tom zmysel a využitie

6. Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali kladne, akú formu by tieto odporúčania/usmernenia mali mať?

- písomná publikácia (napr. stručná príručka v tlačenej aj elektronickej verzii)
- audio-/videozáznam jednej rozsiahlej prednášky
- audio-/videozáznam viacerých modulových prednášok
- metodický seminár
- prizvanie odborníka/odborníčky z praxe priamo na výučbu
- iné:

7. V akej podobe by ste zaradili prácu s osobnostným typom do výučby tlmočenia v rámci študijného plánu?

- otestovanie a prispôbené krátke cvičenia (10-15 minút) v rámci tlmočnických seminárov
- samostatný predmet
- nezaradila/nezaradil by som túto tému priamo do študijného plánu, ale vedela/vedel by som si predstaviť workshop/sériu workshopov
- nezaradil/nezaradila by som ju vôbec
- iné: