Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wydział Nauk Humanistycznych

Instytut Językoznawstwa

Językoznawstwo

Studia stacjonarne doktoranckie

Joanna Mirek

Nr albumu 150067

Self-repairs in Simultaneous Interpreting: A Study into Repair Mechanisms of Trainee Interpreters

TOM I – PRACA DOKTORSKA

Praca doktorska napisana pod kierunkiem

dr hab. Konrada Klimkowskiego

Lublin 2023

CONTENTS

Introduction 12

PART ONE

THEORETICAL BACKGROUND AND RESEARCH METHODOLOGY

1. Characteristic features of simultaneous interpreting 14

2. Defining self-repairs 23

2.1. Historical overview 28

2.2. Self-repairs as a cognitive activity 31

2.3. Cognitive models of SI 35

2.3.1. Gile's Effort Model of SI 35

2.3.2. Other cognitive models of SI 44

2.4. Controlling and monitoring as metacognitive skills 48

2.5. Repairs in spontaneous speech 53

3. Taxonomies of self-repairs 58

3.1. Taxonomies of non-fluencies in simultaneous interpreting 58

3.1.1. Taxonomy by Tissi (2000) 58

3.1.2. Taxonomy by Tryuk (2007) 59

3.2. Taxonomies of self-repairs in simultaneous interpreting 60

3.2.1. Taxonomy by Hieke (1981) 60

3.2.2. Taxonomy by Levelt (1983) 61

3.2.3. Taxonomy by Petite (2005)..... 64

3.2.4. Taxonomy by Woroch (2015) 67

3.2.5. Taxonomy by Tymoszuk (2016)..... 68

4. Retrospection in Interpreting Studies..... 71

4.1. Introspection 71

4.2. Retrospective verbal protocols in interpreting research 74

4.3. Limitations of retrospection 76

5. Research methodology 80

5.1. Participants 81

5.2. Materials 82

5.3. Procedure 84

5.4. Reliability 87

5.5. Transcription conventions 90

PART TWO

ANALYSIS

6. Analysis of post-interpreting questionnaires..... 93

6.1. Text one 93

6.2. Text two 100

6.3. Conclusions 109

7. Taxonomy of self-repairs in trainee interpreters 113

7.1. Analysis of corpus and RVPs 116

7.1.1. Impact of self-repairs 116

7.1.1.1. Impact on language 116

7.1.1.1.1. Grammar 118

7.1.1.1.2. Lexis 126

7.1.1.1.3. Stylistic register 128

7.1.1.2. Impact on interpretation 130

7.1.1.2.1. Literal interpretation 131

7.1.1.2.1.1. Interpretation comprehensible in TL 131

7.1.1.2.1.2. Interpretation potentially incomprehensible in TL 133

7.1.1.2.1.3. Context-dependent interpretation 133

7.1.1.2.2. Code-switching 135

7.1.1.2.2.1. Proper names 136

7.1.1.2.2.2. Other 138

7.1.1.2.3. Impact on content 140

7.1.1.3. Impact on performance mode 141

7.1.1.3.1. Volume 142

7.1.1.3.2. Intonation 143

7.1.2. Location of self-repairs 144

7.1.2.1. Immediate self-repairs 145

7.1.2.1.1. Pre-articulatory self-repairs 145

7.1.2.1.2. Mid-articulatory self-repairs 147

7.1.2.1.3. Post-articulatory self-repairs 149

7.1.2.2. Postponed repairs 151

7.1.3. Frequency of self-repairs 154

7.1.3.1. Single self-repairs 154

7.1.3.1. Multiple self-repairs 155

7.1.4. Manner of performing self-repairs 156

7.1.4.1. Explicit self-repairs 157

7.1.4.2. Signalled self-repairs 157

7.1.4.2.1. Modified articulation 157

7.1.4.2.1.1. Volume and speed 157

7.1.4.2.1.2. Emphasis 159

7.1.4.2.2. False start 160

7.1.4.2.2. Within a word/syllable 160

7.1.4.2.2. Within a clause/sentence 161

7.1.4.3. Hidden self-repairs 162

7.1.4.3.1. Immediate correction 162

7.1.4.3.1.1. Reformulation marker 162

7.1.4.3.1.2. No reformulation marker 164

7.1.4.3.1.2.1. Silence 165

7.1.4.3.1.2.2. Unarticulated sound 165

7.1.4.3.1.2.3. No pause 166

7.1.4.3.2. Postponed correction 167

7.1.5. Potential consequences of self-repairs 168

7.1.5.1. For the target audience 169

7.1.5.1.1. Positive consequences 169

7.1.5.1.1. Neutral consequences 170

7.1.5.1.1. Negative consequences 171

7.1.5.2. For the interpreter and interpreting performance 172

7.2. Analysis of RVPs and post-interpreting interviews 176

7.2.1. The degree of consciousness of introducing self-repairs 176

7.2.1.1. Conscious strategic 176

7.2.1.2. Conscious intuitive 179

7.2.1.3. Unconscious 182

7.2.2. The degree of consciousness of not introducing self-repairs 184

7.2.2.1. Conscious strategic 184

7.2.2.2. Conscious intuitive 187

7.2.2.3. Unconscious 189

7.2.3. The reason for introducing self-repairs 192

7.2.3.1. Cultural knowledge or specialist knowledge 193

7.2.3.2. Linguistic level 194

7.2.3.2.1. Alliteration 194

7.2.3.2.2. Linguistic interference 196

7.2.3.2.3. Linguistic defects 197

7.2.3.3. Translational level 199

7.2.3.3.1. Style and register 199

7.2.3.3.2. Fidelity 201

7.2.3.3.3. Non-literal 202

7.2.3.3.4. Enhancing precision 203

7.2.3.3.5. Generalisation 205

7.2.3.3.6. Intralingual translation 206

7.2.3.3.7. Listener's perspective 207

7.2.3.3.8. Graphic content 207

7.2.3.3.9. EVS length 208

7.2.3.3.10. Economy 209

7.2.3.3.11. Enhancing fluency 210

PART THREE

DIDACTIC IMPLICATIONS

8. Exercises for trainee interpreters..... 212

8.1. Correction exercises..... 214

8.1.1. General exercises 214

8.1.1.1. Correct the content 214

8.1.1.1.1. Immediate correction 215

8.1.1.1.2. Postponed correction 216

8.1.1.2. I'm all ears: content correction 218

8.1.1.3. Cooperation with the co-interpreter 220

8.1.1.4. Recording & transcribing & correcting 222

8.1.1.4.1. General 222

8.1.1.4.2. Poker voice 222

8.1.1.4.3. Visual aids 223

8.1.1.4.4. Building the stamina 223
8.1.1.5. Shadowing an imperfect speech 224
8.1.1.6. The Perfectionist 224
8.1.2. Performance repairs 224
8.1.2.1. Shadowing an imperfect speech 224
8.1.2.2. Recording & transcribing & correcting..... 225
8.1.2.3. Eliminating filler words 225
8.1.2.4. Eliminating filler words and sounds 225
8.1.2.5. Pauses..... 226
8.1.3. Linguistic repairs 226
8.1.3.1. Imperfect source text..... 227
8.1.3.2. Self-reflection..... 233
8.1.3.3. Grammar transformation..... 234
8.1.4. Linguistic & translational repairs 236
8.1.4.1. Translation & key word transformation 236
8.1.4.2. Partial translation 238
8.1.4.2. Sight translation 240
8.1.5. Translational repairs 243
8.1.5.1. Literal interpretation 244
8.1.5.2. Correcting the register 247
8.1.5.3. Avoiding literal interpretation..... 248
8.1.5.4. Rapid code-switching 248
8.1.5.5. Avoiding content-related errors 250
8.1.5.6. Managing crisis situations 253

8.2. Supportive exercises 254
8.2.1. General exercises 254
8.2.1.1. What's missing? 254
8.2.1.2. What's next? 256
8.2.1.2.1. Synonymic transformation 258
8.2.1.2.2. Logical consequence of the conjunction 258
8.2.1.2.3. Sentence by sentence 258
8.2.1.2.4. Sentence after sentences 259
8.2.1.3. Shadowing 260
8.2.1.3.1. Shadowing with gaps 260
8.2.1.3.2. Shadowing incomplete sentences 261
8.2.1.3.3. Shadowing with constant EVS 262
8.2.1.3.4. Shadowing with transformation (paraphrase) 262
8.2.1.3.5. Hold & insert 264
8.2.2. Problem triggers 266
8.2.2.1. Proper names 266
8.2.2.1.1. Echoic competence 267
8.2.2.1.2. Phonemic hearing 267
8.2.2.1.3. Less conventionalised names 269
8.2.2.1.4. Easily mistaken names 270
8.2.2.2. Numbers 270
8.2.2.2.1. Conventional numbers 271
8.2.2.2.2. Fractions & units 272
8.2.2.2.3. Problematic decoding in Polish 273
8.2.2.2.4. Simple calculations 274

8.2.2.2.5. High pace & difficult numbers: rounding 275

8.2.2.2.6. Cooperation with the co-interpreter 275

8.2.2.2.7. Proper names & numbers: cooperation with the co-interpreter 277

Conclusions 278

References 281

Summary 301

Streszczenie 305

Appendix 309

Introduction

The phenomenon of correction has been present in the literature of the subject, mainly with regard to translation. Both proofreading and editing of the target text are commonplace in translation practice, however, the same cannot be said about the correction process in conference interpreting. For a long time, the criterion of 'correctability' was believed to be the one clearly distinguishing between translation (correctable) and interpreting (uncorrectable) (cf. Kade 1968, Reiss & Vermeer 1984). Despite those initial claims, Gerver (1975) followed by Setton (1999) and Chernov (2004) proved that this phenomenon exists in simultaneous interpreting and testifies to the interpreters' conscious control mechanisms over both the source and target text, which is further discussed in the following sections.

The overwhelming majority of the studies concern written translation and professional interpreting. The scale of empirical research on repair mechanisms in trainee interpreters appears to be incomparably smaller, in particular with regard to the language pair English-Polish. The scarcity of the studies undertaking such a kind of analysis indicates that there is a multitude of options open for further research. Hence, the present study is meant to fill this space.

The main aims of the study are the following: to investigate whether trainee interpreters are able to monitor for their performance and introduce self-repairs, and if so, to classify such repairs, and to discover whether introducing repairs was a conscious choice of a trainee interpreter, and what the underlying reason for introducing repairs was, with the ultimate aim of devising an algorithm of the research respondent's (trainee interpreter's) decision-making process with regard to repair mechanisms. The last two aspects could be explored only with the means of retrospection.

For the investigation of the problems mentioned above, the present study is based on a theoretical background, including Gile's (1995a,b) Effort Models, Gravitational Model, and Tightrope Hypothesis, as well as Shlesinger's (1995a) Interpreting Constraints. An essential part of the study is the notion of monitoring (Gerver 1975, Setton 1999, Chernov 2004, Żmudzki 1995). Furthermore, the models of repairs proposed by Levelt (1983, 1989), Petite (2005), Woroch (2015), Magnifico & Defranq (2019), Napier (2004) have been developed further and expanded for the purpose of the study.

The study was conducted in experimental conditions, as it offers better insight into the process underlying introducing self-repairs and "allows to control variables impossible to

eliminate in observational studies" (Gumul 2017: 14). Employing trainee interpreters allowed for forming a fairly homogenous set of participants, who were supposed to both interpret a set of two texts into their native language, and provide retrospective comments (RVPs) immediately after the interpreting session, with the cues in the form of the source text transcript and the dual-track recording. The experimental study is both product- and process-oriented, as it relies on the transcripts of the recordings of both source and target texts, as well as retrospective verbal protocols and post-interpreting (retrospective) interviews of all the participants. The total size of the corpus amounts to the transcript of the recordings of twenty-one students, which needs to be doubled, as two texts were interpreted. It is worth mentioning that the size of the corpus proved to be the major obstacle in conducting the analysis proper. Analysing the phenomenon of repairs proved to be extremely time-consuming, as both the manual transcription and analysis were performed entirely by the author, not counting with the support of any research group.

This dissertation is composed of three parts further subdivided into eight chapters. The first part presents theoretical background and research methodology, which is followed by the analysis proper, pedagogical implications, and conclusions.

The first part provides a digest of the literature of the subject of specificity of SI (cognitive aspects in particular) as well as the phenomenon of correction (self-repairs). In the following chapters, retrospection in interpreting research and research methodology (participants, materials, procedure, reliability) and transcription conventions are described in detail. The second part encompasses the analysis of retrospective verbal protocols and post-interpreting questionnairies and post-interpreting (retrospective) interviews (as supplementary methods), on the basis of which both an algorithm of the research respondent's (trainee interpreter's) decision-making process with regard to repair mechanisms and a taxonomy of identified repairs have been devised and described. The final part addresses the identified repair mechanisms in designing exercises for trainee interpreters. The last part includes final conclusions, which discuss the results of the present study, and offers ideas for further research.

PART ONE

THEORETICAL BACKGROUND

AND RESEARCH METHODOLOGY

1. Characteristic features of simultaneous interpreting

Being one of the forms of interlingual translation, simultaneous interpreting shares a quality common to all translation modes, as it allows for communication between users of various natural languages. Furthermore, simultaneous interpreting is characterised by the fact that the source text is of elusive nature, as it is delivered orally and merely once, and that interpreters work under considerable time pressure with only restricted possibilities to use resources (glossaries, dictionaries, etc.). In other words, simultaneous interpreting is characterised by an interpreter's holistic mode of working and unity of time and place of the participants involved in the translation process. However, there is a number of qualities specific only to simultaneous interpreting, e.g.:

1. Simultaneity of cognitive processes and the accompanying delay (time lag);
2. Reception of the source text sense (cognitive processes);
3. Time-, quantity-, and language-oriented dependence on the source text presenter;
4. Interpreters' isolation and restricted impact on the communication process;
5. Source text mode and delivery rate.

Some of the abovementioned aspects, which are inherent in SI, are also referred to as the *interpreting constraints* (cf. Shlesinger 1995a) and include: (i) time constraint, (ii) linearity constraint, (iii) (un)shared knowledge constraint, and (iv) memory load constraint (ibid.), which are also problem and/or error triggers. The distinguishing features of simultaneous interpreting are presented in detail below.

Ad.1) As the name itself implies, simultaneous interpreting is characterised by parallelism, which pertains to both source text reception and target text production. Due to the virtual simultaneity of the source text reception and target text production, "the interpreter's receiver and sender roles overlap in time" (Gumul 2017: 115). Furthermore, Jones (1998: 72) emphasises that interpreters face acoustic difficulties of simultaneous

listening and speaking, which is further aggravated by the necessity of listening to both the speaker's and the interpreter's own output, which has to be monitored all the time (Hatim & Mason 1997: 61; Kirchhoff 1976/2002: 117ff.). As Pöchhacker (1998: 301) puts it, the target text in simultaneous interpreting is produced during the source text reception, and not afterwards, as in consecutive mode. It is, however, important to note that the aforementioned simultaneity is only a seeming one. A certain delay is indispensable for an interpreter to perform all the necessary mental processes in order to translate the source text. This delay is referred to as *décalage, time lag,* or *ear-voice span* (EVS)[1]. The average length of EVS, which has been subject to multiple research analyses, may amount to 4 seconds (Kautz 2000: 340), 2-3 seconds (Barik 1975), or 3-6 seconds (Lederer 1978/2002). The length of the time lag is largely dependent on a number of factors, such as: source text delivery rate and mode, source text complexity (cf. Gerver 1969), subject matter, and specificity of the language pair subject to simultaneous interpreting.[2] In order to minimise the adverse effect of the Time Constraint in SI, interpreters can employ various strategies, including EVS regulation (cf. Chmiel 2015, Kalina 2015)[3].

Ad.2) Despite a time lag, a certain overlap of cognitive processes occurs. Treisman (1965), Anderson (1994) (cf. Pöchhacker 2004: 117) researched on the EVS length in simultaneous interpreting and shadowing (repeating after the speaker in the same language), and proved that EVS is 1-2 words (approximately 2 seconds) longer in simultaneous interpreting than in shadowing. Gerver (1969) claims that this result confirms the assumption that the cognitive efforts in both activities are significantly different. Shadowing involves the "[…] analysis of the auditory input at the level of the phoneme, syllable, or word, and direct recording in terms of the articulatory movements

[1] These terms may be applied interchangeably (e.g. Pöchhacker 1994: 7), or may be used to refer to a variety of phenomena (e.g. Tryuk 2007: 86). *Décalage* and *time lag* are defined as a simultaneity degree of the source and target text (Pöchhacker 1994: 7) or the span between the source text reception and comprehension and the moment the target text production starts (Tryuk 2007: 84). In turn, EVS is defined as the time necessary for an interpreter to undertake cognitive (translational) actions (Tryuk 2007: 86), but also as "the number of words [the interpreter] follows behind the speaker" (Gerver 1969: 54). For the purpose of this thesis, all the terms mentioned above will be used as synonyms, as they refer to the same phenomenon, even though they highlight its various aspects.

[2] E.g. Due to systemic differences, EVS is usually longer when interpreting from German than from English. In German, the word order differs from the English one–the verb is placed at the end of a subordinate clause, a negation may also be placed at the end of a sentence.

[3] According to Chmiel (2015), an extremely short EVS can be only safe to apply when dealing with lists of items or non-contextual information (e.g. numbers and proper names in certain contexts). In turn, lengthening the EVS can be advised exclusively in the case of syntactically complex sentences requiring reordering (e.g. when interpreting from Polish into English) (ibid.).

required to produce the sounds just heard" (Gerver 1969: 64). Simultaneous interpreting, on the other hand, involves a larger number of cognitive operations, which is mostly due to the necessity of code-switching: "In interpretation, however, more complex analysis of the input message must be carried out, and larger grammatical units must be involved in order to derive the deep structure of the source language message and translate to the surface structure and phonetic output of the target language" (ibid.). Thus, seeing that simultaneous interpreting requires a larger number of more complex cognitive processes than in shadowing, all the more it may not be compared to the processes involved in expressing one's thoughts, even if considering the fact that when giving a spontaneous speech, all the reception processes are excluded.

Thus, it seems pertinent to both mention and oppose Seleskovitch's (1998 cited in Tymoszuk 2016: 54) statement that there is no difference between the cognitive processes involved in simultaneous interpreting and spontaneous speech. According to her, both are characterised by overlapping and alternating processes: creating content in one's mind and articulating them, the only difference being the origin of the processes–the ideas to be expressed come from with the speaker (in spontaneous speech), or are delivered from the outside to the interpreter (in interpreting). This statement seems, however, too simplistic considering the results of numerous research projects conducted over the years (cf. Pöchhacker 2004: 117).

Ad.3) One common feature of translation and interpretation is dependence, as the translator's and/or interpreter's actions are never autonomous but rely on the source text. Nevertheless, unlike translators, interpreters work under enormous time pressure. Additionally, interpreters are also dependent on the source text provider in terms of time, quantity, and language.

The time-related dependence directly results from the necessity of maintaining a short time delay (EVS) from the source text. As the source text presentation should be directly followed by the target text production, the speaker's speech rate imposes the interpreter's rate. Feldweg (1996) defines two factors pertaining to the time-dependence: immediacy (*Unverzüglichkeit*) and spontaneity (*Spontaneität*). The former one is shared by all the interpreting modes, whereas the latter one is characteristic only for simultaneous interpreting. However, in consecutive interpreting, immediacy is manifested to a considerably lower extent, as the interpreter starts presenting the target text immediately after the speaker stops delivering the source text. In simultaneous interpreting, immediacy refers to the target text presentation with a few-second delay towards the source text

(EVS), while the following parts of the source text are still being produced by the speaker and processed by the interpreter. The other phenomenon is spontaneity. Unlike a consecutive interpreter, who is able to modulate his/her concentration grade, as he/she may focus more on more complex aspects of the speech, while noting down and listening to less complex ones with a lower degree of concentration, in simultaneous mode a conference interpreter must be fully focused on the constant information flow, while not being able to indulge in an in-depth analysis of the details (cf. Seleskovitch 1988: 126). As Baker (2001: 186) puts it:

"[…] the translator has as much time as has been made available for processing the original text up to an agreed deadline (which might, in any case, be extended) […] While the translator is free, in principle, to weigh a range of alternatives before deciding on the 'best' version, the interpreter has one chance and one only".

A direct result of the time-dependence and the interpreting rate is the quantity of the translated text. According to Feldweg (1996: 42), an interpreter translates six times more text than a translator. Assuming that a conference interpreter (working together with a co-interpreter) interpreters actively[4] for approximately three hours a day, and a source text is delivered at an average rate (3 minutes for presenting one-page text), the number of translated pages amounts to sixty, whereas a translator translates five to six pages a day on average (ibid.). According to Baker (2001: 186), the difference is even more evident: pursuant to United Nations norms, professional translators translate six to eight pages per day (equivalent to 5 words per minute or 300 words per hour), whereas professional interpreters interpret approximately 30 times faster (150 words per minute or 9000 words per hour) (Seleskovitch 1978).

The third kind of dependency is the one related to language, and is manifested in two ways. First, as the source text is received in portions, and the analysis thereof is restricted, a conference interpreter often resorts to ready-made equivalents (automatisms[5]). Seleskovitch (1988: 125) finds the ability to use such language means a key skill in conference interpreters, as they need to have a quickly and easily accessible active vocabulary at their disposal, and it allows them for greater precision and spontaneity in

[4] In accordance with the professional code of ethics, a co-interpreter who is currently not interpreting interpreters passively–s/he does not leave the booth, but keeps listening to the source text, takes notes, and controls the co-interpreter's work, providing him/her with help when necessary.

[5] In accordance with Małgorzewicz's definition (2005: 53), *automatisms* may be standardised fixed expressions, e.g. words of welcome, greeting, gratitude, frequently used collocations, etc. In other words, the associative link between the source message and its representation in the target language is so strong that interpreting requires minimal effort from an interpreter.

the process of linguistic reconstruction of the source message. Secondly, the specificity of the given language pair often imposes a violation of the target language correctness (e.g. syntactic structure of the target language) (Feldweg 1996: 47), which mainly pertains to different language structure.[6]

It is also worth mentioning that the source text is presented to the interpreter "in segments short enough to be accommodated in the maximum time lag of no more than a few seconds" (Gumul 2017: 126). This phenomenon corresponds to what Shlesinger (1995a) refers to as *Linearity Constraint*, which can be also described in terms of access to two textuality domains: *structure* and *texture* (cf. Hatim and Mason 1997: 36ff.). Simultaneous interpreting is marked by easier access to *texture* and a hindered access to *structure*, which are defined in the following way (ibid.):

"The term 'texture' covers the various devices used in establishing continuity of sense and this making a sequence of sentences operational (i.e. both cohesive and coherent) […] [structure] assists us in our attempt to perceive specific compositional plans in what otherwise would only be a disconnected sequence of sentences. […]"

In other words, *texture* refers to grammatical and lexical means, whereas *structure* refers to text organisation. In simultaneous interpreting, interpreters have only partial source text segment at their disposal, as the segments registered by the interpreter encompass merely several seconds of the source text, which is referred to as *short horizon constraint* (Setton 1999: 36)[7], and the decoding process of the semantic structure in simultaneous mode is regarded as a dynamic process (Chernov 2004: 99). The restricted access to structure results in the fact that the interpreter, when decoding and translating, has to rest on the gradually appearing text instalments (texture) (Hatim & Mason 1997: 42). Moreover, the interpreter is focused on processing the current text segment and refers to the previous text segments not nearly as often as it occurs when reading or listening to a text (Hatim & Mason 1997: 63). Thus, in simultaneous mode, gaining access to *structure* may happen only through texture: the interpreter has to infer the text macrostructure based on the text features (e.g. lexical means or coherence mechanisms). It is, however, worthy of a comment that in simultaneous mode, the access to texture is extremely short-lasting

[6] E.g. Systemic differences between Polish and German: in German, both the verb and the negation may placed at the end of a subordinate clause or a sentence, which often leads to an improper Polish syntactic structure when interpreted simultaneously into Polish.

[7] The "short horizon" may prompt the interpreter to start a sentence that may be difficult to complete without violating rules of the target language (e.g. syntax). One of the techniques allowing for "widening" the horizon is EVS lengthening, which may even prove indispensable due to restricted access to structure (Gumul 2012: 104).

and largely dependent on Memory Load Constraint (Shlesinger 1995a, Gumul 2012: 281ff.). Limited accessibility of structure in SI has been accounted for also by Jones (1998/2002), de Groot (1997), Tijus (1997), Gile (1995a,b, 1997a,b), and Setton (1999). Hence, as Gumul (2017: 127) puts it, "the Linearity Constraint, or a short horizon constraint, as it is termed by Setton (1999: 36), is considered to make the strongest demands on the interpreter".

Ad.4) In conference interpreting, both an interpreter and other participants of the communication process are usually present in a common room. However, the fact that the interpreter is isolated from the surroundings in a sound-proof booth situated out of the target recipients' view results in a partial loss of functional contact with them. This problem concerns the listeners' feedback verbal and non-verbal reactions which serve as proof for the interpreter that they have understood and accepted the target text (Żmudzki 1995: 144). Furthermore, the interpreter is also hindered in providing the speaker with his/her own feedback. The lack of the two kinds of feedback mechanisms impedes and restricts a diagnosis of any possible disruptions in the communication process and undertaking any action to counteract them. In order to prevent this, Kautz (2000: 341) advises interpreters to talk to both the speakers and the listeners during the pauses. In turn, Feldweg (1996: 93 ff.) claims that the result of the interpreter's isolation in a booth is the loss of any contact with other communication participants, leading up to the interpreter's anonymity.

Yet another aspect worth mentioning is a restricted number of information channels supporting the conveyance of the source message. Unlike consecutive interpreters, who may resort to non-verbal communication (including gestures, eye contact, and facial expressions), conference interpreters' possibilities are confined solely to the verbal-linguistic means (cf. Feldweg 1996: 260ff.). An ideal solution would be for interpreters to maintain the shortest EVS as possible, in order to complement the verbal target text with the speaker's non-verbal communication. However, such an adjustment is hardly ever possible, as it would involve the cooperation of two nearly identical communication partners. Furthermore, it poses an additional risk of cultural differences in non-verbal communication (ibid.).

Ad.5) Interpreters are forced to work at presentation delivery speed set by the speaker, which impacts the operations involved in SI (cf. Gumul 2017: 117, Kirchhoff 1976/2002: 113). The delivery rate of the source text can be problematic for interpreters especially when "pre-written read-out speeches delivered without hesitation marks, false starts, or

any other natural pauses reflecting the decision-making process of an impromptu speech" (Gumul 2017: 117; cf. Kopczyński 1980, Jones 1998, Chmiel 2015). It is also crucial to emphasise the transient nature of the text delivered orally. As Gumul (2017: 115) puts it,

"The subsequent segments of the target text in SI are made accessible to the recipients for a matter of seconds, after which time they are irrevocably gone, thereby depriving them of the possibility to go through the text again and trace cognitively demanding interconnections".

Simultaneous interpreting is also heavily dependent on the mode of the source text. Both interpreters and researchers generally agree that merely oral texts should be subject to conference interpreting. Seleskovitch (1998: 12) claims that texts delivered spontaneously by the speaker are sense-oriented, and resemble cognitive processes, which makes them easier to understand, process, and interpret. When speaking 'off the cuff', the speaker looks for appropriate words and phrases on an ongoing basis, trying to adjust the text to the situation and the listeners' expectations. Moreover, the speech rate is lower, and texts are characterised by a considerable number of repetitions, slips of the tongue, or digressions, which reflect the speaker's ongoing cognitive processes. Additionally, a spontaneous non-verbal communication may facilitate the source text reception, e.g. by the speaker's intonation, voice modulation, facial expressions, higher or lower speed rate, etc., to which Seleskovitch refers to as 'natural acting', which disappears when the source text is written down and then read out by the speaker. Here, the distance between the moment the text is written and presented (read out) is usually considerable, and the expressive spontaneity is lost (ibid.).

In reality, conference papers are rarely produced spontaneously. Pöchhacker (1998: 103) claims that conference interpreters are usually confronted with mixed forms combining the elements of both oral and written texts. It is also worthy of a comment that conference papers are often delivered by speakers who are specialists in a given field. Oftentimes, they present the results of their research projects which they had previously described on paper, thus, even if they attempt to speak spontaneously, they are likely to use the written language and use ready-made phrases subconsciously, which result from complex cognitive processes. Moreover, speakers are supposed to obey the time limits imposed by the conference organisers. In consequence, they try to cover as much as possible within the confines of the time limit, which results in a very high speech rate. Interpreters are forced to work at the speech delivery speed set by the speaker. Seleskovitch (1988: 132) claims it may reach 200 words/minute, whereas a spontaneous speech amounts to 150 words/minute. The source speech delivery rate, which is beyond the interpreter's control,

impacts all the operations of simultaneous interpreting (Kirchhoff 1976). A high rate may significantly hinder the processing capacity management (Gile's Coordination Effort). Moreover, such texts are often characterised by a minimal redundancy rate, mental shortcuts, and simplified syntactic structures. It is also worthy of a comment that short-term memory plays an essential role in simultaneous interpreting, however, long-term memory is also involved, as it stores cognitive sources indispensable for understanding and recreating the source text (e.g. search for lexical equivalents). Hence, when interpreters are on the lookout for a lexical equivalent, they resort to long-term memory and may delay their target text production (including the word in question) by overloading short-term memory, which in consequence may hinder the Listening and Analysis Effort of the following text segment. The two phenomena described above are related to what Shlesinger (1995a) refers to as *Time* and *Memory Load Constraint*.

Furthermore, it has to be emphasised that the *(Un)Shared Knowledge Constraint* (ibid.) considerably hinders the interpreter's work. Not being the prime target of the speaker's speech, the conference interpreter is neither an interlocutor, who shares the same referential framework with the speaker, nor a casual listener, who is not obliged to understand the source text completely. Hence, the interpreter has a hard task to perform (Seleskovitch 1978: 21ff., Gumul 2012: 108f., 2017: 132f.). The information gap is therefore likely to occur. Even the most skilled and the best-prepared interpreter does not have the same specialist knowledge at his/her disposal as the remaining participants of the linguistic mediation act (e.g. at specialist conferences), which may lead to the information gap (ibid.). It is also worthy of a comment that speakers at a conference adjust their speech to an expected level of specialised knowledge of the target audience (Schlesinger 1995a: 194, Hatim & Mason 1997: 62, in: Gumul 2017: 133). However, as the interpreter is not the intended addressee of the source speech, he/she "does not share the same reference frame with the speaker and is, therefore, less likely to boast the same level of expertise in a given field" (Gumul 2017: 133). Gile (1995a: 165) pointed out that "the interpreter's relevant extralinguistic knowledge, and often terminological part of their linguistic knowledge, are less comprehensive than the delegates", and Garwood (2002: 268) added that "however well interpreters prepare for a conference, they will rarely share the same background knowledge as the other participants".

Finally, yet another factor contributing to the aforementioned constraint is the availability of terminology in SI. As Gile (1995a: 225) observes, "interpreters encounter and use many thousands of technical terms in the course of their careers at a rate of a few dozen

or a few hundred at each conference", but "technical terms tend to be forgotten rather rapidly (which may be due to infrequent stimulation because of the long intervals between conferences on the same subject)". Hence, the interpreter's use of lexis "is assumed to depend heavily on the interpreter's cognitive ability to access linguistic knowledge in long-term memory" (Gumul 2017: 135).

In summary, the interpreter is often forced to interpret a text highly marked by its written components when having 40-times less time at their disposal. Hence, speakers are often asked to provide interpreters with the source text prior to interpreting.[8]

Furthermore, it is most certainly worth presenting Setton & Dawrant's (2016a: 257ff.) a diagram explaining the crucial components and processes of successful simultaneous interpreting (see below), especially with regard to self-montiroring.

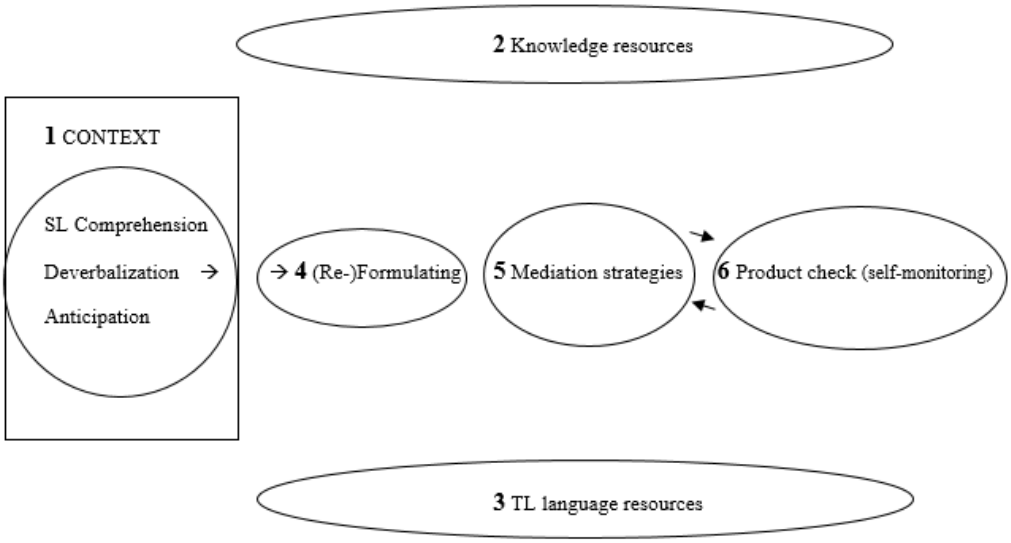

Figure 1. Resources and processes in simultaneous interpreting (on the basis of Setton & Dawrant 2016a: 257)

According to Setton & Dawrant (2016a: 257ff.), when interpreting simultaneously, conference interpreters need to:

[8] Kautz (ibid.) objects to this solution, as he finds it risky and additionally impeding the interpreter's work, as s/he is forced to focus on both texts: the oral one presented by the speaker, and the written one before his/her eyes, and to control whether the speaker sticks to the written version by adding comments or omitting certain parts.

(1) understand the speaker in the given context (e.g. audience, speaker, venue, time, occasion, etc.), which involves the analysis, deverbalization and (silent) anticipation; context and linguistic decoding play a key role in this process;
(2) mobilise and use their knowledge;
(3) apply their public speaking skills in the target language ("flexible syntax and lexicon and rich pragmatic packaging") (cf. Setton & Dawrant 2016a: 258);
(4) use "reformulating techniques*"* (e.g. chunking, voiced anticipation, "starting differently") to produce a "faithful yet idiomatic version" (ibid.);
(5) adjust the target text to the target audience (e.g. explanation, commentary, etc.);
(6) (simultaneously) "keep an ear open to check [their] own output or self-monitor (6), discreetly adjusting or **repairing where necessary**, based on what [they] hear [themselves] saying, or on new information or context coming in, or audience reaction, where available (all as in normal speech), or even on additional external input in the form of help from a boothmate" (ibid.).

As can be inferred, self-monitoring (including introducing repairs) plays a key role in the entire process, which will be elaborated on in the following sections.

2. Defining self-repairs

Oftentimes interpreters resort to self-repairs once they realise that the uttered sequence may be a "misinterpretation of the meaning intended by the original speaker" or when they have a more appropriate idea for expressing something that they have already formulated (Bartłomiejczyk 2006: 161). Gülich and Kotschi (1983, 1987), representatives of the German conversational analysis, claim that the phenomenon of self-correction is evidence of interpreters' work on conveying the sense of the source message. Self-corrections involve a total or a partial annulment of the previously uttered sequence and replacement thereof with another one. This may be signalled by a 'reformulation marker'[9], which is, however, not an indispensable component of self-correction (Gülich & Kotschi 1983: 307ff., 1987: 30f., cited in: Woroch 2015: 271). Both one word and a

[9] Woroch (2012: 34) claims that reformulation markers usually appear where a direct semantic relationship is difficult to discern, establishing this relationship, as it were (cf. Woroch 2012: 34). In turn, she argues that reformulation markers hardly ever appear in the case of correcting linguistic errors, as they are the correction occurs immediately, leaving no time for inserting the reformulation marker (cf. Woroch 2011: 59f.).

sequence of several sentences may be corrected (ibid.). Similarly, Blackmer and Mitton (1991 in Shen & Liu 2021: 2) claim that self-correction may involve "the alteration of the previous material, and/or a repetition of previous material (excluding repetition for emphasis) and/or an editing term".

Following the line of argumentation of Gülich & Kotschi (1983, 1987 cited in Woroch 2011), Woroch (2011: 55f.) claims that formulating an utterance is an intentional activity, and the performer is responsible for its result. This work requires considerable effort, as the interlocutor is confronted with difficulties or obstacles that the interlocutor must overcome. Therefore, formulating speech means solving communication problems. The effort put into this task by the interlocutor necessarily leaves certain traces in the discourse. These 'traces' include the rephrasing operations that occur during the creation of an statements. According to Gülich and Kotschi (1987), one of such traces of work on the transmission of meaning is the phenomenon of self-correction or, in other words, self-corrections (cf. Woroch 2011: 56).

Woroch (2011: 55f.) believes that the effort that is adequate to the effort that interlocutors make in constructing interactions can be can be observed in the specific context of conference interpreting, in which the interpreter makes an effort to be understood, which will be evidenced by the attempts to correct errors in the target text[10].

As a part of the language production system, both in first and second language production, a self-repair is a "widespread phenomenon" that involves "noticing trouble in either our speech plan or our overt speech, interrupting the flow of speech, and providing the needed repair" (Gilabert 2013: 575). Language-wise, repairs may be defined as "attempts to resolve problems in speaking, hearing, or understanding" (Mead 2015: 348), whereas conversation-wise, they can be initiated by the speaker or other communication participants, and thus, accomplished as 'self-repairs' or 'other-repairs' (Schegloff et al. 1977). Both 'self-initiated' and 'other-initiated' self-repairs (Schegloff et al. 1977) have attracted the interest of Second Language Acquisition researchers because they "denote students' awareness of form and can be interpreted as learners' attempts of being

[10] Woroch (2011: 55f.) comments that despite the fact that Gülich & Kotschi's research field differs from her own field of observation (as conference interpreting is monological, as this is generally a simultaneously interpreted speech delivered by the speaker individually, and not an exchange of ideas between the participants in a conversation), in her view it is obvious that this speech takes into account 'potential interlocutors': the audience and the interpreter (Jakobson repeatedly stressed that every individual speech must presuppose a dialogue, cf. Cosnier & Kerbrat-Orecchioni 1987).

accurate" (Kormos 1999). Other-initiated repairs are a result of corrective feedback and "lead them to automatize the retrieval of target language knowledge they already have and to revise their hypotheses about target language" (Lyter and Ranta 1997: 57). In turn, self-initiated repairs serve the same purposes as other-initiated repairs, however, they are not the result of corrective feedback but are "rather spontaneously generated by learners themselves" (Gilabert 2013: 577). With regard to a monologue, repairs are self-initiated and referred to as 'self-repairs' (Mead 2015: 348). A similar perspective on self-repairs in simultaneous interpreting has been adopted in the research (e.g. Petite 2005), however, the topic has so far attracted relatively little attention, unlike in research on monolingual speech (cf. e.g. Levelt 1983, 1989). The case of self-repairs in conference interpreters is particularly interesting, as they work under huge cognitive load, hence, they are "particularly prone to disruptions reflected in their output", and they are required to both express themselves correctly in the target language and faithfully reproduce the source text (Mead 2015: 348).

In a narrow sense, a self-repair is constrained to error correction (cf. Woroch 2015). However, Schelgoff, Jefferson, and Sacks (1977: 363 in Shen & Liu 2021: 2) pinpoint that a "repair is sometimes found where there is no hearable error, mistake, or fault". Levelt (1983: 45 in Shen & Liu 2021: 2) describes a language monitoring mechanism and explains that:

"in order to make a repair, the speaker must, firstly, notice some trouble and interrupt his or her flow of speech, and, secondly, create a new utterance, which takes care of the trouble and its potential consequences for the listener".

In a broader sense, self-repairs are not constrained to the notion of error correction per se but also pertains to the appropriateness of an utterance, which is "seen as matching the output against fitness for purpose rather than simply as the correction of errors" (Petite 2005: 30).

Findings in the L2 self-repair literature (Kormos 2006: 131) have specified that there are several factors which may affect the speaker's decision to self-repair, such as:

"the accuracy demands of a specific communicative situation; the assessment of the speaker regarding how seriously a specific error may prevent communication; and whether repairing an error may slow down the production of the utterance" (Gilabert 2013: 577).

However, in the same problematic instances described above, interpreters may also consciously decide not to correct themselves, as this could potentially "cause more harm

than leaving the fragment in question as it is" (Bartłomiejczyk 2006: 161). It should be emphasised that the latter case is considerably different from an unaware error making. A decision not to correct something interpreters believe should be remedied "costs some processing capacity" and often "leaves the interpreter with a feeling of frustration". Both strategies are described by Kalina (1998) as *Reparaturstrategien* (repair strategies). Seemingly opposite, both refer to monitoring, and both reflect the interpreter's awareness of potential imperfections of their interpreting performance (not necessarily errors per se) (Bartłomiejczyk 2006: 170). This may be due to proficiency in the target language. Bartłomiejczyk (*ibid*.) points out that it should not be astonishing that "interpreters notice more shortcomings in their own output when speaking their native language (though this does not necessarily correlate with the actual number of errors in the interpretations)".

Magnifico and Defrancq (2019: 14) define self-repairs as "interpreters' corrections of their own output without external stimulus occurring in three stages: (a) the speaker's utterance (*reparandum*), (b) the interruption of the flow of the speech[11], with or without an editing term[12], and (c) the repair proper, that is, the new utterance", e.g.:

> visible support and I'm talking here about political support but **very concrete repo/ euh support** to people on the spot
>
> The interpreter utters the sentence 'very concrete repo' (a), then interrupts the flow of speech with the editing term 'euh' (b), and finally repairs the utterance with 'support' (c). (ibid.).

Magnifico and Defrancq (2019: 9f.) argue that self-repairs are "evidence of norm-driven behaviour in interpreters" (norm compliance), as it is the interpreter (not the observer) who "judges the output to be inadequate with respect to a particular norm".

In Levelt's (1983) view, self-repairs in spontaneous language are "a speaker's corrections of their own output without external stimulus" (Magnifico & Defrancq 2019: 10). Levelt (1983: 50) claims that speakers can repair their utterances when discrepancies with the intended and produced message (A-repairs and D-repairs) or a failure "to meet criteria or standards of production" (E-repairs) are detected. To Magnifico and Defrancq (2019: 10), the aforementioned "criteria or standards" are synonymous with norms: (a) "for well-

[11] The interruptions may occur at word, phrase, or sentence level (Magnifico & Defrancq 2019: 14). Magnifico & Defrancq (2019: 16) also identified more ambiguous instances of speech interruption, where interpreters repeated the same syllable, the same word, or the same phrase before uttering the full interpretation.

[12] An editing term is defined as „a linguistic cue uttered by the speaker to signal the listener that s/he edits his/her sentence, and which is generally characterized by hesitation or pausing" (Magnifico & Defrancq 2019: 10), e.g. a filled pause ('euh'), conjunctions ('and', 'or', 'but') as well as apologetic terms (e.g. 'pardon', 'sorry') (cf. Magnifico & Defrancq 2019: 16).

formedness of linguistic structures" (as "speech errors" and "syntactic flaws" are detected by the monitoring system), (b) "user expectations" (as the monitoring system alerts the speaker when speech "rate, loudness and other prosodic aspects of speech" do not meet the standard) (Levelt 1983: 50). As Magnifico and Defrancq (2019: 10) conclude, "these standards can only be based on interlocutors' feedback or presumed lack of satisfaction with the properties of the speech produced. Discrepancies with regard to user expectations are usually not self-repaired but adapted during delivery".

With regard to both speakers and interpreters, E-repairs are motivated by norm compliance (ibid). However, unlike speakers, interpreters perform A-repairs and D-repairs because of the "norm awareness". Unable to know the speaker's intended message, when interpreters do not express the source message clearly enough, they can only correct themselves on the basis of "a translation norm"–"after assessing the extent to which the message produced matches the message they received from the source speaker" (ibid.). As Magnifico and Defrancq (2019: 11) put it:

> The crucial difference between speakers and interpreters is that the former have communicative intentions of their own, while interpreters are expected first and foremost to express in another language the message produced by source speakers (Gile 1995a). They do not have access to the speaker's communicative intentions directly. They can only compare their output with the source speaker's output.

Magnifico and Defrancq (2019: 19) identify various motivations of self-repairs, including (a) norm consciousness and compliance and (b) reasons other than norm compliance. In the former case, when the output is flawed, repairs are "evidently used to correct instances of what are felt to be errors, that is, norm-breaching phenomena, by interpreters". In the latter one, various hypothetical scenarios are possible. For instance, in an unflawed output, where self-repairs are semantically superfluous (e.g. paraphrase), correction may be introduced by interpreters to 'buy time' "in order to process the long sentence in the input". Furthermore, properties of source speeches may affect the interpreter's cognitive abilities, e.g. "problem triggers" (cf. Gile 2009: 192ff, 1999, 2015) such as higher delivery rates, higher lexical density, or less clearly structured texts induce higher cognitive load and lead to a higher number of errors.

As repair mechanisms in simultaneous interpreting have received relatively limited attention in interpreting research to date, both with regard to theoretical and practical aspects, the aim of this dissertation is to explore the underlying mechanisms of self-

repairs in trainee interpreting students, put forward a classification of self-repairs identified in the study, and to devise didactic implications for novice interpreters in this scope. In this work, we will attempt to prove that self-correction is as essential and integral interpreting skill as, for instance, code-switching or anticipation. Furthermore, the author will strive to emphasise that self-correction is equally important in both translation and interpreting, especially simultaneous interpreting, despite the fact that in the latter case, contrary to the former one, it remains largely neglected, unappreciated, and is mainly treated as an error.

2.1. Historical overview

The notion of 'the target text correction' has long been present in the literature of the subject. For instance, in distinguishing 'translation' and interpreting' (German: *Übersetzen, Dolmetschen*), Otto Kade (1968: 35) emphasises not only the criterion of the use versus spoken language but also the immediacy of the process as well as availability and, consequently, possibility to control and correct the target text. He points out the fact that the source message cannot be repeated, and while producing the target version, there is little opportunity for correction and revision, hence, a first and a final rendition of the target text are one and the same text. In his definition, translation refers to a permanently available and at a translator's discretion repeatable text in the source language that is converted into the target language. The target text is available at any time, hence, can be subject to both control and correction. However, interpreting refers to converting a source text, which is delivered mostly orally and presented only once, into a target text, which is only conditionally controllable and hardly correctable due to time pressure[13]. Gumul (2017: 115) emphasises that one of the major constraints for interpreters is "the lack of revision phase", as "the interpreter's output is always the first draft and at the same time the final version of the text.

Furthermore, Reiß and Vermeer (1984), who masterminded the *skopos* theory, regard "correctability" (*Korrigierbarkeit*), hence, the ability to correct, to be the key difference

[13] All quotes and citations from non-English sources have been translated by the author.

"Wir verstehen daher unter Übersetzen die Translation eines fixierten und demzufolge permanent dargebotenen bzw. beliebig oft wiederholbaren Textes der Ausgangssprache in einen jederzeit kontrollierbaren und wiederholt korrigierbaren Text der Zielsprache. Unter Dolmetschen verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache."

between translating and interpreting, which is defined by them as the potential possibility to perform a correction of the target text by the translator on the completion of the translational task (ibid., 1984: 8ff.). Therefore, interpreting is characterised by a complete lack of possibility for interpreters to perform any corrections after presenting the target text in the target language. Nevertheless, any corrections (including self-repairs performed by interpreters due to a slip of the tongue), do not make it possible to regard interpreting as translating. However, any corrections performed by the same interpreter provided that the interpreting performance is recorded and stored on a tape, even ten years later, automatically cause it to be referred to as *translation*. In short, Reiß and Vermeer (1984: 12) state that translation refers to creating a potentially temporary target text version, whereas interpreting refers to creating the target text for the first time, and this version is to be deemed final[14].

Therefore, as can be seen, performing corrections by interpreters was regarded as impossible or hardly ever possible. Similarly to Reiß and Vermeer (1984), Schreiber (1993: 83) subscribes to the criterion based on "correctability". However, in his estimation, differences between translation and interpreting also concern editing, reformulations, and *ad hoc* corrections, performed during the process. While interpreting, interpreters perform editing activities (*bearbeitungstypische Verfahren*), such as shortening or summarising of the source text, upon given circumstances of the translation situation, in which the target text is being produced.

Kalina (1998: 17 ff.) pinpoints that any possible errors of translators are likely to remain unnoticed by the recipients, as they have every opportunity to correct and edit the target text at their discretion before the final version reaches the readers, whereas interpreters create a target text at once, in the presence of all participants of the communication act, thus, any corrections or slips of the tongue are immediately registered by them. Moreover, while interpreting, interpreters adjust the target text to the target audience's needs and expectations. As they are confronted with the target audience, they are able to perform any corrections they deem necessary during interpreting proper.

Often referred to as 'excessive self-corrections' (together with other speech disfluencies including improper intonation, frequent and long pauses, hesitations, repeats, false starts, prolonging syllables, etc.), self-repairs have long been regarded as undesirable errors in

[14] „Dolmetschen heißt nach obiger Festlegung im allgemeinen, bei der ersten Produktion eine als endgültig anzusehende Textfassung herstellen. Übersetzen heißt, eine potentiell vorläufige Fassung herstellen".

interpreters' performance that should not be present in the fluent speech of an ideal speaker-interpreter, as self-corrections may be perceived as if the interpreter was 'thinking aloud' (cf. Tryuk 2007: 112 ff.), or as if the speaker was "changing his mind on the fly" (cf. Setton & Dawrant 2016b: 333)[15]. A fluent speech is thought to be devoid of any elements that disrupt the target text reception and that are irrelevant for the quality assessment (such as hesitations, pauses, corrections, incomplete sentences, stuttering, slips of the tongue, etc.) (Tryuk 2007: 115).

Furthermore, Setton & Dawrant (2016b: 284) state that repairs are something that interpreting trainers need to be content with:

> "In final examinations and recruitment tests, juries expect not only fidelity but also pleasant, articulate and communicative delivery. In practice, they must often be content with adequate accuracy of content and tolerable presentation, **without distracting tics and obtrusive hesitations and repairs**." (cf. Setton & Dawrant 2016b: 284)

A 'good interpreting' is not only faithful to the source oral text but also comprehensible to the target audience and fluent (Tryuk 2007: 112 ff.). Nevertheless, oftentimes the target text is presented *ad hoc*, and does not correspond to an ideal performance, which may, in consequence, impact the target text production (especially the speaker's intonation, voice qualities, frequent pauses, non-verbal elements) (ibid.).

The first description of simultaneous interpreting did not even foresee the fact that interpreters may correct themselves (e.g. Seleskovitch 1968, in Tryuk 2007: 115). Back then, interpreters were expected to speak in a machine-like mode, do not have to control their performance, as it is assumed they have understood the source text and formulated the target text in an accurate, faithful, and comprehensible way. However, Lederer (1984: 137, cited in Tryuk 2007: 115) noticed that interpreters simultaneously listen to their output and monitor for the accuracy of the target text. Therefore, interpreters control what they produce, and so, correcting their output does not always equal an error. Hence, self-correction may be a result of a strategy employed to track their own production (ibid.).

[15] Setton & Dawrant (2016b: 333) describe the following situation: "Interpreters may be fortunate enough in having delegates who understand that a crafted, literal rendition cannot be expected in SI at normal speed, and are prepared to read slowly and accept paused interpreting – essentially short consecutive from the booth – where the interpreter can take notes (Gile 2009: 204). **This temporary slowing of proceedings may be a lesser evil than the risk of a wrong guess, or of having to adjust and self-repair later and thus risk giving the impression that it is the speaker who has changed his mind on the fly**" (ibid.), implying that introducing correction poses a potentially greater danger than slowing the entire interpreting procedure.

2.2. Self-repairs as a cognitive activity

It was not until 1975 that Gerver (ibid. 122ff.), in his seminal work presenting the model of simultaneous interpreting based on knowledge of psychology, emphasised the importance of self-repairs as sufficient evidence of interpreters' monitoring for both the source text perception and the target text production (feedback mechanism). Gerver claimed that interpreters "may be aware of what they are saying, and of whether it is correct. Whether they do correct themselves, must depend on their expertise in the area being translated, on their response criteria, and whether they judge that the time is available" (Gerver 1975: 123). He observed that interpreters seem to generate a target language message, test it, and if passed, the sequence may be uttered, then they might test it again, and if unsuccessful, they may make a further response (ibid. 122). This hypothesis is supported by evidence from self-repairs, which are "usually of the 'retraced false start' type" (Gerver 1976: 199, in: Setton 1999: 96). He concludes that the process involves "continuous generation, monitoring, and testing of the translation against the source language as understood by the interpreter. According to this view, monitoring and possible revision are an integral part of the process, rather than an additional activity *after* translation" (1975: 127). In Gerver's view, monitoring and correcting the output is possible due to the interpreter's buffer memory (ibid.).

In both Gerver's (1975) and Moser's (1978) SI model, the output monitoring[16] involves comparing the source text meanings ("retained in the input buffer") and the target text prior to the production phase (Christoffels & de Groot 2005: 462). In Paradis's model (1994), monitoring occurs after production has already taken place, however, he noted that the aforementioned comparison of the meanings is not further specified in his research "and there is no consideration to what happens when the output is not satisfactory" (ibid.).

In his cognitive-pragmatic SI model, Setton (1999: 96f.) subscribed to Gerver's hypothesis by introducing the notion of 'interpreters' self-control', and adding that self-monitoring may operate at both pre- and post-articulatory levels by referring to the

[16] With regard to the output monitoring, "three speech streams in two languages reside simultaneously in the language system": input comprehension, output production, output production. The situation seems complicated for the comprehension system in particular, as "it needs to handle source language input and target language output simultaneously" (Christoffels & de Groot 2005: 462).

example given by Gerver (1975). Finally, Chernov (2004: 178ff.) referred to this phenomenon as 'self-monitoring', and provided an array of self-repairs of errors stemming from Barik's (1975), Gerver's (1975), and his own research. Chernov (2004: 180) concludes that both self-monitoring and self-correction process may "apply both to a wrong probability prediction […], and to various stages of anticipatory synthesis, including the articulatory programme, and the correction may itself be mistaken, or it may be halted (possibly, for lack of time) at an intermediate stage". He also pinpoints to the instances of "uncorrected errors and slips in professional interpretation", and refers to Gerver's (1974) observation that the worse the noise in the interpreting environment, the fewer errors were corrected by interpreters. Chernov (2004: 181) concludes that distribution of attention between various operations is key when performing self-monitoring: "With greater perceptual difficulties (whatever their reason may be) perception requires more attention, at the expense of the feedback mechanism".

As hinted above, self-repairs pertain to cognitive control mechanisms, which are a constituent of the final phase of simultaneous interpreting, the target text production stage (Tymoszuk 2016: 60). Kirchoff (1976: 59 in Tymoszuk 2016: 60) refers to them as '*Outputkontrolle'* (output control), whereas Żmudzki (1995: 141) coins a term '*Controlling'*, which he describes as a current process of an ongoing assessment, steering and optimising of the target text as it is being produced in the interpreter's mental and cognitive sphere. Żmudzki (ibid.) claims that this process begins as early as during the source text reception[17], and encompasses all three processes executed while interpreting (reception, decoding, production), however, it is particularly demonstrated during the final stage thereof[18]. *Controlling* rests on the interpreter's knowledge of the features of the participants involved in the given communication act, specificity of the translation task, and appropriate translation strategies. *Controlling* mechanisms pertain to on-line strategies (Pöchhacker 2002: 133), also referred to as *processual strategies* (Żmudzki 2008: 78), defined as strategies aimed at solving ongoing translation problems. These can

[17] According to Chmiel (2015: 229), activating translation equivalents is the most important skill of processing in SI. The interpreters' working languages are activated in a specific way: activating the source language understanding and target language production are accompanied by **activating target language understanding, as interpreters needs to monitor their own output (production).** Additionally, activating source language may also be used when borrowing a term or off-microphone communication with the co-interpreting (cf. Chmiel 2015: 229).

[18] "[…] ein komplexer Prozess der aktuellen Bewertung, Steuerung und Optimierung der ZS-Textgestaltung während ihres Vollzugs in der mental-kognitiven Sphäre des Dolmetschers".

be accurately and effectively performed only if a global strategy is implemented–monitoring (self-control).

Monitoring processes refer to two phases: (a) the reception and source text comprehension phase (as they allow for verifying the accuracy of hypotheses formulated as a result of anticipation and inferring), and (b) the target text production phase (*Outputkontrolle*, Kalina 1998: 120). At this stage, not only the coherence of the given parts of both the source and target text, but also the semantic as well as linguistic correctness of the target text are subject to control. Applying appropriate *repair strategies*, such as *self-corrections* (both visible and hidden ones) is a result of monitoring processes (Kalina 1998: 120).

Output-oriented strategies encompass repair strategies (*Reparaturstrategien*, Kalina 1998: 120), which may lead to overt, covert self-repairs, or even to conscious no-repair decisions. As totally and partly automatic processes, global interpreting strategies (like monitoring) relate to all operations in the interpreting process. In the comprehension process, monitoring is aimed at examining the constructed hypotheses as to text coherence, whereas in the production process, it is to control the output as the process evolves, and may occur prior, during, or after the output articulation takes place. In the speech-planning stage, monitoring processes occur as 'planning monitoring' (*planerisches Monitoring*), they can also be manifested during the speech production as 'simultaneous monitoring' (*simultanes Monitoring*), or immediately after uttering a given sequence (Kohn 1990: 162, in: Kalina 1998: 120ff.). Monitoring processes may eventually lead to self-repairs, however, an intentional decision not to correct a recognised defect–due to various reasons–may be taken as well (Kalina 1998: 121).

In Kalina's view (1998: 124), interpreters decide to correct the already uttered sequence once they notice they were not able to meet the requirements of the given segment, believe they have found a solution to this problem, and have extra cognitive capacity at their disposal to interrupt the interpreting process in order to correct themselves. Therefore, the strategies employed by interpreters to correct themselves, within the framework of monitoring processes, rest on a discovery of a factual or supposed defect in the target text (based on subjective knowledge or interpreter's recollection) and are aimed at a factual or supposed correction thereof. As previously mentioned, strategic decisions to employ repair operations also include conscious decisions not to correct a given sequence (e.g. in order to maintain the micro-structure, concentration, speech flow, etc.). While errors and

inappropriate utterances may disrupt the communication, self-repairs may remove these disruptions, but they may lead to further disruptions as well (Kalina 1998: 124 f.).

Kautz (2000: 344) pinpoints that self-repairs in simultaneous interpreting differ from self-repairs in other forms of translation due to time pressure, which is one of its crucial features. Hence, self-repairs testify to interpreters' cognitive activities. Nevertheless, once too many repair strategies are employed, the interpreter's cognitive capacity may be easily overstepped, and no further monitoring is possible. In consequence, the control over the entire translation process may be lost, and the interpreter is likely not to proceed strategically anymore (Kalina 1998: 333). Therefore, achieving language mastery may not be the aim of monitoring, as it would result in the interpreter being constrained by extra cognitive input. Instead, the ultimate goal of monitoring is to avoid major errors (Kautz 2000: 344).

Like other interpreting strategies, monitoring may be employed in two modes:

a) as a conscious solution that requires prior reflection, and involves the increase of the interpreter's cognitive processes, or
b) as an automatic solution performed with no prior reflection (Kautz 2000: 324).

Over the course of time, conscious strategies may become automated. This process is dependent upon the strategy in question being employed frequently and effectively enough. The increase of the automated strategies (which are applied unconsciously) should be the principal goal of the interpreter's education and self-development, as it allows for implementing the cognitive capacity being saved in this way to solve translation problems of more gravity (Tymoszuk 2016: 81).

Tryuk emphasises (2007: 118 ff.) that one of the aims of self-repairs is to formulate an utterance in accordance with the audience's expectations. Some elements qualified as disfluencies, may be strategically applied by interpreters. For instance, interpreters may resort to silent or filled pauses prior to self-repairs in order to put emphasis on the corrected element. They may also resort to prolonging vowels or alter intonation to draw the recipients' attention to the given part of the utterance. Moreover, they may apply 'retrospective repetitions' when they want to reconstruct the connection with the previous sentence. Hence, disfluencies, including self-repairs, are not always evidence of insufficient mastery of technique, imperfection, or lack of professionalism. Interpreters may resort to techniques, due to which they are able to formulate a faithful and

comprehensible target message. For instance, interpreters correct and/or reformulate the target text as they interpret, for the sake of efficiency of the target message (ibid.). However, interrupting, reformulating, or applying filler words or sounds may prove an incompetent and insufficient use of control strategy. Improper intonation or accent may be proof of the fact that interpreters have not yet mastered anticipation strategy, whereas hesitations, repetitions, reformulations, syllables prolongations may prove spontaneity of speech. Long pauses, incomplete sentences, filler sounds, and filler words, alongside other unarticulated sounds disrupt the target speech reception and may be treated as a translational error (ibid.).

Mead (2000: 122, in Tryuk 2007: 115 ff.) emphasises that hesitations, any alterations or reformulations performed by interpreters while producing the target text, do not equal to their imperfection of producing the target text, on the contrary, they are a useful tool in managing the interpreting process in real time. In Mead's view (ibid.) these phenomena are well worth examining, as they constitute an integral part of the oral communication, and allow for maintenance of text coherence, as well as for adjusting the target text to the target audience's requirements and expectations.

Tryuk (2007: 113) concludes that elements referred to as 'errors' by researchers may in fact play a pivotal role in both target and source text production (ibid.). Incorporating these elements in the interpreting performance also allows interpreters to monitor themselves: to control both faithfulness and comprehensibility of the target text being produced. In other words, interpreters monitor the source text, while hypothesising about its further aspects, and controlling the target text production simultaneously (ibid.).

2.3. COGNITIVE models of SI

In the following part, cognitive models of simultaneous interpreting by Gile (1985, 1995a,b, 2009) as well as other researchers (including Seleskovitch 1968, Salevsky 1987, Kirchhoff 1976, Moser 1978, Lederer 1981, Setton 2002) will be presented in detail.

2.3.1. Gile's Effort Model of SI

The Effort Models put forward by Gile (1985, 1995a,b, 2009) are among the best-known conceptual frameworks of cognitive processes involved in simultaneous interpreting, and have been both presented in the literature of the subject (e.g. Pöchhacker 2004, 2015,

2016, Tryuk 2007, Setton 2015, etc.) and adopted in empirical research (e.g. Petite 2005, Chang & Schallert 2007, Pym 2008, Gumul 2018, etc.). Despite the fact that Gile's initial intention in designing his models was to provide interpreting trainees with a better understanding of interpreting problems which were not caused by a linguistic incompetence, insufficient extralinguistic knowledge, or poor quality of source-text delivery, Gile's models remain one of the most popular accounts of cognitive load in simultaneous interpreting. Nonetheless, as the model was originally designed to serve training purposes and is central to Gile's teaching of interpreting (1995a: 160), this proves its suitability for the analysis conducted in the present study, as the participants are novice interpreters.

Gile's model rests on a direct association between the deterioration of the interpreter's performance and overload of short-term memory. It rests on the assumption that "whenever there is a shortage of the processing capacity available for a particular task, performance is bound to deteriorate as the cognitive processes involved in interpreting compete for resources" (Gile 1995a: 161 in Gumul 2017: 117). In other words, Gile's (1995a,b, 1997a,b) Effort Model rests on the assumption that the act of interpreting requires certain capacities of mental energy, and in simultaneous interpreting, the access to those is significantly reduced by time pressure. In his model, Gile puts forward four basic concurrent activities (Efforts) involved in simultaneous interpreting that require processing capacity:

$$\mathbf{SI = L + P + M + C}$$

Where: SI–simultaneous interpreting, L–Listening Effort, P–Production Effort, M–Memory Effort, C–Coordination Effort.

The sum of the efforts should not exceed the conference interpreter's total available processing capacity. Gile observed that the problems encountered by conference interpreters may not only be caused by unfavourable conditions, like poor acoustics, noise, the speaker's incomprehensible or inappropriate pronunciation, a plethora of proper names, numbers, specialist terms, or high delivery speed, but also by the interpreter's cognitive overload. As Gile (1997b: 197) claims, "the evidence suggests that there is an intrinsic difficulty in interpreting which lies in the cognitive task involved". His Effort Model is an attempt to further explore this "intrinsic difficulty", which provides a better insight into difficulties encountered by conference interpreters as well as the

mechanisms eventually leading to self-repairs. Gile's Effort Model is presented in a summarised manner below.

Effort		Functions
L	The Listening and Analysis Effort	Source text comprehension: all mental operations between the sound perception by the auditory system, identification of separate words and meaning recognition of the entire utterance, and the moment the interpreter gives (or decides not to give) meanings to the perceived segment of text
P	The Production Effort	Target text production: all mental operations between the moment the interpreter creates "the initial mental representation of the message to be delivered", decides and plans to render the information/idea (speech planning), and the moment the interpreter articulates the output (implementation of the speech plan)
M	The Short-Term Memory Effort	Described as "the high demand of short-term memory during simultaneous interpreting" (Gile 1997b: 198); storage in short-term memory: all operations related to the storage of the heard speech sounds (segments, pieces of information) in short-term memory until the moment they are conveyed in the target language, up to their loss (if they disappear from memory), or the interpreter's decision not to convey them in the target text.

		This Effort is heavily affected by a number of factors, including: -time intervals (a) between registration of speech sounds and processing for comprehension thereof, and (b) between "the moment the message to be formulated in the target language (TL) speech is determined and the completion of its formulation" -"tactical moves" applied when the ST is unclear due to poor sound quality, strong accent, the speaker's errors, etc. (e.g. the interpreter "may decide until more context is available to help understand the unclear segment") -"linguistic reasons" (ibid.)
C	The Coordination Effort	Coordination: required to coordinate all the three abovementioned Efforts, so that the interpreter could successfully perform them in the given time by not exceeding the limits of the mental Total Available Processing Capacity (TAPC) at his/her disposal in accordance with the formula: $(L + P + M + C) < TAPC$

Table 1. Gile's (1995a,b, 1997b) Effort Model in simultaneous interpreting.

Incorporating the Coordination Effort is indispensable for a successful interpreting performance, however, the "executive function" of the Coordination Effort consumes attentional resources. Moreover, each Effort has a different processing capacity requirement, dependent upon the given interpreting task. A smooth interpreting performance occurs only if the capacity available for each effort (LA, MA, PA, and CA) is "equal to or larger than the capacity required for the task at hand" (cf. Gile 1997b: 199).

There are four operational assumptions underlying the Effort Model: the competition hypothesis, the tightrope hypothesis, problem triggers, and failure sequences.

The **Competition Hypothesis** underscores the need to allocate processing capacity resources to the three competing concurrent operations. Gile assumes that the three efforts (L, P, M) may be to some extent cooperative, but their coexistence will "invariably increase processing capacity requirements" (Gile 1999: 156). Ideally, each effort should be working on a separate subsequent speech segment (Gile 1995a: 171), for instance, when interpreting subsequent segments A, B, C, etc., the Production Effort may be involved in A, the Memory Effort may be working on B, while the Listening and Analysis may be responsible for C, etc. Yet, given the intrinsic nature of SI, the pattern is not always predictable. This linear assumption may not be valid in the professional settings, as allocation of separate efforts is not ascribed to particular speech segments, and two or three efforts may be required to be activated simultaneously. For instance, when interpreters face ambiguity at the beginning of the sentence, they may decide to wait for more upcoming content in order to decode the entire segment, hence, they have to store in memory more than one translation unit (Gile 2009: 168), or when they employ the anticipation strategy, they produce a target-language segment prior to hearing the corresponding source-language segment (Gile 1997b: 199). Gile emphasises that "the simultaneity of two efforts is associated with heavier load than operation of one (such as the Listening Effort only), and the simultaneity of three Efforts leads to higher cognitive pressure than the simultaneous operation of two" (Gile 2009: 169).

The **Tightrope Hypothesis** (Gile 1999) postulates that most of the time, interpreters work near cognitive saturation level. As their processing capacity is saturated, one of the three efforts may be disturbed, or even the entire interpreting process may be stopped. Gile (2009: 182) observes that:

> "Without the Tightrope Hypothesis, the natural assumption would be that available processing capacity is sufficient to cover all the needs and that interpreting failures are due to insufficient linguistic or extralinguistic knowledge or mistakes rather than chronic cognitive tension between processing capacity supply and demand".

Furthermore, Gile (2008, 2011) suggests that language-pair specific idiosyncrasies may be, to some extent, responsible for a tendency to cognitive saturation. Thus, the Tightrope Hypothesis may be applicable to a larger degree to language pairs marked with syntactic

asymmetry[19]. In his Effort Models, Gile (1997b) links language specificity and processing capacity requirements: "[…] syntactic differences that force interpreters to wait longer before starting to formulate their target-language speech tend to increase the load on the memory effort" (Gile 1997b: 209)[20].

Gile also emphasises that conference interpreters are exposed to a variety of factors hindering the performance of the activities described above (listening and analysis, in particular), to which he refers as "**problem triggers**". He defines them as "factors and conditions which increase processing capacity requirements or make the interpreter more vulnerable to attention lapses and attention management errors" (Gile 2009: 192ff.). Among problem triggers, Gile enumerates those which increase processing capacity requirements due to the following reasons:

(1) **Overall saturation of the TAPC**: processing failure might be due to high density of the speech associated with a fast delivery rate or high density of the information content, which affects both the Listening and Analysis and the Production Effort. Moreover, densely informative strings may involve enumerations or be devoid of hesitations (e.g. written texts which are read aloud). Additionally, speech segments may be rich in enumerations and devoid of natural pauses or hesitations. It is also worthy of a comment that read out written texts are denser than spontaneously formulated speech, which poses an additional difficulty for interpreters. Failure in SI may be also caused by external factors, such as deteriorated sound quality, which taxes the Listening and Analysis Effort. The processing capacity of this Effort is also increased when dealing with technical terms which cannot be immediately recognised, the speakers' strong accents, ungrammatical linguistic structures, incorrect lexical usage, unusual linguistic style, or unconventional reasoning style. Additionally, the Short-Term Memory Effort is taxed when coping with unknown names (e.g. composite proper nouns), and when language pair is marked by syntactic differences that require reordering.

(2) **Temporary shortage of capacity for one of the tasks** result from signal vulnerability. The speech segments do not necessarily demand increased processing

[19] E.g. The word order in German, especially its left-branching structures, pose considerable difficulties when interpreting from German (cf. Setton 1999: 50). Systemic differences between Polish and German: syntactic differences may require reordering, the interpreter may be forced to wait until the meaning of the given speech segment is disambiguated, e.g. as the verb and/or the negation may be placed at the end of the clause, as in German.

[20] Similarly, Kirchhoff (1976/2002: 113) claims that "in the case of structurally divergent languages, the syntax is of decisive importance for the choice of processing strategy, as "proceeding with TL production before syntactic disambiguation involves a high probability of risk".

capacity but are "vulnerable to lapses of attention due to their low redundancy and short duration" (Gumul 2017: 121), e.g. short words, proper names, specialist terms, acronyms, and numbers. The information content is "difficult to recover when the interpreter experiences a momentary lapse of attention in the Listening Effort" (ibid., Gile 2015: 136).

It should be noted that the very presence of problem triggers does not necessarily engender problems with processing capacity, e.g. an informationally dense segment may be at the end of the sentence and be followed by a pause, when the Listening and Analysis Effort is already inactive, and so the whole processing capacity may be directed to the Memory and Production Efforts (Gile 1995a: 174). Hence, problem triggers should be treated as "potential sources of errors or omissions, but whether they occur or not depends on the context" (Gumul 2017: 122).

All of the problem triggers mentioned above may affect the processing capacity requirements by taxing one or more Efforts. Hence, a given problem trigger may potentially give rise to errors, omissions, or infelicities (EOIs) (Gile 2015) "as a result of processing capacity mismanagement rather than only because of its inherent difficulty" (Gumul 2017: 121), which may consequently lead to **failure sequences** (Gile 2015). Due to time pressure inherent in simultaneous interpreting, processing of one segment affects the availability of processing capacity for the incoming segments. As interpreters are prone to temporary cognitive load or saturation, their performance may be erroneous. However, failure sequences may not directly affect the problematic sequence that engendered them, but may occur at a distance, and influence the rendition of further segments which pose no particular difficulty (Gile 1995a: 175, Gumul 2018: 24). Hence, identifying the precise source of failure is not always possible by analysing the given source text segment, but may require other methods (e.g. retrospective analysis).

In other words, if the energy for each Effort is not efficiently allocated, or if there is "a saturation of the total available processing capacity", failures are likely to occur (ibid.). This corresponds to the fact that once too many repair strategies are employed, the interpreter's cognitive capacity may be easily saturated, and no further monitoring is possible. In consequence, the control over the entire translation process is lost, and the interpreter is likely not to proceed strategically anymore (Kalina 1998: 333). It is also worthy of a comment that Gile does not foresee the monitoring function as a separate effort, yet seems to incorporate it the Production Effort (cf. Gile 1999: 155).

Similarly, Petite (2005) observes that numerous self-repairs occur **in sequences**. This suggests that "given the time lag between the SL and TL speech segments managed at any given point in the interpretation, **possible loss of balance among the various cognitive activities in the interpreting process is unlikely to be only a momentary difficulty affecting just one short segment**". With regard to a conceptual framework such as Gile's effort models,

"the repair itself demands attention from the interpreter and therefore has to be factored into the far from constant equation which sets off available processing capacity against the competing demands of listening, short-term memory and speech production. This means that the repair is actually likely to create, or to aggravate, problems of coordination – possibly precipitating further repairs in subsequent segments" (Mead 2015: 349).

However, as underlined by Kopczyński (1980), **keeping errors of linguistic performance like false starts to a minimum is not necessarily synonymous with quality. Fluency achieved by avoiding repair may do communication a disservice if listener-friendliness is prioritised at the expense of fidelity**. Moreover, repairs must be put in perspective with due regard for orality: as an integral part of live situated language production, their communicative impact cannot be judged on the basis of transcripts and by the same linguistic standards as written translation" (Mead 2015: 349).

With regard to SLA (Second Language Acquisition), it is also worthy of a comment that, as Gilabert (2013 575 ff.) puts it, despite "having sufficient underlying L2 knowledge, L2 speakers do not notice a lot of the errors in their speech"–certain types of errors remain undetected. In Kormos' view, differences in monitoring are explained by the fact that "**monitoring needs attentional control" (Gilabert 2013: 576)**. As attentional capacity is limited, "attention used to compensate for the non-automatic processes in the L2 (e.g. grammatical and phonological encoding) limits the amount of monitoring that takes place (ibid.). The assumption here is that due to "a lot of attentional resources are being employed to encode messages both grammatically and phonologically in the L2, fewer resources are available for self-monitoring which, as a consequence, is reduced" (ibid.). Furthermore, it is worthy of a comment that:

"attention to monitoring depends on individual differences, which display different working memory capacities among speakers (Harrington and Sawyer 1992). The verbal component of working memory

combines attention control with phonological loop storage capacity (Baddeley 1986). ***Differences in both attention control and storage can be expected to affect the number of self-repairs" (ibid.).***

Another model worth mentioning is **Gile's Gravitational Model of linguistic availability**, originally designed to "account for interpreter's language proficiency in general, but is also used by Gile to explain terminological deficiencies of interpreters" (Gumul 2017: 134).

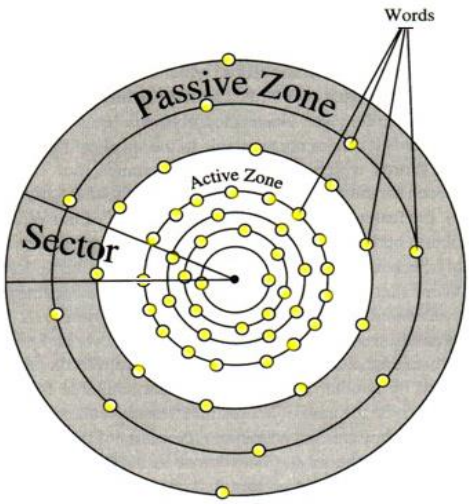

Figure 2. Gile's Gravitational Model of Linguistic Availability (adapted from Gile 1995a).

The model assumes the existence of both an invariable and variable part of the overall mental lexicon of a given person. The former one is represented by the Nucleus, which comprises highly frequently used words in the given language. By contrast, the variable part is represented by Orbits including thousands of lexical items (words, phrases, idioms, etc.). The distance from the Nucleus reflects the growing requirements of processing capacity management: the words located on more distant orbits require both significantly more cognitive effort and time to retrieve them from long-term memory than those nearer the Nucleus (ibid.). The model also includes the differentiation between the Active and Passive Zone. The former one includes lexical items immediately available for text production, whereas the latter one includes words that the interpreter understands but does not use in speech production. The zone cutting across the orbits, referred to as the Sector, reflects the interpreter's active and passive command of lexis in a given field. It is also worth mentioning that low-availability specialist lexical items may be moved inward towards the Nucleus as they frequently appear at a given conference (Centripetal Effect of Stimulation). However, specialised lexical items that are not stimulated frequently may be moved outward to more distant orbits. Hence, the specialist element of the lexis tends

to be volatile. Gile (1995a: 225) observes that "interpreters encounter and use many thousands of technical terms in the course of their careers at a rate of a few dozen or a few hundred at each conference", yet "technical terms tend to be forgotten rather rapidly (which may be due to infrequent stimulation because of the long intervals between conferences on the same subject)". In this context, it is of utmost import to emphasise that one of the postulates of the aforementioned model is that the availability of lexis is reduced by the cognitive load of the interpreting task and that the use of lexis "is assumed to depend heavily on the interpreter's cognitive ability to access linguistic knowledge in long-term memory" (Gumul 2017: 135).

2.3.2. Other cognitive models of SI

One of the earliest models aimed at description and analysis of the interpreter's cognitive processes is the one put forward by Seleskovitch as early as 1968 (cf. Pöchhacker 1998: 302). It encompassed both consecutive and simultaneous interpreting, and included three phases presented below:

Phase	Description
1. Listening and comprehension	Listening to the source text: a) Reception (language) b) Comprehension (thinking and communication)
2. Forgetting the message form in the source language	Intentional immediate forgetting the source form; what remains in the short-term memory is a mental reflection thereof (ideas, abstract content, etc.)
3. Target message production in the target language based on the mental representation of the source message stored in the short-term memory and contextual knowledge	Producing the target text which: a) fully conveys the original message (sense) b) is adjusted to the target recipient's needs

Table 2. Cognitive processes in interpreters (Seleskovitch 1988: 8).

It is certainly worthy of a comment that unlike her predecessors (e.g. Herbert 1952), Seleskovitch emphasises the fact that simultaneous interpreting does not comprise thoughtless transcoding of words and sentences from the source language but of transferring of the sense therein (Pöchhacker 1998: 302).

Resting on more detailed cognitive models (Salevsky 1987, Kirchhoff 1976, Moser 1978, Lederer 1981), cognitive processes in simultaneous interpreting may be divided and characterised in the way presented below.

Phase	Description
1. Source text reception/ decoding (Salevsky 1987: 44, Kirchhoff 1976: 59)/ réception du discours (Lederer in Kalina 1998: 70)	-Listening to the source text message and registration of other situational elements (Lederer); -Combining linguistic forms and meaning and denotative knowledge and situational knowledge in order to create "the fragments of sense" with the help of phonetic-phonological, syntactic or grammatical, and lexical-semantic filters (Salevsky)
2. Transposition/ transcoding (Salevsky 1987: 50)/ code-switching (Kirchhoff 1976: 66)/ recoding (Moser 1978)	-Reactivating lexical units to express the given unit of sense (Moser) a) search for and selection of appropriate target lexical units b) "transport" of the source text author's intentions
Salevsky (1987: 52ff.) distinguishes between three modes of transposition in SI: 1) automatic transposition *(automatische Transposition)* 2) mainly automatic transposition *(eine im wesentlichen automatische Transposition)*	ad.1) using ready-made lexical, phraseological, syntactic equivalents (automatisms): omitting the analysis of the given unit (time pressure), due to which less cognitive effort is involved, which can be therefore used for the analysis of other units

3) mainly aware transposition *(eine im wesentlichen bewusste Transposition)*	ad. 2) partly aware transposition, yet with regard to particular lexical or grammatical units, may be replaced by an aware transposition ad. 3) "grasping" the plan of the 'fragment of sense' in the source language and storing the content in memory
3. Realisation	-Acoustic realisation of the source message in the target language, which occurs on an ongoing basis without interruptions[21] and is complete several seconds after the last fragment of sense is perceived by the interpreter in the source language (Salevsky 1987: 57) accompanied by cognitive control mechanisms referred to as *Outputkontrolle* (Kirchhoff), or *Controlling* (Żmudzki)[22]. -Realisation occurs in accordance with the internal plan created during the second stage. -Before a given unit of sense is articulated, it needs to undergo three intermediate stages: grammatical (syntactic), lexical, and phonetic-phonological one (reverse order when compared to the reception phase).

Table 3. Cognitive activities in SI (Salevsky 1987, Kirchhoff 1976, Moser 1978, Lederer 1981).

[21] With the exception of hesitation pauses, which are mainly regarded as an error.

[22] Controlling is defined as "[…] a complex process of an ongoing assessment, management, and optimisation of the target text as it is being produced, which occurs in the interpreter's mental and cognitive sphere" (Żmudzki 1995: 141).

With regard to the first phase, it should be noted that ultra-short-term memory and short-term memory are involved in the storage of the source information until the long-term memory activates mechanisms to confront the stored information with the perceived signals and creates the 'units of sense', which is followed by an automatic forgetting of the lexical and grammatical form (in order to receive the upcoming ones). The aforementioned 'units of sense' are also referred to as 'chunks' (Moser 1978) or 'semantic representation' (Le Ny 1978) and defined as "[…] the result of the process involved in the psychological transformation of form into sense" (Kalina 1998: 74).

It is also worth mentioning that the reception phase in simultaneous interpreting is considerably different when compared to other interpreting modes. For instance, in consecutive interpreting, complete 'units of sense' (*Sinneinheiten*) are the basis for the interpreter's mental operations (one sentence or several minutes of the source text), whereas in simultaneous mode, the interpreter often receives merely 'fragments of sense' (*Sinnsegmente*) (Kautz 2000: 341). Oftentimes, the interpreter cannot wait until the sentence in the source language is completed, as it may result in a too-long EVS, and the capacity of his/her short-term memory may be easily exceeded (overloaded), hence, he/she may be unable to proceed with interpreting.

With regard to the last stage, control mechanisms begin as early as during the reception phase and encompass all three stages, but become the most visible in the last one. The proper functioning of *Controlling* rests on the interpreter's knowledge of the communication participants, specificity of the translational task, and appropriate translational strategies (cf. Żmudzki 1995)[23].

Yet another model worthy mentioning is Setton's (2002: 178 ff.) cognitive-pragmatic model of meaning assembly processing in simultaneous interpreting. In his model, three cognitive components are involved: *Parser*, *Assembler*, and *Executive*[24], which are responsible for particular phases during (1) source text comprehension, and (2) target text production, which are each other's 'mirror images' occurring in reverse order.

Phase	Description
1. Source message reception (comprehension)	a) linguistic analysis (at phonological, morphological, lexical, semantic levels)

[23] For more on control mechanisms, see Chapter 2.4.
[24] Analysis, storage, realisation.

	resulting in sense recognition based on linguistic data (*Parser*) b) creating situational references by *Assembler* through combining the interpreter's general and situational knowledge (mental model) with the linguistic information (generated by *Parser*) c) the speaker's intentions interpretation based on the knowledge of oral communication in the source language (*Executive*)
2. Target message production	a) assessment of the target recipient's knowledge and needs (*Executive*); information selection in the source language in order to convey the message tailored to the target recipients in the target language b) selection of appropriate construction and phrases in the target language to achieve the communication goal (*Assembler* or *Formulator*) c) message decoding in the target language in accordance with syntactic and semantic principles (*Parser*)

Table 4. Setton's (2002) cognitive model of SI.

Setton's model presented above integrates cognitive theories with detailed empirical research and is currently regarded as the most detailed description of cognitive operations in simultaneous interpreting (Pöchhacker 2002: 146).

2.4. Controlling & monitoring as metacognitive skills

Defined as producing a target text on the basis of a source text, translation process is subject to research, including "the workflow and cooperation" (external processes) and translators' mental (internal) processes (Göpferich 2008: 1; Schubert 2009: 19). Often referred to as **'the translator's black box',** the internal processes are the mental activity involved in translation with all the measures and decisions that are not subject to direct observation (Schubert 2009: 19). According to Göpferich (2008: 1), mental processes can

be further divided into conscious (cognitive) and subconscious (metacognitive) processes. The former are the central focus of **translation process research**[25] (cf. Dimitrova 2010: 406). The latter are defined by Göpferich (2008: 1) as the ability to reflect on one's own mental processes. Consequently, metacognition is "any knowledge or cognitive process that refers to monitoring and controlling any aspect of cognition, or simply, thinking about cognition" (Christensen 2011: 138). Metacognition usually precedes or follows a cognitive activity. Nevertheless, both cognitive and metacognitive processes are closely intertwined, as they may overlap during processing (cf. Flavell 1979).

Metacognition involves introspective observation of the cognitive processes performed. While cognition is a "constant flow of information" (Langford 1986: 1), metacognition is defined as "the knowledge and control of cognitive processes" (Flavell 1977; Butterfield 1994; Schraw 2001 in Pietrzak 2022: 52). Hence, *cognition* is indispensable to carry out a task, while *metacognition* is necessary to comprehend how a task is performed (Schraw 2001). Flavell (1976: 232), who first defined the term, claims that metacognition refers to "the awareness and ability to think critically and employ reflective judgement, consideration and control of one's own cognitive processes and strategies" (Pietrzak 2022: 52). Hartman (2001: 34) observes that "two fundamental aspects of metacognition are awareness and control over one's thinking" and that metacognition involves thinking about one's own thinking processes and the products of one's thinking (Hartman 2001, Pietrzak 2016: 59).

The process of translation (*how to translate?*) and translation training (*how to learn to translate?*) involves metacognitive skills[26], mostly the regulatory component of

[25] Following cognitive science, cognitive processes are processes that are involved in memory, decision making, inference, reasoning, learning, etc. Hence, Cognitive Translation Process Studies contribute to the knowledge of what happens inside the translator's mind when performing the complex task of translation (cf. Risku 2010: 94).

[26] Metacognitive skills refer to "conscious control processes such as planning, monitoring of the progress of processing, effort allocation, strategy use and regulation of cognition" (Papaleontiou-Louca 2003: 16). It is worth noticing that metacognitive skills are also referred to as 'monitoring skills' (Flavell 1979: 910) or 'regulatory skills' (White and Fredriksen 2005: 211) (cf. Pietrzak 2022: 55). Generally, metacognitive skills pertain to procedural knowledge as one of the three categories of metacognitive knowledge: (1) person/declarative (understanding of one's own capabilities), **(2) task/procedural knowledge (knowing the nature and processing demands of a task)**, (3) strategic/conditional knowledge (knowing when and how to use specific strategies) (cf. Flavell 1979; Paris et al. 1984; Schraw 2001; in Pietrzak 2022: 55; the author's emphasis in bold). Hence, metacognitive skills include both "the knowledge and the **regulatory component of metacognition"**, however, the term is most frequently used "when referring to this regulatory aspect of metacognition (i.e. the ability to apply metacognition to specific situations), in contrast to metacognitive awareness, which is included within the knowledge-related component (i.e. the understanding of the need for all the metacognitive processes)" (Pietrzak 2022: 55f.; the author's emphasis in bold).

metacognition[27] (Pietrzak 2021: 233; Pietrzak 2022). Involving "higher-level knowledge and strategies to regulate lower performance," metacognition allows learners "to use their attentional resources more efficiently, to process information at a deeper level, and to monitor their performance more accurately" (Schraw et al. 2000: 223). Consequently, the practice of metacognition in T&I training can involve trainees' reflecting, assessing, planning and monitoring their skills and understanding of a text or a task, so that they gain more and more control over the learning process (cf. Pietrzak 2016:60).

According to Shreve (2006: 39), metacognition "involves active control over the cognitive processes involved in translation."[28] As Pietrzak (2021: 233) claims, metacognitive translator competence can be defined as "the ability to self-regulate cognitive processes that contribute to goal achievement and translator professional success".

Following this line of argumentation, it can be stated that cognitive processes involved in conference interpreting are subject to metacognitive regulation, involving 'controlling' and 'monitoring' in simultaneous interpreting (cf. Kohn 1990; Żmudzki 1995; Kalina 1998).

The ability to correct and control one's interpreting performance testifies to the complexity of interpreting skills. Kurz (1996: 40) emphasises that professional interpreters are obliged to strive for optimising their performance on any assignment. An instrument allowing for assessment, control, and optimisation of producing a target text when interpreting is referred to as a "controlling system" by Żmudzki (1995: 141). However, it is worthy of a comment that in the Translation Studies, there are two major terms referring to similar phenomena, namely: "monitoring" and "controlling". These will be presented below.

For Kirchhoff (1976: 67f.), monitoring equates with target text control (cf. Kalina 1998: 195). In turn, Kohn (1990: 162) refers to monitoring as strategic, partly automatic processes, which make up global strategies. These encompass all operations that come

[27] Paris and Winograd (1990) claim that control and regulatory activities should be referred to as *self-regulation* as they are not included in the notion of *metacognition*. According to Boekaerts (1999: 446), self-regulation involves the ability to engage in "self-generated thoughts, feelings, and actions" in order to achieve certain goals, e.g. controlling the process of acquiring and applying metacognitive knowledge (cf. Pietrzak 2021: 231). Following this line of argumentation, self-repairs can be interpreted as self-regulatory mechanisms.

[28] Hence, the terms 'metacognitive skills' and 'self-regulatory skills' are sometimes used interchangeably in Translation Studies (cf. Pietrzak 2021: 234).

into action in separate phases of the translation process–source text reception and target text production. Hence, the monitoring system is activated before, during, and after producing the target text. Therefore, the performance phase determines the given kind of monitoring mechanisms: 'planning monitoring' (*planerisches Monitoring*)–before, 'simultaneous monitoring' (*simultanes Monitoring*)–during, and 'retrospective monitoring' (*retrospektives Monitoring*)–after producing target text (Kohn ibid. in Kalina 1999: 195).

For Kalina (1998: 195), monitoring should not be reduced to merely the target text quality control, as it encompasses both source and target text, and the relation between them. Therefore, Kalina defines monitoring as a complex, global, strategic process that refers to all operations undertaken in interpreting (ibid.). In the reception phase, monitoring allows for testing whether the interpreter's hypotheses on coherence with the ongoing text were right, whereas in the production phase it is mainly the "output control" (*Outputkontrolle*) of the process, which can be activated prior, during, and after articulation takes place (Kalina 1998: 120). Hence, monitoring may occur in various phases–as the target text passage is planned ('planning monitoring'), produced ('simultaneous monitoring'), and afterwards ('retrospective monitoring'). Kalina (ibid.) emphasises that monitoring processes occurring after the target text production are easily detectible, as they leave traces in the output in the form of **self-repairs**, which implies the use of specific strategies in the interpreting performance. Hence, monitoring determines the use of problem-solving strategies and conditional corrections, if the strategies are ineffective (Kalina 1998: 117).

As hinted above, Żmudzki (1995: 141) puts forward a proposal to refer to these complex processes as "controlling", which is of a more extensive nature than merely *monitoring*. It is important to note that Żmudzki refers to consecutive interpreting, however, the controlling system has the same or similar functions in simultaneous interpreting. Controlling encompasses an array of accompanying procedures which regulate the target text production. However, controlling mechanisms are activated not only when the interpreter is faced with actual problems during SI, but also as early as in the source text (ST) reception, and become visible during the proper SI performance (target text production phase) (Żmudzki 1995: 142 ff.). Żmudzki (ibid.) distinguishes between three elements within this mechanism, namely: control (*Kontrolle*), management (*Steuerung*), and monitoring, which act as an interdependent chain of a cause-and-effect system aimed at task performance working on a reiterative basis:

Phase	Function
Monitoring	- supervision system - „fault clearance system" (*Entstörungssystem*) - visible through ongoing regulations: detection of problems/ errors/ mistakes in the interpreting performance - interpreter's „online awareness" is required (cf. Żmudzki 1995: 145)
Control	Interpreter's self-assessment based on self-reflection: - Are the effects of my performance being achieved? If so, which of them? - To what extent do they correspond to the original goal(s)? - Are the adopted interpreting strategies working towards these goals? Are they efficient enough?
Management	- processing the results of the Control stage - undertaking appropriate corrective modifications (resulting from aware translation-oriented strategies): a) *micro level*: in the target text performance phase in the form of **self-repairs** b) *macro level*: both the interpreter's approach towards their own recognised strengths and weaknesses and the objectives of the interpreting performance.

Table 5. Żmudzki's (1995) model of the 'controlling system' in interpreting.

With regard to the management stage, it is perhaps worthy of a comment that Żmudzki (1995: 145) distinguishes several 'manageable areas' that can be subject to correction (**self-repairs**): TT phonetic realisation in accordance with phonetic accuracy of the target language, TT intentions, and the translation task; TT function and equivalence relation

with ST in accordance with the style and content-related appropriateness; TT syntax linking; TT coherence; illocutive indication through various linguistic means of expression; realisation of TT global text structures and text patterns; achieving the global TT goal; realisation of TT illocution, etc. (ibid.).

2.5. Repairs in spontaneous speech

Broadly speaking, scientists agree on the existence of three stages in speech production: the idea must be (1) generated/ conceptualised, (2) formulated, (3) articulated (cf. Laver 1973, 1980, Levelt 1983, 1987, Van Wijk & Kempen 1987).

Like speakers, interpreters have a monitoring function at their disposal. This control mechanism allows for editing the target text (output), attending to some problematic instances, if necessary, and in doing so, producing self-modifications (repairs) (Petite 2005: 27). However, unlike speakers, interpreters are secondary speakers, entirely dependent upon the speaker[29]. Interpreters not only repair errors per se but also invest time and mental capacity to attend to their outputs for various reasons (ibid.).

The 'speech monitor' has been regarded to be sensitive to a wide variety of errors (e.g. syntactic, lexical, conceptual, phonemic, prosodic, morphemic, etc.) (cf. Levelt 1989, Postma 2000). The monitor is also thought to use the comprehension system to listen to both the speaker's 'inner' and 'outer speech' (Levelt 1983, 1989; Postma 2000).

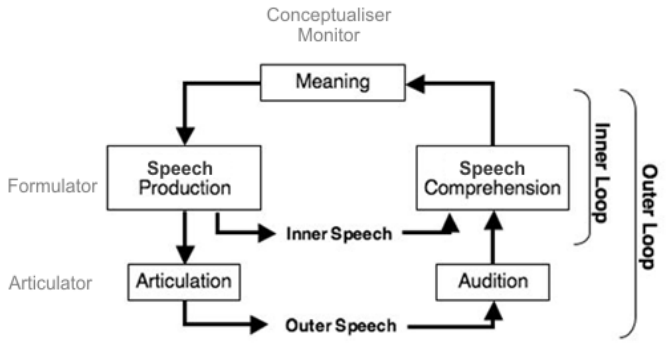

Figure 3. The Perceptual Loop of self-monitoring (Levelt, 1983, 1989) adapted from Slevc and Ferreira (2007: 529).

[29] In a conventional communication situation, the speaker puts his/her ideas into words. However, the interpreter's output can by no means be described in terms of "sovereign" speech (Gumul 2017: 133). "The interpreted version conveys someone else's ideas, line of reasoning, judgements, and intentions. The interpreter's contribution as a language mediator consists only in formulating and articulating the target-language speech (Setton 1999: 2)" (ibid.).

This model is widely referred to as "the perceptual loop theory" of speech monitoring, whereby "a speaker's pre-articulatory output (or phonetic plan) is processed by the language comprehension system, which allows the speaker to compare the comprehension of what he or she is about to say to what he or she originally intended to express" (Slevc and Ferreira 2007: 516). Speakers are also hypothesised to listen to their overt speech, which allows them to detect the already uttered errors through the same mechanism and correct them (ibid.): the first utterance goes through the monitor, is checked (e.g. for appropriateness) against the interpreter's formulator, and an alarm signal may be sent to the speaker to attend to the detected problem and repair it (Petite 2005: 35). With regard to repairs, the *reparandum* (the item to be repaired) goes through the monitoring loop, followed by the *reparatum* (the repaired item)–if necessary–the second *reparatum* is articulated (Petite 2005: 41). In other words, Levelt (1983, 1989) suggests the existence of two monitoring loops: an internal one, which monitors the speech before it is articulated, and an external one, which monitors the already uttered speech. In this model, the monitoring function is placed within the speech comprehension system because the processes involved are fast and usually in parallel to each other, thus, the speaker has no access to them. The monitoring function has access to the end product of the process, but not every single component thereof. It may explain the ability to monitor one's both inner and overt speech and the fact that speakers may repair their own speech as well as the speech of others (Petite 2005: 29).

Levelt's model of both speech production and repair is summarised in the following table:

Stages	**Processing components**	**Function** (Levelt 1983: 47ff.)
Speech production	Message construction	"generates, orders, and delivers elementary intentions or messages to be formulated. These can be propositions, truth claims, summonses, etc."
	Formulating	"generates phonetic strings, i.e. necessary and sufficient instructions for the motor executive programs, normally articulation, to be carried out"; it has subcomponents related to lexicalization, functional frame, morphological frame, and phonetic coding.
	Articulating	"translates phonetic strings into overt speech"
Repairing	Parsing	"[…] a cover term for the sum total of procedures available to a language user for understanding spoken language […] should be able to draw on overt, auditorily

		available speech but it should be able to parse inner speech as well". It can also "[…] derive information other than the intended message, such as linguistic aspects of the speech string: whether particular phonemes of words are spoken, whether particular referents are mentioned, the parser can detect syntactic and prosodic features, voice qualities, etc."
	Monitoring	1) "**a matching function**": it "compares parsed aspects of inner and outer speech with (i) the **intentions**, and the message is sent to the formulator" (which entails "checking whether what was said corresponds to what was intended") and (ii) **criteria of standards of production**" (detecting speech errors, syntactic flaws, maintaining standards of loudness, rate, and other prosodic aspects of speech) (ibid.) 2) it creates "**instructions for adjustment**": "If some mismatch is detected which surpasses certain criteria, the monitor makes the speaker aware of this, or in other words: an alarm signal is sent to working memory. The speaker can then take action on the information received. This can range from quite fluent adjustments, such as in the loudness and rate of speech delivery, to a complete halt-and-restart action." (ibid.)

Table 6. The Perceptual Loop Theory components (Levelt 1983).

Levelt (1983) believes that both inner and overt speech are subject to control, and whenever trouble is detected, corrective measures are undertaken. He summarises his Perceptual Loop Theory in the following way:

"[…] we prefer to assume that repairing speech involves a perceptual loop: the self-produced inner or overt speech is perceived, parsed and checked with respect to intentional and contextual appropriateness, agreement of intended and delivered message, and linguistic correctness. When trouble is detected, central corrective action is taken. This action is based on the character of the trouble, the still available parsing results (such as wording and constituent structure of the original utterance), and the estimated consequences for the listener. This controlled action can be based on any information the speaker can have central access to. […] The central control property of self-repair makes it subject to the usual limitations of working memory."

Levelt's (1983) speech monitoring model seems to be particularly apt for the purpose of explaining the nature of simultaneous interpreting, even though it incorporates the notion of slowing down of operations due to the monitoring function, which may account for some breakdowns of the monitoring process (ibid.).

One of the possible consequences of the efficient monitoring function is the occurrence of speech repairs. Drawing on his Perceptual Loop Theory, Levelt (1983) distinguishes between overt (post-articulatory), which are produced in the external loop, after the articulation occurs, and covert (pre-articulatory repairs), which are produced in the

internal loop, before the articulation stage. Within the former ones, Levelt distinguishes between repairs for (A) appropriateness, (E) error, (D) different word order, and rest category for residual repairs. These categories are further subdivided into: (AA) repairing an ambiguous term, (AL) increasing the precision of the term, (AC) monitoring for coherence with the previously used terminology, (ALC) where it is impossible to determine whether the speaker changes the terminology or aims at establishing coherence, (EL) repairing lexical, (ES) syntactic, (EF) or phonetic errors (cf. Petite 2005: 30).

Generally, repairs have been considered as the correction of an error (e.g. Fromkin 1973; Laver 1973; Nooteboom 1980; Berg 1986a, 1986b). Researchers explored repairs of spoonerisms (cf. MacKay 1970) slips of the tongue (cf. Freud quoted in Fromkin 1973) in order to investigate the production of monolingual spontaneous speech, conversations, or artificially elicited slips (cf. Petite 2005: 28). Postma and Kolk (1993: 474) claim that repairs occur after the error has been detected, interrupted, or cut off. However, Petite (2005) claims that the phenomenon of self-repairs reaches far beyond correcting errors. Schegloff (1977: 363) expressed the following statement: "repair/correction is sometimes found where there is no hearable error, mistake, or fault (…) Furthermore, hearable error does not necessarily yield the occurrence of repair/correction (…)". Similarly, Levelt (1983: 45) subscribed to this view: "In order to make a repair, the speaker must, firstly, notice some trouble and interrupt his or her flow of speech, and secondly, create a new utterance, which takes care of the trouble and its potential consequences for the listener". Hence, like Levelt, Petite refers to the notion of 'trouble' rather than error, and defines repairs as "matching the output against fitness for the purpose rather than simply as the correction of errors" (Petite 2005: 30).

Often detected as a result of disruptions in the interpreter's speech flow (such as false starts) (Kopczyński 1980; Pöchhacker 1995), self-repairs "give a perceptible indication of how attentive this monitoring can be" (Mead 2015: 348). Nevertheless, repairs do not always follow "what can be clearly identified as an error" (ibid.). Conversation-wise, "one might be present without the other (Schegloff et at. 1977)", whereas interpreting-wise, "there is often no clear cause-and-effect sequence linking a repair to an evident problem" (ibid.). As Mead (2015: 348) states, it is "inappropriate to think of a repair in interpreting as necessarily prompted by an error as such", and suggests referring to those which rectify errors as "**corrections**" (ibid.).

Levelt (1983) pinpoints that humans are capable of "monitoring both speeches of others as well as our own inner and overt speech". Levelt's model of speech production is the most widely accepted in the linguistics literature. In his model, monitoring "plays both a matching function and one which creates instructions for adjustments":

1) A matching function: "parsed aspects of either inner or overt speech are revised by means of three monitor loops": (1) checks the message against the speaker's intentions; (2) checks the articulatory plan against the overall plan; (3) monitors overt speech by means of the acoustic-phonetic processor. Such problems may involve both the form and the content of the message.

2) "Creating instructions for adjustments": "which typically cause speakers to apply a series of problem-solving mechanisms" (Gilabert 2013: 575 ff.).

Following Levelt's (1983) classification of self-repairs, Kormos (1999) distinguishes between:

D-repairs: different repairs ("the consequence of error with the conceptualisation of the message, either because the information has not been organised properly or because there has been inadequate encoding in the preverbal plan; this error requires a reconceptualization of the speech plan")

A-repairs: appropriateness repairs ("are meant to resolve ambiguity, achieve precision, and maintain coherence with the previously used words"):

-Appropriate-level-of-information repairs (the speaker decides to be more precise/ specific)

-ambiguous-reference repairs (the speaker repairs the referring expression to avoid ambiguity)

-coherent-terminology repairs (employed to be more coherent with the terms used in previous discourse)

-pragmatic appropriacy repairs (the speaker repairs part of the message to make it more pragmatically appropriate in a specific situation)

-repairs for "good language" (the speaker modifies his/her message in order to use more sophisticated language)

Error repairs: "are the result of wrong formulation, and may be used to correct an inappropriate syntactic structure, a lexical problem, faulty morphology, or a phonetic error"

"Typically, the identification of the reasons behind different and appropriate repairs (e.g. the type of error they are correcting) requires the use of retrospective protocol analysis for their identification. Conversely, overt error repairs are more easily identified and do not require introspection for their identification and classification" (Gilabert 2013: 576).

Furthermore, Kormos (1998) extended the basic classification put forward by Levelt (1983: D- and A-repairs, error repairs):

-**Inappropriate information repairs** (when: A-repairs: "the speaker detects a problem with the information content and repairs it")

-**Different order repairs** ("the speaker changes the order of the different parts of the message")

-**Message abandonment repairs** ("the speaker replaces the originally intended message by a new one") (Gilabert 2013: 575 ff.).

3. Taxonomies of self-repairs

The following chapter is divided into taxonomies that (i) are indirectly related to the phenomenon of self-repairs (which are regarded as non-fluencies in SI) (cf. Tissi 2000, Tryuk 2007), and (ii) provide a detailed classification of various types of self-repairs per se (cf. Hieke 1981, Levelt 1983, Petite 2005, Woroch 2015, Tymoszuk 2016).

3.1. Taxonomies of non-fluencies in simultaneous interpreting

3.1.1. Classification by Tissi (2000)

Based on classification by Magno Caldognetto, De Zordi & Corrà (1982)[30], Tissi (2000: 112) revisited their classification of non-fluencies in simultaneous interpreting and

[30] Non-disfluencies in spontaneous speech distinguished by them encompass a) silent pauses (at the beginning of a sentence, before a logic connector, and within a sentence), and b) disfluencies (filled pauses, translator's remarks, pauses such as repeats, repairs and uncompleted sentences) (Tissi 2000: 112ff).

arranged them into two sub-categories: silent pauses, and disfluencies. The latter one is sub-divided into filled pauses and interruptions. Silent pauses encompass grammatical, communicative, and non-grammatical pauses. This sub-category refers to silence "between two articulated sequences (Tissi 2000: 113), with the exception of the initial pause before proceeding with simultaneous interpreting, seeing that the very nature of this process requires certain EVS. In turn, filled pauses encompass vocalised hesitations (e.g. *äh, ähm, mm* for German) as well as vowel and consonant lengthening. With regard to the last sub-category, here Tissi distinguishes between repeats, restructuring, and false starts. The former ones include "non-semantic repetitions of a phrase, word, or even part of a word" (Tissi 2000: 114ff.) except for repetitions of rhetorical or stylistic functions. Restructuring refers to rectifying the speaker's utterance (word, part thereof, phrase), incorporating formulation, content errors, corrections of phonological lapse, structure reformulations, and syntactic mixtures. The latter one refers to a situation when a speaker juxtaposes "two syntactically incompatible structures" (ibid.), not explicitly attempting to rectify their previous utterance, whereas structure reformulations occur when a speaker expresses the same concept using a new formulation. Lastly, interrupted and unfinished sentences fall into the sub-group of false starts.

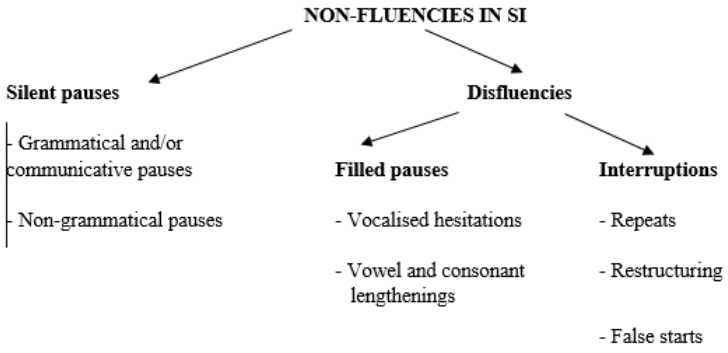

Figure 4. The classification of non-fluencies in simultaneous interpreting by Tissi (2000) based on the classification designed by Magno Caldognetto, De Zordi & Corrà (1982).

3.1.2. Classification by Tryuk (2007)

Based on her research on quality assessment of conference interpreting in an educational context, Tryuk (2007: 117) puts forward a proposal of elements proving the lack of fluency in simultaneous interpreting. As shown below, her classification encompasses three categories: (i) empty pauses, (ii) filled pauses, and (iii) interruptions. The former

category refers to silence, whereas empty pauses pertain to pauses with fillers, such as vocalised hesitations (e.g.: *e, hm, a, i*–for Polish), proper fillers (e.g.: *i teraz, i tutaj, teraz tak, właśnie*–for Polish), and vowel lengthening. In turn, repeating words or syllables, reformulating, correcting (self-repairs), and unfinished sentences fall into the latter category.

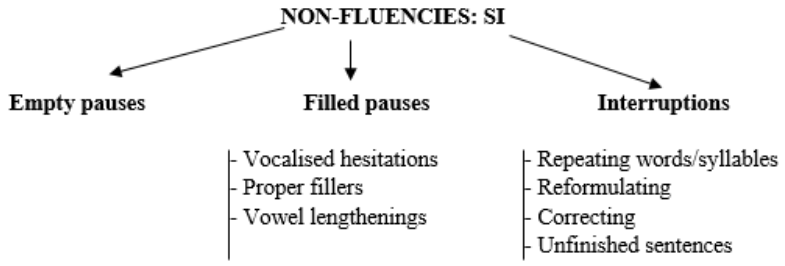

Figure 5. Non-fluencies in simultaneous interpreting classified by Tryuk (2007).

3.2. Taxonomies of self-repairs in simultaneous interpreting

3.2.1. Classification by Hieke (1981)

An integrated approach to non-fluencies in interpreting was put forward by Hieke (1981). According to him, hesitations testify to two specific mechanisms present during interpreting: stalling and repairing. In correspondence with these concepts, experienced interpreters apply *stalls* (techniques preventing them from making mistakes) and *repairs* (proper repairs).

It is essential to note that Hieke distinguishes between prospective and retrospective repetitions. The former ones are anticipatory an refer to repairs allowing interpreters for gaining time to plan their utterance, e.g. "for a proper lexical search" (Hieke 1981, 152), whereas the latter ones are proper corrections of mistakes. Hieke describes retrospective repetitions in a following way: "Rather than serving a stalling function, as a rule they do just the opposite in that they rectify breaks in production by assuring that the last segment before the break is now repeated, and fluency thus reestablished (sic)" (ibid.). *False starts* refer to unfinished sentences, and *bridging* to providing "a bridge for continuity in fluency" and "cohesion between elements of interrupted constituents, retracting them to the beginning of their own constituent boundary" (ibid.).

As presented below, Hieke's taxonomy (1981, 154) encompasses stalls and repair, which in turn is sub-categorised into correcting errors within phonology (errors in

pronunciation), rhetoric (cohesion errors, e.g. bridging), and syntax (syntactic & semantic errors), which is arranged into: substitution, addition and restructuring (the latter of which involves rephrasing and can "also contain instances of substitution and addition") (Hieke 1981: 155). Stalls incorporate silent pauses, filled pauses, prospective repeats, syllabic prolongations, whereas repair encompass false starts, retrospective repetitions, and bridging.

1. **Stalls**
2. **Repair** of errors in:
    a) phonology
    b) syntax
        - substitution
        - addition
        - restructuring
    c) rhetoric

Figure 6. The classification of non-fluencies in interpreting by Hieke (1981).

3.2.2. Classification by Levelt (1983)

Levelt (1983, 1989) is the author of one of the most pertinent models of self-repairs in spontaneous speech. Due to the precision of his model, some of the definitions will be adopted for the purpose of the study on simultaneous interpreting. A typical repair consists of three main parts, as presented below.

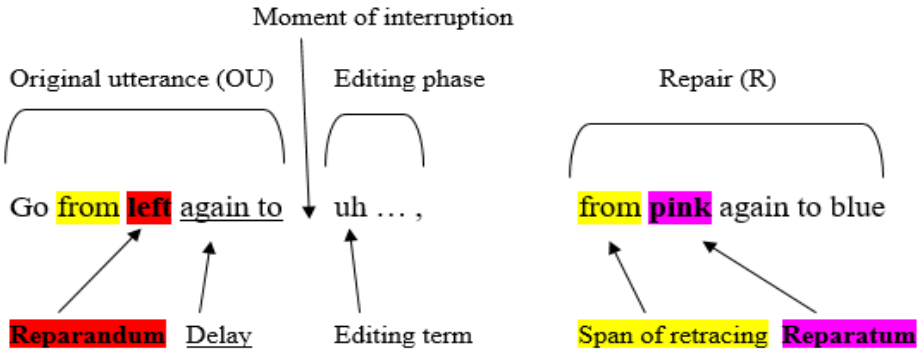

Figure 7. The structure of repair (Levelt 1983: 45).

The original utterance is described by Levelt (1983: 44ff.) as an expression that ranges "from the last sentence boundary before the reparandum […] to the *moment of interruption*, the point at which the flow of speech is interrupted for 'editing'" (Hockett 1967 in Levelt 1983: 44). The speech may be interrupted within the *reparandum*, right after *reparandum*, or the interruption may occur further in the text (*delayed interruption*). The editing phase, on the other hand, is defined as "a shorter or longer period of hesitation […] which may or may not contain an editing term", whereas the repair proper is "the correct version of what was wrong before". A repair "can start directly at the reparandum, or the speaker can retrace to an earlier point" before the reparandum itself.

Structure of repair	Sub-elements	Definition
Original utterance (OU)	Reparandum	"the trouble spot" or "the item to be repaired", and "can be anything, ranging from a single speech sound to a whole stretch of text" (Levelt 1983: 44).
	Delay	Occurs after the *reparandum* (in this example: three syllables, hence, the value is 3)
Editing phase (EP)	Editing term	E.g. *uh, rather, well, etc.* (ibid.)
Repair (R)	Span of retracing	Here, one syllable is the case (the value: 1); "the speaker restarts at the preposition (*from*) before the reparandum" (ibid.)
	Reparatum (alteration)	In this case, "the alteration is *pink*, plus whatever prosodic changes were made" (ibid.)

Table 7. The repair and its elements (Levelt 1983).

It may seem obvious to state that "the repair usually contains an alteration with respect to OU" (as in the example presented above), however, "if no morphemes are changed, added, or deleted, one has to with what will be called a *covert repair* (C)[31]" (Levelt 1983: 44). In its minimal form, a covert repair involves an utterance being continued after it broke off ("zero alteration"), following the interruption and the editing phase, e.g. the same word is repeated in an unchanged form (*go to a red, red node*) (ibid.). Levelt also adds that the notion of repairs is by no means homogenous: "[…] there are many repairs where there is nothing wrong to start with; also many repairs are not correct themselves, sometimes leading to a staggering of additional repairs"; there are also instances of repairs "where the editing expression is distributed over the repair (*to blue, uh, yellow rather*),

[31] Referred to by Petite (2005) as pre-articulatory repairs.

where the repair is more like an expansion […] (*He conquered Babylon, the great Alexander*) […] and many other deviant cases" (ibid.). Therefore, it is a far more complex phenomenon than merely correcting errors *sensu stricto*.

Levelt (1983) distinguishes three kinds of self-repairs:

1) *error repairs*: "[…] the speaker realizes he or she has made an error, which can be lexical, syntactical, morphological or phonological–and corrects it" (van Besien and Meuleman 2008: 136)

2) *appropriateness repairs*: "[…] the speaker decides that the output is contextually inappropriate or is insufficiently informative and adds additional information" (ibid.)

a) *potential ambiguity* (AA): "[…] the speaker decides to make the message more explicit in order to ensure better comprehension and greater transparency" (van Besien and Meuleman 2004: 64f.)

b) *level of terminology* (AL): "[…] when a speaker broadens the semantic reach of the terms he or she chooses for the same reason" (ibid.)

c) *coherence with the previous text* (AC): "[…] when a speaker deems it necessary to supply additional information to make sure the listener establishes the necessary links with the previous information" (ibid.)

3) *different repairs* (D): "[…] the speaker realizes, while speaking, that another arrangement of messages would be easier or more effective and the current message is replaced by a different one" (ibid.).

Both error and appropriateness repairs are further classified within three parameters: *the moment of interruption (time of repair), editing expression, and restarting mode* (cf. Levelt 1983: 84ff.). The interruption (aimed at introducing a repair) can occur immediately (a) *within-word*, (b) *right after* the troublesome item (*reparandum*), or it may be (c) *delayed* by one or more words further in the text. An *editing expression*[32], such as "eh, no, sorry" (van Besien and Meuleman 2004: 65) or "uh, rather, well" (Levelt 1983: 44) may or may not be present within the repair. As far as the manner of restarting is concerned, Levelt distinguishes between:

a) *Instant repair*: when the speaker replaces the *reparandum*–"[…] there is a single trouble word, and the speaker retraces to just that word and replaces it by a new

[32] Referred to as a *reformulation marker* by Gulich and Kotschi 1983: 307ff., 1987: 30f.

item" (Levelt 1983: 84f.), e.g. "Again to left to the same **blank node, white node**" (ibid.).

b) *Anticipatory repair*: when the speaker repeats one or more words before the *reparandum*–"[…] the speaker restarts by retracing to, and repeating some word prior to the reparandum […] the speaker retraces to an element which anticipates the reparandum" (Levelt 1983: 85), e.g. "Right **to a yellow, to a blue**" (ibid.).

c) *Fresh start*: when the speaker "starts up a completely new construction in lieu of a repair" (van Besien and Meuleman 2008: 65)–"the speaker neither instantly replaces a trouble word, nor retraces to an earlier word in the OU [original utterance], but restarts with fresh material" (Levelt 1983: 85), which may (1) but does not have to (2) include a copy of the original utterance: (1) "The road **begins with a**, **or it goes on and it begins with a** green crossing", (2) "Straight on come we first to a browny crossing point, no, that's a nodal point" (ibid.).

3.2.3. Classification by Petite (2005)

Based on Levelt's classification of repairs in spontaneous speech (1983, 1989), Petite (2005) puts forward one of the most precise and well-known classifications of self-repairs in the context of simultaneous interpreting. Petite arranges them into sub-categories, which constitute four main criteria: *(1) When does the repair occur? (2) What is repaired? (3) Why does the repair occur? (4) How is it perceived by listeners?*

As demonstrated below in Figure 8, with regard to the first question, Levelt (1983, 1989) distinguishes between overt and covert repairs. Overt repairs are post-articulatory (as they occur after the *reparandum*), whereas covert repairs are pre-articulatory (as they occur prior to the utterance stage). Petite puts forward yet another group, mid-articulatory repairs (Petite 2005: 30)[33] referring to within-word interruptions as mid-articulatory repairs, which she defines as "instances where monitoring happens in-between stages, meaning, neither completely post-articulatory nor pre-articulatory".

As far as the second sub-category is concerned, Levelt (1983, 1989) proposes the following sub-groups within overt repairs: A (which stands for appropriateness), E (error), D (different word order), and a 'rest category' for other kinds of repairs. The above-mentioned categories are followed by further subdivisions: AA (repairing an

[33] Levelt (1983, 1989) mentions within-word repairs both in overt and covert repairs, thus, Petite decided to create a new category.

ambiguous term), AL (repairing a less precise term with a more precise one), AC (monitoring for coherence), and ALC (impossible to determine whether a terminology change or establishing coherence is the case). The E sub-group is further divided into EL (lexical), ES (syntactic), and EF (phonetic). Petite (2005: 44) adds her own sub-category for grammatical errors (EG). The D category encompasses repairs of a speaker offering an alternative syntax.

As regards the trigger of self-repairs, Petite (2005: 44) puts forward two sub-categories: input-generated and output-generated repairs. The former ones refer to, as she puts it, to an interpreter's attempt to "reach greater resemblance with the original input", whereas the latter ones aim at "achieving greater relevance by maximizing the effect of his/her output and minimizing the effort in producing and receiving it" (ibid.). In other words, input-generated repairs are source-text oriented, whereas output repairs are target-text oriented.

Petite also examines the ways repairs are made apparent to the audience. She distinguishes between signalled repairs (e.g. apology) and disguised repairs (e.g. by linking the *reparandum* and the *reparatum* with a conjunction or juxtaposing them).

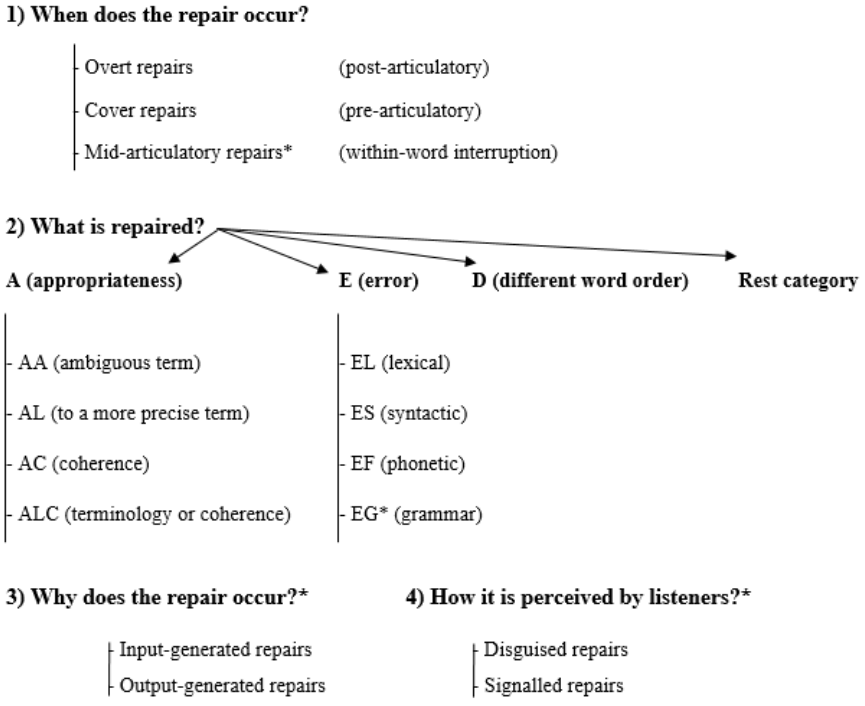

Figure 8. The classification of repairs by Levelt (1983) and Petite (2005). Sub-categories marked with * refer to the ones introduced by Petite.

Petite's research focuses on overt repairs, which often involve "a sequence of an initial target language equivalent for a given lexical item or phrase, followed by a more satisfactory version in terms of wording or collocation" (Mead 2015: 349). Kopczyński (1980) also comments on such cases and gives the following example: "our common … eh … aims will come true … will be achieved" stemming from his study of trainees interpreting from Polish into English. Petite remarks that this kind of self-repairs are "often more a question of fine-tuning, to maximise 'fitness for purpose', than the actual correction" (Mead 2015: 349).

It must be emphasised that in Petite's (2005) view, interpreters may correct their utterances even if they are technically correct, hence, they do not correct merely errors *sensu stricto*:

> A possible consequence of the monitoring function is the occurrence of repairs. Repairs have been defined in various ways, but one consistency in the literature is the notion of error correction. According to Postma and Kolk (1993: 474), a repair arises out of three stages, that is: "error detection, interruption or cut-off, and the correction itself ". This paper will not limit itself to the notion of error or mistake correction. As Schegloff et al. (1977: 363) put it: "repair/correction is sometimes found where there is no hearable error, mistake, or fault (…). Furthermore, hearable error does not necessarily yield the occurrence of repair/correction (…)". Similarly, Levelt (1983: 45) explains: "In order to make a repair, the speaker must, firstly, notice some trouble and interrupt his or her flow of speech, and, secondly, create a new utterance, which takes care of the trouble and its potential consequences for the listener". For the purpose of this paper, the notion of 'trouble' seems more appropriate. Repairing an utterance will be seen as matching the output against fitness for purpose rather than simply as the correction of errors. (Petite 2005: 30).

As can be inferred from the taxonomy description presented above, in Petite's view (2005) the phenomenon of self-repairs reaches far beyond correcting errors *sensu stricto*. For instance, interpreters are able to correct appropriateness, opt for a more precise or general term, adjust the stylistic register, or amend the word order to complete their output. Consequently, Petite refers to the notion as 'trouble' rather than errors and defines repairs as "matching the output against fitness for the purpose rather than simply as the correction of errors" (Petite 2005: 30).

3.2.4. Classification by Woroch (2015)

Woroch (2015, 271) claims that assessment criteria of interpreting performance refer to three major levels: (1) content, (2) form, and (3) presentation mode. Consequently, this implies the necessity of introducing a multi-levelled control of the output. Hence, interpreters need to juggle the following activities simultaneously: controlling the sense and fidelity of the output, monitoring for the linguistic correctness, applying presentation skills, which requires remarkable time-management skills (ibid.).

Accordingly, self-repairs refer to correcting errors arranged into three groups: (1) translation, (2) language, and (3) presentation errors, respectively, corresponding to the criteria mentioned above (Woroch 2015: 272ff.). This division refers to Kopczyński's (1980) error taxonomy, which stems from the tradition of the linguistic errors analysis, and encompasses (1) translational errors[34], (2) errors of linguistic competence, and (3) performance errors. The lack of equivalence is an exemplary case of the former sub-category, whereas syntactic and lexical errors may serve as a good illustration of the second group of errors. The last group incorporates occurrences such as false starts, hesitations, and stuttering, repetitions. In Woroch's view (2015: 272ff.) translational errors encompass false (incorrect) meaning[35], and false friends (false cognates–*faux amis*). Linguistic errors pertain to grammatical, syntactic, and lexical incorrectness, whereas presentation errors are connected with improper intonation, fluency issues, lack of microphone discipline (unarticulated disturbing sounds) as well as time discipline (EVS management). As a summary of Woroch's (ibid.) line of argumentation, the following graphic scheme depicting classification of self-repairs is presented below.

[34] The definition of errors in translation adopted by Woroch (2011, 2012, 2015) in her research on SI is the one put forward by Delisle et al.'s (2006: 30ff.) definition of translational errors are defined by Delisle (2006: 30ff.) as errors in the target text that may be caused by a methodological error, unfamiliarity or inaccurate usage of translation techniques, or incorrect interpretation of the given passage of the source text. Translational errors encompass interference (e.g. false cognates–*faux amis*), unnecessary paraphrasing, hyper-translation, incorrect meaning, and misinterpretation (ibid.).

[35] False meaning is defined as ascribing an incorrect linguistic meaning to a given word or phrase of the source text that changes the meaning of the given text passage but does not change the overall meaning of the source text, hence, it does not lead to a mistranslation; it usually occurs when a contextual meaning of a word is misinterpreted, e.g. *A reasonable amount of stress is necessary to keep us productive: *Rozsądna ilość stresu jest nam potrzebna, abyśmy byli wydajni: Pewna doza stresu jest nam potrzebna, abyśmy byli wydajni. [A certain dose of stress]* (Delisle 2006: 128 ff.).

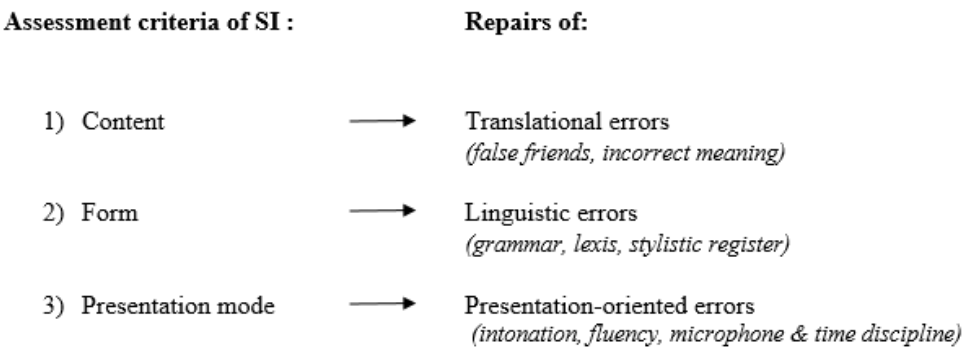

Figure 9. The classification of self-repairs by Woroch (2015).

3.2.5. Classification by Tymoszuk (2016)

Identified by Tymoszuk (2016: 172 ff.) as *emergency expansions* anchored in a given communicative situation, self-corrections are defined as interpreters' self-corrective activities being a direct result of interpreters identifying their own errors with regard to content (informational self-correction and self-correction increasing the information accuracy) and language (linguistic self-correction and self-correction increasing the linguistic accuracy).

At the informational and communicative level, they can be defined as strategic measures aimed at the successful maximisation of the communicative effect by correcting one's errors. However, considering the specificity of simultaneous interpreting and time pressure related thereto, self-corrective measures may also be defined as presentation errors, as they decrease the interpreting pace, and disrupt the target text coherence.

Tymoszuk (ibid.) qualifies informational self-correction as communication strategies, whereas presentational self-correction as presentation errors (erroneous expansions). Tymoszuk (2016: 227) adopts this approach by justifying that continual time pressure and lack of possibility for interpreters to impact the communication course in the given translation situation are both distinctive and one of the crucial features of simultaneous interpreting. Therefore, the interpreting performance (producing and presenting the target text) should be as economical and smooth as possible, no significant delays should be present either. Hence, aimed at achieving the highest possible quality of information and language of the target message, self-corrective measures significantly decrease and impair the economy of producing and presenting the target text. Thus, they should be qualified as errors.

Informational self-corrections and self-corrections increasing the information accuracy are corrective measures employed as a result of conveying false (informational self-correction) or imprecise (self-correction increasing the information accuracy) information. Informational self-corrections are a reaction to interpreters' errors. They may pertain to singular words, intrasentential phrases, or an entire sequence, which is repeated in its entirety while performing self-correction. Tymoszuk (2016: 232) also identified failed self-correction measures. The information conveyed by the speaker was correct, as well as the first interpreting version, however, interpreters repaired their target message by conveying the false version thereof. Performing self-corrections increasing the information accuracy result in a more precise and semantically rich rendition of the source message by substituting a given term by a more precise, more sophisticated (in terms of semantics), or a more adequate term, adding words or phrases additionally enhancing accuracy and semantic richness, repeating the sequence-to-be-repaired as an accuracy-increasing paraphrase, or by providing an explanatory comment in the following sequences of the target text.

Language-wise, linguistic self-corrections might be, as informational ones, a result of a linguistic error made while presenting the target text (linguistic self-correction). They may be also aimed at increasing the target text accuracy, as a result of slips of the tongue, or not adequate or precise enough target text sequences; they may also be aimed as repairing the stylistic correctness of the given sequence. The repair process may be implemented directly after making an error or afterwards, once interpreters realise their error–as a result of monitoring processes. With regard to the language pair Polish-German, Tymoszuk (2016: 238ff.) identified correcting grammar errors of noun, pronoun, adjective declination as well as improper use of pronouns, tenses, and verbs. The overall classification is presented below.

1) **CONTENT-RELATED self-corrections**

   a) **informational self-correction**:
      - singular words
      - intrasentential phrases
      - entire sentences
      - modal verbs

- correctly translated message transformed into incorrect one (*failed self-correction*)

b) **self-correction increasing the information accuracy**:
   - substituting a given term by: a) a more precise, b) a more sophisticated, c) a more adequate term
   - adding words or phrases additionally enhancing both accuracy and semantic richness
   - repeating the sequence-to-be-repaired as an accuracy-increasing paraphrase

2) LANGUAGE-RELATED self-corrections

a) linguistic self-correction:
   - grammar errors of noun, pronoun, adjective declension,
   - improper use of pronouns, verbs, tenses

b) self-correction increasing the linguistic accuracy:
   - stylistic correctness
   - slips of the tongue
   - inadequate or imprecise target text sequences

Figure 10. The classification of self-repairs by Tymoszuk (2016).

4. Retrospection in Interpreting Studies

4.1. Introspection

Examining unobservable mental processes has long posed a considerable challenge for researchers[36]. As they could not be directly observed, their specificity and progress long remained a mystery for translation researchers, who referred to it as the *black box* (Prunc 2007: 184 in Tymoszuk 2016: 56)[37]. Deriving originally from psychology and being one of the methods employed in order to gain insight into underlying cognitive processes, introspection entails the subjects' verbalisation of their thoughts occurring as they were

[36] Since 1980s, Translation Studies have gradually concentrated not only on translations (as products) but also on translation processes and translators (as persons). A range of various approaches has emerged to account for factors influencing the translation decision process (e.g. how and why translators achieve certain results and choose certain solutions under certain circumstances). Translation process research has mainly focused on situation-independent translation behaviour (e.g. translation processes of professional translators vs. trainees). However, in "this seemingly so individual decision-making processes of translators, it frequently becomes apparent just how diverse and complex the influences of social and societal dynamics and phenomena are" (Risku & Rogl 2022: 46). Currently, the fundamental shift in Translation Studies is that translation is affected by "this permanent and contingent bond of the social and the cognitive", which means that the individualist notion of the translator requires revision (ibid.). As translators are embedded in social networks, the body of research on sociocognitive aspects of T&I is growing steadily (cf. Muñoz-Martin 2016, Zhu 2020). Consequently, Risku & Rogl (2022) argue that some sociological and cognitive approaches (including actor-network theory and distributed cognition) are complementary and that they are converging with regard to explaining the factors influencing translation decision-making processes (ibid.).

[37] Mental processes ('the translator's black box') can be divided into subconscious (metacognitive) processes and conscious (cognitive) processes (Göpferich (2008: 1), the latter of which constitute the central focus of **translation process research** (cf. Dimitrova 2010: 406). Similarly to cognitive and metacognitive processes, internal and external processes are interrelated. The former occur "within external workflows" (Schubert 2009: 19), which means that internal processes are influenced by external processes. In other words, external processes "guide, constrain, and even determine cognitive behaviour" (Zhang 1997: 180 cited in Dragsted 2006: 445; Göpferich 2008: 14). Consequently, the translators' observable actions are to be expected to have a counterpart in translators' internal processes (Christensen 2011: 139). Considering that cognitive processes are determined partly by external processes, one of the trends in cognitive science is to "no longer see information processing as an activity taking place exclusively inside the individual human's mind, but as interplay between human mind, body and situation/environment" (Christensen 2011: 139). The primary focus of the so-called "Situated, Embodied Cognition Paradigm" is the fact that the individual and the present environment form an integral part of the processes of thought and behaviour (**Risku 2010: 99**). In effect, it is assumed that humans also think by carrying out physical actions, ordering and reordering the environment and changing their focus of attention through body movements (Risku 2010: 99). Hence, according to Risku (2010), research should also incorporate other elements that are not restricted merely to the translator's mind:
"Due to the major role played by the environment, any attempts to explain translation by describing processes in the mind of an individual alone are bound to fail. The mind is only one part of the story. We need to find out not only what happens in a translator's mind, but also what happens elsewhere, e.g. in their hands, and their computers, on their desk, in their languages or in their dialogues. Translation is not done solely by the mind, but by complex systems. These systems include people, the specific social and physical environments and all their cultural artefacts" (Risku 2010: 103).
Consequently, focusing on the relationship between the mind, the body, artefacts, and the social environment by combining research on what occurs in a translator's mind with what happens elsewhere seems indispensable, (e.g. in translators' hands, in their work environment and in interactions with their collaboration partners).

performing a specific task, referred to as verbal reports. It is assumed that participants can describe "cognitive processes and pinpoint information that is attended to while performing a certain task" (Janikowski & Chmiel 2023: 66). Based on retrospective comments, hypotheses were made as to what cognitive processes were performed "in the translators' heads"[38] (Krings 1986, Lörscher 1987, Kußmaul 1995). The subjects are asked to comment what went through their minds when performing a given activity. Two main types of introspection are concurrent verbalisation and retrospection, which involve reporting on the thought processes at the action is being performed or afterwards, respectively. The former one involves "externalising the contents of our minds as we engage in a particular activity" (Mann 1982: 87, in Shamy & Ricoy 2017: 51f.), and refers to concurrent retrospection, which is also referred to as "think-aloud protocols" (TAPs, in short). This method has been widely used in Translation Studies to identify the mental processes occurring while translating.

TAPs are widely recognised by researchers because of their methodological usefulness:

> Think-aloud protocols (TAP) appeal because they provide (with all their imperfections) some way of getting to know what goes on in the translator's head and therefore allow us to formulate, however tentatively, a psychologically valid description of the act of translation (Cronin 2005: 251)

As TAPs monitor processes of the translator's *black box*, they allow for an authentic, although imperfect and incomplete, observation of the translation process. TAPs can be also treated as a reference to the phenomenon of an author's comments that have always accompanied translation as a meta-text, which allowed for an appropriate interpretation of a translator's intentions (cf. Piotrowska 2016: 76ff.). Furthermore, the analysis of TAPs allows for incorporating elements that are key in the translation process into the curriculum. They can be beneficial for translator education methodology as a diagnostic tool that can be applied when faced with recurring difficulties in the translation process. TAPs also allow for the identification of translators' conscious strategies, hence, the decision-making process, which is crucial for translation didactics. For instance, trainers may intend to influence conscious decisions of budding translators to teach them to take strategic action (cf. Piotrowska 2016: 78f.).

In Translation Studies, verbal protocols were applied by Krings (1986), followed by Jääskeläinen (1989), Tirkkonen-Condit (1989) and (Lörscher, 1991, 1996) and

[38] Reference to Krings' (1986) publication entitled: "Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht".

concencrated mostly on the differences between professional and non-professional translators and provided insight into professional translators' "more holistic processing strategies" (Janikowski & Chmiel 2023: 66).

However, the usage of this method in Interpreting Studies is precluded by the very nature of interpreting, especially simultaneous interpreting, as the name itself implies. Therefore, later on, TAPs were complemented by retrospection, involving expressing and describing translation decisions by interpreters once they complete their task (Żmudzki 1995). As Shlesinger (1995b: 17, in Ivanova 2000: 30) puts it: interpreters cannot be expected to "verbalise both text and metatext while keeping pace with the input", concluding that TAPs methodology is "ill-suited for interpreting". Instead, scholars resort to retrospective verbal protocols, which involves commenting on what went through the participants' mind after performing the given task.

It is also worthy of a comment that retrospective protocols have an advantage over TAPs, as they do not disturb or interfere with the translation process (Ferreira 2014: 112), allowing for avoidance of additional cognitive load when the process is in progress.[39]

Ericsson & Simon (1993: 149 in Shamy & Ricoy 2017: 52) claim that retrospection rests on the assumption that the sequences generated during a specific activity are stored in the long-term memory, however, provided that a retrospective protocol is performed immediately once this activity is completed (*immediate retrospection*), retrieval cues can be still available in the short-term memory (ibid.). The immediacy of retrospection put forward by Ericsson & Simon (1993) concerns also the length of the task verbalised in retrospection. They claim that the optimal length that guarantees the recollection of cognitive processes amounts to max. 10 seconds. However, in language didactics, Cohen & Hosenfeld (1981) use the term *immediate retrospection* only when referring to tasks not longer than 30 seconds. Verbalisations performed after longer tasks are referred to as *delayed retrospection* (ibid.). The very nature of translation precludes *immediate retrospection* in Ericsson & Simon's understanding. In translation research, the length of the task amounts to several (Dimitrova & Tiselius 2014) or between ten and twenty (Gumul 2017).

[39] Gile (1998), Toury (1995), and Hansen (2005) emphasise the negative impact of TAPs on the very process of translation. Despite the psychologists' claims that thinking aloud does not impact the cognitive processes (Ericsson & Simon 1993), some researchers believe that verbalisations impact both the process and the product of translation (Hansen 2005: 519).

Retrospection is facilitated, provided that the performed task was short and recent (Dimitrova & Tiselius 2014: 179). In order to trigger the memory, a prompting cue can be applied, which should be the one that is "encoded in the same way at recall as it was at the original presentation" (ibid. 1993: 119 in Shamy & Ricoy 2017: 52). Following this procedure, that is, instructing participants to report on their thoughts immediately after performing a given activity together with providing them with a retrieval stimulus, is aimed at producing retrospective verbal protocols (RVPs, in short), which to a considerable extent mirror the participants' cognitive processes (ibid. 1993: 41 in Shamy & Ricoy 2017: 52).

4.2. Retrospective verbal protocols in interpreting research

As previously mentioned, when investigating simultaneous interpreting, retrospection enables to probe into the interpreters' cognitive processes through their own words (reports), as concurrent verbalisation is precluded. Retrospective verbal protocols have been applied by process researchers to tap into interpreters' minds in order to research various aspects of this cognitive activity: skill variation and expertise components in professional and novice interpreters (Ivanova 1999, Vik-Tuovinen 2002), omissions by sign-language interpreters (Napier 2004), directionality and strategy use (Bartłomiejczyk 2006, Chang & Schallert 2007), expertise (Tiselius and Jenset, 2011), and explicitation (Gumul 2017), as well as differences between RVPs in translation and interpreting, to name only a few key examples.

As regards the prompting cue, on the one hand, it should facilitate the participants' recall of the cognitive processes to yield as rich data as possible, on the other hand, it should not become the source of new cognitive processes not being part of the examined task. Cues usually include recordings, e.g. participants listen to their own output to provide verbal reports (Janikowski & Chmiel 2023: 66)[40]. In order to facilitate retrospection, the cue should be the same or similar to the original cue (Ericsson & Simon 1993, Gile 1997a,b, Ivanova 1999: 168, Dimitrova & Tiselius 2009: 112). Possible cues for retrospection in interpreting studies comprise the input (source speech, be it recorded or as a transcript thereof) or/and the output (audio- or video-recorded). Ivanova (2000) used a source text transcript as the prompting cue (together with observational notes)–her

[40] For a more detailed description of cue types, see Herring and Tiselius (2020).

informants were instructed to read the transcript segment by segment, trying to recall any thoughts that occurred to them during interpreting. Her approach was also adopted by Dimitrova & Tiselius (2009). However, both Vik-Tuovinen (2002) and Chang & Schallert (2007) used the source text transcript in conjunction with the subjects' interpreting, asking subjects to stop the tape for remarks. Napier (2004) opted for video-recordings of the task and asked participants to comment on the omissions they had made, whereas Bartłomiejczyk (2006) decided to use only the dual-track recording of the source and target speech.

With respect to the researcher's role during the verbalisation process, Faerch & Kasper (1987: 17, in: Shamy & Ricoy 2017: 53) distinguish between "self- and other-initiated" retrospection. The latter method involves subjects making their retrospective remarks "when explicitly requested to do so by the experimenter" (Faerch & Kasper (1987: 17, in: Shamy & Ricoy 2017: 53). Napier's study (2004) included a "task review", which can be defined as other-initiated retrospection. The researcher steered the verbalisation process by asking specific questions (related to omissions) to the participant while watching a videotaped interpretation. The retrospection process was also supported by observational notes.

However, the majority of studies in simultaneous interpreting are self-initiated. This method refers to a researcher's interference kept to an absolute minimum, as participants are instructed to control the process by themselves, either by listening to the output and stopping the recording whenever they recall something and want to comment on it (Vik-Tuovinen 2002, Bartłomiejczyk 2006, Chang & Schallert 2007), or, by being confronted with the source text transcript and commenting on their thoughts that occurred as they had been interpreting the respective section (Dimitrova & Tiselius 2009).

It is perhaps worth mentioning that the terminology in the literature of the subject varies greatly with respect to retrospection. For instance, Chang & Schallert (2007: 149) refer to their study as a "retrospective interview", despite the fact that it is self-initiated retrospection, which does not involve posing questions and expecting answers, as in a typical interview. Napier (2004: 129) also applies this term, however, in this case, the procedure involved a proper interview (following the task described above), but the nature of questions goes beyond cognitive processes during the task performance, as it also involves questions related to any personal skills or previous knowledge that might have been useful when interpreting. Similarly, Ribas (2012: 835), who researched on

consecutive interpreting and availed herself of retrospection, asked her participants to fill in a "retrospective questionnaire". Apart from questions as to mental processes occurring while interpreting, it also comprised a question regarding the previous knowledge of the topic. Hence, the term "retrospective" does not always strictly adhere to the very method of retrospection, as it rather is used as a synonym of "post-interpreting" (Shamy & Ricoy 2017: 53).

4.3. Limitations of retrospection

As previously mentioned, it is not viable to apply think-aloud protocols (introspective method) in simultaneous interpreting due to the fact that concurrent verbalisation is ruled out, as it is virtually impossible to interpret simultaneously and comment on the process at the same time. However, applying retrospective method has a number of constraints.

First and foremost, unlike methods measuring physiological response (e.g. pupillometry, eye-tracking, keylogging), retrospection is not an objective method of obtaining evidence of cognitive processes[41]. On the other hand, unlike product-oriented analyses, retrospection gives more first-hand insight into the interpreters' decision-making process (*black box*) than objective quantifiable methods. Moreover, retrospection is a highly biased method that rests on the subjects' perceptions rather than their actual experiences and the real-time processing events (Gumul 2018: 25). Hence, researchers are entirely dependent on the participants' comments, which are not always objective. One of them may be the fact that being conscious of the researcher's expectations as well as translation/interpretation assessment criteria, participants may describe the process the way they would like it to be, not the way it was in reality (Gumul 2019: 181).

Furthermore, more automatic processes are "difficult to consciously verbalise" (Janikowski & Chmiel 2023: 66). Fraser (1996 in Ribas 2012: 819) points out that this method provides evidence exclusively for conscious, controlled processes (Ivanova 2000: 28, Vik-Tuovinen 2002: 63), thus, it is impossible to recall subconscious decision making and automatic cognitive processes, as they are not imprinted in a subject's memory and cannot be verbalised. In other words, unconscious processes which are part of the

[41] Nevertheless, RVPs have a huge advantage over objective methods (e.g. pupillometry) in certain cases, for instance, they allow for identifying tasks the interpreter decided not to attend and examining reasons underlying such decisions, which would not be captured in objective methods (cf. Gumul 2018: 36). This aspect was also considered when designing the study described in this paper.

cognitive effort cannot be observed with the use of retrospection, hence, the obtained picture is incomplete. However, Krings (1987: 167 in Shamy & Ricoy 2017: 54) does not regard the incompleteness of data as not necessarily an entirely negative phenomenon, as it enables researchers to distinguish between automated and non-automated processes, seeing that unconscious processes are inaccessible to subjects, which he describes as a "desirable effect" (ibid.).[42]

Another major drawback is the degree to which the participants are able to recall the actual mental processes as opposed to trying to reconstruct them on the basis of their previous experiences or inferring them from the materials they are provided with (Ivanova 2000: 33). Subjects may be confused as to things they actually did and those they believe they did, as well as to retrieve the actual thoughts during the process from long-term memory or to infer them on the basis of the recording they hear, which points out the problem of the validity of self-perception (Ribas 2012: 819). Hansen (2005: 519) emphasises that RVPs are inevitably a collection of reflections, justifications, excuses, explanations, emotions, memories, and earlier memories. Moreover, participants may find it hard to distinguish between their actual thoughts when interpreting from reflections stemming from other translational experiences, which may result in "installing false memories" (Gumul 2019: 185). In other words, the risk involved is that subjects may be tempted to reconstruct the cognitive processes, rather than recall them, as they may resolve to their previous experiences (Ivanova 2000: 33). Vik-Tuovinen (2002: 63) points out that participants "may have their reasons for not commenting they remember or notice" during the retrospective phase as well as for "rationalising or explaining their own performance", which affects the reliability of the study. It is also worthy of a comment that the experimenter's level of intervention affects producing retrospective reports, thus, it is of utmost importance that the strict procedure described above should be followed, so that participants should be instructed to attempt to recall their thoughts rather than try to infer them. Moreover, the question of familiarity between the researcher and subjects might play a vital role in producing RVPs. Participants may be more willing to make retrospective remarks if they are familiar with the experimenter, all the more if they have managed to build a rapport (Vik-Tuovinen 2002: 65). Allowing participants to take part in a pre-training is also crucial, as the novelty of the task is likely to increase their stress level (Ivanova 2000: 28). Moreover, subjects should feel comfortable–they should be

[42] Salevsky (1998: 78ff.) emphasises that due to time pressure, the translation processes are highly automated in interpreting, as opposed to fully conscious and well-thought (due to lack of time pressure) decisions of translators.

instructed in detail, what the task entails, especially that their interpretation will not be assessed, instead, they will be asked to comment on what went through their mind while interpreting. If not instructed properly, they may be inclined not to cooperate with the researcher, to feel inferior, anxious, pressurised to make the best impression possible, urged to "overcompensate" or to mislead in order to make an impression of being "good" subjects (Mann 1982: 89 ff.). Finally, the retrospective comments should be "approached and explored with an open mind which allows the researcher to discover structures inherent in the protocols" (Ivanova 2000: 28).

Furthermore, stored in long-term memory, information on cognitive processes is subject to being forgotten due to time delay (Vik-Tuovinen, ibid.). Hence, when verbalising, participants are likely not to recall all the decisions taken when performing the given activity. However, Cohen (1987: 84, 93) states that there is probably no significant difference between immediate and delayed retrospection, as he reported only a few noticeable differences between retrospective remarks made within six hours or three days after the task completion. Nevertheless, time delay may result in the incompleteness of data. This may also be caused by the fact that it is impossible to recall completely all mental processes involved in performing a given task, as Hansen (2005: 516, in Shamy & Ricoy 2017: 54) put it, "the verbal report of a subject includes only a fraction of all the thoughts during a process and only those that the subject can single out and encode into verbal form". He also argues that previous experiences, knowledge, emotions, and memories impact retrospection, as, drawing on neuropsychological studies, setting aside thoughts from earlier experiences is not possible (ibid.), which might 'taint' the retrospection. Moreover, it is perhaps worthy of a comment that the fact of remembering the cognitive processes does not equal to verbalising them during the retrospection session. Also, for many participants, verbalisation of their own thoughts may be an unnatural activity (cf. Witkowska 2010: 150), which additionally hinders retrospection. This may lead to scarce and laconic retrospective comments. It is also worth mentioning that the more experienced translators/interpreters become, the higher the automatization grade of the translational strategies applied by them (Bartłomiejczyk 2006). Hence, it may be expected that professional interpreters may be less inclined to give lengthy retrospective comments than interpreting trainees, who more consciously look for solutions of translational problems with which they may be faced for the first time in their lives. Apart from that, also personality qualities may play a role in the length of verbalisation. This method requires interpreters to be exceptionally open, as they may

confess having made their errors and mistakes or applyied a controversial strategy– participants may be unwilling to reveal problems they experienced (Gumul 2019: 182).

Despite being aimed at facilitating the recall, the use of prompting cues can be disadvantageous. By triggering the memory traces, researchers face the risk of "installing false memories" (Meade & Roediger 2002 in: Dimitrova & Tiselius 2014: 180)– participants may seem to remember behaviour patterns typical of the given translational situation, which however did not take place in this particular case (cf. Gumul 2019: 179). Confronting participants with listening to the output (their own interpretation) may pose a risk of distorting the retrieval process by new cognitive processes involved in the similar process as the input (Dimitrova & Tiselius 2014: 181). While this approach might yield interesting and rich (more) data, RVPs obtained in this way may "be tainted by the participants' urge to comment on or justify their interpreting decisions" (Dimitrova & Tiselius 2009: 112 in Shamy & Ricoy 2017: 53). Exposed to the recording of their own interpretation, subjects may comment "on their product rather than on their process", as they are likely to "evaluate, react emotionally, rationalize, explain", etc. (Dimitrova & Tiselius 2009: 112). Additionally, Ivanova (2000: 33) states that facing subjects with the output may cause "embarrassment or other negative emotions arising from the inevitable limitations and failures, experienced even by the most competent interpreters". Combining the source text transcription with the target text recording may create excessive stimuli and distract the researched participants, whereas the source text transcription alone may prove to be insufficient to stimulate the memory. The target text recordings may provoke comments which are in fact *a posteriori* observations or conclusions that do not reflect consciously made decisions when interpreting (Gumul 2019: 178f.). Retrospective cues may obliterate the difference between the actual recollection of cognitive processes and conclusions drawn from the exposition to the target text recording or source text transcript (Gumul 2019: 185). Some of the retrospective comments may rest solely on the actual product (target text), being in fact *post factum* reflections (ibid.).

As verbal reports can change "thought and shape condition", they are not mere recollections and reflections of processing (Jakobsen, 2003; Swain 2006; cited in Janikowski & Chmiel 2023: 66). That being said, it is advisable for researchers not to rely solely on retrospection as the only source of information, but to use complementary methods as a 'mixed approach' in order to compensate for its shortcomings (Dimitrova & Tiselius 2009). Since "the use of different elicitation tools [enables] to 'locate' the

process of translation from different yet complementary vantage points" (Hurtado Albir et al. 2015: 6), the triangulation of various research tools is gaining popularity in T&I research. It is regarded necessary in order to make the results credible, e.g. process-oriented methods like keylogging and eye-tracking (cf. Hvelplund & Dragsted 2018, Whyatt et al. 2016, Chmiel & Mazur 2013, Chmiel et al. 2020, Lijewska et al. 2022), or keylogging and RVPs (cf. Fereira 2014) as well as process-oriented methods with product analysis (cf. Gumul 2018) or RVPs with retrospective interviews (Napier 2002, 2004, Ivanova 2000)[43]. Broadly speaking, process-oriented research in T&I studies more and more frequently incorporates the exploration of various aspects of the translation and interpreting activity[44]. Despite that RVPs are not without their limitations, they remain one of the most common ways of investigating cognitive processes occurring during interpreting.

5. Research methodology

This section will explain how the self-repairs and the underlying mechanisms of self-repairs were examined. As triangulation of research methods aims at providing more insight into a given phenomenon than using any of the methods separately, the research methods in this study include not only manual product-oriented comparison of the source and target texts (students' output) with regard to self-repairs but also process-oriented (or "participant-oriented", cf. Janikowski & Chmiel 2023) retrospective verbal reports combined with post-interpreting questionnaires and post-interpreting interviews[45], which allowed for obtaining additional data. The study comprised four parts. In the first part,

[43] According to Janikowski and Chmiel (2023), methods allowing for inquiries into translators' and interpreters' cognition applied in Cognitive Translation and Interpreting Studies (CTIS) can be grouped into: (i) physiological: (a) neurobiological methods (e.g. MRI, EEG), (b) eye-tracking, (c) heart rate measurements, (d) galvanic skin response; (ii) psycholinguistic: (a') methods with single word stimuli (e.g. priming, lexical decision tasks, picture naming), (b') standardized psychological tests and tasks (e.g. working memory tasks, Stroop, Simon, flanker, attention network tasks, the Wisconsin Card Sorting Test), and (c') reading-based methods. The more traditional methods are grouped into: (iii) participant-oriented: (a'') verbal reports, (b'') questionnaires, (c'') interviews, and (iv) product-oriented: (a''') corpora, and (b''') keystroke logging and screen recording. The most common combinations of multi-method approaches include combining a physiological method with a psychological one (e.g. galvanic skin response with psychological questionnaires) as well as physiological methods (e.g. fMRI with eye-tracking). For more detailed overview of the above-mentioned methods, see Janikowski & Chmiel (2023).

[44] For comprehensive descriptions of process-oriented research methods in T&I Studies, see e.g. Jääskeläinen (1998/2011), Piotrowska (2016), Bartłomiejczyk (2007), Muñoz Martín (2014), Hurtado Albir et al. (2015), Risku & Rogl (2022), and Janikowski & Chmiel (2023).

[45] For an overview of questionnaires and interviews as research methods in T&I Studies, see e.g. Böser (2016), Mellinger (2020), Mellinger & Hanson (2020) and Janikowski & Chmiel (2023: 66f.).

the interpreters were provided with a short debriefing about the speech they were about to interpret, followed by the actual interpreting performance. In the third part, they were asked to fill in a detailed post-interpreting questionnaire as to their impressions and remarks on their performance (with a special emphasis on self-repairs), and immediately afterwards the retrospective part was performed, during which each subject worked with the researcher in one-to-one sessions and remarked on their performance based on the source text transcript and the dual-track recording of the source speech and their interpretation thereof. The procedure was repeated the following week with yet another speech with embedded problem triggers. The aim of the study was to both identify instances of self-repairs (and lack thereof), the factors that conditioned self-repairs being made, employed mechanisms, and the underlying strategic background thereof.

Hence, the primary data source is the interpreting output as well as post-interpreting questionnaires and retrospective verbal protocols, conducted immediately after the interpreters completed the interpreting tasks. Permission to use both the recordings and retrospective verbal protocols for the purpose of academic research was obtained from all the students. The confidentiality of the interpreting performance, results of the questionnaires, and the content of retrospective verbal protocols were guaranteed. Furthermore, the trainees were asked to introduce themselves with nicknames so that they would remain anonymous.

The description of participants, the source speeches (input material) as well as the procedure with regard to the analysis of the retrospective verbal protocols will be presented below. This will be followed by the detailed data analysis, conclusions, and pedagogical implications with exercises designed by the author.

5.1. Participants

The participants in this study were twenty-one students of English Studies at the John Paul II Catholic University of Lublin, all of them within the age bracket 22-28. The group is fairly homogenous in terms of country of origin–all of them had Polish as their A language and English as their B language. All of them were in their final year of the Master Programme of English Studies (with translation and interpreting as their specialisation). It is, however, important to emphasise that the curriculum offers only initial consecutive and simultaneous interpreting training between Polish and English,

which last one term each, respectively. Prior to the study, the students had received 30 hours of consecutive interpreting training. At the stage of conducting the experiment, the students had had a two-and-a-half-month interpreting training in simultaneous interpreting and had been actively encouraged to develop this skill outside the classroom. Hence, at the stage of conducting the study, they were still very much inexperienced, which was, however, hugely advantageous for the study. Classroom practice had provided them with a roughly even proportion of interpreting in both directions in an attempt to cater for the needs of the Polish interpreting market as well as the international scene, where Polish interpreters are often required to work into their B language.

The speeches were interpreted into the students' native language (Polish). It is worthy of a comment that seven of them had interpreted consecutively in professional settings before, and all the participants had taken consecutive interpreting classes for one semester prior to the experiment. That being said, does not prevent them from being referred to as novice interpreters. This group was selected, as the study itself was expected to bear pedagogical implications for the interpreting training. Moreover, unlike professionals, novice interpreters do not apply automated interpreting strategies, as they are not yet experienced enough, therefore, it is easier for them to identify and verbalise the use of the strategies employed in the interpreting performance, which is hugely advantageous for this study (Kalina 1998: 153, Dailidenaite 2009: 20). It is also worthy of a comment that the participants were already familiar with the researcher, seeing that she was their simultaneous interpreting instructor at the stage of conducting the study, who had successfully managed to build rapport with the novice interpreters.

5.2. Materials

The study involved recording and transcribing the students' output of two distinct speeches (interpreted from English into Polish), analysing the transcript, the post-interpreting questionnaires and the retrospective verbal protocols recorded immediately after each interpretation session, which allowed for 'tapping into the novice interpreters' minds while interpreting, hence, for identifying any potential difficulties and reasons thereof, as well as self-repairs as such. The speeches used for the purpose of this study comprise two video recordings of real-life source speeches (Ted Talks) available at

ted.com: *How to fix a broken heart* by Winch (2017)[46], psychologist, and *Reality check on renewables* by MacKey (2014), academic physicist[47]. Both speeches were delivered by English native speakers, the former of which in American, and the latter one in British English. Furthermore, both speeches were digitally manipulated to generate an optimal to moderate speaking rate. As befits the very nature of Ted Talks, both speeches are of a popular scientific character.

In order to generate enough instances of self-repairs, the speeches were selected on the basis of their relative difficulty grade. Gile (1999 in Pöchhacker 2004: 100, Tymoszuk 2016: 57) enumerates "problem triggers" hindering the concurrent performance of listening and analysis, such as high speech rate, high density of speech, presentation quality of the target text, enumerations, proper names, numbers, acronyms, and specialist terms, might potentially give rise to EOIs (errors, omissions, or infelicities) (Gile 2015).[48] These factors increase the interpreter's both comprehension and monitoring effort. In consequence, this will take attention away from various aspects of producing accurate translation and proves that the production of target text depends on input (Gile 1999 in Tymoszuk 2016: 57).

Furthermore, Kalina (2005: 773) mentions an array of various factors that are likely to cause processing problems for interpreters, including a high speaking rate, poor pronunciation, speech errors, quoting complex passages or naming figures, acronyms, names (unavailable to interpreters prior to the assignment), using metaphors or figurative speech, etc. Some of these factors were embedded in the speech by David MacKey, which was the second speech interpreted by the researched students.

The first speech (Winch 2017) concerned a relatively general topic in the field of psychology, with which participants were expected to be familiar, no in-depth research was imperative in order to interpret the speech (although students were encouraged to do the research on their own anyway). It entailed two stories of unhappy couples and some background information on brain activity and addiction mechanisms. General knowledge

[46] The speech is 12:05 minutes long.
[47] The original length of this speech was limited to a duration of 12 minutes to both match the length of the previous speech, and to minimise possible fatigue effects, seeing that the novice interpreters had not yet built the stamina to interpret longer speeches at this stage of interpreting training.
[48] Gile (1999) put forward the tightrope hypothesis, whereby a simultaneous interpreter keeps on balancing their cognitive capacity, and once overstepped, one of the three activities may be disrupted, or even the entire process may be completely stopped.

was certainly of benefit. The topic was selected due to the fact the subject was considered both relevant and interesting for students.

In contrast, the second speech (MacKey 2014) included a number of problem triggers (cf. Gile 2009: 192ff, 1999, 2015). Firstly, it was lexically dense[49]. Secondly, the topic of this speech was highly specific (renewable energies), therefore, it was imperative that students familiarise themselves with the terminology as much as possible prior to the interpreting session. In both instances, students were provided with presentations and glossaries, however, they were encouraged to do research by themselves as well in order to develop their info-mining skills. Furthermore, unlike the first speech, the video recording of the second speech incorporated a large number of specialist vocabulary, and a multitude of graphic elements of the speaker's presentation (graphs, photographs, figures, schemes, diagrams, maps, etc.), which was supposed both to simulate a real-life professional setting for interpreters and be additional problem triggers, the impact of which was meant to be examined by product analysis (manual comparison of source and target texts) and process analysis (retrospective verbal protocols).

5.3. Procedure

The data batch was collected from each participant in two one-to-one sessions, each for the speech in question, respectively. The study was conducted at a simultaneous interpreting laboratory at the John Paul II Catholic University of Lublin, where regular interpreting classes were held. Prior to conducting the study, the students were informed about the approximate length and the topic of each speech two weeks before the respective interpreting sessions. The students were given detailed instructions concerning the study, both via email and in the form of conversation prior to the interpreting sessions.

On the day of the study, the participants listened to a two-minute warm-up speech delivered by the same speaker on a similar subject they were about to interpret in order to familiarise themselves with both the topic and the speaker's performance (e.g. pace). They were also offered a written summary (speech plan) as well as a thorough briefing

[49] Lexically dense texts are identified by measuring the ratio of lexical and grammatical words in comparison to the total number of words in the text (Ure 1971, Richards et al. 1992 in Napier 2004: 121), which may provide considerable difficulties for interpreters, as dealing with such texts is a "higher risk of impaired understanding and interpretation as the interpreter's processing capacities reach saturation (Messina 1998: 156 in Napier 2004: 122).

concerning the pragmatic aspects of the speech, such as time, venue, the occasion of the speech, the subject matter of the speech, the identity of the speaker, the profile of the target audience as well as the list of proper names, and relatively difficult terms occurring in a given speech as an equivalent of materials delivered to professional interpreters prior to interpreting in order to simulate a real interpreting situation (such as a professional conference). The subjects were given a few minutes time to discuss the debriefing and were offered the opportunity to decide when they we ready to start interpreting. The novice interpreters were also explained what the study would entail. The statement of the study purpose was repeated and the rules of the procedure were explained in detail before each interpreting session. Trainees had an opportunity to familiarise themselves with the procedure, as they had already known how to use the interpreting equipment.

Immediately afterwards, retrospective verbal protocols were collected in an individual session. The students were exposed to their recorded interpretations immediately after their performance. The participants were notified that the purpose of the retrospection was to learn what exactly they were thinking with respect to self-repairs and their possible triggers while interpreting the speech and asked to say whatever was on their mind back then (report all consciously taken decisions during the interpreting task). In other words, participants were asked to stop the recording each time they remembered a consciously taken decision and comment on it aloud. They were also specifically asked not to comment on the quality of their outputs (in order to avoid posterior reflection and observation) but the decisions taken consciously and the reasons behind them. The retrospective comments were recorded on the external source (portable digital sound recorder). Asking students not only about their recollections with regard to self-repairs but also all types of decisions allowed for identifying how problems with text processing influenced repair behaviour. Despite the fact that numerous retrospective remarks were not directly referring to correction, they were related to certain occurences of repairs (cf. Gumul 2017: 109). The students were reassured that there were no right or wrong answers and that their remarks were of great value to the research project. When they could not recall anything, it was taken at face value.

In order to help the students to retrieve their thoughts, they were provided with retrieval cues: both the transcript of the source text and the dual-track recording of both the source speech and their interpreting as stimuli. Ericsson & Simon (1993: 119 cited in Shamy & Ricoy 2017: 52) claim that a cue should be the one which is “encoded in the same way at recall as it was at the original presentation”. That is why it was decided against

confronting the students solely with the source speech transcript. The post-interpreting interviews were conducted in Polish with occasional switching to English. The verbalisation was largely self-initiated. A subject was asked to stop the recording whenever they remembered what they had been thinking about at that particular moment, especially with regard to self-repairs (they were asked to explain why they thought a repair might have occurred, and whether they were aware of it at that time, whether it was conscious or unconscious), conscious decisions regarding self-repairs (or lack thereof), and a remark on it by verbalising the underlying reasons or processes that triggered them. It is worthy of a comment that informants were instructed to comment only on the process, not the actual product (interpretation) (Dimitrova & Tiselius 2009: 112). Yet another aim of this procedure was to determine whether the supposed problem triggers embedded in the speeches were perceived by the participants as such and to identify the strategies they employed to tackle them. The aim of giving students control over stopping the recording was to identify not only obvious self-repairs but also as many disguised self-repairs and conscious no-repair decisions as possible. However, when a student failed to make a remark spontaneously or to recognise the repair, the experimenter intervened and stopped the recording, replayed that particular part, and asked the student to recall any possible triggers for the repair they made. The researcher did not interrupt the students' comments. Only when required, she provided prompts, using notes taken while listening to the actual performance as prompting cues, especially with regard to any self-repairs as well as behavioural cues or hesitations (Ivanova 2000, Chang & Schallert 2007), e.g. she sought clarification if the subjects expressed themselves ambiguously. At the end of this procedure, a final general interview was conducted, during which participants were allowed to share their observations and impressions concerning their interpreting performance. The length of interviews varied from 20 to over 50 minutes, depending on the subjects' verbosity and perhaps the novelty of the task. No time constraints were placed on the retrospective part. The participants were told to make retrospective remarks at their discretion, be it in Polish, English, or a mixture of these two languages, and not to be concerned about the form of their comments, so as to minimise their stress, and maximase freedom of expression and facilitate the retrieval (Barłomiejczyk 2006: 158). In order to reduce the number of non-retrospective comments, subjects were explained that the aim of the study was to identify self-repairs and self-repair mechanisms underlying their performance, the mental processes, and decisions taken during the interpreting rather than product-oriented remarks on the quality of their performance (ibid.).

Each of the retrospective sessions was followed by asking the participants to fill in a detailed post-interpreting questionnaire on their language fluency, interpreting experience, and remarks on their interpreting performance of this particular day, especially with regard to self-repairs (as a supplementary analytical tool, the aim of which was to gain additional information that could potentially be omitted in retrospection). The following questions were asked:

(1) Please rate your satisfaction level as to your today's interpreting performance (quality, fluency)
(2) What emotions did you perceive?
(3) What were you happy about?
(4) What were you unhappy about?
(5) What did you find the easiest?
(6) What did you find the most challenging?
(7) What defects did you find the easiest to detect?
(8) When and why did you correct yourself?
(9) When and why didn't you correct yourself?

All three parts of the study were held on the same day to ensure the optimal conditions for retrospection.

All the interpreting tasks as well as source and target texts were audio-recorded, fully transcribed for the purpose of the analysis, and then summarised. The results will be reflected upon in the following chapter.

5.4. Reliability

Bearing in mind all the limitations of retrospection referred to in section 2.3., with the aim of enhancing the validity of the study, a number of strategies were employed. First and foremost, the choice of novice interpreting students, who were not yet experienced enough to apply automated strategies (to a large extent), was to minimise the risk of subconscious decision making and automatic cognitive processes being involved in the study.

Furthermore, as it is advisable for researchers not to rely solely on retrospection as the only source of information, but to use supplementary methods, multiple sources of data were applied (triangulation). They comprised the interpreting output, the post-interpreting questionnaires, and the retrospective verbal protocols as well as general post-interpreting interviews[50]. The aim of combining the retrospection with a post-interpreting questionnaire and additional questions by the researcher was to gain access to the novice interpreters' cognitive and metacognitive activities during their interpreting performance (Chang & Schallert 2007: 143f.). Whenever possible, the interpreters' comments were matched up with their interpreting outputs.

During the post-interpreting interviews, conducted immediately after the interpreting sessions, participants were oftentimes asked as to whether the given remark indeed represented their thoughts while the actual interpreting performance (e.g. *Did you really think that when you were interpreting? Was that really your immediate impression when you heard that?*). This procedure was followed in order to prevent the students from inferring from their interpreting performance and making any remarks thereon in hindsight. Comments which can be qualified as an afterthought were not included in the analysis. When participants commented on any self-repairs, be it clear or hidden, doubts regarding their performance, hesitations, or principles that had guided their choice of particular interpreting strategies, the interviewer often followed up on their remarks to enquire more details. The same applies to any situations referred to in observational notes on which participants did not comment.

With regard to the risk of creating any new cognitive processes mentioned by Dimitrova & Tiselius (2014: 181), it was decided that the benefits of confronting subjects with their interpretation outweigh the potential disadvantages. We followed the procedure adopted by Vik-Tuovinen (2002) and Chang & Schallert 2007), who used both a source text transcription and a dual tape of the source speech and the target speech as cues.

As previously mentioned, the source text transcription was applied in order to help trainees recall activities related to the planning their utterances on the spot, and target text recording was supposed to help them trigger their recollections on performing actual repairs. Bearing in mind that previous research indicated that confronting interviewees with their own output may increase the likelihood of their negative reactions to their poor

[50] For a more detailed overview of interviews as a research method, see e.g. Böser (2016), Mellinger (2020) and Janikowski & Chmiel (2023: 67f.)

performance or even embarassment (Ivanova 2000, Shamy & Ricoy 2017), all the participants were informed that the goal of providing them with the dual-track recording was exclusively to help them recall their actual motivations when correcting themselves (and not to evaluate the interpreting performance) (cf. Shen & Liang 2021: 7).

As novice interpreters were still very much inexperienced at the point of conducting the study (2,5-month course), it was decided it might be easier for them to remember any difficulties they faced, if they are provided with both the transcript and the output than if they were to recall any details of their performance based only on the source text transcript. Moreover, in this way, any potential actions (e.g. repairs) believed by them to have taken place, which however actually never took place, was avoided. They were confronted with the actual self-repairs they had made, thus, it was impossible for them to claim that they had not made them (and *vice-versa*). In this way, the risk of yielding invariable data was significantly reduced. Furthermore, relying solely on the source text transcript would eventually lead to the necessity of verifying the protocols by comparing them with the students' output. Exposing students exclusively to the dual-track recording, however, was thought to be too risky, if not accompanied by a source text transcript, as the original speech might not have been recorded in the highest quality (volume, etc.). Therefore, the decision was taken that there should be two cues–one related to input, and the second one related to output, in order to produce as rich retrospection data as possible. The risk of distorting the retrieval process was reduced by combining both cues and accompanying the task by other supplementary methods mentioned above. Finally, it is worthy of a comment that the source text transcript was used as a cue, as it imitated the original input, whereas target text (recording of the interpreting performance) includes "other evidence of the interpreter's decision-making processes in the form of false-starts and repairs" (Ivanova 2000: 30), hence, it was decided that this form of cues would help participants recall mental processes related to self-repairs.

With respect to the potential discomfort perceived by participants while being confronted with their interpretation, the researcher repeatedly reassured students that their performance was not to be assessed, only commented by themselves in one-to-one sessions in a comfortable atmosphere free of any judgment. Throughout 2,5 months at the point of conducting the study, the researcher had already successfully managed to build rapport with students, who admitted that they did not feel uncomfortable or awkward either during interpreting or recording their RVPs. Furthermore, confronting novice interpreters with potentially stressful situations was thought to be a potentially valuable

experience for them in their future professional life (e.g. communication with clients and co-interpreters, including facing the clients' criticism, explaining the choice of translation strategies employed in an assignment, etc.). Thus, eventually, it was decided to confront students with their output.

5.5. Transcription conventions

Considering that transcribing "helps preserve the data more permanently, promotes familiarity with the data and fosters methodological thinking" (Niemants 2012 in: Shamy, Ricoy 2017: 59), it was decided to transcribe both the students' interpretations and retrospective verbal comments. They have been transcribed in accordance with the orthographic conventions developed by Jefferson (1983: 3ff., 2004: 14ff.) and based on the conventions described in Mason (1999: 146), partly in Tymoszuk (2016: 143f.), and Żmudzki (2015: 231)[51]. This procedure aimed at creating a possibly faithful graphic record of any intonational, articulatory, and acoustic phenomena accompanying the oral text presentation.

In order to deprive transcripts of any features characteristic of written texts, no punctuation is used, except for full stops to indicate the audible completing of the given utterance and unfilled pauses when speaking and commas applied in accordance with the Polish punctuation standards. Orthographic transcription is applied to denote syllables, words, slips of the tongue, and interrupted utterances, whereas intonation, articulatory, and acoustic phenomena are denoted by graphic symbols. The length of pauses is of considerable importance, as it may indicate cognitive processes prior to strategic or erroneous interpreter's decisions, thus, it has also been taken into account. The length of each recording has been measured as well. The detailed list of symbols applied in transcription is presented below.

[51] The original transcript of the source texts are available is ted.com and has been applied in this form for the purpose of this study.

(.)	Brief pause (shorter than 0.2 seconds)
(1.5)	Timed pause (in absolute seconds and tenths of seconds)
underlining	Emphasis
:::	Prolongation of a sound (e.g. e::); the number of colons indicates the length (one colon = 1 second)
/	Abandoned or interrupted utterance
(xxx)	Inaudible
!xxx!	Incomprehensible due to technical issues (file compression, etc.)
(text)	Unclear or dubious hearing (utterance not explicitly expressed)
> text <	Target text uttered faster than the source text
< text >	Target text uttered more slowly than the source text
TEXT	High volume of speech
o text o	Low volume of speech
~ text ~	Shaky voice
$ text $	Smiling voice
☺	Audible laughter
(hhh)	Audible exhalation
(.hhh)	Audible inhalation
#	Audible unarticulated sounds irritating disruption of speech (throat-clearing, coughing, loud saliva swallowing, lip-smacking, clicking the pen, noise from microphone/ headphones, etc.)
↑	Rising intonation
↓	Falling intonation

a→	Audience’s applause
{ text }	Author’s comments
italics	Author’s translation into English
text	Utterance in a language different than Polish or English

All false starts and mispronunciations are displayed in the transcript. Due to technical limitations, there is no measurement of time (including the length of utterances or lags between source and target text production). Apart from capitalised proper names, lower case letters have been applied in the transcript.

PART TWO

ANALYSIS

6. Analysis of post-interpreting questionnaires

The following part presents the results of the analysis of students' post-interpreting questionnairies (regarding Text one and Text two) that were filled in immediately after the interpreting session.

6.1. Text one (*How to fix a broken heart?*)

Immediately after the interpreting sessions, students were asked individually to attend a post-interpreting session and fill in a questionnaire.

Two initial questions concerned their satisfaction level as to their performance, where 1 means no satisfaction and 5 complete satisfaction. The results of which are presented below:

	1 No satisfaction	**2 Low satisfaction**	**3 No opinion**	**4 Satisfaction**	**5 Extreme satisfaction**
Quality	2	7	9	3	-
Fluency	2	8	7	4	-

Table 8. The students' opinions about their performance (Text 1)

As can be inferred, students were generally not satisfied with their performance, and it is visible that they similarly valued fluency and the overall quality of their performance. None of the students indicated complete satisfaction in these two areas.

The following eight questions were open-ended. Hence, this section will provide direct quotes of the students' perceptions of their performance.

6.1.1. What emotions did you experience?

Only five out of twenty-one students confessed that the overall experience was neutral, one added that s/he was rather excited and happy to interpret this text, the other one was satisfied that the text was not difficult in terms of vocabulary. All the remaining answers pertained to emotions such as stress, uncertainty, agitation, confusion, anxiety, and frustration. The latter one appeared when students were unable to "multitask more", interpret "even the easiest words, like *employer*" despite understanding the speaker ("I was helpless and frustrated when not being able to say things in Polish quickly and nicely, although I understood 100% of the speech!"), when they deafened the speaker with their own voice (so that they could not hear him), and, most of the time, when they were lagging behind the speaker. Anxiety pertained to the risk of embarrassment ("I did my best not to ridicule myself"), making too long pauses, misunderstanding the speaker, difficulties with maintaining EVS ("I was afraid that if I get lost, I would not be able to process and convey the message"), and "cutting in"–starting the interpretation anew following a pause. Students also mentioned significant problems with cognitive overload ("I found it hard to process such a torrent of information in real time").

6.1.2. What were you happy about?

Students expressed their satisfaction that they were able to understand the speaker, complete most sentences (even at the cost of lagging behind the speaker), stress management ("stage fright did not overcome me"), and solve various problems ("I succeeded in translating more challenging parts", "There was a problem and I could solve it"). With regard to completing sentences, one student admitted that she tried to complete every single sentence, even though she "wasn't always able to hear the entire sentence", so she "had to complete it based on the context". Moreover, they were satisfied with conveying the speaker's message ("I was happy with how much content I managed to convey when compared to previous attempts in class", "Conveying the message was my priority and I was successful"), overall fluency, avoiding filler sounds and excessively long pauses ("I tried not to be silent for too long"). One student admitted that he was able to "focus on how [his] voice sounded", which he finds quite a success, and which testifies to the fact **that even novice interpreters are able to control their own performance**. Another student said that when she omitted something, she was "able to incorporate its sense in the following sentences", which pertains to correction in further parts of the text,

the skill that should be encouraged and developed in novice interpreters. Only one student admitted that there was nothing she was satisfied with.

6.1.3. What were you unhappy about?

Two students admitted they were dissatisfied that they "corrected themselves"–one added that he corrected himself "too many times". Moreover, the students' dissatisfaction pertained to "noticeable pauses", using filler sounds, poor concentration, using rather basic vocabulary–and being unable to recall "a better translation", repeating the same phrases very frequently, and incorrect grammar in Polish (e.g. incorrect declension, conjugation). Some of them indicated that they were unhappy about their voice qualities (e.g. uncertain voice), EVS ("trying to find a better translation, I was lagging behind and it was very difficult to complete sentences with the sense", "I was silent a few times–I waited for the speaker to finish his thread and start with the new one", "Pace of my interpreting was too slow", "I did not remember what was said before and the speaker went on"), and not conveying enough information ("I did not complete many sentences, I omitted a lot, too", "I lost sense of the sentence and could not complete it", "I could not understand everything the speaker meant and so I certainly did not convey everything he wanted to say", "Sometimes I got lost, and I could only summarise"). One student was dissatisfied with his overly literal interpretation ("I interpreted too much *verbatim*–word for word"), and the other one admitted that "pace–processing and interpreting–I did not know how to translate something and I stopped or I could not say something fast", even though she generally talks fast–but she finds it difficult to interpret like this. She also found the fact that the clip was pre-recorded and that the speaker was walking around rather distracting for her ("It was not face-to-face contact, which was more challenging for me, and he kept on walking, which deconcentrated me").

6.1.4. What did you find the easiest?

No discrepancies were observed with this question. Students agree that they found the topic both easy (in terms of doing research) and interesting, and that the speaker's way of talking, including his accent, was easy to undertand. Two students underlined that the easiest part for them was interpreting into their mother tongue. They also admit that vocabulary was easy ("There were not too many specialist words"), although one student

added that “finding synonyms for *heartbreak* was a bit tricky”. One student admitted that he could “easily find appropriate words that [he] usually forgets”, and another one added that it was possible to maintain fluency by understanding a lot from the context and applying **coping techniques** (“I could say a lot from the context, even if I did not quite follow the speaker, even when I got lost, I could say something, even make something up”).

6.1.5. What did you find the most challenging?

Most students found it difficult to perform all the activities involved in SI–coordination of listening to the speaker, maintaining focus and fluency, quick processing the information, and interpreting proper (multitasking). Some mentioned that it was “difficult to understand what the speaker meant”, “maintain concentration”, complete sentences, keep up with the speaker and maintain EVS (“I did not know what to do, I stopped, frustrated myself, eventually got lost–instead of starting to interpret anew–I did not know if I should start the sentence from the middle or wait for a new sentence and interpret it from the beginning”). Language-wise, students pointed out to the fact that they struggled not to interpret word for word, find “adequate equivalents” and kept repeating the same phrases (“because the speaker was repetitive”, “there were lots of synonyms”, “I think I was talking about one and the same thing all the time”, “finding adequate words was the most difficult part–my interpretation wasn’t linguistically advanced–I kept repeating myself and I used basic vocabulary”). Also, one student added that “the speaker was very emotional”, which she found distracting. Poor concentration led one student to believe that it is likely she “made some serious errors in both stories” mentioned in the speech.

6.1.6. What defects did you find the easiest to detect?

The overwhelming majority of students pinpointed linguistic correctness of their performance, related mostly to style and grammar (e.g. “mostly inflection, because Polish syntax is far more complicated than the English one”). Most students admitted they identified lexical defects (“after saying them aloud and hearing them”, “most corrections were related to vocabulary–when I heard that I said a word that did not fit the speech and tried to correct it immediately”). Yet another aspect was related to incomplete sentences (“sometimes I realized I didn’t complete a sentence, so I corrected myself to complete

it") and prolonged pauses. One student added that he "wasn't focused on errors while interpreting" as he "had time for that after it all was finished" (which pinpoints to his not yet entirely developed monitoring skills), but he was able to "notice an imperfect choice of vocabulary". Other aspects encompassed intonation (rising instead of falling), pauses, hesitations (lack of fluency), and filler sounds. Only three students pointed out a mistranslation, that is, distortion of facts ("I heard him say something–I interpreted it–but after I said that I realized he meant something different"), and one student preferred to omit parts he was uncertain about: "When I did not understand something–I preferred to omit it in order not to mislead the listener". The literal translation was also clearly an issue ("Calques were easiest to detect – it was difficult for me to find an adequate equivalent", "I often choose too short EVS and translate word for word and only later I realize that it doesn't sound really natural"), although one student had a reverse strategy ("I kept on looking for equivalents instead of focusing on the easiest ones"), and yet another one added that it was his deliberate choice ("I tried hard and persistently to translate literally every sentence as if I was translating a book–word for word, which turned out not to be the best strategy").

6.1.7. When and why did you correct yourself?

Most students admitted they corrected linguistic defects and "blatant errors"–and they did so after they heard the defect, "found a solution", and had an idea how to say it better (*post-interpreting repair, immediate repair*) ("I knew I made an error and I wanted to correct it ASAP", "I heard some errors and corrected them immediately", "something would have sounded much better and was more fitting to the speech, so I corrected myself", "often I realized I made errors or remembered some information", "when I remembered that something is wrong, sounded weird or did not like it–language-wise, e.g. grammar, prefixes, etc.", "I wanted to be precise and when I suddenly remembered a more appropriate word–I said it, but it was usually only seemingly better, it was more repeating the same thing"). Some other replies worth quoting include those: "Sometimes I said two words one after another or interrupted a sentence to correct myself, not sure if it was always clear, but at least I tried to make it understandable for my potential listeners", "I gave the second equivalent if it sounded better than the first one, or I started the sentence from the beginning using another construction, e.g. Passive", "sometimes, when I corrected myself, I realised that the speaker was actually far away from me, but when I corrected myself, I tried to do it when I knew that I had even the slightest change

to keep up with him later–that was my motivation", "I was afraid that the message would have not been conveyed clearly, had I not corrected a given word". Some of the errors corrected were due to "speaking fast" (e.g. stuttering, slips of the tongue). Interestingly enough, one student described her linguistic operations in the following way: "When I am uncertain–I correct myself, or repeat something–when I am not sure if I said it correctly in Polish, and I do the same thing on an everyday basis in my private life", and another one added: "When I repeated the same word twice or more, it's because I changed the syntax and my original thought what I had intended to say. Totally. I had to repeat it because it was easier to adjust the syntax."

In terms of the manner of performing the correction, one student said that "when something did not sound right in the interpretation, I managed to find a more fitting word and managed to timely to put it where required".

In terms of translational repairs, it is worth quoting students: "When I heard something and thought about it for a while – I had a better idea how to translate something–so I corrected myself when I had a better idea how to translate something, I came up with a better word", "I found a better word later", "When I omitted something, I was able to incorporate its sense in the following sentences" [*repair in the further part of the text*] on or I immediately [*immediate repair*] noticed that I was using a wrong grammatical form, or that I completely lost the thread (e.g. "I was talking about somebody else"), "I often spoke absent-mindedly and it was only when I said something that I heard where an error was, sometimes **it wasn't even an error as such, but I meant something different**", "when I heard that the literal translation did not sound well at all, I quickly correct myself, but then I stop and lose the ongoing content, so I make a pause". These statements pinpoint that trainee interpreters not only correct **errors *sensu stricto***, but also any defects they find possible to correct (cf. Petite 2005), be it translation-, language-wise, or both. Also, performing correction is both time- and effort-consuming, which may lead to further problems with text processing (cf. Gile's concept of failure sequence, cf. Gile 1995a: 175). Interestingly enough, one student admitted she had developed compensatory strategies: "When I made some error or got something wrong, I wanted to make the upcoming three sentences as perfect as possible".

6.1.8. When and why didn't you correct yourself?

The major reason for the lack of correction was "lack of time", the necessity to keep up with the speaker ("The speaker never stopped actually, he kept on speaking, I have poor memory, not very good active listening skills, so I had to catch up on him", "sometimes I didn't have time for corrections, making text coherent and unified, because the speaker was already saying something else") and inability "to come up with a better idea" how to translate a given segment of the text ("I was focused on listening and due to time pressure I left a content-oriented error uncorrected, I simply didn't know how to quickly correct the entire sentence"). Students also mentioned that introducing a repair would have caused that "it would have been difficult to keep up with the speaker" and that working on correction leads to problems with further text processing ("I lost too much time on working on correction, which led to losing some further parts of the speech", "another speaker's statement was already pending and I was afraid I could omit something key", "I had no time due to the speaker's high pace–in order not to lose the thread what the speaker is now talking about–not to make pauses later on–if I had any pauses–it's because I got lost because of corrrection"). One student admitted that he did not hear himself, so he could not correct himself.

If the defects would not have impaired the listeners' understanding, many students left them uncorrected ("I had some calques, which I knew sounded not that well, e.g. *to fix–fiksować się,* but did not know how to correct it quickly", "I think I heard a minor grammatical error (suffix) once but did not correct it–the listener may not even hear it, it was comprehensible, the speaker went on, so it would not have paid off to come back to this", "When I made a small content-oriented error and knew the listener would have known what I meant anyway", "I lost many things without correction – one thing I remember was with the guy's age and experience–40 or 20 years–I wasn't sure what he said and left it in order not to confuse the audience more, I thought it did not matter that much in this speech, I knew I could potentially correct myself into the wrong version–which would have been completely pointless").

Some students pointed out that they found it impossible to correct intonation or incomplete sentences "if they had already been stopped in the middle" when it was already too late ("When I tried to complete a sentence as soon as possible and I realized it was simply too late to correct it and I did not lose the sense of the upcoming sentence") and when they do not know how to translate some difficult words, they omit them and continue interpreting ("I come across difficult words (like '*reason'*), I don't know how to

translate them, I simply go on"). It is also worth quoting a student describing her general strategy when interpreting: "To me conveying the message is key–there is no time for pondering upon better equivalents or how to translate a joke better–I said it, so I leave it. I focused on major facts–not on the vividness of the language".

Interestingly enough, one student said: "I was thinking to myself that I should not correct myself too much, because it sounds unnatural", which seems to confirm a generally negative attitude towards repairs.

6.2. Text two (*Renewables*)

Immediately after the interpreting sessions, students were asked individually to attend a post-interpreting session and fill in a questionnaire.

Two initial questions concerned their satisfaction level as to their performance, where 1 means no satisfaction and 5 complete satisfaction. The results of which are presented below:

	1 No satisfaction	**2 Low satisfaction**	**3 No opinion**	**4 Satisfaction**	**5 Extreme satisfaction**
Quality	6	9	4	2	-
Fluency	9	7	3	2	-

Table 9. The students' opinions about their performance (Text 2)

As can be inferred, students were generally not satisfied with their performance, and it is visible that they similarly valued fluency and the overall quality of their performance. None of the students indicated complete satisfaction in these two areas.

The following eight questions were open-ended, therefore, the following section will provide direct quotes of the students' perceptions of their performance.

6.2.1. What emotions did you experience?

The text was generally regarded as challenging and difficult to interpret. Emotions identified by students included stress, helplessness, agitation, disorientation, and frustration. Students admitted that it was "difficult to manage stress" due to the fact that the text included specialist vocabulary, numbers, proper names, and the speaker's pace was perceived as very high ("I was so disappointed–I couldn't keep up with the speaker and was really annoyed by that", "I pressured myself to keep up with him, sometimes I got stuck–I wanted to say one sentence correctly and lost three following ones as a result"). Some other challenges identified by the students included difficulties with text processing ("I think I deafened myself I didn't hear what he was talking about in the meantime, I stopped, there were many pauses, I didn't keep up with listening, I was irritated and frustrated"), translating certain terms ("I could not translate some terms, which I am a bit ashamed of", "I was frustrated that I could not remember words like *ropa naftowa, paliwa kopalne*") and immediate comparison with other fellow students ("I was also embarrassed when I made a longer pause and heard others interpret normally without any problems"). Students also identified their translational priorities and translational coping strategies ("Here numbers proved really important, unlike in the previous text", "Initially I thought I did not have to give all the numbers precisely but then it turned out there are lots of them, so I knew I had to render everything", "I wasn't sure if it was coherent and if I conveyed everything, but I knew everything I might have missed was in the diagrams, so everyone could have looked at that as well"). For one student, the entire speech seemed too long, which caused increased tiredness ("At the beginning, I did my best, but as I was more and more tired, I started giving up from the middle of the speech").

6.2.2. What were you happy about?

Three students admitted they managed to focus more on the actual task than on the previous text. One student was proud she managed to "persevere until the end of the speech". Students were also happy that they managed to convey the sense of the speech and its major facts, even though "ommissions were indispensable". Other factors included: vocabulary choice, completing sentences ("Most sentences were complete", "I tried to complete sentences–some of them were interrupted, but generally when I started speaking, I tried to complete the sentence each time"), successful stress management and problem-solving skills ("Solving various problems and summarising the content is what

I find redeeming", "When I got stuck and listened to the speaker as he finishes his line, I was able to summarise him and include this in the following parts, trying to be as faithful as possible", "When I got lost, from time to time I managed to get back to the thread"). Three students mentioned that they were happy about interpreting the diagrams ("I enjoyed the help of infographics and schemes–they helped me to get back to the thread", "I was able to cope with some difficult situations in which I did not understand anything or diagrams–I tried to say whatever based on what I saw"). One student found it difficult to translate the content quickly, although she understood the speaker ("I understood the speaker, but found it incredibly difficult to translate it so fast!"), and the other one was relieved about the quality standards she set for the text ("I didn't focus on style so much, I wanted the quality to be okay, not perfect").

6.2.3. What were you unhappy about?

Students were mostly dissatisfied with prolonged pauses, too long EVS, rising intonation, poor concentration, and incomplete sentences. They admitted not to have entirely understood the speaker and not being able to convey the message properly ("I missed a lot of information, it was a very superficial translation"). Some pointed out to multitasking and text processing problems ("I pondered over the translation of separate words, which led to delays and long pauses", "He was so fast that I could not even think before I uttered words–so I had to come back to address them", "I missed the point when he compared everything to lightbulbs – which was crucial and I knew I had to say it because no one would know the context, what he was talking about–I didn't know how to say it later in the text, I tried to say something but he was already talking about something else and it all mixed up", "I did not speak for many parts of the original text, it was difficult to get back to the text"), some pinpointed the problem triggers ("I wasn't able to keep up with numbers and units, diagrams were not really helpful for me"). Other aspects included disfluencies like filler sounds and words, uttering gibberish, problems with translation ("Many words slipped my mind when I had to say them, I remembered them when saying something else, in another part", "I could not translate many things into Polish").

6.2.4. What did you find the easiest?

Students identified vocabulary, finding equivalents, the speaker's accent, and making use of visual aids as the easiest part of the entire task. As for the visual content, most students found it extremely useful ("Numbers and units given in slides made interpreting easier for me", "When I saw pictures with data I focused on them and tried to summarise what I saw when I got lost, I am a visual type–I knew the most important facts are usually in such pictures the graphic content helped me a lot too–I interpreted what I saw", "Diagrams he showed–I could read something, e.g. data, so if I did not hear it, I could translate what I saw", "Diagrams–sometimes I had no idea what he was talking about–here I could read it, so when I did not know what he was talking about–I started looking for some info to fill the gap, I did not always follow his thread of thought, even though I listened carefully to him", "I liked to look at the schemes, listen and think–it was helpful, same with looking for words in my word list, it didn't distract me at all"), although some admitted it caused trouble as well ("Describing the diagram, but it was tricky too", "Pictures helped me but also distracted me. When I was looking at them and focusing, he was already somewhere else"). Moreover, one student mentioned translating jokes and making use of pauses ("It was the easiest part to summarise complicated parts").

6.2.5. What did you find the most challenging?

The majority of students pointed out to their "insufficient knowledge of the subject", not understanding the source text, difficult vocabulary, and the topic itself ("Scientific texts are not my cup of tea", "I hate the subject, find it incredibly boring, as it has always been required in oral exams", "It's a difficult topic for me, I was stressed even before interpreting and I doomed myself to failure basically–specialist terms and numbers got me off the track"). Unsurprisingly, they admitted that processing, remembering, and conveying proper names, numbers, and the speaker's pace ("problem triggers", Gile 2009: 192ff.) were highly problematic: "There was too much to be processed. Too much content, if I may say so", "I was lagging behind and so I was losing following data", "Remembering such large amounts of data in short periods of time, especially numbers not appearing in slides, which kept changing quickly, all the names and numbers", "Generally, I am good with figures, but here there were too many of them, I could barely "catch" any data, I was prepared to convert the numbers, but everything happened too fast", "I had no idea how many details should I convey–how many am I allowed to omit?",

"Enumerating data, units, colours, numbers, countries–too much and too fast, I needed a moment to think about that"), which impacted the performance proper ("Sometimes I didn't know what he meant, so I waited until the end of the sentence, not a chunk, I wanted to say this, but he started something else quickly, so I managed to say the previous part, but lost a new one"). Other factors included stress management, mixing up imperial and SI units by the speaker (kilometres, miles, litres, gallons, etc.) ("I found that extremely confusing and couldn't stop thinking about it"), and describing the graphical data ("Infographics were a problem for me: should I describe them now or go on interpreting what I hear?", "Sometimes the pictures were not readable", "Diagrams–looking at them prevented me from listening to the speaker – I could to either that or that, but not together.").

Translation-wise, students pinpointed difficulties with fast processing and rendering the message in the target language ("It was difficult to say it all nicely and quickly in Polish–renewables it's one word, in Polish three–and you lose time because of that! Sometimes I had no idea how to translate something, even though I perfectly understood the speaker. Besides, you don't use such words on a daily basis, right? Same with syntax–I spitted words, these were not coherent and nice sentences", "I get stressed when I have the word on the tip of my tongue and don't say it"). Two students indicated problems with language proficiency and listening comprehension ("I'm used to the American accent from series, not the British posh–I wasn't sure if he means the word I was thinking about", "Oh, the language he used, my proficiency is not that good, I did not understand or did not know how to translate some words or phrases").

6.2.6. What defects did you find the easiest to detect?

Amongst the most frequently detected and corrected defects were incomplete sentences, prolonged pauses, rendition of proper names, and linguistic errors–stylistic ("Something sounded wrong and so I tried to find an equivalent"), lexical (slips of the tongue, "mismatched vocabulary"), grammatical ("English syntax impacted the Polish syntax, e.g. singular, plural and verbs, such as *jest, są*, *zmiana klimatyczna – zmiany klimatyczne*", "I once divided his one very long sentence into three of mine, I made some pauses and mixed up the grammar, they were not linguistically coherent"). Linguistic errors seem to have been easier to detect–one student admitted that she "had no time to think about other

errors". Another student pointed to his not yet well-developed monitoring skills ("It was really difficult for me to catch errors because the speaker was really fast").

Translation-wise, one student mentioned literal translation *("numbers–numery", "industrial revolution–rewolucja industrialna vs. przemysłowa"*), "content-oriented errors", concern about understanding the speaker ("When he was showing the data, I wasn't sure if I understand him correctly and if I translate it correctly–if I wasn't lying", "When he was showing the diagram, I knew he meant something else"), another one admitted that he "often interpreted 'in English', so [he] started with the English word and then corrected [himself]". It is also worth quoting some other experiences as well – related to EVS ("I think my EVS was too short – I tried to be right behind him and anticipate what he'd be saying, which led to corrections, e.g. *what–co, what is he like–jaki on jest*"), literal translation ("I copied the English structure, e.g. *Saudi Arabia–Saudyjska Arabia, not: Arabia Saudyjska*, I corrected units, but not sure if the second version was a correct one"), and processing difficulties ("It was difficult for me to start interpreting during a pause–I pressured myself to start ASAP, but I was listening to new facts, numbers very fast–all the multitasking I found really difficult–connecting what he was talking about with my interpreting").

6.2.7. When and why did you correct yourself?

The majority of answers pertains to situations in which students were aware of making an error and had an idea how to correct themselves ("I corrected myself when I had other optional equivalents available", "When I wanted to sound better or when I found a better equivalent", When I heard my error or I felt something was wrong, or I remembered something", "When the sentence was wrong or I used an inaccurate language", "I sometimes remembered an equivalent of the given word and automatically said it aloud, sometimes after saying certain words or phrases I knew they did not fit in the rest of the sentence of the speaker"). Some students corrected themselves on the basis of the visual content presented in the speech. The errors most frequently corrected were related to slips of the tongue and grammar ("I corrected some prefixes, conjugation and declension", "When I heard a grammatical error, I corrected myself, I was embarrassed with my proficiency in Polish", "When I listen to an English-speaking speaker, I simply stop thinking in Polish, basic grammar rules slip my mind completely, so when I am able to hear that it sounds awful, I try to correct myself, but sometimes when correcting, I miss

the beginning of the sentence and I have no idea how I started mine, then I have no idea how to end it, and it gets worse and worse"). A similar issue was addressed by yet another student: "I was interpreting really fast, but when he added something, I sometimes realized that the sense was slightly different and so I changed longer bits, not just one word, but 3-4 words–I used similar words so that it **should not be hearable that I corrected anything**, but I wanted to be faithful, I often forgot what I had just said because I was focusing on what was coming ahead, that's why there are some corrections because I wasn't sure what I had said before". Students also corrected their performance when they were not able to fully understand the speaker or follow his pace. Pauses were used to introduce corrections as well: "Moments of pauses were used for addressing the previous error and correcting them, I wanted to fill the silent gap". Some corrections might have been unsuccessful: "When I heard some defect, usually linguistic one, I corrected it, although sometimes I corrected myself into a wrong version–which I can state only now, after listening to my performance–I wasn't aware of it when interpreting, because back then I was sure the correction was correct".

6.2.8. When and why didn't you correct yourself?

Most students admitted that they felt they had no time to introduce corrections or did not know how they could have corrected their performance ("I either had no time or I didn't know there were any errors", "I didn't find an adequate equivalent in short space of time", "I wasn't able to correct myself", "There was too much content to process, I basically wanted to complete the thought and convey as much info as possible", "I gave up even though I felt that what I said was nonsense, but I thought I wasn't able to correct myself quickly, I have no idea for correction in my head, it's a pity, I get on. I did not correct myself that often, because I was lagging behind the speaker, I had no time", "When the speaker was far away from me and I was lagging behind him–I did not correct myself in order to catch up on the content, I did not want to lose time"). Some pointed out to not understanding the speaker and the necessity to follow the speaker ("I didn't quite understand the speaker", "I wasn't sure what he said, so I did not know what to correct–I didn't hear properly", "I was afraid of omitting bigger parts of the text", "I continued with my interpretation, had I corrected an error, I would have missed the major thought"). One pinpointed not fully developed monitoring skills: "Sometimes I can't hear myself wearing headphones as I speak or interpret, so when I don't hear that something is wrong, so I don't correct it". Some defects were deemed acceptably understandable and therefore left

uncorrected: “I did not correct *‘nadalej’*, because I had no time for that (and it was pretty obvious what I meant), if they were no grammatically blatant errors, I left them (e.g. Polish Accusative vs. Dative) because it was barely hearable and it was understandable, so I left that too”, “When I thought they are understandable, even if they contain errors, I thought for the listener it would be clear what I meant”. Some students believed that correcting themselves might have caused more harm than good: “When interpreting diagrams–I thought it was too late for correction, I felt I was lying in a way, but there was no time to correct myself, e.g. when I realized that the speaker meant another country–if I had corrected myself then, it might have been unclear for the listener, which error I was correcting, it was too late for that, I think”, “Sometimes instead of completing the sentence I caught up on the next sentence, sometimes from the middle, it was pointless–I couldn’t really correct it, the listener would not have known what I meant”.

Some additional *post-factum* remarks mentioned during the post-interpreting interview addressed four major areas:

a) Text processing, cognitive processes, and speaking:

- “I tried to interpret, but the speaker was continuing, I was still focused on what I had missed, had to catch up on him, then I started panicking, and everything was messed up. When I try to think hard about something, I lose the rest of the content. I focus too much on what went wrong and lose time. When I get stuck, I speak slowly, and I find it difficult to think about what I am saying. Thinking about other options would have taken too much time for me, probably I would have got stuck completely.”

- “I generally speak slowly. Perhaps that’s why I find it difficult to keep up with the speaker. I understand the speaker, but when I have to put it all together, I feel I have to summarize.”

- “When I focus, I speak very slowly, which blocks me when interpreting.”

- “I think too much for too long and get lost.”

- “When I start pondering over something, it takes a lot of time. I lose the rest of the text and stop listening at all.”

b) Monitoring processes

- “Instead of focusing on interpreting proper, I wasn’t sure if the things I said were accurate, which prevented me from ongoing listening, etc.”

- “Sometimes, when interpreting, I was gradually focusing more and more on my own voice and not the speaker’s voice, so I had to guess what he actually said. In other moments, I didn’t hear myself, so I suspect it was gibberish.”

c) Voice qualities

- “I was stressed, I was mumbling something, anything, without thinking if it’s comprehensible. Now I can hear that.”

- “You can hear whenever I had any problem, I prolong the pronunciation of words, so basically you know immediately when I struggle. Also, I have a higher pitch when I’m stressed. That betrays me.”

- “When I am stressed, I speak quietly, incomprehensibly, I miss suffixes.”

d) Interpreting performance

“The thing is, I understood the speaker perfectly, but when it came to saying the same things in Polish, and quickly and nicely, I just couldn’t do it! I am used to speaking English, I know many words or terms in English, knowing their meaning, but not necessarily in Polish. Doing this quickly was a huge problem for me! Even basic words, like *social*, or *recognise*, not to mention specific vocabulary. So I stress myself – how can I not remember such an easy word?!”

6.3. Conclusions

Inferring from the retrospective remarks described above, the following conclusions can be formulated:

6.3.1. Corrections and lack thereof

- The most frequently reported corrections pertain to post- and mid-articulatory repairs, usually immediate ones (occurring directly after the detected defect), but also corrections in further parts of the text. Corrections pertained to both separate words and longer bits (several words or sentences). Some students underlined they attempted to make them as "invisible" for the target audience as possible.

- Some remarks seem to confirm a generally negative attitude towards corrections–the very fact of correction appeared three times in a question as to what students were most dissatisfied with ("I thought it sounds unnatural", "I corrected myself too many times"); some even felt pressured to improve quality of the following sentences in order to "compensate" for any previous defects (e.g. "When I made some error or got something wrong, I wanted to make the upcoming three sentences as perfect as possible").
- The majority of corrected defects were related to linguistic correctness (vocabulary, grammar, style), and slips of the tongue. Translation proper was also subject to correction, however, somewhat less frequently, and concerned mostly literal translation, followed by correcting content-oriented errors (false meaning). In some instances, literal translation occurred due to maintaining too short EVS (e.g. "*what–co, what is he like–jaki on jest*"), or a fact that it was the first option that came to student's mind (e.g. false friends).
- Corrections were performed when students detected a defect, and felt they could allow themselves to interrupt their performance, had optional equivalents available that either "sounded better" or were more accurate in the context of the source text. Interestingly enough, some of them were based on visual content presented in the speech (proper names, numbers).
- Some corrections did not pertain to errors as such – students admitted they "meant something different", or were able to remember a more adequate equivalent. Hence, they strived for enhanced accuracy and precision.

- When correcting their interpretation, students strived for enhancing understanding of the message intended by the speaker, making corrections as clearly as possible. One of the major factors that were crucial when deciding whether or not to introduce a correction was the possibility of keeping up with the speaker.
- Performing correction is both time- and effort-consuming, which may easily lead to cognitive overload, further problems with text processing, and failure sequences (Gile 1995a: 175) (e.g. "When I heard that the literal translation did not sound well at all, I quickly correct myself, but then I stop and lose the ongoing content, so I make a pause", "I lost too much time on working on correction, which led to losing some further parts of the speech").
- **Not all repairs were successful ones**–sometimes repairs **did not considerably change in the original interpretation** ("I wanted to be precise and when I suddenly remembered a more appropriate word – I said it, but it was usually only seemingly better, it was more repeating the same thing") or even led to an incorrect rendition of the source text ("Sometimes I corrected myself into a wrong version").
- **No corrections** were made when students felt that the imperfections would not have impaired the listener's understanding of the message intended by the speaker (e.g. minor pronunciation or grammar errors) when introducing corrections could be potentially confusing or misleading for the listeners (e.g. which part of the sentence is being corrected), and/or when they felt they lacked enough time and/or ideas to swiftly and timely introduce corrections (and when following the speaker was a priority). Also, no correction occurred when students were uncertain as to whether they had been faithful or what the speaker actually had said. One student admitted not being aware of making any errors ("Sometimes I corrected myself into a wrong version–which I can state only now, after listening to my performance–I wasn't aware of it when interpreting, because back then I was sure the correction was correct").

The decision-making process of research respondents with regard to performing corrections can be also presented as an algorithm:

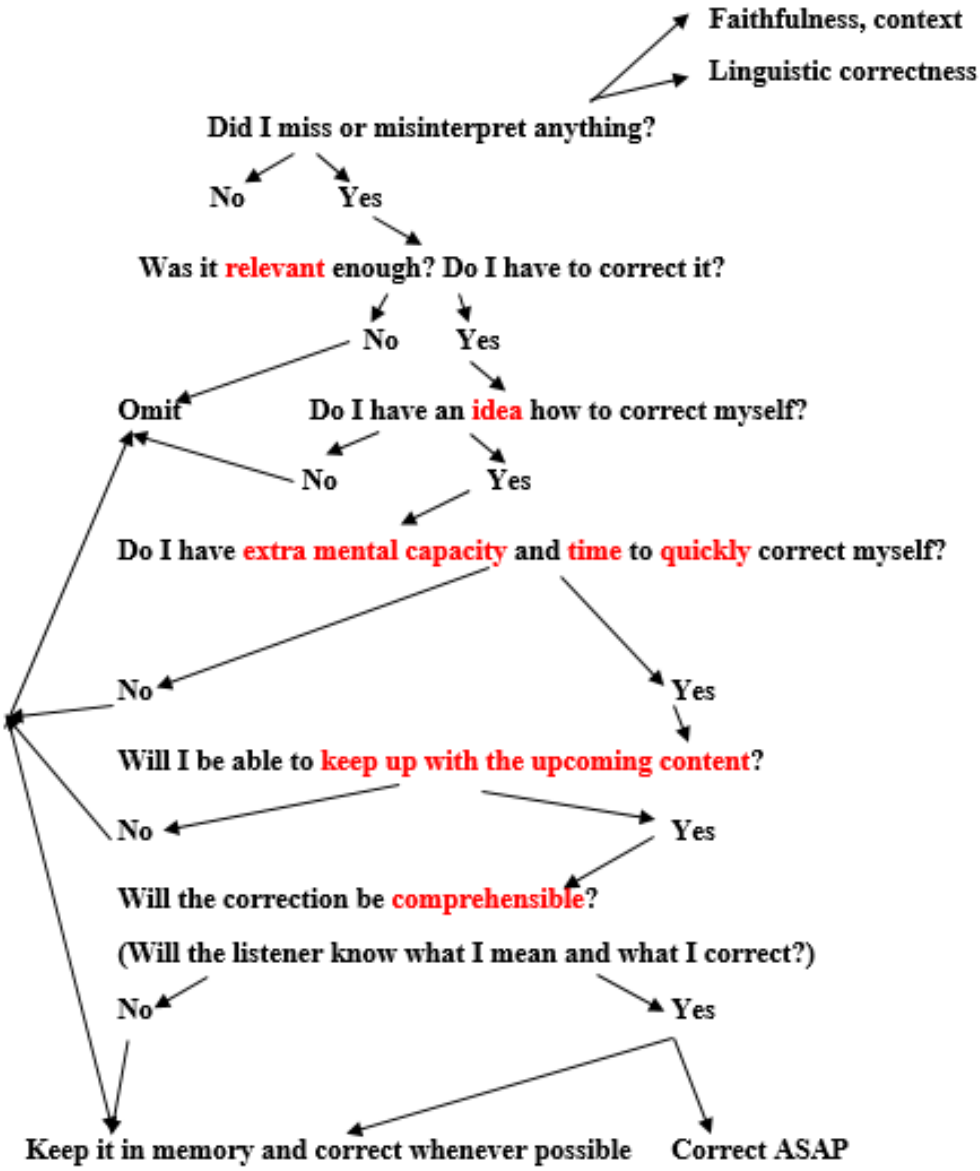

Figure 11. The decision-making algorithm: self-correction in research respondents.

6.3.2. General observations

- Students were generally very **emotional** about their interpreting experiences, and struggled with managing stress and frustration (mostly due to not yet developed multitasking skills).

- The very fact that students were able to hear their voice when interpreting ("I was able to focus on how my voice sounded"), detect and correct defects testifies to functioning **monitoring** skills, however in some instances, students admitted they were unable to hear themselves (consequently, any potential defects), or the speaker (because they 'defeaned' him with their own voice), which proves that monitoring is not yet well-developed at this stage of interpreter education.
- Some students admitted they had experienced considerable difficulties in **rapid code-switching into their native language**: both formulating their thoughts and pronouncing them quickly in their native language, as they were very much focused on the input in English, which points out to difficulties with rapid code-switching.
- **Text processing** and maintaining optimal **EVS** caused considerable problems at the early stage of interpreter education. Some students admitted that whenever they experienced cognitive load, it could be immediately "hearable" in their voice (e.g. volume, pitch, mumbling). However, other students, when faced with challenging situations, clearly resorted to **coping techniques** (e.g. filling the pauses by paraphrasing, concluding from the context, or even "making something up" in order to maintain fluency).
- Unsurprisingly, students experienced considerable difficulties when faced with "problem triggers" (proper names, numbers) (cf. Gile 2009: 192ff, 1999, 2015). **Visual content** presented in the second text proved to be helpful for some students, and "distracting" for others, who found it almost impossible to split attention between the speaker, their own interpretation, and the visual aids, which pinpoints the necessity to develop attention-splitting skills.

In the following sections, the observations made on the basis of post-interpreting interviews will be subject to further analysis when designing both a classification of self-repairs, and corrective exercises with novice interpreter training in mind.

7. Self-repairs in trainee interpreters: taxonomy

Drawing upon taxonomies designed by Woroch (2015), Petite (2005), Levelt (1983), Napier (2004)[52], Magnifico and Defrancq (2019), the following classification of self-repairs has been developed. The first part pertains to research conducted mainly on the transcript proper and RVPs as supportive material (if available in the given sequences), and the second part mainly to students' retrospective remarks (RVPs, post-interpreting interviews)[53].

7.1. Analysis of corpus and RVPs[54]

7.1.1. Impact of self-repairs

7.1.1.1. Impact on language
7.1.1.1.1. Grammar
7.1.1.1.2. Lexis
7.1.1.1.3. Stylistic register
7.1.1.2. Impact on interpretation
7.1.1.2.1. Literal interpretation:
7.1.1.2.1.1. Interpretation comprehensible in TL
7.1.1.2.1.2. Interpretation potentially incomprehensible in TL
7.1.1.2.1.3. Context-dependent interpretation
7.1.1.2.2. Code-switching:
7.1.1.2.2.1. Proper names
7.1.1.2.2.2. Other
7.1.1.2.3. Content
7.1.1.3. Impact on performance mode
7.1.1.3.1. Volume
7.1.1.3.2. Intonation

[52] Napier (2004) explored consciousness of introducing ommissions in Australian Sign Language/English interpreters, and identified the following categories of omissions: a) *conscious strategic* (introduced "to enhance the effectiveness of the interpretation"), b) *conscious intentional* ("contributing to a loss of meaningful information […] due to a lack of understanding of a particular lexical item or concept, or an inability to retrieve an appropriate equivalent in the target language", the interpreter "has opted for it intentionally"), c) *conscious unintentiomal* ("due to further source-language input and lag time […] the particular item is not retrieved, and is ultimately omitted", the interpreter "has not chosen it intentionally"), d) *conscious receptive* (the interpreter "cannot properly decipher what was said, due to (reported) poor sound quality"), e) *unconscious* (the interpreter "is not conscious of the omission and does not recall hearing the particular lexical item(s)") (cf. Napier 2004: 125ff.).

[53] Following Gumul's (2017: 148) methodological approach, retrospective comments are translated into English and explained further in the analysis proper, provided they are intended to illustrate ertain methodological aspects of the study. It was attempted to follow closely the wording, form, and register of the original students' comments. For the reasons of space, the remaining extracts from RVPs are left as verbalised by students in Polish.

[54] If available.

7.1.2. Location of self-repairs

7.1.2.1. Immediate repairs

7.1.2.1.1. Pre-articulatory

7.1.2.1.2. Mid- articulatory

7.1.2.1.3. Post- articulatory

7.1.2.2. Postponed repairs

7.1.3. Frequency of self-repairs

7.1.3.1. Single self-repairs

7.1.3.2. Multiple self-repairs

7.1.4. Manner of performing self-repairs

7.1.4.1. Explicit self-repairs

7.1.4.2. Signalled self-repairs

7.1.4.2.1. Modified articulation:

7.1.4.2.1.1. Volume & Speed

7.1.4.2.1.2. Emphasis

7.1.4.2.2. False start

7.1.4.1.1.1.Within a syllable/word

7.1.4.1.1.2.Within a clause/sentence

7.1.4.3. Hidden self-repairs

7.1.4.3.1. Immediate correction

7.1.4.3.1.1. With a reformulation marker

7.1.4.3.1.2. Without a reformulation marker followed by:

7.1.4.3.1.2.1. Silence

7.1.4.3.1.2.2. Unarticulated sound

7.1.4.3.1.2.3. No pause

7.1.4.3.2. Postponed correction

7.1.5. Potential consequences of self-repairs

7.1.5.1. For the target audience

7.1.5.1.1. Positive

7.1.5.1.2. Neutral

7.1.5.1.3. Negative

7.1.5.2. For the interpreter and interpreting performance

7.2. Based on the analysis of post-interpreting interviews and RVPs

7.2.1. The degree of consciousness of introducing self-repairs

7.2.1.1.Conscious strategic
7.2.1.2.Conscious Intuitive
7.2.1.3.Unconscious

7.2.2. The degree of consciousness of <u>not</u> introducing self-repairs

7.2.2.1.Conscious strategic
7.2.2.2.Conscious intuitive
7.2.2.3.Unconscious

7.2.3. The <u>reason</u> for introducing self-repairs

7.2.3.1.Cultural knowledge (SL, TL) or specialist knowledge (research)

7.2.3.2.Linguistic level:

7.2.3.2.1. Alliteration
7.2.3.2.2. Linguistic interference (code switching)
7.2.3.2.3. Hearable linguistic defects

7.2.3.3.Translational level

7.2.3.3.1. Style and register
7.2.3.3.2. Faithfulness
7.2.3.3.3. Non-literal
7.2.3.3.4. Enhancing precision
7.2.3.3.5. Generalisation
7.2.3.3.6. Intralingual translation
7.2.3.3.7. Listener's perspective
7.2.3.3.8. Graphic content
7.2.3.3.9. EVS too short
7.2.3.3.10. Economy
7.2.3.3.11. Enhancing fluency

In the following chapters, the classification is accompanied by an in-depth analysis of the transcript proper and respective RVPs (if available). Direct quotes are provided in brackets.

7.1. Analysis of corpus and RVPs

In the following part, the phenomenon of self-repairs is analysed on the basis of the text corpus (source and target texts) as well as retrospective verbal protocols (if available).

7.1.1. Impact of self-repairs

7.1.1.1. Impact on language

As can be inferred from the previous sections, unlike Woroch (2015), for Petite (2005) the phenomenon of self-repairs goes far beyond the notion of correcting errors. Following Petite's (2005) line of argumentation, the taxonomy of linguistic self-repairs presented in this dissertation is not limited merely to *errors* as such, as interpreters tend to correct their utterances even if they are technically correct. Thus, in this dissertation, such self-repairs are referred to as 'linguistic' ones, and not repairs of 'linguistic errors'. At this point it is also worth quoting Petite (2005: 30), who states the following:

> A possible consequence of the monitoring function is the occurrence of repairs. Repairs have been defined in various ways, but one consistency in the literature is the notion of error correction. According to Postma and Kolk (1993: 474), a repair arises out of three stages, that is: "error detection, interruption or cut-off, and the correction itself". This paper will not limit itself to the notion of error or mistake correction. As Schegloff et al. (1977: 363) put it: "repair/correction is sometimes found where there is no hearable error, mistake, or fault (…). Furthermore, a hearable error does not necessarily yield the occurrence of repair/correction (…)". Similarly, Levelt (1983: 45) explains: "In order to make a repair, the speaker must, firstly, notice some trouble and interrupt his or her flow of speech, and, secondly, create a new utterance, which takes care of the trouble and its potential consequences for the listener". For the purpose of this paper, the notion of 'trouble' seems more appropriate. Repairing an utterance will be seen as matching the output against fitness for purpose rather than simply as the correction of errors.

Following her line of argumentation, this paper will not be limited to analysing correction of errors *sensu stricto*. Instead, for the purpose of the dissertation, any problematic notions subject to correction will be referred to as 'defects'.

Linguistic errors are generally defined as a deviation from the currently adopted linguistic norm (cf. Urbańczyk and Kucała 1978: 34; Lukszyn 1993: 45; Markowski 2005: 50 ff.). In other words, linguistic errors are innovations that have no functional justification, as they do not increase the communication efficiency, or express new content (Markowski 2005: 55). As they violate the linguistic norm and their use is unjustified, such errors are immediately perceptible for aware speakers of the language in question (ibid.).

Markowski (ibid.) distinguishes between (i) intra- and (ii) inter-linguistic errors. The latter ones relate to spelling and punctuation (thus, for the sake of this dissertation, will not be described, as they are irrelevant for the interpreting context). Unlike inter-linguistic errors, intra-linguistic errors directly violate the language systemic principles, and they encompass: (a) systemic errors (grammatical, lexical, phonetic errors), and (b) stylistic errors (ibid.).

Translation-wise, a linguistic error is defined as an error in the target text, committed due to the translator's lack of knowledge of the target text elements or insufficient or incorrect command and usage thereof (cf. Delisle et al. 2004: 29). Such errors indicate the translator's improper or insufficient mastery of vocabulary, grammar, and text editing skills (the latter of which obviously refer to translation, not interpreting). Unlike translational errors[55], linguistic errors are visible for native speakers without comparing with the source text, and are most frequently caused by interference (cf. Kozłowska & Szczęsny 2018: 243; Kozłowska 2001: 137). Kozłowska and Szczęsny (ibid.) distinguish between linguistic errors in spelling, punctuation, morphology, lexis, and syntax (ibid.), whereas Dzierżanowska (1988: 97 ff.) puts forward a classification of errors in spelling, punctuation, word order, grammar, syntax, and inadequacy of: (a) situation, (b) style, (c) semantics.

In Kozłowska's view (2001: 143), linguistic errors of translations into Polish are "harder to be forgiven" in translation than in interpreting due to the nature of these processes. Interpreting-wise, Gile (1983) claims that due to efforts undertaken by interpreters and

[55] The definition of errors in translation adopted by Woroch (2011, 2012, 2015) in her research on SI is the one put forward by Delisle et al. (2006: 30ff.) as errors in the target text that may be caused by a methodological error, unfamiliarity or inaccurate usage of translation techniques, or incorrect interpretation of the given passage of the source text. Translational errors encompass interference (e.g. false friends), unnecessary paraphrasing, hyper-translation, incorrect meaning, and misinterpretation (ibid.).

their cognitive processing capacities involved in the process, the target language quality may be deteriorated, which is the case even in experienced interpreters[56].

In this paper, the following definitions will be adopted: *translational errors* change the source information (ST) and are potentially misleading for the audience, whereas *linguistic errors* pertain to violation of language systemic principles, may slightly impede the target audience's comprehension, but they are generally understandable and do not change the source content (ST).

Drawing on Markowski's (2005) classification of linguistic errors as well as both classifications of self-repairs in SI presented above (Petite 2005; Woroch 2015), the classification of linguistic self-repairs into (1) grammatical level, (2) lexical level, (3) stylistic level has been designed, which is presented below with accompanying most representative examples from the linguistic corpus.[57]

The examples are presented in the following manner: the first line presents the original input (ST), followed by the interpreter's output (TT), whereas both the actual *reparatum* and *reparandum* are in bold typeface. Some instances are accompanied by tables representing the transformation of a linguistically incorrect into a correct form as well as translation into English, wherever indispensable. The examples from the corpus quoted in this and following chapters are marked with the year in which the given data batch was collected and the number of page on which a given exerpt was mentioned in the annex.

7.1.1.1.1. Grammar

A) Changing the verb form upon the interpreter's realisation as to their role in the discourse:

(i) Verb inflection for gender: the interpreter mixes up her own role and the role of the speaker, who happens to be of different gender (masculine):

[56] It should be also noted that linguistic errors in simultaneous interpreting are distinct from those made in spontaneous speech, as they involve (a) translating from one language into another, which implies dependence upon the speaker; additionally, rapid code-switching may easily involve interference, (b) is performed under time pressure, (c) functional monitoring skills.

[57] For the reasons of space, only selected examples of linguistic repairs will be presented. It should be emphasised that self-repairs including correction into a linguistically incorrect form, uncorrected linguistic errors, translational self-repairs, or any other kind of self-repairs are not subject to analysis in this dissertation.

(1)

(ST) [speaker is a man]: And in this talk, **I'd like to** talk about land areas, (TT) [interpreter is a woman]: **Chciałabym e: chciałbym** porozmawiać tutaj o obszarach (RVP) Momentalnie zorientowałam się po wypowiedzeniu, że mówię jako ja – kobieta, a mówcą jest facet, więc od razu zmieniłam formę gramatyczną. (2019, 275)

Original form (EN)		Correct conditional form (PL)		Incorrect conditional form (PL)	
I would like to	gender neutral	chciałbym [*I would like to* – speaking as a man]	masculine	chciałabym [*I would like to* – speaking as a woman]	feminine

(2)

(ST) [speaker is a man]: **I've also added** in this diagram now some pink lines that go down and to the right, (TT) [interpreter is a woman] >**dodałam** także na tym diagramie< kilka różowych >**dodałem**< kilka różowych linii↑ (RVP) Poprawiłam płeć–zorientowałam się, że mówcą jest mężczyzna. W końcu on się pokazał – zobaczyłam jego i się poprawiłam. Wcześniej może nie miałam świadomości, że mówię za siebie, ale jak go zobaczyłam, to sobie to uświadomiłam. Usłyszałam, że mówię za siebie i się poprawiłam. (2020, 198)

Original form (EN)		Correct form (PL)		Incorrect form (PL)	
I've added	gender neutral	dodałem [*I have added* – speaking as a man]	masculine	dodałam [*I have added* – speaking as a woman]	feminine

In Polish, conditional form (with the form of -by *would*) needs to agree with the grammatical gender of the noun–feminine (*chciałabym*) or masculine (*chciałbym*) (cf. Sadowska 2012: 197). Similarly, the verb needs to be inflected for the gender in example two. In both cases, the interpreters mixed up their own role and the role of the speaker, who happens to be of different biological and grammatical gender, and immediately corrected themselves.

(ii) Verb conjugation: the interpreter identifies with a third person mentioned in the speech:

(3)

(ST) She **would meet** her future husband by age 27, get engaged a year later and **get married** a year after that, (TT) Jak będzie miała dwadzieścia siedem lat **poznam e::: ożeni się** *[When [she] is 27, **[I] will get to know/ [she will] get married**]* (2019, 1)

The verb form “poznam” indicates the first person (**I** will get to know), and yet the previous and the following part of the sentence refers to a woman “Jak będzie miała 27 lat” (When **she** is 27), “ożeni się” (**She** will get married). Hence, the interpreter corrects herself from referring to herself in the first person into the third person.

B) Collocations

(4)

(ST) Five years after his wife died, he finally felt ready to **start dating again**, (TT) ale po pięciu latach znowu zaczęli wracać do chodzenia **w** randk/ **na** randki *[But after five years they started going in/ on dates again]* (RVP) Źle powiedziałam gramatycznie, więc się poprawiłam – chodzi się na randki. (2019: 100)

The initial preposition “w” [*in*] was corrected into “na”, as it is the proper collocation in Polish is “chodzić **na** randki” [*go on dates*].

(5)

(ST) Six months later, after a lovely weekend in New England, Rich made reservations at their favorite romantic restaurant, (TT) Następnie, kiedy wrócili z wycieczki **w** Angl/ z wycieczki **z** Anglii, Ricz zarezerwował stolik w jej ulubionej restauracji [*Next, as they came back from a trip in Engl/ from a trip from England, Rich booked a table at her favourite restaurant*.] (2019, 130)

The initial erroneous expression could be caused by the original phrase “after a lovely weekend **in** New England”, however, this preposition is improper when used with a collocation “coming back from somewhere”.

(6)

(ST) She had decided to move to the West Coast **to be closer to her children**, (TT) ona zdecydowała, że chce wyprowadzić się, **żeby mieszkać bliżej do swoich dziedzi (.) bliżej swoich dzieci** [*She decided to move out to live closer to her children*]. (2019: 162)

The collocation „to be closer to somebody” has no preposition in Polish (“być bliżej kogoś”), thus, the preposition “to” is redundant in Polish, and is subsequently removed by the interpreter.

(7)

(ST) We could talk about other ways of solving this issue. Namely, we could reduce demand, and that means reducing population - I'm not sure how to do that - or reducing **per capita** consumption, (TT) musimy zrobić dwie rzeczy albo zredukować populację albo zredukować konsampcję/ konsumpcję **przez osobę (.) na osobę** *[We have to do two things either reduce population or reduce consumption by a person/ per person]* (2019, 283)

Here, as may be inferred, the interpreter realises that the pronoun "by" changes the original message, and changes it into "per".

C) Agreement[58]

(8)

(ST) Kathy became convinced something must have happened during her romantic getaway with Rich that soured him on **the relationship**, and she became obsessed with figuring out what that was, (TT) Kati była pewna, że coś musiało się stać musiała sabotować **swoje/ swój związek**, że doprowadziła do rozstania [*Kati was sure that something must have happened she must have sabotaged **her relationship** so that she brought about the breakup.*] (2019, 4)

Noun		Proper reflexive possessive form		Improper reflexive possessive form	
związek *[relationship]*	Singular masculine	swój *[one's own]*	Singular masculine	swoje *[one's own]*	Singular neutrum Plural

(9)

(ST) Getting over heartbreak is hard, but if you refuse to be misled by your mind and you take steps to heal, you can significantly minimize **your suffering**, (TT) Chodzi o to, żeby minimalizować **swój cier/ swoje cierpienie** [*It's about minimising **your suffering***] (2019, 57)

Noun		Proper reflexive possessive form		Improper reflexive possessive form	
cierpienie *[suffering]*	Singular neutrum	swoje *[one's own]*	Singular neutrum	swój *[one's own]*	Singular masculine

[58] Accordance of the same grammatical gender, case, and number (związek zgody). Due to the fact that the examples in (d) and (e) are accompanied by the tables presenting the correction, which are self-explanatory, they are not accompanied by the author's comments. It should be noted that in each instance, self-repairs involved a repair of an incorrect linguistic form into a correct one (which is represented in each table).

(10)

(ST) You simply cannot trust what **your mind** is telling you, (TT) “Nie możesz po prostu iść za tym, co mówią **twoje m:: / twój/twoje myśli lub twój instynkt** [*You simply cannot follow what **your thoughts** are telling you or **your instinct** is telling you*] (2019, 95)

Noun		Proper possessive pronoun form		Improper possessive pronoun form	
myśli *[thoughts]*	Plural no male human nominative	twoje *[your]*	Plural no male human nominative	twój *[your]*	Singular masculine
instynkt [*instinct*]	Singular masculine	twój	Singular masculine	twoje *[your]*	Plural no male human nominative

(11)

(ST) And once you have your list, you have to use it, (TT) I kiedy masz już gotową swoją listę możesz ją użyć jej użyć **w każdej >w każdym< momencie** [*And once you have your list ready, you can use it **at any moment***] (2019, 135)

Noun		Proper designation form		Improper designation form	
Moment (nom.) momencie (locative, miejscownik) *[moment]*	Singular masculine	w każdym *[at any/ in each]*	Singular masculine (locative, miejscownik)	w każdej *[at any/ in each]*	Singular feminine (locative, miejscownik)

(12)

(ST) The length of the road doesn't matter, because the longer the road, **the more biofuel plantation**, (TT) Długość drogi nie ma znaczenia, bo im dłuższa droga, tym **dłuższa:: >dłuższy::< >dłuższe::< pole** [*The length of the road doesn’t matter, because the longer the road, **the longer the field***] (2019: 183)

Noun		Proper comparative adjective form		Improper adjective form	
pole *[field]*	Singular neutrum	dłuższe *[longer]*	Singular neutrum	dłuższy dłuższa *[longer]*	Sing. masculine, Sing. feminine

(13)

(ST) I'm not saying that's a bad idea; we just need to **understand the numbers**, (TT) Nie mówię, że to jest zły pomysł, ale jest to niestety **wielkie:: wielki obszar** [*I'm not saying it is a bad idea, but unfortunately this is **a large area***] (2019, 190)

Noun		Proper adjective form		Improper adjective form	
obszar *[land, area]*	Singular masculine	wielki *[large]*	Singular masculine	wielkie *[large]*	Plural

(14)

(ST) The population density of the UK is 250 people per square kilometer. I'm now going to show you other countries by these same two measures, (TT) Zastanawiamy się, **jaka jest** (.hhh) (1) **jakie jest zużycie energii** na osobę na kilometr kwadratowy [*We are wondering **what** energy consumption per person per square kilometre is.*] (2019, 242)

Noun		Proper pronoun form		Improper pronoun form	
zużycie energii *[energy consumption]*	Singular neutrum	jakie *[what]*	Singular neutrum	jaka *[what]*	Singular feminine

(15)

(ST) In over 20 years of private practice, I have seen people of every age and background face every manner of heartbreak, (TT) Podczas mojej długoletniej praktyki widziałem ~**różne::~ y:: różnych ludzi** z ze złamanym sercem [*During many years of my practice, I have seen various people with broken hearts*]. (2019, 25)

Noun		Correct adjective form		Incorrect adjective form	
Ludzi *[people]*	Plural, accusative male human Plural	różnych *[various]*	Plural accusative male human Plural	różne *[various]*	Plural nominative/ accusative no male human Plural

Here, the verb "widzieć" [to see] requires the noun and the accompanying adjective to be declined in the Plural accusative. Additionally, "ludzie" [people] are male human plural, which requires the same form for the adjective.

D) Case government[59]

(16)

(ST) In addition to those levers, we could talk about other ways of solving this issue. Namely, we could (…), (TT) Dodatkowo możemy jeszcze mówić o innych **sposobów** (.) możemy jeszcze mówić o innych **sposobach** takich jak (…). *[Additionally, we can talk about **other ways** such as (...)]*. (2019, 204)

Noun (nom.)		Correct noun form		Incorrect noun form	
sposoby *[ways]*	Nominative	sposobach *[ways]*	Locative	sposobów *[ways]*	Genitive

In this example, the verb "mówić o" [*to talk about*] requires the noun to be declined in locative.

(17)

(ST) Why do the same coping mechanisms that get us through all kinds of life challenges **fail us so miserably** when our heart gets broken?, (TT) Dlaczego wszystkie nasze systemy odpornościowe **nie dają radę** (.) **rady** poradzić sobie ze złamanym sercem? [*Why do all our immune systems **not manage** to cope with a broken heart?*] (2019, 60)

Noun (nom.)		Correct noun form		Incorrect noun form	
rada *[lit.: advice]*	Nominative	rady *[lit.: advice]*	Genitive	radę *[lit.: advice]*	Accusative

It should be noted that the phrase "dawać sobie radę" [fig. *to manage to deal with something*, lit. *to give oneself advice*] and "nie dawać sobie rady" [fig. *not to manage to deal with something*] are both figurative fixed expressions, in which the noun "rada" is declined either in the accusative or in the genitive, respectively.

(19)

(ST) Half of the world's population lives in countries that are already **above that line**, (TT) Połowa populacji żyje już ponad **tej linii** (.) **tą linią** [*Half of the population lives already above **this line***] (2019, 173)

Noun		Correct noun form		Incorrect noun form	
linia *[line]*	Singular feminine, nominative	linią *[line]*	Singular feminine, instrumental	linii *[line]*	Singular feminine genitive/

[59] In Polish: *związek rządu*.

					dative/ locative
Demonstrative pronoun		Correct demonstrative pronoun form		Incorrect demonstrative pronoun form	
ta *[this]*	Singular feminine, nominative	tą *[this]*	Singular feminine, instrumental	tej *[this]*	Singular feminine genitive/ dative/ locative

(20)

(ST) And once you have your list, you have to use it, (TT) I kiedy masz już gotową swoją listę możesz **ją użyć >jej użyć<** w każdej/ w każdym momencie [*And once you have your list ready, you can **use it** at any moment*] (2019, 135)

Noun & possessive pronoun		Proper possessive pronoun form		Improper possessive pronoun form	
Lista *[list]* (ona) [*she*]	Singular feminine, nom.			ją *[her; it]*	Singular feminine, accusative
Listy *[list]* (jej) [*her*]	Singular feminine, genitive	jej *[her; it]*	Singular feminine, genitive		

(= possessive pronoun of ona [she]: jej)

E) Ordinal number declension

(21)

(ST) In due course, Britain started using oil and gas from the North Sea, and in the year 2000, oil and gas production from the North Sea also peaked, and they're now on the decline, (TT) W **dwatysięcznym** roku↑ Wielka Brytania zaczęła używać oleju y: ropy z Morza Północnego do **dwutysięcznego** roku e:: zasoby się zwiększały, natomiast po dwutysięcznym roku zauważalny jest ich spadek (2019, 272)

(22)

(TT) w **dwatys**/ y: w **dwutysięcznym** roku produkcja ropy naftowej również urosła, (RVP) Z tym rokiem, ja myślałam, że on powie coś dalej 'two thousand something', więc zaczęłam dwatysiące pierwszym na przykład, a dwustysięczny to jest jedyny wyjątek,

więc musiałam się cofnąć. Większe prawdopodobieństwo było, że dwa tysiące coś, ale się nie wstrzeliłam. (2020, 128)

In compound ordinal numbers with two digits, both parts are declined, e.g. przed *dwudziestą drugą* 'before 10 p.m.' po *dwudziestej trzeciej* 'after 11 p.m.' However, in compound numbers with three and more digits, only the last two digits are declined. e.g. W 2011 (w dwa tysi*ą*ce *jedenastym*) roku. (not: w dwutysięcznym jedenastym) 'In 2011.' (Sadowska 2012: 532). In the examples presented above, the interpreters realised the error and corrected herself in the further part of the target text. The second interpreter expected to hear the year 'two thousand something', but as soon as she realised what the speaker meant, she corrected herself.

7.1.1.1.2. Lexis

(23)

(ST) **Wind power** produces a bit more - 2.5 watts per square meter, (TT) **energia wietrzna (.) wiatrowa** daje dwa i pół wata na metr kwadratowego [***Windy power/ wind power*** *gives two and a half watts per square metre*] (2019, 200)

Here, the interpreter realises that "windy power" is incorrect in this context and corrects herself by introducing "wind power".

(24)

(ST) Remember, we need large amounts, because at the moment, we get 90 percent of our energy from **fossil fuels**, (TT) Pamiętajmy o tym, że dziewięćdziesiąt procent z energii pochodzi z **paliw kopalnianych (.) kopalnych** [*Let us remember that 90 percent of the energy stems from* ***mine-related fuels/ fossil ones***] (2019, 283)

It is worthy of a comment that the adjective *kopalniany* [*mining, belonging to or related to a mine*], is an adjective referring to mines, whereas *kopalny* means *fossil*. Both adjectives are of considerable similarity in the Polish language, and this might be the reason underlying the initial erroneous rendition.

(25)

(ST) But none of that will do any good unless you prevent the mistakes that can set you back, the unnecessary searches for explanations, idealizing your ex instead of focusing on **how they were wrong for you**, (TT) jednak to nic nie da jeżeli nie skupisz się na błędach, które popełniłeś nie powinno się idealizować swojego eks tylko powinniśmy się skupiać na jego **złych wad/ cechach** [*But this is pointless if you don't focus on mistakes you made, you shouldn't idealise tour ex, instead we should focus on his* ***bad vices/ qualities***] (2019: 114)

In this example, the interpreter realised that the first rendition was a pleonasm and corrected this expression by adding another noun ("qualities") and leaving the initial adjective "bad".

(26)

(ST) **Brain studies** have shown that the withdrawal of romantic love activates the same mechanisms in our brain that get activated when addicts are withdrawing from substances like cocaine or opioids, (TT) **Prace nad móz/ badania nad mózgiem** pokazują, że kiedy nasze serce jest złamane aktywują się w nas te same emocje jak u ludziach, którzy są uzależnieni [*Works on brain/ research on brain shows that when our heart is broken, the same emotions in us are activated as in people who are addicted*] (2019, 133)

(27)

(ST) Imagine if we said, "Oh yes, we can get off fossil fuels. We'll use **biofuels**, (TT) wyobraźcie sobie, że nie mamy już paliw kopalnych, możemy wykorzystać (.hhh) **ekopaliwa** (.) co jeśli:: (1) co jeśli zasadzimy e::: **biopaliwa** *[Imagine that we don't have fossil fuels anymore, we can make use of* ***ecofuels*** *what if we plant* ***biofuels****]* (2019, 195)

(28)

(ST) We have Canada and Australia, with enormous land areas, very high per capita consumption -- 200 or 300 lightbulbs per person -- and very low **population densities** (…) Bangladesh has the same **population density** as Bahrain, but consumes 100 times less per person, (TT) mamy Kanadę i Australię o wielkich powierzchniach lądowych i bardzo małe **zagęszczenie ludności** ona kilometr kwadratowy (…) Bangladesz ma taką samą <**gęstość zaludnienia**> jak Bahrajn, ale zużywa się o wiele mniej energii na osobę

[*We have Canada and Australia of enormous land areas and very small* ***density of population*** *per square kilometre (…) Bangladesh has the same* ***population density*** *as Bahrain, but consumes a lot less energy per person*] (2019, 221)

Here, the self-repair occurs further in the text and is therefore disguised for the listener.

Below examples of repairing slips of the tongue are presented.

(29)

(ST) Getting over heartbreak is not a journey. It's a **fight.**, (TT) Złamane serce to **WALGA** (.) to **walka** (2019, 122);

IPA: *"**walga"** (non-existing word) [‘val**g**a] corrected into „walka" [ˈval**k**a] (*fight*)

(30)

(ST) She had decided to move to the West Coast to be closer to her **children**, (TT) ona zdecydowała, że:: chce wyprowadzić się, żeby mieszkać bliżej do swoich **dziedzi** (.) bliżej swoich **dzieci** [*She decided to move out to live closer to her children*]. (2019, 122);

IPA: ***dziedzi** (non-existing word) [d͡ʑɛˈ**d͡ʑi**] corrected into **/ dzieci** [d͡ʑɛ**t͡ɕi**] (*children*)

(31)

(ST) On the vertical axis, I'm going to show you how many lightbulbs - **what our energy consumption per person is**, (TT) na pionowej osi będzie liczba żarówek **skała skala** naszego zużycia energii (2019, 265);

IPA: ***skała** (literal meaning: *rock*) corrected into [ˈska**w**a] -> **skala** [ˈska**l**a] (*scale*)

7.1.1.1.3. Stylistic register

The examples presented below represent a non-homogenous stylistic register: the first expression is rather colloquial and pejorative; the interpreter decides that it does not befit a popular scientific text (speech) and that it is not in line with the ST, and thus, the interpreter corrects the expression into a more sophisticated one. It should be noted that self-repairs are largely dependent upon the interpreter's individual standards of appropriateness and/or acceptability degree (cf. Petite 2005: 37).

(32)

(ST) What I tell my patients **is to compile an** exhaustive **list** of all the ways the person was wrong for you, (TT) mówię swoim pacjentom, że **trzeba zrobić listę (.) należy zrobić listę** wszystkich złych cech [*I tell my patients that it's necessary to create a list of all bad qualities*] (2019, 7)

(33)

(ST) When middle-aged people date, **they don't mess around**, (TT) kiedy ludzie w średnim wieku się poznają, **oni się nie patyczkują/ nie wygłupiają** [*When people at a middle age get to know each other, they don't beat about the bush/ they don't behave in a silly way*] (2019, 66)

(34)

(ST) When the Industrial Revolution started, the amount of carbon **sitting underneath Britain** in the form of coal was as big as the amount of carbon sitting under Saudi Arabia in the form of oil, (TT) kiedy rewolu/ przemysłowa rewolucja zaczęła się↑ (3) ilość węgla **siedząca** (.) **znajdująca się pod Wielką Brytanią** była tak duża jak ilość y:: ropy naftowej pod (.) Emiratami Arabskimi↓ *[The amount of carbon sitting/ located under Great Britain was as big as the amount of carbon sitting under Emirates in the form of oil]* (2020, 166)

At this point, it seems justifiable to mention that most of the analysed linguistic repairs were introduced without reformulation markers, which is in line with Woroch's (2011: 59ff.) observations. As presented above, some of the repairs were introduced after repeating the phrase preceding the problematic segment (e.g. example 5, 6, 16, 22, 30), whereas others were directly followed by the correction proper (e.g. example 17, 23, 24, 27, 32, 34), whereby some of the corrections were preceded by vowel and consonant lengthening sounds (e.g. example 1, 3, 15, 22, 27).

7.1.1.2. Impact on interpretation

As already indicated, in line with Petite's (2005) line of argumentation, the taxonomy of translational self-repairs presented in this dissertation is not limited to errors *sensu stricto*, seeing that interpreters may decide to correct their utterances even if they are technically correct. Thus, such self-repairs are referred to as 'translational' ones, and not self-repairs 'of translational errors.

The definition of errors in translation adopted by Woroch (2011, 2012, 2015) in her research on self-repairs in simultaneous interpreting is the one put forward by Delisle et al. (2006: 30ff.) as errors in the target text that may be caused by unfamiliarity of or inaccurate usage of translation techniques, wrong interpretation of the given passage of the source text, or a methodological error. Translational errors include interference (e.g. false friends), unnecessary paraphrasing, hyper-translation, incorrect meaning, and misinterpretation (ibid.). In turn, Kozłowska and Szczęsny (2018: 236) define translational errors as such that lead to not conveying the original content, information, and intention, whereas linguistic errors can be spotted without comparing the target text to the source text. It is also worth noticing that translational errors are quite universal and are not dependent on the language pair. They may be caused by lack of knowledge and/or inadequate usage of translation techniques as well as insufficient knowledge of the translation process proper (ibid.). Translational errors include omission, lack of translator's comments, translator's over-interpretation, and changing the original sense. Sometimes a linguistic problem (e.g. not recognising an idiom) may lead to a translational error that distorts the original sense (ibid.).

Below, a taxonomy of translational self-repairs is presented[60]. However, it must be emphasised that for the reasons of space only selected examples of translational self-repairs identified in the corpus are presented. Also, it should be noted that the majority of the errors were not corrected, however, this section discusses only the instances of corrected defects.

Drawing on Woroch's (2015) and Petite's (2005) classification of self-repairs presented above, the classification of translational self-repairs into corrections of (1) literal interpretation that could be: (a) comprehensible and non-misleading in Polish, (b)

[60] This Section draws on the findings from the author's previous contribution, as translational repairs were partially described based on the first data batch collected (cf. Mirek 2022).

potentially incomprehensible in Polish, (c) context-dependent; (2) code-switching (shadowing corrected into interpreting), and (3) content proper has been designed[61].

7.1.1.2.1. Literal Interpretation

Unlike Woroch's (2015) approach, the following category is not restrained to mistranslating false friends per se, as it incorporates the literal translation of equivalents that can be context-dependent, comprehensible or potentially misleading to the target audience. The examples presented below depict annulling the literal interpretation (lexical calque) with another translation. Only one correction instance was introduced with the help of a reformulation marker (example 36).

7.1.1.2.1.1. Interpretation comprehensible in TL

The following examples represent introducing repairs of literally translated lexical units that are comprehensible to the target audience into their official (dictionary) equivalents.

(35)

(ST) Next, let's look at solar power. **Solar panels**, when you put them on a roof, deliver about 20 watts per square meter in England, (TT) Teraz przejdźmy do **paneli słonecznych/ solary/ panele solarne/ panele słoneczne** produkują dwadzieścia watów na metr kwadratowy przynajmniej takie standardowe w Zjednoczonym Królestwie [*Now let's move on to* ***solar panels*** *produce 20 watts per square metre at least the standard ones in the United Kingdom*] (Mirek 2022: 14) (2019, 235)

(36)

(ST) There are other options for generating power as well, which don't involve fossil fuels. So there's **nuclear power**, and on this ordinance survey map, you can see there's a Sizewell B inside a blue square kilometer. That's one gigawatt in a square kilometer, which works out to 1,000 watts per square meter, (TT) Są oczywiście inne opcje, żeby produkować energię, takie jak na przykład **energia nuklearna czy jądrowa** produkują one najwięcej energii, na przykład tysiąc watów na metr kwadratowy [*There are of course*

[61] Translational repairs have been partly described by the author (Mirek 2022) on the basis of on the first data batch collected.

other options to produce energy, such as for example nuclear power they produce the most energy for example 1000 watts per square metre] (Mirek 2022: 15)

(RVP) Najpierw przypomniało mi się tłumaczenie dosłowne, powiedziałam, średnio mi zabrzmiało, potem przypomniało mi się to nasze, poprawiłam się (2019, 248)

In both examples, the first literal equivalent is comprehensible in Polish but is accompanied by a correction into a more commonly used proper version.

(37)

(ST) So let's start in the United Kingdom, since that's where we are today. **The energy consumption** of the United Kingdom, the total energy consumption -- not just transport, but everything -- I like to quantify it in lightbulbs. It's as if we've all got 125 lightbulbs on all the time, 125 kilowatt-hours per day per person is the energy consumption of the UK, (TT) Zacznijmy od Zjednoczonego Królestwa **konsumpcja energii** w *[UK]* **zużycie energii** w *[UK]* to sto dwadzieścia pięć kilowatogodzin na osobę dziennie *[Let's start with the United Kingdom **the energy consumption in the UK** is 125 kilowatt-hours per person per day]* (Mirek 2022: 15f.) (2019, 231)

In this context, the word "zużycie" is more appropriate, as "konsumpcja" is mainly associated with the act of partaking food as well as purchasing and using objects.

(38)

(ST) I'm not saying that's a bad idea; we just need to understand **the numbers**. I'm absolutely not anti-renewables. I love renewables. But I'm also pro-arithmetic, (TT) Nie mówię o tym jako złym pomyśle ważne są **num/ obliczenia/ liczby** kocham źródła odnawialne nie jestem ich przeciwnikiem [*I am not presenting it as a bad idea important are **num/ calculations/ numbers** I love renewables I am not their enemy*] (2019, 257)

Here, the English word "numbers" encompasses various equivalents in Polish. The interpreter tried to figure out the best version and resigned from the literal translation (*numery*).

7.1.1.2.1.2. Interpretation potentially incomprehensible in TL

(39a)

(ST) Miguel was totally blindsided and **utterly devastated**. He barely functioned at work for many, many months […], (TT) Migel był **zdew/ bardzo smutny** i bardzo długo nie mógł sobie z tym poradzić […] *[Miguel was **devast/ very sad** and could not cope with it for a very long time]*

(39b)

(ST) Miguel was totally blindsided and **utterly devastated**. He barely functioned at work for many, many months […], (TT) Migel był **zdew/ w okropnym stanie psychicznym** prawie stracił swoją pracę w konsekwencji […] *[Migel was dev/ in a terrible psycho-condition he almost lost his job as a consequence]* (RVP) Tutaj zaczęłam tu mówić tłumacząc dosłownie „devastated" jako „zdewastowany", ale nie byłam pewna, czy to będzie brzmiało po polsku i czy jest takie słówko w ogóle, czasami tak się zawieszam, czy to jest po polsku, czy nie. Tak więc przerwałam i podałam o wiele prostszy odpowiednik, ale poprawny językowo. (2019, 8)

Devastated is one of the most notorious false friends (false cognates–*faux amis*) in Polish. The literal translation (*zdewastowany*) refers to objects but not people. Thus, both interpreters stopped in mid-flow and corrected themselves to a simpler but language-wise correct version.

7.1.1.2.1.2. Context-dependent interpretation

This category refers to self-repairs performed by interpreters upon their realisation that the literal equivalent does not match the ST-context. In other words, the translation could be proper if the context was different.

(40)

(ST) For example, Sharon was both very **social** and very active. (TT) Szaron była na przykład bardzo **soc/ e: towarzyska** i aktywna. [*Sharon was very sociable and active*] (RVP) To słowo social – socjalna – towarzyska – poprawiłem się, bo nie znaczy socjalny nie znaczy to samo co towarzyska, false friend. Poprawiłem się. (2020, 50)

In this particular context, the adjective social refers to being sociable, as in the corrected version. However, this word has multiple translations into Polish, including: 'społeczny'

(when referring to human society and community), ‘socjalny’ (related to conditions of living), and ‘towarzyski’ (recreational). The two latter meanings were involved in the above-mentioned correction.

(41)

(ST) In due course, Britain started using **oil** and gas from the North Sea, and in the year 2000, oil and gas production from the North Sea also peaked, and they're now on the decline, (TT) W dwatysięcznym roku Wielka Brytania zaczęła używać **oleju/ ropy** z Morza Północnego do dwutysięcznego roku zasoby się zwiększały, natomiast po dwutysięcznym roku zauważalny jest ich spadek [*In the year 2000 Great Britain started using **oil/ petroleum** from the North Sea until the year 2000 the resources were getting bigger however after the year 2000 their decline has been observed]* (Mirek 2022: 16f.) (2019, 272)

The word “oil” refers to petroleum (*ropa naftowa*), but was initially translated in a literal way (*olej*), followed by a correction.

(42)

(ST) You have to recognize that, as compelling as the urge is, with every trip down memory lane, **every text you send**, every second you spend stalking your ex on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT) Jeżeli **każdy tekst/ każdy esemes**, który wysłałaś, czy stronę fejsbukową, którą odwiedziłaś, swojego eks, to jest napędzanie ciągle tego złamanego serca *[If **every text/ every message** that you have sent or the Facebook page you have visited, of your ex, that is propelling all the time of this broken heart]* (Mirek 2022: 17) (2019, 16)

In this context, “text” refers to “message” sent via mobile device, which is referred to in Polish as “esemes” or “SMS” (an acronym of the English “Short Message Service”). Once the interpreter realised that the message was meant and the literal translation sounded awkward, s/he corrected it.

(43)

(ST) Soon afterwards, she met Rich and fell in love. The relationship was everything she hoped it would be. Six months later, after a lovely weekend in New England, Rich made reservations at their favorite romantic restaurant. Kathy knew he was going to **propose**, and she could barely contain her excitement, (TT) Wkrótce po Kejti poznała Ricza i

zakochała się w nim w sześć miesięcy później po wspaniałym łikendzie w Anglii, Ricz zarezerwował św/ miejsce w restauracji w Anglii Kejti wiedziała, że Ricz będzie chciał **zaproponować jej/ oświadczyć się** *[Soon after Kathy got to know Rich and fell in love with him six months later after a wonderful weekend in England, Rich booked a table at a restaurant in England Kathy knew Ricz was going to **offer her/ to ask to marry her**]* (RVP) „zaproponować" – „propose" – to było pierwsze, co mi przyszło do głowy, wyplułem słowo, a potem się zastanowiłem, jak to wypowiedziałem, że w tym kontekście chodzi przecież o oświadczyny i się poprawiłem od razu. (2019, 46)

Here, the interpreter realized that the act of proposing referred to asking someone to marry (*oświadczyć się*), and not offering something else (*proponować*), hence, the correction.

(44)

(ST) **So if you know someone** who is heartbroken, have compassion, because social support has been found to be important for their recovery, (TT) **jeśli wiecie kogo/ >znacie kogoś<**, kto ma złamane serce↓ (.) musicie go wspierać (Mirek 2022: 18) (2020, 87)

(45)

(ST) Miguel **didn't** just **lose his girlfriend**, (TT) Migel o**<nie zgubił>o nie stracił swojej dziewczyny** (RVP) Poprawiłam się od razu, zgubić można rzecz, a człowieka stracić. (Mirek 2022: 18) (2019, 149)

The instances presented below indicate ambiguity of the verbs 'know' and 'lose' in translation into Polish, which is dependent on the context: know something (*wiedzieć*) vs. know someone (*znać*), lose something (*zgubić*) vs. lose someone (*stracić*).

7.1.1.2.2. Code-switching

To the best of the author's knowledge, this category has so far not been introduced into the literature of the subject. What is meant here is the phenomenon of novice interpreters sometimes interrupting their interpreting for the sake of shadowing–they repeat after the speaker. Hence, in one sequence, the listener receives both the target text in the target language and the source text in the source language, which is sometimes corrected into the target language. The original English pronunciation is marked by two asterisks and square brackets (e.g. *[UK]*).

7.1.1.2.2.1. Proper names

(46)

(ST) When middle-aged people date, they don't mess around. It's like "Love, Actually" meets **"The Fast and the Furious."**, (TT) To jest jak oni nie::: nie bawią się to jest jak w filmach To właśnie miłość przechodzi z To właśnie miłość do ***[Fast and Furious]* y::: w Szybkich i Wściekłych** *[It is like they don't play around it is like in films Love Actually it transforms from Love Actually into **The Fast and the Furious**]* (RVP) Ten film znam i mówię o nim zawsze po angielsku, jeśli chodzi o tytuł, dlatego z automatu powiedziałam angielski tytuł, ale od razu się poprawiłam na polską wersję, zwłaszcza, że miałam to w notatkach. Więc mówię, słyszę, myślę, że to przecież na polski tłumaczenie, i zmieniam. (2019: 124)

Here, the film title was at first given in the original and then translated into Polish.

(47)

(ST) So let's start in **the United Kingdom**, since that's where we are today. The energy consumption of **the United Kingdom**, the total energy consumption -- not just transport, but everything -- I like to quantify it in lightbulbs. It's as if we've all got 125 lightbulbs on all the time, 125 kilowatt-hours per day per person is the energy consumption of the UK. […] Half of the world's population lives in countries that are already above that line. The United Kingdom is consuming 1.25 watts per square meter, (TT) Zacznijmy od **Zjednoczonego Królestwa** konsumpcja energii w ***[UK]*** zużycie energii w ***[UK]*** to sto dwadzieścia pięć kilowatogodzin na osobę dziennie […] Połowa populacji świata znajduje się ponad tą linią **Zjednoczone Królestwo** zużywa jeden koma trzy watów na kilometr kwadratowy *[Let's start with the United Kingdom the energy consumption in **the UK**/ the energy consumption in **the UK** is 125 kilowatt-hours per person per day […] Half of the world's population is above that **line the United Kingdom** consumes one point three watts per square kilometre]* (2019, 231)

Here, the correction occurred further in the text.

(48)

(ST) So countries like Australia, Russia, Libya, Kazakhstan, could be our best friends for renewable production, (TT) A takie kraje jak >Australia, *[**Russ/]*/ Rosja**, czy:: Kazachstan czy Libia< <są świetne e:: do:: e::> świetnym miejscem do posiadania

odnawialnych źródeł energii *[And countries like Australia, Russia, Kazakhstan or Libya are great for are a great place to have renewables]* (2019, 283)

(49)

(ST) So, for example, the middle line there, 0.1 watts per square meter, is the energy consumption per unit area of Saudi Arabia, Norway, Mexico in purple, and Bangladesh 15 years ago. Half of the world's population lives in countries that are already above that line, (TT) ***[Norway]* Norwegia** połowa populacji y:: w:: świata↑ y:: żyje powyżej (.) tej linii *[Norway half of the population in/ of the world live above that line]* (2019, 290)

(50)

(ST) So, we may be off in the top right-hand corner, slightly unusual, the United Kingdom accompanied by Germany, Japan, South Korea, the Netherlands, and a bunch of other slightly odd countries, but many other countries are coming up and to the right to join us, (TT) Więc (.) możemy być w prawym górnym rogu↑ y: w towarzystwie Niemiec, ***[Japa/]*/ y: Japonii** i czy:: kraju Bangladeszu, ale wiele innych (.) krajów↑ al/ (.hhh) >wiele, wiele krajów< ~z:: może niedługo znaleźć się (.)~ obok nas *[So we can be in the top-right corner in the company of Germany, Japan and/or the country of Bangladesh but many other countries but/ many, many countries from may soon be next to us]* (2019, 186)

(51)

(ST) I've added on little blue tails behind Sudan, Libya, China, India, Bangladesh, (TT) e: dodałam <pewne> (.) ukośne linie i tak jak Sudan, Libia, ***[Chi::]*/ e: Chiny**, Indi(a)↑ (RVP) Chciałam powiedzieć Chiny po angielsku, ale usłyszałam i się poprawiłam. (2020, 211)

In these three instances, the English equivalents were uttered first and then corrected into the Polish translation.

(52)

(ST) Let's add European countries in blue, and you can see there's quite a variety, (TT) Dodajmy ***[Europ/]*/ europejskie** państwa na niebiesko *[Let's add European countries in blue]* (2019, 185)

Here, the adjective "European" was initially uttered in the original, interrupted, and rendered in Polish.

7.1.1.2.2.2.Other

(53)

(ST) So, let's now say why this is relevant. Why is it relevant? Well, we can measure renewables in the same units and other forms of power production in the same **units**, (TT) Teraz porozmawiamy dlaczego to jest ważne i dlaczego e::: <mierzymy> m::: odnawialne źródła energii w tym samych a:: **junitach/ jednostkach** *[Now let's talk about why it is so important and why we measure the renewables in the same units]* (RVP) od razu zabrzmiało mi dziwnie, jak ktoś nie zna angielskiego, to może nie zrozumieć, więc zmieniłam na polską wersję. (2019, 211)

In this instance, a non-existing English borrowing was used at first (*junity – units*), which was pronounced and declined as a Polish word. The correction involved a dictionary equivalent. It is perhaps worthy of a comment that the first word is used in common language when referring to units of measurement and mass, and chapters in students' books. However, this word has not been recognized as a proper Polish word yet, which may have caused the correction.

In the examples presented below, the English word was shadowed and followed by the Polish translation thereof:

(54)

(ST) People are anti-everything, and we've got to keep all the options on the table, (TT) ***[People]*** są /**ludzie** są przeciwni wszystkiemu [*People are/ people are against everything*] (Mirek 2022: 19) (2019, 304)

(55)

(ST) Heartbreak shares all the hallmarks of traditional loss and grief: insomnia, intrusive thoughts, immune system dysfunction. Forty percent of **people** experience clinically measurable depression, (TT) smutek e::: bezsenność, natrętne myśli to wszystko jest częścią złaman/ e: ***[peo]*/** (HHH) **ludzi** ze złamanym sercem↑ (1) to jest e: zaburzenie psychologiczne (2020, 50)

(56)

(ST) When your heart is broken, the same instincts you ordinarily rely on will time and again lead you down the wrong path […], (TT) Kiedy twoje ***[heart]* serce** jest złamane tylko czas może cię uleczyć […] *[When your heart is broken only time can heal you]* (Mirek 2022: 19) (2019: 25)

(57)

(ST) I've also added in this diagram now some pink lines that go down and to the right, (TT) e:: chciałbym dodać też do ***[dia]*/ (.)** >do **diagramu<** różowe linie, które (.) biegną w dół i w:: (.) w prawo (2019, 267)

(58)

(ST) And then, in 1918, coal production in Britain peaked, and has declined ever since. In due course, Britain started using oil and gas from the North Sea, and in the year 2000, oil and gas production from the North Sea **also** peaked, and they're now on the decline, (TT) w tysiąc dziewięćset osiemnastym roku↑ (1.5) produkcja węgla w Wielkiej Brytanii osiągnęła szczyt i potem zaczęła spadać↑ (1) i w roku dwutysięcznym produkcja ropu >i ropy i gazu< ***[also]** * **y: także** osiągnęła szczyt i zaczęła spadać. (2020, 155)

(59)

(ST) Miguel was totally blindsided and utterly devastated. He barely functioned at work for many, many months, and he almost lost his job as a result. Another consequence of heartbreak is that feeling alone and in pain can significantly impair our intellectual functioning, especially when performing complex **tasks involving logic and reasoning**. It temporarily lowers our IQ, (TT) Migel był zde/ w okropnym stanie psychicznym prawie stracił swoją pracę w konsekwencji i na/ innym inną konsekwencją jego zerwania ~była zaburzenie w postrzeganiu <świata>~ nie mógł (k) ***[logic/]* *[logicall/]*** nie mógł **logicznie** myśleć *[Migel dev/ was in a terrible psycho-condition he almost lost his job as a consequence and another consequence of his breakup was impairment in world perception he **couldn't think logically**]* (2019, 30)

The interpreter probably had problems with rendering the Polish equivalent, as it strongly resembled the English original version of this word.

(60)

(ST) It's like "Love, Actually" meets "The Fast and the Furious, (TT) ***[it's]*/ jak to** w/ ***[it's]* to jest** jak z filmu To właśnie miłość czy Szybcy i wściekli *[It's like in/ from the film Love, Actually and "The Fast and the Furious"]* (2019, 147)

(61)

(ST) Top left, we have Canada and Australia, with enormous land areas, very high per capita consumption -- 200 or 300 lightbulbs per person, (TT) W górnym lewym rogu

<mamy Kanadę i Austra:::lię>, (.hhh) które mają ***[<u>two hundr</u>]*/ dwieście** albo trzysta żarówek na osobę *[In the top left corner we have Canada and Australia which have 200 or 300 lightbulbs per person]* (Mirek 2022: 20) (2019, 289)

In this case, the number was given in English, followed by its translation into Polish.

7.1.1.2.3. Impact on content[62]

(62)

(ST) None of us is immune to heartbreak. My patient Miguel was a 56-year-old senior executive in a software company. Five years after his wife died, he finally felt ready to start dating again. He soon met Sharon, (TT) Nikt z nas nie jest odporny na złamane serce **mój *[<u>friend</u>]* / mój przyjaciel / pacjent** szyb/ zaczął na nowo randkować poznał Szaron *[None of us is immune to heartbreak my friend my patient started quick/ anew dating and got to know Sharon]* (Mirek 2022: 21f.) (2019, 41)

Here, the interpreter initially rendered "patient" as "friend" (in English, then in Polish). Having articulated that, he realized that it does not correspond to the source text and corrected himself.

(63)

(ST) So let's start in the United Kingdom, since that's where we are today. The energy consumption of **the United Kingdom**, the total energy consumption -- not just transport, but everything -- I like to quantify it in lightbulbs. It's as if we've all got 125 lightbulbs on all the time, 125 kilowatt-hours per day per person is the energy consumption of the UK, (TT) Zużytek energii **w Stanach/ w Wielkiej Brytanii** to sto dwadzieścia pięć kilowatów na osobę na każdy dzień [*The use of energy in **the US/ in Great Britain** is 125 kilowatts per person per each day.]* (Mirek 2022: 21) (2019, 242)

Here, the first word perceived by the interpreter was "the United", which he automatically associated with "the United States of America", started uttering the Polish equivalent thereof (*Stanach Zjednoczonych*), stopped in mid-flow, as he realised that the speech referred to Europe, and corrected himself, however, not into "the UK" but "Great Britain".

[62] For the reasons of space, instances of uncorrected false meaning are not included.

(64)

(ST) So let's start in the United Kingdom, since that's where we are today. The energy consumption of the United Kingdom, the total energy consumption -- **not just transport, but everything […]**, (TT) Trzeba zacząć od Zjednoczonego Królestwa bo tu jesteśmy teraz zużycie energii Zjednoczonego Królestwa **tylko w ramach/ nie tylko w ramach transportu, ale całkowicie** *[It's necessary to start with the UK because we are here now the energy consumption of the UK* ***only within the framework of/ not only within the framework of transport but overall*** *[…]* (Mirek 2022: 22) (2019, 320)

(65)

(ST) He barely functioned at work for many, many months, and he **almost lost his job as a result**. […], (TT) Praktycznie nie funkcjonował przez wiele miesięcy **praktycznie stracił/ prawie stracił swoją pracę** przez to […] *[He practically didn't function at work for many months and* ***he practically lost his job/ he almost lost his job*** *because of that]* (2019, 20)

(66)

(ST) For example, Sharon was both very social and very active. She had dinners at the house every week. She and Miguel went on camping trips with other couples. Although Miguel was not religious, he accompanied Sharon to church every Sunday, where he was welcomed into the congregation. **Miguel didn't just lose his girlfriend**; he lost his entire social life, […], (TT) *[Sharon]* i Migel mieli bardzo aktywny związek chodzili do kościoła *[Sharon]* przygotowywała kolacje Migel nie tylko **stracił żonę/ dziewczynę** ale również swoje życie swoje wszystko […] *[Sharon and Miguel had a very active relationship they went to church Sharon prepared dinners Miguel* ***lost not only his wife/ girlfriend*** *but also his life his everything […]]* (Mirek 2022: 22f.) (2019, 91)

In the examples presented above, the interpreters realized that the meaning conveyed by them was false and immediately corrected themselves.

7.1.1.3. Impact on performance mode

In terms of performance mode, correction may refer to various paralinguistic aspects, including intonation, and/or volume. For instance, once the interpreter noticed an inadequate intonation of the sentence (e.g. raising instead of falling), volume (perceived as too loud or not loud enough), s/he introduced correction.

Here some examples illustrate the aforementioned concerns. If a retrospective comment was made in a given instance, it has been enclosed as well.

7.1.1.1.1. Volume

(67)

(ST) So let's start in the United Kingdom, since that's where we are today, (TT) **POROZMAWIAJ/** (.) **<porozmawiajmy>** o:: # Wielkiej Brytanii↑ (RVP) **Wiedziałam, że mówię za głośno**, więc się poprawiłam (2019, 207)

(68)

(ST) But when Kathy turned 27, she didn't find a husband. She found a lump in her breast. She went through many months of harsh **chemotherapy and painful surgeries**, and then just as she was ready to jump back into the dating world, she found a lump in her other breast and had to do it all over again., (TT) Kiedy skończyła dwadzieścia siedem lat nie znalazła męża (.hhh) jednak znalazła guza w swojej (.) piersi (.) c:/ czekało ją **<wiele trudnych chwil>** (1) **>LECZENIA< y::** °**chemioterapia**° **i::** (1) **pełna rekonwalescencja** (.) po tym wszystkim, zamiast znaleźć swojego męża, (.hhh) znalazła drugiego:: guza w drugiej piersi (RVP) Tutaj zorientowałam się, że **może za głośno mówię** i rozejrzałam się po sali i zobaczyłam, że koleżanki mówią ciszej, stąd to zawahanie przez chwilę.

(69)

(ST) Well, what if we grew the **biofuels** for a road on the grass verge at the edge of the road? How wide would the verge have to be for that to work out? (TT) co jeśli:: <będziemy::> posa/ <położymy> (2) °***[biofuels]***° **biopaliwa** na przestrzeni zieleni jak duża musi ta przestrzeń zieleni być↓ (RVP) **Nie wiedziałam, jak przetłumaczyć „biofuels", dlatego najpierw powtarzam cicho słowo po angielsku i po chwili wymyślam polski odpowiednik**. (2019, 273)

In the first two examples, interpreters noticed they were speaking "too loudly" and so they changed the volume. In the third example, the interpreter did not know how to translate a word (biofuels), so she repeated it in English (shadowing) rather quietly, and as soon as she recalled the Polish equivalent, she said it a bit louder.

7.1.1.1.2. Intonation

(70)

(ST) One of the most common tendencies we have when our heart is broken is to idealize the person who broke it, (TT) Jedną z tendencji, jakie pokaz/ <posiadamy>, kiedy:: >jesteśmy po zawodzie (.) miłosnym< (.hhh) jest to, że idealizujemy daną **osobę↑** (1) **>osobę<↓** (RVP) Tutaj najpierw myślałam, że coś jeszcze coś rozwinę, dlatego intonacja szła do góry, ale jednak nie było już nic do dodania, więc powtórzyłam „osobę" z intonacją opadającą, żeby skończyć zdanie. Czyli nie poprawiłam treści, ale intonację. (2019, 110)

(71)

(ST) Five years after his wife died, he finally felt ready to start dating again. He soon met **Sharon**, and a whirlwind romance ensued, (TT) Miguel ~m:::~ po pięciu latach (zaczął już <spotykać się>) (.) po pięciu latach śmierci >po śmierci żony< zaczął spotykać się e:: za/ zaczął randkować (.hhh) i:: poznał **Szaro↑/** (1) **<Szaron>↓** (RVP) Dwa razy „Sharon" – znowu poprawiłam intonację z rosnącej na opadającą, bo on znowu coś powiedział, nie wiedziałam, CO, bo powiedziałam „Sharon Sharon" i się zagłuszyłam i wtedy był ten moment ciszy, dlatego że nie wiedziałam, co on mówi, o co mu chodzi. (2019, 112)

(72)

(ST) So, for example, the middle line there, 0.1 watts per square meter, is the energy consumption per unit area of Saudi Arabia, Norway, **Mexico in purple**, and Bangladesh 15 years ago., (TT) zero przecinek jeden jest e:: w watach↑ na metr okwadraotowy↑ (.) to:: zużycie energii na:: jednostkę posz::/ powierzchni Now/ (.) NORWEGII, Arabii Saudyjskiej, **Meksyku a na fioletowo↑ (.) na fioletowo↓** a:: oraz:: Bangladeszu↓ (RVP) Poprawiłam intonację, bo fiolet odnosił się do Meksyku, więc intonacja do dołu, kończę myśl, a nie do góry, jakby miało to iść do nowego wątku (2019, 267)

(73)

(ST) Why do so many of us flounder when we're trying to recover from heartbreak? Why do the same coping mechanisms that get us through all kinds of life challenges fail us so miserably **when our heart gets broken?** (TT) Dlaczego tak wielu z nas nie daje sobie rady (.) jeśli chodzi o zerwania↑ (.) mimo wszystkich wyzwań, które jesteśmy w stanie, >z którymi jesteśmy w stanie zmierzyć się w życiu< dajemy sobie rad(y), **a ze zerwaniem↓ nie:↑** (RVP) Ostatnie zdanie tutaj zaczęłam tak, że nic nie wskazywało na

to, że to pytanie, ja się zorientowałam, jak mówiłam, że to ma być przecież pytanie i zrobiłam z tego pytanie, dodając intonację pytającą do słowa „nie" na samym końcu. Nie podobało mi się to i trochę mnie to rozproszyło. Źle zaczęłam zdanie, gdybym je inaczej zaczęła, to ono by poszło:: (1) lepiej. Byłam zła na siebie, że źle zaczęłam to zdanie, bo::: chyba na początku liczyłam, że to będzie zdanie twierdzące zakończone kropką, a na końcu on to tak wyartykułował, że to jednak było pytanie, więc ja się zagubiłam w swoim zdaniu. Wyszła taka mieszanka jednego i drugiego. (2019, 130)

Here, interpreters corrected their intonation for various reasons. Usually, they corrected a rising intonation into a falling one in order to complete the sentence–even though they missed some information from the source text ("I thought I was going to add something, so my intonation was rising, but there was nothing to add, so I repeated the same word with a falling intonation to complete the sentence", "I didn't know what he said, I *defeaned* myself, so to speak, I got lost, so I repeated the same word, and corrected the intonation", "I corrected the intonation, I was completing one thought, so my intonation should go down, not up, as if going to a new thread"). In the last example, the interpreter realized that the speaker asked a question, so she added a Polish question tag with a rising intonation ("I completed the sentence as if this was not a question but an affirmative sentence, as soon as I realized that, I wanted to make a question out of it, so I added a rising intonation to the last word that I added").

7.1.2. Location of self-repairs

The terminology concerning those repairs has been partly borrowed from Levelt (1983) and Petite (2005). With regard to the time of introducing self-repairs, novice interpreters resorted to repairs occurring prior to the actual articulation (**pre-articulatory**), during the articulation (**mid-articulatory**), or after the item to be repaired was uttered (**post-articulatory**). Those repairs have been classified as **immediate repairs**. However, in some instances, novice interpreters corrected themselves in the further parts of the text (**postponed repairs**), e.g. in the following parts of the affected sentence, or even in the following sentences, or passages of the text, e.g. once they remembered how the problematic phrase could be translated differently.

Below are some examples and retrospective comments illustrating the aforementioned repairs.

7.1.2.1. Immediate repairs

7.1.2.1.1. Pre-articulatory

(74)

(ST) You have to recognize that, as compelling as the urge is, with every trip down memory lane, every text you send, every second you spend stalking your ex **on social media**, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT) >nie możesz cały czas myśleć< o tej osobie (.) nie możesz sprawdzać zdjęć nie możesz cały czas sprawdzać profilów **na:: (.) e:: mediach społecznościowych** (.) tej osoby (RVP) Social media – najpierw w głowie miałam **'socjal media'**, a potem sobie przypomniałam, że się mówi chyba **media społecznościowe**. Zdążyłam to poprawić przed wypowiedzeniem (2020, 6)

(75)

(ST) Kathy was **shattered**. Her heart was truly broken, and she now faced yet another recovery, (TT) Była **<zała(.)mana>** jej serce było <naprawdę> złamane↓ (RVP) Shattered – od razu mi się skojarzyło, że tak jakby wiele cząsteczek czegoś rozwalonych i miałam to w głowie, ale stwierdziłam, że jak zacznę kombinować, to nie, więc takie bezpieczne będzie '**załamana'**. Najpierw miało być '**rozwalona'**, ale to tak źle brzmiało. (2020, 16)

(76)

(ST) Miguel was totally blindsided and **utterly devastated**. He barely functioned at work for many, many months, and he almost lost his job as a result, (TT) Migel był **załamany**, LEDWO POTRAFIŁ funkcjonować (1) i prawie stracił °pracę↓° (RVP) Devastated miałam w głowie **zniszczony**, ale za dużo tłumaczenia, więc zostawiłam załamany – bo to jest szybciej i łatwiej powiedzieć, no i dalej dobrze oddaje sens, bo nie był w stanie funkcjonować i tak dalej. To podbiło ten pierwszy przymiotnik. (2020, 25)

(77)

(ST) […] every second you spend **stalking** your **ex** on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT1)

kiedy **śledzicie** swoich eks na:: (.) mediach społecznościowych czujecie się jeszcze gorzej↓ (RVP1) Zastanawiałem się, czy nie powiedzieć '**stalkować'**, ale zmieniłem na **śledzić**. Wolałem użyć polskiego słowa niż angielskiego stalkowanie. (2020, 57)

(78)

(ST) […] every second you spend **stalking** your **ex** on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT2) kiedyś śledzisz swojego **byłego partnera** (.hhh) <tylko:::> (.) pobudzasz to swoje uzależnienie i:: onie wyleczysz się z tego (RVP2) Eks – miałam w głowie, żeby użyć **eks**, bo w sumie w Polsce też się tego używa, ale tak jakoś się skupiłam, żeby mówić '**były partner'**, chociaż to trochę dłuższe, ale jakoś tak eks – stwierdziłam, że to nie brzmi, to nie po polsku. Nie podoba mi się to słowo, ale miałam to w głowie. Zastanawiałam się nad tym. (2020, 69)

(79)

(ST) When middle-aged people date, **they don't mess around**, (TT) Osoby w średnim wieku jeżeli randkują (.) **nie bawią się w ceregiele**↓ (RVP) Ceregiele – miałam w głowie **'nie pierniczyć się'**, ale stwierdziłam, że nie mogę tego tutaj przecież powiedzieć. Więc albo ceregiele, albo **przechodzić do rzeczy od razu**. (2020, 96)

(80)

(ST) When **the Industrial Revolution** started, the amount of carbon sitting underneath Britain in the form of coal was as big as the amount of carbon sitting under Saudi Arabia in the form of **oil**, (TT) Kiedy zaczęła się **rewolucja przemysłowa** ilość węgla kamiennego pod Wielką Brytanią w formie węgla (.hhh) była tak duża jak teraz pod Arabią Saudyjską w::: opcji (1.5) **nafty**↓ (RVP) Rewolucja – przez sekundę chciałam powiedzieć, że '**industrialna'**, ale wyciszyłam to i powiedziałam '**przemysłowa'**. Oil – w tym momencie tak na szybko musiałam podjąć decyzję, czy to jest: **olej**, **ropa** czy **nafta**? Musiałam chwilę pomyśleć, stąd widoczna i zacięcie. Jak sprawdzałam to przed, wychodziło zawsze, że to ropa, ale w mojej głowie to była nafta. (2020, 128)

(81)

(ST) So by this particular metric, **nuclear power** isn't as intrusive as renewables, (TT) Biorąc pod uwagę to (.) **energia atomowa** nie jest tak (.) trudna (RVP) Chciałam powiedzieć chyba tutaj **nuklearna**, bo to tak często używane – **atomowe**, reaktor atomowy. Nuklearny – to się częściej tyczy wojny. (2020, 142)

(82)

(ST) Let's have our cars go at 60 miles per hour. Let's say **they do 30 miles per gallon**, (TT) Pomyślmy, że samochód jeździ sześćdziesiąt mil na godzinę, **potrzebuje (1) całego galona na trzydzieści mil** (RVP) Mój mózg chciał powiedzieć, że '**potrzebujemy trzydzieści mil na galon'**, ale chwilę popatrzyłam się na to, co on tam pisze i byłam w stanie to zmienić. I tak brzmi dziwnie. Tutaj skorzystałam z tego, że to się wyświetliło, bo jak ja to mówiłam, to on był dalej. (2020, 132)

In terms of pre-articulatory repairs, the actual correction occurred "in the interpreter's head"–before uttering the incorrect version, which is revealed in RVPs. Hence, the actual correction was imperceptible for the listener, as it was present only in the interpreter's head. The reason for the correction usually concerned the choice of the equivalent (e.g. literal vs. non-literal, style and register) or paraphrasing (not following the speaker word for word but conveying the message in a more natural way for the listener–as in the last example). Consequently, pre-articulatory repairs allowed the interpreter to avoid any potential errors (be it linguistic or translational ones) that could be later subject to correction.

7.1.2.1.2. Mid-articulatory

(83)

(ST) And that means, if you do want renewables to make a substantial difference for a country like the United Kingdom on the scale of today's consumption, you need to be imagining renewable facilities that are country-sized. Not the entire country, but **a fraction of the country, a substantial fraction**, (TT) to znaczy, <że jeśli mamy w dzisiejszych czasach (1) używać (1) e:: odnawialnych źródeł energii↑ w Wielkiej Brytanii↑ to::: muszą być one dostosowane do wielkości krajów↓ **i prz/ >i obszarów<**↓ (RVP) Na końcu chyba chciałam powiedzieć **przestrzeni**. (2020, 125)

(84)

(ST) Those are lines of equal power consumption per **unit area**, which I measure in watts per square meter, (TT) to zużycie energii **na ten (.) na to ś:::/ na to miejsce**↓ (RVP)

Miejsce – w głowie miałam **środowisko**, ale wiedziałam, że to jest błędne, dlatego to tak chwilę zajęło. (2020, 138)

(85)

(ST) Let me illustrate this with what physicists call **a back-of-envelope calculation**, (TT) chciałem zilustrować to tym, co fizycy mówią (.) **przybliżoną kal/ analizą**↓ (RVP) Kalkulacją – bo ja sobie to zapisałam jako **przybliżona ANALIZA**, ale tę kartkę mam tu i jakby nie zerkałam i tak automatycznie zaczęłam, że **KALKULACJA**, też jakoś by było, ale przypomniało mi się, że ja to zapisałam inaczej, dlatego się poprawiłam w trakcie. (2020, 192)

(86)

(ST) And if you're hurting, know this: it's difficult, **it is a battle** within your own mind, and you have to be diligent to win, (TT) Jeśli jesteś złamany, musisz to wiedzieć (.) jest to ciężkie, (1) **to jest w:/ to jest bitwa** w twojej głowie (.hhh) i ty musisz wiedzieć, że:: (.) wygrasz (RVP) „fight" – dosłownie to „**walka**", ale pomyślałam, że „**bitwa**" brzmi lepiej, więc poprawiłam zanim jeszcze powiedziałam „walka" (2019, 151)

(87)

(ST) I'm not saying that's a bad idea; we just need to understand the **numbers**, (TT) nie mówię o tym jako złym pomyśle↑ (1) e::: ważne są e: **num/ (.) >obliczenia liczby<** (2019, 258)

(88)

(ST) I'm not saying that's a bad idea; we just need to understand the **numbers**. I'm absolutely not anti-renewables. I love renewables. But I'm also **pro-arithmetic**, (TT) >nie mówię, że jest to zły pomysł, musimy (xxx) po prostu zrozumieć **nu/ e: liczby**<↓ (.hhh) >uwielbiam źródła odnawialne<, ale jestem też **pro/** (1) **osobą, która lubi arytmetykę**↓ (RVP) Usłyszałam pro – powtórzyłam, u nas też się mówi pro-life i tak dalej, ale pro-arytmetyczny brzmi dziwnie, więc zrobiłam parafrazę. (2020, 201)

As can be inferred, the correction can happen within a word or a syllable of the item in question ("in mid-flow"). Again, it is possible to learn the originally intended word thanks to RVPs. It is also interesting to see that a particular kind of mid-articulatory repairs has been observed: what can seem to be a mere repetition (identical beginning of the word in

question) turns out to be a mid-articulatory repair, as the interpreter intended to choose a different word:

(89)

(ST) Heartbreak is a master manipulator, (TT) Złamane serce jest OGROMNYM **manipula/** (.) **manipulantem**↓ (RVP) Chciałam najpierw **manipulator**, jak w oryginale, ale się wycofałam i dałam **manipulant**, bo to mi się urodziło w głowie i zamieniłam, ale nie wiedziałam zupełnie, jak to przetłumaczyć. (2020, 21)

(90)

(ST) Addicts know they're addicted. They know when they're **shooting up**, (TT) Uzależnieni wiedzą, że są uzależnieni (.) wiedzą, że **na::: (.) naszprycowali się narkotykami** (RVP) **Naszprycować się** – shoot up – czy mogę tak powiedzieć? Czy **naćpać**? Nie wiedziałam, które lepsze, ale wybrałam to delikatniejsze, naćpać to trochę bardziej brutalne. Kojarzyłam tylko naćpać się i szukałam do tego ekwiwalentu. (2020, 92)

Similarly to pre-articulatory repairs, mid-articulatory repairs allowed the interpreter to avoid any potential errors (be it linguistic or translational ones) that could be later subject to correction. However, in this case, the correction was slightly perceptible for the listener, as the interpreter stopped in the middle in order to introduce a correction.

7.1.2.1.3. Post-articulatory

(91)

(ST) This carbon powered the Industrial Revolution, it put the "Great" in Great Britain, and led to Britain's temporary world domination. And then, in 1918, coal production in Britain **peaked**, and has declined ever since. In due course, Britain started using oil and gas from the North Sea, and in the year 2000, oil and gas production from the North Sea also **peaked**, and they're now on the decline, (TT) w tysiąc dziewięćset osiemnastym↑ (.) produkcja węgla↑ (z::) **osiągnęła** (.) **WYŻ**↑ (1) **lub szczyt**↑ i::: zmniejszyła się od tamtego czasu↓ (2.5) i później y:: produkcja węgla z Morza Północnego↑ również **osiągnęła swój szczyt**↓ (RVP) **Wyż** – **szczyt** – wydawało mi się, że jest to niezbyt

odpowiednie, że jest to szczyt produkcji i dlatego zmieniłem na szczyt. I potem też mówię szczyt. (2020, 166)

(92)

(ST) Miguel didn't just lose his **girlfriend**; he lost his entire social life, (TT) Migel nie tylko stracił y:e: **żonę** >y:e: **dziewczynę**< ale:: również swoje życie swoje wszystko (RVP) Poprawiłam się z „żony" na „dziewczynę". Po prostu w umyśle miałam tak, że to jest małżeństwo i jakoś tak aha i usłyszałam, że dziewczyna i po chwili dopiero doszło do mnie, że to tak naprawdę dziewczyna. Dlatego się poprawiłam. Chociaż w sumie tak dużego znaczenia to by nie miało, ale chciałam być wierna oryginałowi. (2019, 9)

(93)

(ST) What I tell my patients **is to compile an exhaustive list** of all the ways the person was wrong for you, all the bad qualities, all the pet peeves, and then keep it on your phone, (TT) mówię swoim pacjentom, że **trzeba zrobić listę** (.) **należy zrobić listę** wszystkich złych cech wszystkich y:e: rzeczy, które nas odrzucają od tamtej y:e: poprzedniej osoby y:e: i trzeba ją umieścić na telefonie (2019, 7)

(94)

(ST) You have to recognize that, as compelling as the urge is, with every trip down memory lane, every text you send, every second you spend stalking your ex on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT) jednak MUSISZ zdawać sobie sprawę, że jak bardzo przekonując(e) to jest↑, (.) że (.) obojętnie, co robisz, (jaką) wiadomość wyślesz, bądź (.) **stalkujesz kontrolujesz** swojego↑ (.) byłego↑ >w sołszjal midia< tak naprawdę podsycasz swoje:: y: uzależnienie↓ (.) co jeszcze bardziej komplikuje twoje:: wyzdrowienie↓ (RVP) Stalkujesz – kontrolujesz – to nie po polsku za bardzo, **stwierdziłam, że osoby, które nie znają angielskiego, mogą tego nie zrozumieć**, **dlatego poprawiłam. Tutaj tym bardziej ta osoba by nie zrozumiała tego**. (2020, 92)

Post-articulatory repairs occur after the item to be repaired was uttered. Usually, students heard the initial version and thought it was inappropriate or potentially incomprehensible to the listener (e.g. literal vs. non-literal equivalent), and corrected themselves. Unlike in the next section, here such repairs occurred immediately after the interpreter's realization that a correction is indispensable.

7.1.2.2. Postponed self-repairs (Post-articulatory)

(95)

(ST) Well, what if we grew the biofuels for a road on the **grass verge at the edge of the road**? How wide would the verge have to be for that to work out? (TT) <jak powinna wyglądać **droga**, która> m:: (2) jak powinna wyglądać **strefa**, na którym m:: elektrownia bio::paliw↑ powinna (by) e:: mieć (1) moc↑ zasilić (1) drogę↑ (RVP) Tutaj zgubiłem sens zdania i próbowałem z wykresu wykleić coś, strasznie mi ciężko szło. Usłyszałem **drogę** i powiedziałem drogę, i próbowałem pojedyncze, że na drodze będzie elektrownia. Później poprawiłem się, że to jest **strefa**. Uogólniłem, to jest szersze pojęcie. (2020, 168)

(96)

(ST) Miguel didn't just lose his girlfriend; he lost his entire social life, the supportive community of Sharon's church. He lost his **identity** as a couple. Now, Miguel recognized the breakup had left this huge void in his life, but what he failed to recognize is that it left far more than just one. And that is crucial, not just because it explains why heartbreak could be so devastating, but because it tells us how to heal. To fix your broken heart, you have to identify these voids in your life and fill them, and I mean all of them. The voids in your **identity**, (TT) Nie tylko stracił swoją dziewczynę, ale też stracił całe swoje życie↑ (3) **stracił swoją jako osobę**↑ (7) stracił nie tylko to (8) żeby naprawić swoje złamane serce musisz e: znaleźć te pustki w swoim życiu i je wypełnić (.hhh) pustki w swojej **<tożsamości>** (RVP) Dalej przypomniało mi się, że to jest TOŻSAMOŚĆ (2020, 50).

(97)

(ST) But when Kathy turned 27, she didn't find a husband. She found **a lump in her breast**. She went through many months of harsh chemotherapy and painful surgeries, and then just as she was ready to jump back into the dating world, she found **a lump in her other breast** and had to do it all over again. Kathy recovered, though, and she was eager to resume her search for a husband, (TT) kiedy Kafi miała dwadzieścia siedem lat (.) nie (.) nie (.) nie wyszła za mąż tylko odkryła, że **ma guza (.) e:: na piersi**↓ (5) kiedy już była gotowa (.) wyleczyła się (.) znalazła **drugiego guza e: w piersi**↓ jednak wyleczyła się↑ (.) i znowu zaczęła szukać męża↓ (RVP) świadoma poprawka, jak powiedziałam ‘na’, to zabrzmiało mi to dziwnie, dlatego potem powiedziałam ‘w’, chociaż to też mi dziwnie zabrzmiało. Ale świadomie się poprawiłam. (2020, 65)

(98)

(ST) **Heartbreak** is far more insidious than we realize. There is a reason we keep going down one rabbit hole after another, even when we know it's going to make us feel worse. Brain studies have shown that the withdrawal of romantic love activates the same mechanisms in our brain that get activated when addicts are withdrawing from substances like cocaine or opioids. Kathy was going through withdrawal. And since she could not have the heroin of actually being with Rich, her unconscious mind chose the methadone of her memories with him. Her instincts told her she was trying to solve a mystery, but what she was actually doing was getting her fix. This is what makes **heartbreak** so difficult to heal, (TT) **złamane serce** jest <o wiele> >trudniejsze do wyleczenia niż nam się wydaje<↓ (1) jest to trudna okoliczność, która się ciągle pogarsza (.) badania pokazały↑, (.) że:: wycofanie się z (.) miłości↑ (3) >może powodować takie same sytuacje<, jak osoby, które wychodzą z nałogów↓ Kati wycofywała się↓ mimo, że nie miała hieroiny↑ (.) jej nieświadomy umysł (1) poddawał jej takie:: (1) wspomnienia↓ (5) to, co sprawia, że:: **zawód sercowy** jest bardzo trudny do wyleczenia (RVP) **Zawód sercowy** – ciągle myślałam, czy mówić **złamane serce** ciągle, jak tu chodzi o wspomnienia, bo na początku przed badaniami było, nie chciałam się powtarzać, żeby ładniej brzmiało i było szersze znaczeniowo, jak powiedziałam, to chyba już dalej tego używałam. (2020, 80)

(99)

(ST) So here's a question: Imagine if we said, "Oh yes, we can get off fossil fuels. We'll use **biofuels**. Problem solved. Transport ... We don't need oil anymore." Well, what if we grew the **biofuels** for a road on the grass verge at the edge of the road? How wide would the verge have to be for that to work out? (TT) Jeżeli moglibyśmy powiedzieć, że koniec używania paliw kopalnych i używamy tylko **paliwa bio**↓< (2) Co jeśli będziemy (.) ro/ co jeśli będą (.) **biopaliwa** rosły na trawie obok (.) autostrady↑ (.) <jak szerokie> musiałoby być to pole↓ (RVP) Paliwa bio – ja tego nie sprawdziłam przed, później mówię chyba **biopaliwa**, a tutaj – to wcześniej były paliwa kopalne, paliwa najpierw, dodałam **bio**, żeby było pełne. (2020, 132)

(100)

(ST) And it might make you think, perhaps there's an issue to do with **areas**. And in this talk, I'd like to talk about **land areas**, and ask: Is there an issue about **areas**? (TT) może trzeba by pomyśleć (.hhh) jednak o **terenach** i (.) w tej przemowie >właśnie< zajmę się

tematem e: **obszarów lądowych** (RVP) Area – powiedziałam spontanicznie **tereny**, a w głowie miałam, że obszary brzmią bardziej naukowo. Z drugiej strony nie wiedziałam, jak to się ma do tej przemowy, nie byłam przekonana, co ja tłumaczę. Pomyślałam, że najwyżej dalej powiem **obszary lądowe**. Lepiej mi to brzmiało. (2020, 147)

(101)

(ST) So. That's the UK. The **population density** of the UK is 250 people per square kilometer. […] Top left, we have Canada and Australia, with enormous land areas, very high per capita consumption -- 200 or 300 lightbulbs per person -- and very low **population densities**, (TT) >to to była Wielka Brytania↑< a:: y:: **zagęszczenie ludności** >w Wielkiej Brytanii< to jest >dwieście pięćdziesiąt osób< na go/ na kilometr↑ kwadratowy↑ (10) >dwieście pięćdziesiąt osób na kilometr kwadratowy znajduje się w Wielkiej Brytanii<↓ […] >mamy Kanadę i Australię z największą y: z największym obszarem ziemi↑< (3) i bardzo niską **gęstością zaludnienia**↑ (RVP) **Zagęszczenie ludności** – potem to chyba poprawiłem na **gęstość zaludnienia**. Miałem w głowie, że tak jest okej, ale potem mi się przypomniało, że jednak mówi się inaczej. […] Tu już jest gęstość zaludnienia. Tu jest niska i bardziej mi pasowało, że gęstość. Lepiej brzmi. (2020, 159)

(102)

(ST) She found a **lump** in her breast. She went through many months of harsh chemotherapy and painful surgeries, and then just as she was ready to jump back into the dating world, she found a **lump** in her other breast and had to do it all over again, (TT) mało tego (.) znalazła **guz** w swojej piersi przeszła >przechodziła< przez wiele miesięcy <operacji, rehabilitacji> tyl(.)ko po to, by w końcu powrócić (.hhh) do swojego normalnego życia i swoich planów, aczkolwiek znaleziono **guzka** w drugiej piersi i musiała przejść to wszystko jeszcze raz (RVP) Najpierw powiedziałem „guz", a potem sobie przypomniałem, że w tym kontekście mówi się raczej „guzek" i poprawiłem w dalszej części na „guzka". Stwierdziłem, że skoro od razu nie powiedziałem dobrze, to chociaż teraz powiem poprawnie. (2019, 45)

Similarly to the previous section, post-articulatory repairs occur after the item in question has been uttered. However, the correction here does not occur immediately but further in the text (e.g. the following sentence), hence, it is practically imperceptible for the

listeners. Usually, interpreters finally recalled the equivalent they had intended to say and incorporated it as soon as possible ("Since I did not say it for the first time, at least I can say it now"). In one case, the interpreter was not sure which equivalent she should use in the context of the speech and decided to say a different one in further parts of the text. Another student admitted she did not want to repeat the same phrase in Polish, as it sounds unnatural, even though the phrase was frequently recurring in the source text, so she changed the literal equivalent into a more metaphorical and ambiguous one that fits various contexts (*heartbreak – złamane serce – zawód miłosny*).

7.1.3. Frequency of self-repairs

Repairs may occur as single or multiple phenomena in the sentence in question, whereas the former case is more frequent than the latter one. Multiple repairs disrupt the flow of the speech and may potentially hinder the target audience's understanding.

7.1.3.1. Single repairs

(103)

(ST) Miguel didn't just lose his **girlfriend**; he lost his entire social life, (TT) Migel nie tylko stracił y:e: **żonę** >y:e: **dziewczynę**< ale:: również swoje życie swoje wszystko, (RVP) Poprawiłam się z „żony" na „dziewczynę". Po prostu w umyśle miałam tak, że y:e: to jest małżeństwo i jakoś tak y:e: aha i usłyszałam, że dziewczyna i po chwili dopiero doszło do mnie, że to tak naprawdę dziewczyna. Dlatego się poprawiłam. Chociaż w sumie tak dużego znaczenia to by nie miało, ale chciałam być wierna oryginałowi. (2019, 9)

(104)

(ST) What I tell my patients **is to compile an exhaustive list** of all the ways the person was wrong for you, all the bad qualities, all the pet peeves, and then keep it on your phone, (TT) mówię swoim pacjentom, że **trzeba zrobić listę** (.) **należy zrobić listę** wszystkich złych cech wszystkich y:e: rzeczy, które nas odrzucają od tamtej y:e: poprzedniej osoby y:e: i trzeba ją umieścić na telefonie (2019, p. 7)

Single repairs were usually immediate ones and involved a correction that happened only once.

7.1.3.2. Multiple repairs

(105)

(ST) Next, let's look at solar power. Solar panels, when you put them on a roof, deliver about 20 watts per square meter in England, (TT) teraz przejdźmy do:: (.) do **paneli słonecznych** (1) **solary pane/ (.) panele słoneczne** produkują dwadzieścia watów na metr kwadratowy (.) przynajmniej takie standardowe w:: w:: Zjednoczonym Królestwie (2019, 235)

(106)

(ST) I've learned is this: when your heart is broken, the same instincts you ordinarily rely on will time and again lead you down the wrong path, (TT) czego się nauczyłem (.) jeśli otwoje serce jest złamaneo↓ (5) e::: nie nie możesz po prostu:: si/ y: iść za tym, co mówi **twoje m:: twój twoje myśli lub twój instynkt**, ponieważ to czasami y:: to czasami działa (.) prowadzi na y::: złą drogę (2019, 95)

(107)

(ST) The length of the road doesn't matter, because the longer the road, the more biofuel plantation. What do we do with these numbers? Take the first number, divide by the other three, and get eight kilometers. And that's the answer. That's how wide the plantation would have to be, given these assumptions. And maybe that makes you say, "Hmm. Maybe this isn't going to be quite so easy.", (TT) im dłuższa jest droga, tym większa plantacja↓ na ekranie mamy numery i:: potrzebujemy przynajmniej ośmiokilometrowych (.) elektrowni↑ **żeby na/ zap/ na:::pełnić (1) >drogę<,** której samochody znajdują się <w odległości kilku metrów>↓ (RVP) Napełnić – zapełnić – chciałem powiedzieć ZASILIĆ, ale nie mogłem tego słowa znaleźć, zapomniałem o nim, próbowałem szukać jakiegokolwiek, więc powiedziałem najbliższe znaczeniowo, jakie mi przyszło do głowy. Nie byłem zadowolony z tego, dopiero później przypomniało mi się to właściwe słowo. (2020, 168)

The last example provided the interpreter's explanation, which is the following: he could not remember the word he intended to say, so he opted for a similar one of similar meaning. He was dissatisfied with the choice and remembered the word he originally intended to say only later (postponed repair). Unlike single repairs, multiple repairs involved a complicated repair that could potentially impair the listener's understanding,

as the entire sentence is rather difficult to follow. They may give the impression that the interpreter is indecisive, unable to or uncertain how to interpret. Hence, they may be qualified as signalled repairs (see the following section). Potentially, they may also cause problems for interpreters (cf. failure sequence, Gile 1995a).

7.1.4. Manner of performing self-repairs

The following classification is partly based on the taxonomy designed by Petite (2005), which has been partly adapted for the purposes of this study. In terms of the manner of introducing self-repairs, a distinction has been made into (i) explicit repairs (when an interpreter explicitly draws a listener's attention to the repair, (ii) signalled repairs (causing noticeable fluency disruption and drawing the listener's attention to the repair proper), and (ii) hidden repairs (practically imperceptible for the listener).

The former ones can occur when an interpreter apologises (e.g. *I am sorry*), or adds his/her own comments (vocalised thinking), or even random exclamations of surprise denoting the interpreter's temporal loss of control over the situation (e.g. *Oh God, oh gosh, oh no,* etc.), which draws the listener's attention to the interpreter's situation.

Signalled repairs refer to a situation in which an interpreter pronounces the repaired item (e.g. syllable, prefix, suffix, word, entire phrase) differently when compared to the rest of the utterance, e.g. by adding emphasis (in order to underline the correction acoustically), modulating volume (the correction is usually pronounced more loudly), or speed (depending on the situation: when time saving is a priority, a correction may be pronounced faster, but it can also be pronounced more slowly–e.g. when correcting a slip of the tongue). Alternatively, they may also concern false starts (interruptions) with the ultimate aim of performing correction–within a word/syllable (mid-articulatory) or a sentence/clause (post-articulatory) that is meant to be repaired. Hence, all of them pertain to a relatively easily detectable disruption of fluency.

Hidden repairs, on the other hand, can go unnoticed by the target audience, as they may appear in the further passages of the text, e.g. following sentence(s), once the interpreter realised what the correct translation should be used, as if the incorrect translation had never been applied. Alternatively, a hidden repair may be of a more immediate character–when the correction is preceded by a reformulation marker, or in a strain of words accompanied by unarticulated sounds (e.g. filler sounds, throat clearing, smacking) or an

empty pause (silence). All in all, when combined in a sentence, they are almost undetectable for the target audience, especially when compared with explicit and signalled repairs.

It must be noted that all the transcription conventions described in the previous sections have been used here as well.

7.1.4.1. Explicit

(108)

(ST) People are anti-everything, and we've got to keep all the options on the table, (TT) **[people] są** (.) **Jezu** (.) **ludzie są** przeciwni wszystkiemu↓ ## (RVP) Wyłapałam, że robię shadowing i poprawiłam się. (2019, 304).

This category has been included on the basis of the literature of the subject (repairs followed by "apologetic terms" described by Magnifico and Defranq 2019, like 'pardon', 'sorry', referred to as "signalled repairs" by Petite 2005), however, only one direct example has been identified in the corpus subject to the analysis[63].

7.1.4.2. Signalled

7.1.4.2.1. Modified articulation

7.1.4.2.1.1. Volume & speed

(109)

(ST) So, let's now say why this is relevant. Why is it relevant? Well, we can measure **renewables** in the same units and other forms of power production in the same units. **Renewables** is one of the leading ideas for how we could get off our 90 percent fossil-fuel habit. So here come some renewables, (TT) Więc↓ (1) powiedzmy:: powiedzmy, dlaczego to jest istotne, ponieważ możemy zmierzyć **paliwa <odnawialne>** w ten sam sposób↓ (.) a::: (z:::) **<energia ODNAWIALNA↑>** jest <przyszłością tego kraju>↓ (2019, 188)

[63] It is perhaps worthy of a comment that one student kept adding *nie wiem* (I do not know) wherever she lost her thread, however, this instance cannot be identified as an explicit repair (2019, 298).

(110)

(ST) Getting over heartbreak is not a journey. It's a fight, and your reason is your strongest weapon, (TT) Złamane serce to **WALGA (.) to walka** # twoje serce jest nasiln/ silniejsze (2019, 122)

(111)

(ST) Six months later, after a lovely weekend in New England, Rich made reservations **at their favorite romantic restaurant**, (TT) Wkrótce potem, po wspaniałym łikendzie w Nowej:: Anglii, Ricz zrobił rezerwację **w jej ulu/ >w ich ulubionej restauracji<**↓ (RVP) Jej – ich ulubionej – najpierw powiedziałam, że jej, bo z jej perspektywy, bo o niej było, ale poprawiłam się od razu, bo on powiedział their, usłyszałam to. (2020, 77)

(112)

(ST) So let's start in the United Kingdom, since that's where we are today. The energy consumption of the United Kingdom, the total energy consumption -- **not just transport**, but everything -- I like to quantify it in lightbulbs, (TT) e:: trzeba zacząć od:: ~Zjednoczonego Królestwa~ (.hhh) >bo tu jesteśmy teraz< (.) >zużycie energii Zjednoczonego Królestwa< **>>ₒtylko w ramach (xxx)ₒ<< (1) nie tylko w ramach transportu**, ale całkowicie (1) chciałbym e:: >(pokazać w żarówkach)< (2019, 320)

(113)

(ST) You have to recognize that, as compelling as the urge is, with every trip down memory lane, **every text you send**, every second you spend stalking your ex on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT) musisz rozpoznać, że (.hhh) że **każdy tekst (.) >~każdy esemes<**, **który wysłałaś** do swojego eks i::: każd/ czytając każdą wiadomość~ cały czas karmisz swój głód (2019, 27)

(114)

(ST) But the night before their first anniversary, Sharon left him. She had decided **to move to the West Coast t**o be closer to her children, (TT) Ale noc przed ich pierwszą rocznicą Szaron si:/ go zostawiła i **wyprowadziła się**↓ (.hhh) **na wschodni wybrzeg** (.) **BRZEG**, żeby być bliżej (.) jej dzieci↓ (2020, 25)

Here, the repaired item is pronounced differently when compared to the rest of the utterance by modulating volume (the correction is usually pronounced louder), or speed (usually, when time saving is a priority, a correction may be pronounced faster, but it can also be pronounced more slowly).

7.1.4.2.1.2. Emphasis

(115)

(ST) Kathy became convinced something must have happened during her romantic getaway with Rich that soured him on the relationship, and she **became obsessed** with figuring out what that was, (TT) Kati zrobiła się <przekonana> (.hhh) (1) dat coś romantycznego wydarzy się z Rytem (1) **>i ona była zobs/ miała <obsesję>**, że wszystko się uda (2019, 143)

(116)

(ST) So that means if you wanted, literally, to produce total energy consumption in all forms, on average, from wind farms, you **need** wind farms half the area of the UK, (TT) żeby wyprodukować tyle energii z::: <farm wiatrowych> **potrzebowaliśmy** (.hhh) >**potrzebowalibyśmy**<, żeby zajęły one (.) połowę ~powierzchni↑ (.) państwa↑~ (2019, 245)

(117)

(ST) So, this facility delivers 14 watts per square meter; this one 10 watts per square meter; and this one in Spain, 5 watts per square meter, (TT) Różne y: **plantacje** produkują >różne **elektrownie** produkują różne ilości e: (1) energii< (RVP) Chyba się zorientowałam, że chodzi o energię słoneczną, a nie plantacje, poza tym pamiętam, że plantacje były tłumaczone inaczej, coś się inaczej tłumaczy, więc pomyślałam, że to będzie lepsze tłumaczenie. (2020, p. 124)

Here, the correction is marked by adding emphasis in order to underline the correction acoustically for the listener.

7.1.4.2.2. False start

7.1.4.2.2.1. Within a word or a syllable

(118)

(ST) Let me illustrate this with what physicists call **a back-of-envelope calculation**, (TT) chciałem zilustrować to tym, co fizycy mówią (.) **przybliżoną kal/ analizą**↓ (RVP) Kalkulacją – bo ja sobie to zapisałam jako **przybliżona ANALIZA**, ale tę kartkę mam tu i jakby nie zerkałam i tak automatycznie zaczęłam, że **KALKULACJA**, też jakoś by było, ale przypomniało mi się, że ja to zapisałam inaczej, dlatego się poprawiłam w trakcie. (2020, 192)

(119)

(ST) And if you're hurting, know this: it's difficult, **it is a battle** within your own mind, and you have to be diligent to win, (TT) Jeśli jesteś złamany, musisz to wiedzieć (.) jest to ciężkie, (1) **to jest w:/ to jest bitwa** w twojej głowie (.hhh) i ty musisz wiedzieć, że:: (.) wygrasz (RVP) „fight" – dosłownie to „**walka**", ale pomyślałam, że „**bitwa**" brzmi lepiej, więc poprawiłam zanim jeszcze powiedziałam „walka" (2019, 151)

(120)

(ST) The length of the road doesn't matter, because the longer the road, the more biofuel plantation. What do we do with these numbers? Take the first number, divide by the other three, and get eight kilometers. And that's the answer. That's how wide the plantation would have to be, given these assumptions. And maybe that makes you say, "Hmm. Maybe this isn't going to be quite so easy.", (TT) im dłuższa jest droga, tym większa plantacja↓ na ekranie mamy numery i:: potrzebujemy przynajmniej ośmiokilometrowych (.) elektrowni↑ **żeby na/ zap/ na:::pełnić (1) >drogę<,** której samochody znajdują się <w odległości kilku metrów>↓ (RVP) Napełnić – zapełnić – chciałem powiedzieć ZASILIĆ, ale nie mogłem tego słowa znaleźć, zapomniałem o nim, próbowałem szukać jakiegokolwiek, więc powiedziałem najbliższe znaczeniowo, jakie mi przyszło do głowy. Nie byłem zadowolony z tego, dopiero później przypomniało mi się to właściwe słowo. (2020, 168)

This category has also been defined as mid-articulatory repairs. In this case, the repair occurs at the level of a word or a syllable. The last example represents a multiple repair, which may potentially impede the listener's understanding and certainly draws their attention to the repair proper.

7.1.4.2.2.2. Within a sentence or a clause

(121)

(ST) So, this facility delivers 14 watts per square meter; this one 10 watts per square meter; and this one in Spain, 5 watts per square meter, (TT) **Różne y: plantacje produkują >różne <u>elektrownie</u> produkują** różne ilości e: (1) energii< (RVP) Chyba się zorientowałam, że chodzi o energię słoneczną, a nie plantacje, poza tym pamiętam, że plantacje były tłumaczone inaczej, coś się inaczej tłumaczy, więc pomyślałam, że to będzie lepsze tłumaczenie. (2020, p. 124)

(122)

(ST) Top left, we have Canada and Australia, with enormous land areas, very high per capita consumption -- 200 or 300 lightbulbs per person -- and very low population densities, (TT) **Na górze po lewej stronie mamy Kanadę i Australię to:: ogromny (.) °mamy tam duży° ogromny ląd** i duże zużycie energii to >dwieście trzysta żarówek na osobę<↑ (2020, 149)

(123)

(ST) Well, what if we grew the biofuels for a road on the grass verge at the edge of the road? **How wide would the verge have to be for that to work out?** (TT) <**jak powinna wyglądać droga, która> m:: (2) jak powinna wyglądać strefa, na którym m:: elektrownia bio::paliw**↑ powinna (by) e:: mieć (1) moc↑ zasilić (1) drogę↑ (RVP) Tutaj zgubiłem sens zdania i próbowałem z wykresu wykleić coś, strasznie mi ciężko szło. Usłyszałem drogę i powiedziałem drogę, i próbowałem pojedyncze, że na drodze będzie elektrownia. Później poprawiłem się, że to jest strefa. Uogólniłem, to jest szersze pojęcie. (2020, 168)

(124)

(ST) Bangladesh has the same population density as Bahrain, but consumes 100 times less per person, (TT) **Bangladesz (1) jest tak samo y: >gęstość ludności w Bangladeszu jest tak samo jak (.) taka sama jak w Bahranie**,< ale zużywają sto procent y: (1) <sto y: razy mniej> energii↓ (RVP) Bangladesz – gęstość w Bangladeszu; jest tak samo – chciałem powiedzieć, że jest taka sama gęstość ludności albo jest tak samo zaludniony, urwałem już całkiem to wcześniejsze zdanie, żeby zacząć od początku. Tak samo – taka sama. Gramatycznie. (2020, 172).

This category has also been defined as post-articulatory repairs. In this case, the repair occurs at the level of a sentence (clause)–the sentence (clause) in question is formulated anew.

7.1.4.3. Hidden

7.1.4.3.1. Immediate correction

In the following section, hidden repairs involving a strain of synonyms will be discussed. Introducing the repaired item(s) can be accompanied by the presence of a reformulation marker or lack thereof (e.g. a period of silence, an unarticulated sound, no pause between the synonyms). Alternatively, the repair may be introduced in the further text segments.

7.1.4.3.1.1. Reformulation marker

(125)

(ST) Let me illustrate this with what physicists call **a back-of-envelope calculation**. We love back-of-envelope calculations. You ask a question, write down some numbers, and get an answer, (TT) CHCIAŁBYM państwu zilustrować to, co fizycy nazywają (.) **<przybliżoną> (1) TAK ZWANĄ (.hhh) (.) e:: tak:: tak jakby:: kalkulacją↑ lub kal/ e:: obliczanie**↓ (.) kochamy je zadajesz pytanie na przykład czy::: s:: skrobiesz liczby i masz odpowiedź (RVP) Nie chciałam dosłownie „calculation" jako „kalkulacja", więc zmieniłam na „obliczanie" (2019, 262)

(126)

(ST) And it might make you think, perhaps there's an issue to do with areas. And in this talk, I'd like to talk about land areas, (TT) nasz wynik może sugerować, że mamy do czynienia (.) na przykład z problemem dotyczącym **pot(.)rzebnego obsz/ (.) jakiegoś obszaru** (.hhh) **lub** jakiegoś e::: jakieś lo::/ **lokacji** (.hhh) i o tym będę mówił↓ (HHH) (RVP) „areas" – „obszaru lub lokacji" – **chciałam dać dwa odpowiedniki, żeby słuchacz sobie wybrał dla siebie ładniejszą wersję** (2019, 264)

(127)

(ST) This carbon powered the Industrial Revolution, it put the "Great" in Great Britain, and led to Britain's temporary world domination. And then, in 1918, coal production in

Britain **peaked**, and has declined ever since. In due course, Britain started using oil and gas from the North Sea, and in the year 2000, oil and gas production from the North Sea also **peaked**, and they're now on the decline, (TT) w tysiąc dziewięćset osiemnastym↑ (.) produkcja węgla↑ (z::) **osiągnęła** (.) **WYŻ**↑ (1) **lub szczyt**↑ i::: zmniejszyła się od tamtego czasu↓ (2.5) i później y:: produkcja węgla z Morza Północnego↑ również **osiągnęła swój szczyt**↓ (RVP) **Wyż** – **szczyt** – wydawało mi się, że jest to niezbyt odpowiednie, że jest to szczyt produkcji i dlatego zmieniłem na szczyt. I potem też mówię szczyt. (2020, 166)

(128)

(ST) Why was this incredibly strong and determined woman unable to marshal the same emotional resources that got her through four years of cancer treatments? Why do so many of us flounder when we're trying to recover from heartbreak? Why do the same **coping mechanisms** that get us through all kinds of life challenges fail us so miserably when our heart gets broken? (TT) dlaczego silna i::: zdeterminowana kobieta↑, (1) która (.) przetrwała e:: <cztery lata> terapii↑ (1) chemioterapii (1) jak (.) tak (.) dlaczego↑ m::: **system (.) czy tam mechanizm**, (.) który pomógł jej przetrwać chemioterapię nie mógł jej pomóc ze złamanym sercem↓ (RVP) System – mechanizm – nie byłem pewien, czy chodzi o system, mechanizm (coping mechanism), myślałem, że chodzi o system odpornościowy, ale załapałem, że może lepiej będzie użyć mechanizmu, jak w oryginale. Wstawiłem opisową własną treść – że pomógł jej przetrwać. Parafraza. (2020, 54)

(129)

(ST) The **relationship** was everything she hoped it would be, (TT) i:::: jej (.) **małżeństwo było** # (1) **małżeństwo czy też związek był** bardzo::: >udanym związkiem< (2019, 94)

(130)

(ST) These observations about the **finiteness** of easily accessible, local, secure fossil fuels, is a motivation for saying, "Well, what's next? What is life after fossil fuels going to be like? Shouldn't we be thinking hard about how to get off fossil fuels?", (TT) Te obserwacje na temat **skończoności i przemijalności** w:: (.) paliw kopalnych są motywacją do powiedzenia, co (na) dalej↓ jakie będzie życie, kiedy skończą się paliwa kopalne↓ (2020, 130)

(131)

(ST) Miguel was confused by this as well and really quite **embarrassed** by it. "What's wrong with me?" he asked me in our session. "What adult spends almost a year getting over a one-year relationship?", (TT) ~Migel↑~ (3) czuł się↑ (1) **zaniepokojony i::: i zawstydzony**, zastanawiał się co jest z nim nie tak↑, dlaczego Szaron go zostawiła↑ (RVP) Tu miałam problem ze słówkiem „embarrassed", nie mogłam sobie przypomnieć, jak to się mówi po polsku i cały czas szukałam tego słówka, więc najpierw powiedziałam „zaniepokojony", bo cały czas szukałam tego bardziej odpowiedniego słówka. (2019, 78)

(132)

(ST) Miguel was confused by this as well and really quite **embarrassed** by it. "What's wrong with me?" he asked me in our session. "What adult spends almost a year getting over a one-year relationship?", (TT) Migel **był zdezorientowany i bardzo:: (.) i bardzo zniesmaczony**, co:: jest z nim nie tak↑ (2) dlaczego tak się stało po:: (.) roku (.) związku (1) właściwie wiele się stało↓ (RVP) „confused – embarrassed" – "zdezorientowany" mi się podobało, ale "bardzo zniesmaczony" już mniej, ale nie mogłam sobie przypomnieć innego słowa, więc już tak to zostawiłam. (2019, 149)

Hidden repair may immediate, when the correction is preceded by a reformulation marker, usually a conjunction. The conjunctions identified in this section vary and include the following examples: *tak zwany (so-called), tak jakby (as if), lub, albo, czy tam, czy też (or), i (and)*. In example (125) the interpreter annulled the lexical calque (literal translation of 'calculation') with the use of a reformulation marker and provided a non-literal equivalent (*obliczanie*), however, failing to providing a full explanation of the phrase in question.

7.1.4.3.1.2. No reformulation marker

7.1.4.3.1.2.1. Silence

(133)

(ST) Why was this incredibly strong and determined woman unable to marshal the same emotional resources that got her through four years of **cancer treatments**? Why do so many of us flounder when we're trying to recover from heartbreak? Why do the same coping mechanisms that get us through all kinds of life challenges fail us so miserably

when our heart gets broken? (TT) dlaczego silna i::: zdeterminowana kobieta↑, (1) która (.) przetrwała e:: <cztery lata> **terapii**↑ (1) **chemioterapii** (1) jak (.) tak (.) dlaczego↑ m::: system (.) czy tam mechanizm, (.) który pomógł jej przetrwać chemioterapię nie mógł jej pomóc ze złamanym sercem↓ (RVP) Terapii – chemioterapii – zdziwiłem się, że cztery lata, a wcześniej mówiłem o dwóch latach. Cancer treatment – myślałem, że terapia wystarczy, ale wolałem być more specific. Chemioterapia była wcześniej, wtedy tak powiedziałem (chemoterapia), chociaż z błędem, i pomyślałem, że to słowo tutaj też pasuje, tylko już bez błędu. (2020, 54)

(134)

(ST) You have to recognize that, as compelling as the urge is, with every trip down memory lane, **every text you send**, every second you spend stalking your ex on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT) musisz rozpoznać, że (.hhh) że **każdy tekst (.) >~każdy esemes<**, **który wysłałaś** do swojego eks i::: każd/ czytając każdą wiadomość~ cały czas karmisz swój głód (2019, 27)

The space between the repaired item and the repair proper may be also accompanied by a short period of silence (e.g. one second).

7.1.4.3.1.2.2. Unarticulated sound

(135)

(ST) So that means if you wanted, literally, to produce total energy consumption in all forms, on average, from wind farms, you **need** wind farms half the area of the UK, (TT) żeby wyprodukować tyle energii z::: <farm wiatrowych> **potrzebowaliśmy** (.hhh) >**potrzebowalibyśmy**<, żeby zajęły one (.) połowę ~powierzchni↑ (.) państwa↑~ (2019, 245)

(136)

(ST) And since she could not have the heroin of actually being with Rich, her unconscious mind chose the methadone of her memories with him. Her instincts told her she was trying to solve a mystery, but what she was actually doing was getting her fix, (TT) I kiedy nie mogła mieć tej swojej <heroiny> **jej mó:zg pokazywał (.) pokazywał jej wspomnienia z Rikiem (.) jej mó:zg mówił jej, że # mówił jej, że >przypominał jej< o wspólnych**

chwilach z Rikiem, a tak naprawdę serwował jej (.) serwował jej te same m: te te same enzymy, które są produkowane podczas brania narkotyków (2019, 49)

(137)

(ST) It's a fight, and your reason is your strongest weapon, (TT) to jest walka **a twój # twój rozum twój rozsądek** jest twoją najsilniejszą bronią (.) (2019, 50)

(138)

(ST) I'm not saying that's a bad idea; we just need to understand the **numbers**, (TT) >nie mówię, że jest to zły pomysł, musimy (xxx) po prostu zrozumieć **nu/ e: liczby**<↓

(139)

(ST) Miguel didn't just lose his **girlfriend**; he lost his entire social life, (TT) Migel nie tylko stracił y:e: **żonę >y:e: dziewczynę**< ale:: również swoje życie swoje wszystko (RVP) Poprawiłam się z „żony" na „dziewczynę". Po prostu w umyśle miałam tak, że y:e: to jest małżeństwo i jakoś tak, aha i usłyszałam, że dziewczyna i po chwili dopiero doszło do mnie, że to tak naprawdę dziewczyna. Dlatego się poprawiłam. Chociaż w sumie tak dużego znaczenia to by nie miało, ale chciałam być wierna oryginałowi. (2019, 9)

The space between the repaired item and the repair proper may be also accompanied by unarticulated sounds („filled pause", cf. Magnifico & Defranq 2019: 14). They have been marked by # (e.g. throat clearing, cough), (.hhh) (denoting sighs) or they may also include filler sounds (such as *eee*, *yyy*).

7.1.4.3.1.2.3. With no pause

(140)

(ST) **Every text you send**, every second you spend stalking your ex on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT) Jeżeli **każdy tekst każdy esemes**, który wysłałaś czy stronę fejsbukową,

którą odwiedziłaś, swojego eks, to jest napędzanie całe ciągle tego złamanego serca (2019, 16)

(141)

(ST) Miguel was totally blindsided and utterly devastated. He barely functioned at work for many, many months, and he almost lost his job as a result, (TT) Migel był **zniszczo/ zdewastowany** (.) praktycznie nie funkcjonował przez wiele miesięcy **praktycznie** stracił **prawie** stracił swoją pracę przez to (2019, 20)

(142)

(ST) […] and a bunch of other slightly odd countries, but many other countries are coming up and to the right to **join us**, (TT) wiele krai z:::zmierza ku:: prawemu rogu:: by do nas e:: >**dołączyć przyłączyć się**< (2019, 255)

(143)

(ST) What I tell my patients is to compile an exhaustive list of **all the ways the person was wrong for you, all the bad qualities, all the pet peeves,** and then keep it on your phone, (TT) to, co mówię swoim pacjentom to jest to, (.hhh) żeby z:: w:: wypisać wy/ wy/ wypisać listę rzeczy, z którą się nie zgadzałeś ze swoim byłym (.) >rzeczy, które cię w nim< **irytowały denerwowały** i TRZYMAĆ JE blisko siebie (RVP) „**irytowały denerwowały**" – **po prostu czasami czuję potrzebę powiedzenia więcej niż jedno słowo, to jakoś lepiej brzmi według mnie, żeby doprecyzować** (2019, 52)

The repair may also occur immediately–with no elements between *reparatum* and *reparandum*.

7.1.4.3.2. Postponed correction

(144)

(ST) So. That's the UK. The **population density** of the UK is 250 people per square kilometer. […] Top left, we have Canada and Australia, with enormous land areas, very high per capita consumption -- 200 or 300 lightbulbs per person -- and very low **population densities**, (TT) >to to była Wielka Brytania↑< a:: y:: **zagęszczenie ludności** >w Wielkiej Brytanii< to jest >dwieście pięćdziesiąt osób< na go/ na kilometr↑

kwadratowy↑ (10) >dwieście pięćdziesiąt osób na kilometr kwadratowy znajduje się w Wielkiej Brytanii<↓ […] >mamy Kanadę i Australię z największą y: z największym obszarem ziemi↑< (3) i bardzo niską **gęstością zaludnienia**↑ (RVP) **Zagęszczenie ludności** – potem to chyba poprawiłem na **gęstość zaludnienia**. Miałem w głowie, że tak jest okej, ale potem mi się przypomniało, że jednak mówi się inaczej. […] Tu już jest gęstość zaludnienia. Tu jest niska i bardziej mi pasowało, że gęstość. Lepiej brzmi. (2020, 159)

(145)

(ST) **Heartbreak** is far more insidious than we realize. There is a reason we keep going down one rabbit hole after another, even when we know it's going to make us feel worse. […] Her instincts told her she was trying to solve a mystery, but what she was actually doing was getting her fix. This is what makes **heartbreak** so difficult to heal, (TT) **złamane serce** jest <o wiele> >trudniejsze do wyleczenia niż nam się wydaje<↓ (1) jest to trudna okoliczność, która się ciągle pogarsza (.) […] jej nieświadomy umysł (1) poddawał jej takie:: (1) wspomnienia↓ (5) to, co sprawia, że:: **zawód sercowy** jest bardzo trudny do wyleczenia, (RVP) **Zawód sercowy** – ciągle myślałam, czy mówić **złamane serce** ciągle, jak tu chodzi o wspomnienia, bo na początku przed badaniami było, nie chciałam się powtarzać, żeby ładniej brzmiało i było szersze znaczeniowo, jak powiedziałam, to chyba już dalej tego używałam. (2020, 80)

Hidden repairs may go unnoticed by the target audience, as they may appear in the further passages of the text, e.g. following sentence(s), once the interpreter realised what the correct translation should be used as if the incorrect translation had never been applied. Postponed repairs have been already discussed further in section 7.1.2.2.

7.1.5. Potential consequences of self-repairs

Three potential consequences of repairs for the target audience have been identified on the basis of the corpus material. A repair may have a positive impact on the target listeners, provided it offers avoiding an error, correcting the content correction or enhancing precision. However, the impact may be also neutral ("semantically superfluous", cf. Magnifico & Defranq 2019: 19), e.g. when a strain of synonyms is uttered (a lack of repair would not influence the listener's understanding). The impact can

also be negative–when the interpreter changes a correct translation into an incorrect one and does not correct it anymore, or keeps correcting themselves, so that the listener may be perplexed as to which version was meant by the interpreter. With regard to the impact on the interpreter's behaviour and interpreting performance proper, a repair may cause what Gile (1995a: 175) referred to as "failure sequences", e.g. when the repair corrects the content and enhances precision at a cost of a substantial loss of the upcoming content, and potential loss of control over the situation, especially in novice interpreters.

Selected examples of such repairs are presented below.

7.1.5.1. For the Target Audience

7.1.5.1.1. Positive consequence

(146)

(ST) One of the most common tendencies we have when our heart is broken is to idealize **the person who broke it**. We spend hours remembering their smile, how great they made us feel, that time we hiked up the mountain and made love under the stars. All that does is make our loss feel more painful., (TT) „Często idealizujemy **osobę, z którą jesteśmy e:: z którą zerwaliśmy**↑ (5) ale to tylko e: pogłębia nasz ból i wiemy o tym" (2020, 46)

(147)

(ST) Let's say the productivity of biofuel plantations is **1,200 liters** of biofuel per hectare per year, (TT) Zużywają **sto**:: >**tysiąc dwieście litrów** (.) biopaliwa↑< (2019, 297)

(148)

(ST) Miguel didn't just lose his **girlfriend**; he lost his entire social life, (TT) Migel nie tylko stracił y:e: **żonę** >y:e: **dziewczynę**< ale:: również swoje życie swoje wszystko (RVP) Poprawiłam się z „żony" na „dziewczynę". Po prostu w umyśle miałam tak, że y:e: to jest małżeństwo i jakoś tak y:e: aha i usłyszałam, że dziewczyna i po chwili dopiero doszło do mnie, że to tak naprawdę dziewczyna. Dlatego się poprawiłam. Chociaż w sumie tak dużego znaczenia to by nie miało, ale chciałam być wierna oryginałowi. (2019, 9)

(149)

(ST) Bangladesh has the same population density as Bahrain, but **consumes 100 times less per person**, (TT) Bangladesz (1) jest tak samo y: >gęstość ludności w Bangladeszu jest tak samo jak (.) taka sama jak w Bahranie,< ale **zużywają sto procent y: (1) <sto y: razy mniej> energii↓** (RVP) **Przypomniało mi się, że to jednak nie procent – poprawiłem się na razy.** (2020, 172)

In the examples presented above, precision of the content has been improved. The last two examples provide RVPs as well–in each case students wanted to be faithful to the original text. More instances of strategic decisions taken with the target audience in mind can be found in the section describing conscious strategic repairs (or lack thereof).

7.1.5.1.2. Neutral consequence

(150)

(ST) […] and a bunch of other slightly odd countries, but many other countries are coming up and to the right to **join us**, (TT) wiele krai z:::zmierza ku:: prawemu rogu:: by do nas e:: >**dołączyć przyłączyć się**< (2019, 255)

(151)

(ST) So. That's the UK. **The population density of the UK is 250 people per square kilometer**, (TT) >to to była Wielka Brytania↑< a:: y:: **zagęszczenie ludności >w Wielkiej Brytanii< to jest >dwieście pięćdziesiąt osób< na go/ na kilometr↑ kwadratowy↑ >dwieście pięćdziesiąt osób na kilometr kwadratowy znajduje się w Wielkiej Brytanii<↓** (2020, 159)

(152)

(ST) What I tell my patients **is to compile an exhaustive list** of all the ways the person was wrong for you, all the bad qualities, all the pet peeves, and then keep it on your phone, (TT) mówię swoim pacjentom, że **trzeba zrobić listę** (.) **należy zrobić listę** wszystkich złych cech wszystkich y:e: rzeczy, które nas odrzucają od tamtej y:e: poprzedniej osoby y:e: i trzeba ją umieścić na telefonie (2019, 7)

(153)

(ST) What I tell my patients is to compile an exhaustive list of **all the ways the person was wrong for you, all the bad qualities, all the pet peeves,** and then keep it on your phone, (TT) to, co mówię swoim pacjentom to jest to, (.hhh) żeby z:: w:: wypisać wy/ wy/ wypisać listę rzeczy, z którą się nie zgadzałeś ze swoim byłym (.) >rzeczy, które cię w nim< **irytowały denerwowały** i TRZYMAĆ JE blisko siebie (RVP) „**irytowały denerwowały**" – **po prostu czasami czuję potrzebę powiedzenia więcej niż jedno słowo, to jakoś lepiej brzmi według mnie, żeby doprecyzować** (2019, 52)

Here, a strain of synonyms or a paraphrase of the same passage has been provided. In the last example, the interpreter said that he sometimes feels "the urge to say more than one word" and that in his estimation "it sounds better to enhance the precision of the text". Nevertheless, as already indicated, a lack of a repair would not have (drastically) changed the listener's understanding of the text.

7.1.5.1.3. Negative consequence

(154)

(ST) Let's say they do **30 miles per gallon**. That's the European average for new cars, (TT) zużywają trz/ trzydzieści mil (.) na (.) **galon**↑ (.) >czyli na **litr** paliwa↑< (RVP) Podałam litry – żeby to było bardziej zrozumiałe dla Polaka. (2020, 207)

(155)

(ST) Bahrain has the same energy consumption per person, roughly, as Canada -- **over 300** lightbulbs per person, but their population density is a factor of 300 times greater, (TT) Kanada zużywa **trzy** (1) **ponad trzysta** / y: **trzy tysiące żarówek** (hhh) na osobę↑, ale zagęszczenie jest nieco większe↑ (2019, 199)

(156)

(ST) The length of the road doesn't matter, because the longer the road, the more **biofuel plantation**. What do we do with these numbers? Take the first number, divide by the other three, and get eight kilometers. And that's the answer. That's how wide the plantation would have to be, given these assumptions, (TT) Im dłuższa jest droga, tym większa **plantacja**↓ na ekranie mamy numery i:: potrzebujemy przynajmniej

ośmiokilometrowych (.) **elektrowni**↑ (RVP): Plantacja – przetłumaczyłem dosłownie, bo nie miałem w głowie nic innego, a potem dopiero poprawiłem na elektrownię. (2020, 168)

(157)

(ST) Next, let's look at solar power. Solar panels, when you put them on a roof, deliver about 20 watts per square meter in England, (TT) teraz przejdźmy do:: (.) do **paneli słonecznych** (1) **solary pane/ (.) panele słoneczne** produkują dwadzieścia watów na metr kwadratowy (.) przynajmniej takie standardowe w:: w:: Zjednoczonym Królestwie (2019, 235)

(158)

(ST) I've learned is this: when your heart is broken, the same instincts you ordinarily rely on will time and again lead you down the wrong path, (TT) czego się nauczyłem (.) jeśli otwoje serce jest złamaneo↓ (5) e::: nie nie możesz po prostu:: si/ y: iść za tym, co mówi **twoje m:: twój twoje myśli lub twój instynkt**, ponieważ to czasami y:: to czasami działa (.) prowadzi na y::: złą drogę (2019, 95)

In the first three examples, interpreters changed a correct translation into an incorrect one and did not correct it anymore. The last two examples represent multiple repairs– interpreters keep correcting themselves, so that the listener may be perplexed as to which version was meant by the interpreter.

7.1.5.2. For the Interpreter and Interpreting Performance

(159)

(ST) Kathy was shattered. Her heart was truly broken, and she now faced yet another recovery. But five months after the breakup, Kathy still couldn't stop thinking about Rich. Her heart was still very much broken. The question is: Why? Why was **this incredibly strong and determined woman** unable to marshal the same emotional resources that got her through four years of cancer treatments? Why do so many of us flounder when we're trying to recover from heartbreak? Why do the same coping mechanisms that get us through all kinds of life challenges fail us so miserably when our heart gets broken? (TT) Kati by/ # >Kati< (.) >Kati się załamała< (1) i nie mogła sob/ >się< pozbierać (.) jednak

(.) jakiś czas po::: po tym nadal by/ miała złamane serce↑ (.) nadal z/ była (.) <emocjonalnie °nie::(.)stabilna°> (2) **w jaki:: s:: (.) >dlaczego< tak (2) (dla)/ (2.5) <dlaczego tak s:: (1)> taka dzielna kobieta** nie mogła sobie poradzić z::: (1.5) ze złamanym sercem, kiedy (xxx) po/ <pokonała> (.) °cztery lata° walki z rakiem (.hhh) >dlacz/< (RVP) **Tu się zawiesiłam na „shattered", przez moment nie pamiętałam, co to znaczy, chwilę się zastanawiałam i potem chciałam wszystko ładnie ująć w jednym zdaniu, mam problem z tym, że gubię dużo tekstu i::: skupiłam się na tym, co mówię, a nie na tym, co słyszę**. „Była załamana" według mnie ujmuje to wszystko, to jest streszczenie „shattered" i „truly broken". „nadal by/ miała złamane serce" – chciałam powiedzieć „była załamana", ale chciałam być wierna oryginałowi tutaj, a „załamana" odnosiła się do „shattered", a nie „heartbroken". **„Incredibly strong and determined woman" – jak to powiedzieć? Zgubiłam słowo, nie wiedziałam, jak to powiedzieć, szukałam odpowiedniego słowa. Zaczęłam mówić „silna", zmieniłam na „dzielna", bo bardziej mi tu pasowało to słowo. „Silna" to bardziej do siły fizycznej. Przez to zgubiłam końcówkę. Zrozumiałam, co powiedział, ale zdecydowałam się przemilczeć, żeby nie stracić czasu, zwłaszcza, że ten fragment był o tym, co już wcześniej mówiłam, więc ten potencjalny słuchacz za dużo by tutaj nie stracił.** (2019, 118)

(160)

(ST) Getting over heartbreak is not a journey. It's a fight, and your reason is your strongest weapon. There is no breakup **explanation that's going to feel satisfying**. No rationale can take away the pain you feel. So don't search for one, don't wait for one, just accept the one you were offered or make up one yourself and then put the question to rest, because you need that closure to resist the addiction. And you need something else as well: you have to be willing to let go, to accept that it's over. Otherwise, your mind will feed on your hope and set you back. Hope can be incredibly destructive when your heart is broken, (TT) **i nie ma żadnego (.) nie ma żadnego::: <usatysfakcj/> (.) nie ma żadnej usatysfakcjonowanej odpowiedzi** (.hhh) dlaczego tak się dzieje (.) po zerwani(u) (5) oi trzeba po prostu (.) zamknąć too potrzebujemy coś więcej (3) <musimy być chętni, żeby pozwolić temu odejść, (.hhh) żeby zaakceptować, (.) że jest to skończone> (.) inaczej nasza myśl (.) będzie się pogrążała (1) nadzieja↑ (.) °<może być bardzo destruktywna, jeśli nasze serce jest złamane>° (2) (RVP) „explanation" – **chciałam powiedzieć, że nie ma żadnego wyjaśnienia, potem on dodał „explanation that's going to feel satisfying", więc próbowałam coś z tą satysfakcją tu wkleić i to sobie zamieszałam,**

że zapomniałam o wyjaśnieniu, dałam odpowiedź, a przy okazji zamotałam się w odmianę gramatyczną. Bo to długie słowo. Przez to zgubiłam się dalej w tekście. (2019, 145)

(161)

(ST) So if you know someone who is heartbroken, have compassion, because social support has been found to be important for their recovery. And have patience, because it's going to take them longer to move on **than you think it should**. And if you're hurting, know this: it's difficult, it is a battle within your own mind, and you have to be diligent to win. But you do have weapons. You can fight. And you will heal, (TT) <więc jeżeli kogoś znasz, kto::: ↑ (.)> przeszedł przez zawód miłoś/ (.) ny (1) spędź z nim czas↓ i:::↑ bądź cierpliwy, ponieważ ₒzajmie im to dłużej niż sobie (.) **myślisz↑ (.) niż zdajesz sobie z tego sprawęₒ↓** (2) to jest (1) <walka ze swoim umysłem (.) oi trzeba z nią w:: walczyćo> >ale< (.) >w końcu $dojdziesz do siebie i wszystko będzie dobrze$↓< (RVP) „**myślisz – zdajesz sobie sprawę" – lepiej mi brzmiało to drugie, więc zmieniłam, chociaż w oryginale było też o myśleniu, dlatego pierwszy raz tak powiedziałam. Przez to, że się poprawiłam, uciekło mi to, o czym on mówi i usłyszałam, że coś było o walce i coś już sobie dopowiedziałam.** (2019, 116)

(162)

(ST) For example, we know from studies of heartbroken people that having a clear understanding of why the relationship ended is really important for our ability to **move on**. Yet time and again, when we are offered a simple and honest explanation like the one Rich offered Kathy, we reject it. Heartbreak creates such dramatic emotional pain, our mind tells us the cause must be equally dramatic. And that gut instinct is so powerful, it can make even the most reasonable and measured of us come up with mysteries and conspiracy theories where none exist. Kathy became convinced something must have happened during her romantic getaway with Rich that soured him on the relationship, and she became obsessed with figuring out what that was. And so she spent countless hours going through every minute of that weekend in her mind, searching her memory for clues that were not there. Kathy's mind tricked her into initiating this wild goose chase. But what compelled her to commit to it for so many months? (TT) złamane serce i te systemy, które są tam (.) aktywne↑ (.) podczas złamanego serca są bardzo potrzebne, abyśmy mogli się (2) **podnieść↓** (2) (i ta/) i że::: instynkt jest y: najważniejszy↑ (.) ponieważ jesteśmy (.) nie jesteśmy w stanie zrozumieć do końca mózgu↑ (2) i Kati jest (1) była pewna, że::

(.) coś (3) m::: (2) zniszczyło↑ jej związek z Riczem↑ (2) i::: próbowała znaleźć, cokolwiek to było↓ (1) próbowała (z/) e:: szukać przez (.) >własne< e: we własnych wspomnieniach↑ jednak nie mogła nic znaleźć↓ (2) nie mogła się z tym pogodzić↑, (1) że coś zniszczyło jej związek i nie mogła się (.) podnieść przez kilka miesięcy↓ (RVP) **Move on – nie byłem do końca pewien, jak to przetłumaczyć, bo myślałem może o jakimś 'wyleczeniu się' albo 'przejściu' przez te trudne czasy, ale pomyślałem, że 'podnieść' byłoby dobre. Ale za długo nad tym myślałem i dlatego zgubiłem dalszy fragment.** (2020, 55)

(163)

(ST) Next, let's add Asia in red, the Middle East and North Africa in green, sub-Saharan Africa in blue, black is South America, purple is Central America, and then in **pukey-yellow**, we have North America, Australia and New Zealand. You can see the great diversity of population densities and of per capita consumptions. Countries are different from each other, (TT) >teraz zerkniemy na Azję (2) na Środkowo e: na Środkowo na Środkowy Wschód↑ (1) na Południową subsaharyjską Afrykę↑ czarny to Południowa Ameryka i:: e:: fioletowy to Ameryka↑ **lekko (żerowy) e: zielony**↑ (3) kraje różnią się między sobą↑ (RVP) **Ja myślałam o kolorze wymiocin, ale nie powiem tak, może obrzydliwy zielony? Przemknęło mi, że może inaczej opiszę intensywność koloru, ale za długo się zastanawiałam, zacięłam się i powiedziałam zielony, przez to mi uciekła reszta. Usłyszałam to, ale nie zdążyłam powiedzieć**. (2020, 196)

As can be inferred, a repair may cause what Gile (1995a: 175) referred to as "failure sequences"–content correction may occur at a cost of a substantial loss of the upcoming content. In the examples presented above, students focused on one particular problematic sequence (e.g. looked for an equivalent, repaired it with a more appropriate equivalent, or repaired grammar) for a while. This "pondering lasted too long", and so they lost the rest of the upcoming (either heard it but did not manage to say it or did not hear it at all), and "got lost". Some remained silent and waited for more context, and some tried to guess the content (parallel reformulation).

7.2. Analysis of RVPs and post-interpreting interviews

In the following part, self-repairs are classified on the basis of the analysis of retrospective verbal protocols as well as post-interpreting interview sessions.

7.2.1. The degree of consciousness of introducing self-repairs

The analysis of post-interpreting interviews and retrospective verbal protocols proved that the majority of repairs were not commented on by trainees, hence the conclusion that they were not made consciously. However, some of the repairs were made consciously: either strategically or intuitively. In the former case, the interpreter meant to "enhance the effectiveness of the interpretation" (Napier 2004: 125ff.), facilitate the target text reception, intended to maintain coherence, find a natural-sounding equivalent, enhance precision and faithfulness to the original (hence, the correction).

In the latter case, the interpreter made a spontaneous decision without pondering upon the target audience's needs, e.g. simply because s/he suddenly remembered how to translate a certain phrase or found a more suitable translation of the text passage in question.

7.2.1.1. Conscious strategic

(164)

(ST) You have to recognize that, as compelling as the urge is, with every trip down memory lane, every text you send, every second you spend stalking your ex on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT) jednak MUSISZ zdawać sobie sprawę, że jak bardzo przekonując(e) to jest↑, (.) że (.) obojętnie, co robisz, (jaką) wiadomość wyślesz, bądź (.) **stalkujesz kontrolujesz** swojego↑ (.) byłego↑ >w sołszjal midia< tak naprawdę podsycasz swoje:: y: uzależnienie↓ (.) co jeszcze bardziej komplikuje twoje:: wyzdrowienie↓ (RVP) Stalkujesz – kontrolujesz – to nie po polsku za bardzo, **stwierdziłam, że osoby, które nie znają angielskiego, mogą tego nie zrozumieć**, **dlatego poprawiłam. Tutaj tym bardziej ta osoba by nie zrozumiała tego**. (2020, 92)

(165)

(ST) And it might make you think, perhaps there's an issue **to do with areas**. And in this talk, I'd like to talk about land areas, and ask: Is there an issue about areas? The answer is going to be yes, but it depends which country you are in, (TT) i myślę, że być może **trzeba to zrobić z::** (.) **to liczenie przeprowadzić również na różnych obszarach**↓ (2) ~więc zależy to, w jakim jesteś kraju↓~ (RVP) Chciałam najpierw powiedzieć 'z różnymi rzeczami' – a potem usłyszałam, że chodzi o land areas, a w głowie **sobie przypomniałam, że chodzi o wyliczenia, że słuchacz chyba nie do końca będzie wiedział, do czego on się odnosi. A mnie się wydawało, że ja wiem, do czego, dlatego się poprawiłam**. (2020, 118)

(166)

(ST) In addition to the supply levers that we can push -- and remember, we need large amounts, because at the moment, we get 90 percent of our energy from fossil fuels, (TT) pamiętajmy, że **my >Wielka Brytania<** potrzebuje dużej ilości (1) e: ~odnawialnych źródeł energii↓~ (RVP) **kiedy on mówił Wielka Brytania, to mówił 'u nas' i też pomyślałam, że chyba lepiej, jak będę mówić 'w Wielkiej Brytanii', bo to nie jest takie oczywiste, nie wiem, kto tam siedzi i gdzie ten tekst byłby używany i tak dalej**. (2020, 127)

(167)

(ST) **What I tell my patients is to compile an exhaustive list** of all the ways the person was wrong for you, all the bad qualities, all the pet peeves, and then keep it on your phone, (TT) **mówię swoim pacjentom, że trzeba zrobić listę** (.) **należy zrobić listę** wszystkich złych cech wszystkich y:e: rzeczy, które nas odrzucają od tamtej y:e: poprzedniej osoby y:e: i trzeba ją umieścić na telefonie, (RVP) **„Trzeba" i „należy" to synonimy, ale „trzeba" zabrzmiało mi jakoś dziwnie, bo przez całość tłumaczenia mówiłam prostym językiem i starałam się tak wrócić do tej gramatyki i do takiej spójności mówienia i tak, żeby to brzmiało jednak trochę y:e: lepiej i poważniej**. (2019, 7)

(168)

(ST) She found a **lump** in her breast. She went through many months of harsh chemotherapy and painful surgeries, and then just as she was ready to jump back into the dating world, she found a **lump** in her other breast and had to do it all over again, (TT) mało tego (.) znalazła **guz** w swojej piersi przeszła >przechodziła< przez wiele miesięcy

<operacji, rehabilitacji> tyl(.)ko po to, by w końcu powrócić (.hhh) do swojego normalnego życia i swoich planów, aczkolwiek znaleziono **guzka** w drugiej piersi i musiała przejść to wszystko jeszcze raz, (RVP) **Najpierw powiedziałem „guz", a potem sobie przypomniałem, że w tym kontekście mówi się raczej „guzek" i poprawiłem w dalszej części na „guzka". Stwierdziłem, że skoro od razu nie powiedziałem dobrze, to chociaż teraz powiem poprawnie.** (2019, 45)

(169)

(ST) But Rich did not propose to Kathy that night. He broke up with her. As deeply as he cared for Kathy -- and he did -- he simply wasn't in love, (TT) ale Ricz tego nie zrobił↓ (.) zerwał z nią↓ (1) mimo, że bardzo mu zależało (.) po prostu nie był w niej zakochany↓ (RVP) Tutaj szybko 'as deeply as he cared'. Z tym początkiem miałam problem, **nie chciałam dosłownie, bo by po polsku to dziwnie brzmiało** – tak bardzo, jak mu zależało na niej. Jak bardzo – to mi nie pasowało, care for – to wiedziałam, ale początek sam był trudny. (**pre-articulatory**, 2020, 77)

(170)

(ST) Miguel was totally blindsided and utterly devastated, (TT) Migel był **zdew/ y:e: bardzo smutny** i:: bardzo długo y:e:: nie mógł sobie z tym poradzić, (RVP) Tutaj zaczęłam tu mówić tłumacząc dosłownie „devastated" jako „zdewastowany", ale **nie byłam pewna, czy to będzie brzmiało po polsku i czy jest takie słówko w ogóle**, czasami tak się zawieszam, czy to jest po polsku, czy nie. Tak więc przerwałam i **podałam o wiele prostszy odpowiednik, ale poprawny językowo**. Dał sens zdania. (2019, 8)

(171)

(ST) Heartbreak is far more insidious than we realize. There is a reason **we keep going down one rabbit hole after another**, even when we know it's going to make us feel worse, (TT) ~złamane serce jest~ (2) powodem, dla którego **wskakujemy** (2) **z: z: deszczu pod rynnę** # (RVP) „z deszczu pod rynnę" – tutaj miałam problem, bo po angielsku:: „one rabbit hole after another" i tak **najpierw myślałam najpierw o przetłumaczeniu tego z „króliczą dziurą", ale to byłoby dosłownie i może trochę dziwnie by brzmiało, może nie byłoby zrozumiałe, a potem uświadomiłam sobie, że po polsku mamy właśnie „z deszczu pod rynnę" i dla polskiego odbiory będzie to po prostu jasne, o co chodzi** (2019, 73)

(172)

(ST) And it might make you think, perhaps there's an issue to do with areas. And in this talk, I'd like to talk about land areas, (TT) nasz wynik może sugerować, że mamy do czynienia (.) na przykład z problemem dotyczącym **pot(.)rzebnego obsz/ (.) jakiegoś obszaru** (.hhh) **lub** jakiegoś e::: jakieś lo::/ **lokacji** (.hhh) i o tym będę mówił↓ (HHH), (RVP) „areas" – „obszaru lub lokacji" – **chciałam dać dwa odpowiedniki, żeby słuchacz sobie wybrał dla siebie ładniejszą wersję** (2019, 264)

Here, the interpreters consciously and strategically decided to correct themselves with the lister's needs in mind. For instance, there could be a risk of misunderstanding or lack of understanding by the listener when translating literally words (e.g. to stalk - stalkować – kontrolować; devastated - zdewastowany - bardzo smutny) or idiomatic expressions (go down one rabbit hole after another - z deszczu pod rynnę), hence the decision to choose an equivalent that would be more natural-sounding for the target audience. Other examples depict the interpreter's intent to facilitate the listener's understanding ("The listener might not quite know what this is related to, I thought I knew that, so I corrected myself", "It's not really that obvious that 'we' means 'Great Britain' in this context"). In some other instances, interpreters wanted to maintain linguistic coherence (e.g. in terms of style and register) or wanted the listener to have two equivalents to choose "a nicer one" from for themselves.

7.2.1.2. Conscious intuitive

(173)

(ST) What I tell my patients is to compile an exhaustive list of **all the ways the person was wrong for you, all the bad qualities, all the pet peeves,** and then keep it on your phone, (TT) to, co mówię swoim pacjentom to jest to, (.hhh) żeby z:: w:: wypisać wy/ wy/ wypisać listę rzeczy, z którą się nie zgadzałeś ze swoim byłym (.) >rzeczy, które cię w nim< **irytowały denerwowały** i TRZYMAĆ JE blisko siebie, (RVP) „**irytowały denerwowały**" – **po prostu czasami czuję potrzebę powiedzenia więcej niż jedno słowo, to jakoś lepiej brzmi według mnie, żeby doprecyzować** (2019, 52)

(174)

(ST) Miguel didn't just lose his girlfriend; he lost his entire social life, the supportive community of Sharon's church. He lost his **identity** as a couple. Now, Miguel recognized the breakup had left this huge void in his life, but what he failed to recognize is that it left far more than just one. And that is crucial, not just because it explains why heartbreak could be so devastating, but because it tells us how to heal. To fix your broken heart, you have to identify these voids in your life and fill them, and I mean all of them. The voids in your **identity**: you have to reestablish who you are and what your life is about, (TT) nie tylko stracił swoją dziewczynę, ale też stracił całe swoje życie↑ (3) stracił **swoją jako osobę**↑ (7) stracił nie tylko to (8) żeby naprawić swoje złamane serce musisz e: znaleźć te pustki w swoim życiu i je wypełnić (.hhh) pustki w swojej <**tożsamości**>, (RVP) Stracił swoją jako osobę – identity – **wiedziałem, że to nie tak powinno być, identity znaczy co innego, ale tak mi przyszło na myśl i tak powiedziałem. Dalej przypomniało mi się, że to jest TOŻSAMOŚĆ.** (2020, 50)

(175)

(ST) The length of the road doesn't matter, because the longer the road, the more biofuel plantation. What do we do with these numbers? Take the first number, divide by the other three, and get eight kilometers. And that's the answer. That's how wide the plantation would have to be, given these assumptions, (TT) im dłuższa jest droga, tym większa plantacja↓ na ekranie mamy numery i:: potrzebujemy przynajmniej ośmiokilometrowych (.) elektrowni↑ żeby **na/ zap/ na:::pełnić** (1) >drogę<, której samochody znajdują się <w odległości kilku metrów>↓ (RVP) Napełnić – zapełnić – chciałem powiedzieć ZASILIĆ, ale nie mogłem tego słowa znaleźć, zapomniałem o nim, **próbowałem szukać jakiegokolwiek, więc powiedziałem najbliższe znaczeniowo, jakie mi przyszło do głowy**. Nie byłem zadowolony z tego, dopiero później przypomniało mi się to właściwe słowo. (2020, 169)

(176)

(ST) Let me illustrate this with what physicists call **a back-of-envelope calculation**, (TT) chciałem zilustrować to tym, co fizycy mówią (.) **przybliżoną kal/ analizą**↓ (RVP) Kalkulacją – bo ja sobie to zapisałam jako przybliżona ANALIZA, ale tę kartkę mam tu i jakby nie zerkałam i tak automatycznie zaczęłam, że KALKULACJA, też jakoś by było, ale **przypomniało mi się, że ja to zapisałam inaczej, dlatego się poprawiłam w trakcie**. (2020, 192)

(177)

(ST) we have Canada and Australia, with enormous land areas, very high per capita consumption -- 200 or 300 lightbulbs per person -- and **very low population densities**, (TT) ci, którzy zużywają najmniej, mają **najmniejszy najmniejszą gęstość popula/ y: gęstość zaludnienia**, (RVP) Gęstość populacji – zaludnienia – **nagle przypomniało mi się, że mówi się *zaludnienia* po polsku**. (2020, 222)

(178)

(ST) Six months later, after a lovely weekend in New England, Rich made reservations at their **favorite romantic restaurant**, (TT) po sześciu miesiąca:ch po wspaniałym łikendzie spędzonym w <Nowej Anglii> Ricz zarezerwował stolik **w restrauracji (.) ich ulubionej restauracji**, (RVP) **Tutaj właśnie przypomniałam sobie, że to była ich ulubiona restauracja, więc to dopowiedziałam po prostu**. (2019, 35)

(179)

(ST) **Brain studies** have shown that the withdrawal of romantic love activates the same mechanisms in our brain that get activated when addicts are withdrawing from substances like cocaine or opioids, (TT) **prace nad móz/ badania nad mózgiem** ~pokazują, że::~ kiedy nasze serce jest złamane (.) aktywują się w nas te same emocje (1) przy:: jak u ludziach, którzy są uzależnieni, (RVP) „brain studies" mnie załatwiło, **nie mogłam sobie przypomnieć „badań", więc najpierw powiedziałam „prace nad", ale to brzmi, jakby coś budowali, dopiero później mi te „badania" przyszły do głowy i od razu poprawiłam**. (2019, 133)

(180)

(ST) Wind power produces a bit more -- 2.5 watts per square meter. But that's only twice as big as 1.25 watts per square meter. So that means if you wanted, literally, to produce total energy consumption in all forms, on average, from wind farms, you need wind farms half the area of the UK. I've got data to back up all these assertions, by the way, (TT) więcej energii (.) produkują:: **wiatraki↑ (.) zasilane wiatrem↑** (8) żeby wyprodukować tyle energii z::: **<farm wiatrowych>** potrzebowaliśmy (.hhh) >potrzebowalibyśmy<, żeby zajęły one (.) połowę ~powierzchni↑ (.) państwa↑~ (RVP) „wiatraki↑ (.) zasilane wiatrem" (wind farms) – tu miałam problem, później w końcu użyłam „farmy wiatrowe", ale tu **w pierwszej chwili w ogóle zapomniałam tego słowa po polsku, więc starałam się opisać. Miałam pokusę poprawy, słyszałam, że to okropnie brzmi, dlatego cały**

czas próbowałam sobie przypomnieć nazwę, zostawiłam, dopiero później, jak kolejny raz było wspomniane, to przypomniało mi się i już użyłam tej właściwej nazwy. (2019, 245)

(181)

(ST) So there's **nuclear power**, and on this ordinance survey map, you can see there's a Sizewell B inside a blue square kilometer. That's one gigawatt in a square kilometer, which works out to 1,000 watts per square meter. So by this particular metric, nuclear power isn't as intrusive as renewables, (TT) na przykład **<energia:::> (.) ~nuklearna~ czy jądrowa** (2) produkują one najwięcej energii, (.) na przykład (.hhh) tysiąc watów na metr kwadratowy, (RVP) najpierw **przypomniało mi się tłumaczenie dosłowne, powiedziałam, średnio mi zabrzmiało, potem przypomniało mi się to nasze tłumaczenie, poprawiłam się**. (2019, 248)

Here, interpreters made a rather spontaneous decision to correct themselves, as they remembered "how to translate" a given item. This happened either immediately (immediate repairs) or a bit later (postponed repairs–see the first example). No direct thought of the target audience's needs was the case here.

7.2.1.3. Unconscious

(182)

(ST) And once you have your list, you have to use it. When I hear even **a hint of idealizing or the faintest whiff of nostalgia** in a session, I go, "Phone, please.", (TT) kiedy mają już tę listę↑ to trzeba jej używać↓ (.) kiedy słyszę, że jakiś pacjent **mówi** (.hhh) e:: **wspomina** swojego partnera (.) w dobry sposób mówię im sprawdź listę↓ (RVP) Mówi – wspomina – **nie pamiętam tego**. (2020, 71)

(183)

(ST) Heartbreak is **a complex psychological injury**, (TT) tak naprawdę złamane serce **odczuw/ >bardzo skomplikowaną< psychologicznie↑ zranieniem↓ (.) >lub raną<** (RVP) Injury – zranienie – rana – **nie pamiętam tego, z automatu to poszło**. (2020, 98)

(184)

(ST) Heartbreak is far more insidious than we realize. There is a reason we keep going down one rabbit hole after another, even when we know it's going to make us feel worse, (TT) <złamanie (.) serca> jest bardzo: (.) poważne (.) i:: będziemy przez to przechodzić, nawet jeśli >(wiesz, że)< to tylko pogorszy **spraw/ (.) sprawę↓** (RVP) **nawet nie wiem, dlaczego taka poprawka jakby wyszła. Po prostu.** (2020, 5)

(185)

(ST) There are other options for generating power as well, which don't involve fossil fuels. So there's nuclear power, and on this ordinance survey map, you can see there's a Sizewell B inside a blue square kilometer, (TT) kolejną e:: (2) kolejnym źródeł energii jest są ene:: jest **<energia atomowa i elektrownie jądrowe** (RVP) **Nie wiem, dlaczego dodałam to drugie**. (2020, 126)

(186)

(ST) In 1918, coal production in Britain peaked, and has declined ever since, (TT) w tysiąc dziewięćset osiemnastym roku em: **produkcja >wydobycie węgla<** w Wielkiej Brytanii osiągnęło szczyt >było na najwyższym poziomie< i wtedy zaczęło spadać (RVP) Produkcja – wydobycie – **nie wiem, czemu**. (2020, 179)

(187)

(ST) Heartbreak is a complex psychological injury, (TT) tak naprawdę złamane serce odczuw/ >bardzo skomplikowaną< psychologicznie↑ **zranieniem↓** (.) **>lub raną<↓** (RVP) Injury – zranienie – rana – **nie pamiętam tego, z automatu to poszło**. (2020, 98)

As already indicated, the majority of repairs were not commented on by trainees, hence the conclusion that they were not made consciously. In some instances, when hearing the repair during the retrospective session, students admitted they could not recall the situation at all, or "had no idea" that they made this repair, or why they did that ("I don't know why. Simply because"). Some comments were made clearly *a posteriori* ("It was automatic") and are therefore excluded from the analysis proper, however, it is certainly worth mentioning that students suspected that they interpreted "automatically", that is, without giving much thought to the interpreting process proper.

7.2.2. The degree of consciousness of <u>not</u> introducing self-repairs

As already mentioned in the previous sections, sometimes, students decided not to correct themselves at the given stage of the speech, but they came up with a better idea of how to interpret something, and decided to introduce the correction in the further parts of the text, which testifies to their consciousness of the value of "interpreting economy" – time- and effort-saving measures (see: *postponed repairs*).

The classification made in point 6 has been borrowed to this question as well. In the majority of cases, the lack of correction was unconscious–as it was not accompanied by any retrospective comments. However, sometimes such decisions were fully conscious. Usually, no correction was introduced due to "lack of time", intent "to keep up with the speaker" instead, "no idea how to correct" the given item or how to introduce it, or belated realisation that something could have been corrected. Students consciously decided not to correct themselves–either strategically or intuitively. In the former case, the decision was made mainly with the potential listener in mind.

7.2.2.1. Conscious strategic

(188)

(ST) In over **20 years** of private practice, I have seen people of every age and background face every manner of heartbreak, (TT) **ponad czterdzieś/ ponad** (.) **czterdzieści lat** (.) mojej terapii (.) pozwalają mi >zobaczyć<, w jaki sposób sobie ludzie z tym radzą↓ (RVP) **Czterdzieści – nie byłam pewna, czy faktycznie tyle, to ile on ma lat? Ale nie byłam pewna, czy to było dwadzieścia. Wiedziałam, że jak się poprawię i poprawię na gorzej, to już w ogóle będzie bez sensu.** (2020, 78)

(189)

(ST) These observations about the finiteness of easily accessible, local, secure fossil fuels, is a motivation for saying, "Well, what's next? What is life after fossil fuels going to be like? Shouldn't we be thinking hard about how to get off fossil fuels?", (TT) te obserwacje na temat skończoności i przemijalności w:: (.) paliw kopalnych są motywacją do powiedzenia, co (na) dalej↓ jakie będzie życie, kiedy skończą się paliwa kopalne↓ >czy nie powinniśmy **myśleć o tym bardzo**↓ (RVP) Nie skończyłam zdania – w głowie miałam – **'czy nie powinniśmy myśleć o tym CZĘŚĆIEJ' albo 'czy nie powinniśmy się NA TYM BARDZIEJ SKUPIĆ'** – wyszedł miks 'myśleć o tym bardzo'. **Chodziło**

mi też po głowie ‘ciężko’, bo w oryginale jest ‘hard’. Jak skończyłam mówić o tej drugiej motywacji, to mi kliknęło w głowie, że coś tam nie poszło. **To było całe zdanie i nie było sensu się poprawić. Musiałabym powiedzieć całe to zdanie od nowa, bo jak miałby słuchacz wiedzieć, że poprawiam tylko jego wybiórczy fragment, wiedział który to fragment, i zrozumieć sens zdania. Musiałabym całe zdanie mówić od nowa, ale już bym nie dogoniła go w życiu.** (2020, 130)

(190)

(ST) But you do have **weapons**. You can fight. And you will heal, (TT) ALE MASZ o<różne **bronie**> (.) możesz się walczyćo i WYZDROWIEJESZ DZIĘKUJĘ↓ (RVP) Bronie – lepiej byłoby ‘masz broń’, w angielskim była liczba mnoga, więc i u mnie. **Nie poprawiałam, bo to już końcówka, sens jest, nie ma sensu kończyć poprawianiem i zostawiłam.** (2020, 28)

(191)

(ST) When **you're going on first dates in New York City**, you need to be able to express a wide range of emotions, (TT) je::::żeli ☺ **idziesz na pierwszą randkę w:: mieście Nowy Jork** musisz przedstawiać szeroki zakres emocji↓ (RVP) **W mieście Nowy Jork – w sumie po chwili chciałam to zmienić, że w Nowym Jorku, ale to i tak było zrozumiałe, więc zostawiłam.** (2020, 89)

(192)

(ST) Kathy recovered, though, and she was eager to resume her search for a husband **as soon as her eyebrows grew back in**. When you're going on first dates in New York City, you need to be able to express a wide range of emotions, (TT) Kati wyzdrowiała i miała wielką chęć wrócić do randkowania, (.) >ale **w momencie, kiedy wróci jej< (.) brew**, bo jeżeli randkujesz w Nowym Jorku, (.hhh) warto jest mieć możliwość pokazywać <wszystkie> emocje↓ (RVP) Sens zdania jest okej, ale **nie zdążyłam powiedzieć tego całego zdania „kiedy odrosną jej brwi”, bo on już kończył zdanie o Nowym Jorku i o ekspresji emocji, więc powiedziałam ‘kiedy wróci jej brew’, bo usłyszałam ‘back’ i stwierdziłam, dobra, niech będzie. To taki skrót myślowy, nie przekazałam całego zdania mówcy. Nie miałam czasu na poprawianie i miałam też w głowie, że nie powinnam się za dużo poprawiać, bo to też brzmi nienaturalnie.** (2020, 15)

(193)

(ST) She had decided to move to the West Coast to be closer to her children, and **she didn't want a long-distance relationship**, (TT) postanowiła wynieść się z miasta,↑ (.) (b)/ żeby być bliżej dzieci, a **nie chciała (.) prowadzić związku na odległość** (RVP) „prowadzić związek na odległość" – **nie ma czegoś takiego, od razu mi zazgrzytało po wypowiedzeniu tego, wiedziałam, że to jest źle, tak się nie mówi, ale nie poprawiłam się, bo stwierdziłam, że zrozumieją**. (2019, 137)

(194)

(ST) I've also added in this **diagram** now some pink lines that go down and to the right, (TT) różowa linia po::środku **dajagramu**, (RVP) „dajagram" – **pamiętam, że tak powiedziałam, ale wiem, że nie pomyślałam, żeby to poprawić. To jest zrozumiałe.** Weszło mi z angielskiego. To podobne jest. (2019, 290)

(195)

(ST) **Five years after his wife died**, he finally felt ready to start dating again. He soon met Sharon, and a whirlwind romance ensued, (TT) e: **po pięcioletnim związku z** (.) **z kobietą, która umarła**↑ s::potkał kolejną Szaron↓ (RVP) **Wiedziałam, że to pięć lat to nie pięć lat z kobietą, tylko pięć lat po jej śmierci, ale już nie poprawiłam się. Przypuszczałam, że to raczej nie jest aż tak bardzo ważne dla słuchacza.** (2020, 72)

(196)

(ST) and then just as she was ready to **jump back into the dating world**, she found a lump in her other breast and had to do it all over again, (TT) i kiedy już chciała **powrócić do:: światu randkowego** (.hhh) <znalazła> guzek w drugiej piersi, (RVP) **Usłyszałam, że źle odmieniłam tutaj „świat", ale chciałam skończyć tę myśl, bo stwierdziłam, że nie będę do tego wracała, bo potem bym całkiem straciła myśl i dlatego chciałam to zakończyć.** (2019, 104)

Here, trainee interpreters thought that the incorrect version did not require any corrections because it was "comprehensible enough for the listener", or that it would not have changed the meaning intended by the speaker, it was irrelevant for the listener anyway ("I supposed it was not that important for the listener"), or they simply did not want to correct themselves (e.g. "It was almost the end of the speech and I thought it was pointless

to end with a correction, so I left it", "I had no time for correction and had at the back of my mind that I should not correct myself too often because it sounds unnatural"). In some instances, students accepted the imperfections and got rid of the intent to correct themselves as their priority was to keep up with the speaker ("I would have lost the thread completely"), or did not correct themselves because they did not know how to introduce the correction ("Should I correct only this small part or the entire sentence so that the listener would know what I am actually correcting? I had no idea, and I left it the way it was. Otherwise, I would have had to say the entire sentence and would have never caught up on him"). Interestingly enough, in the first example, the interpreter was not certain as to whether she had understood the speaker correctly (the speaker's age and experience), and so she said she knew that if she had corrected herself into an incorrect version, that would not make any sense anyway.

Unlike strategic corrections, students also decided to introduce repairs rather intuitively:

7.2.2.2. Conscious intuitive

(197)

(ST) **The length of the road doesn't matter**, because the longer the road, the more biofuel plantation, (TT) **długość drogi nie ma z:: różnicy**, bo czym większe, tym więcej biopaliw↓ (RVP) Nie ma znaczenia – tak chciałam powiedzieć – albo nie robi różnicy – to jest produkt tego, tej zlepki. Usłyszałam to. Bardziej mi pasowało 'nie robi różnicy' w sensie tego zdania, **ale nie miałam jak tego poprawić, ominęłam bardzo dużo, już byłam zdenerwowana tym i to potknięcie też**. (2020, 133)

(198)

(ST) And you need something else as well: you have to be willing to let go, to accept that it's over. Otherwise, your mind will feed on your hope and set you back, (TT) musisz e:: uczcić ten związek, który cię (.) (xxx) **który cię trzyma↑** (.) **przy ziemi↑** (RVP) Set you back - z tym miałem straszny problem, przetłumaczyłem to jako 'trzyma cię przy ziemi'. **Całkiem nie wiedziałem, jak to przetłumaczyć i zostawiłem to tak. Nie byłem zadowolony, nie miałem pomysłu na poprawkę, nie poprawiłem.** (2020, 58)

(199)

(ST) He soon met Sharon, and a whirlwind romance ensued. **They introduced each other to their adult children** after one month, and they moved in together after two, (TT) spotkał Szaron↑ (4) **mieli dzieci** i po miesiącu poznali się z dziećmi po::: dwóch miesiącach sprowadzili się do siebie↓ (RVP) Wiedziałem o co chodzi, **chodziło mi, że mieli WŁASNE dzieci, a nie razem, ale nie poprawiłem się, nie było czasu**. (2020, 60)

(200)

(ST) Why was this incredibly strong and determined woman unable to marshal the same emotional resources that got her through four years of cancer treatments? Why do so many of us flounder when we're trying to recover from **heartbreak**? (TT) dlaczego ta bardzo silna i zdeterminowana kobieta (.) nie mogła sobie poradzić z:: tym: >tak samo jak sobie poradziła z rakiem<↓ (2) dlaczego tak wiele z nas nie radzi sobie ze **złamanym sercem**↓ (RVP) Heartbreak – **złamane serce albo złamanie serca, tak to tłumaczyłam. Miałam wrażenie, że za dużo tego, ale nie miałam pomysłu, jak to zmienić.** (2020, 16)

(201)

(ST) Getting over heartbreak is hard, but if you refuse to be misled by your mind and you **take steps** to heal, you can significantly minimize your suffering, (TT) **musisz robić kroki**, żeby::: się wyleczyć (3) nie tylko pomoże ci to w::: podniesieniu się↑ (RVP) **Z tymi krokami dosłownie przetłumaczyłem, bo nie wiedziałem, jak przez to przebrnąć. Nie miałem innego pomysłu, ale zabrzmiało mi strasznie, nie miałem pomysłu na poprawkę.** (2020, 64)

(202)

(ST) Brain studies have shown that the **withdrawal of romantic love** activates the same mechanisms in our brain that get activated when addicts are withdrawing from substances like cocaine or opioids. Kathy was going through **withdrawal**. And since she could not have the heroin of actually being with Rich, her unconscious mind chose the methadone of her memories with him, (TT) badania pokazały↑, (.) że:: **wycofanie się z (.) miłości**↑ (3) >może powodować takie same sytuacje<, jak osoby, które wychodzą z nałogów↓ Kati **wycofywała się**↓ mimo, że nie miała hieroiny↑ (RVP) **Wycofanie się z miłości – usłyszałam withdrawal, to jest wycofanie się, ale miałam taką myśl, że niech tak już**

zostanie. […] Nie miałam pomysłu na poprawkę i też nie chciałam co chwilę się poprawiać i robić pauzy. (2020, 80)

(203)

(ST) you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your **recovery**, (TT) tak naprawdę podsycasz swoje:: y: uzależnienie↓ (.) co jeszcze bardziej komplikuje twoje:: **wyzdrowienie↓** (RVP) **Tu nie byłam pewna, czy wyzdrowienie było okej. Wahałam się, chciałam poprawić, ale nie miałam pomysłu, jak**. (2020, 92)

(204)

(ST) Heartbreak will make those thoughts pop into your **mind**, (TT) <zawód miłosny> sprawia, że takie ~myśli~ ~przychodzą do naszego **mózgu**~ (RVP) powiedziałam „mózgu" i **źle mi to zabrzmiało, powinno być „umysłu", ale się nie poprawiłam, bo szkoda mi było czasu.** (2019, 110)

Contrary to the previous case, here the decision not to introduce corrections was rather spontaneous. Here, students were aware that their interpretation was incorrect, but they simply had no idea how to correct themselves, be it translation- or language-wise, hence, they made a spontaneous decision not to correct themselves without any further reasoning. Some mentioned that, although they were dissatisfied with their interpretation, they did not know how to correct themselves, so they went on. Some admitted "there was no time" to introduce corrections. One student mentioned that she was already very much stressed because of previous omissions and the defect in question, hence the decision not to correct herself; another one admitted she did not want to introduce repairs all the time ("over and over again") and make pauses.

7.2.2.3. Unconscious

The lack of correction could have been unconscious–numerous instances were accompanied by no retrospective comments whatsoever (hence, the conclusion they were made unconsciously), or students admitted that it was only during the retrospective session that they heard any defects, and not during the interpreting session proper (linguistic defects, incorrect translation, etc.). Interestingly enough, in some instances, it

was only during the retrospective session that trainees heard the speaker had said a different word, hence they did not correct the interpretation, because they were certain their interpretation was accurate.

(205)

(ST) So there's 40 **lightbulbs'** worth for transport, 40 lightbulbs' worth for heating, and 40 lightbulbs' worth for making electricity, and other things are relatively small, compared to those three big fish, (TT) czterdzieści **żyrawek** na transport, na grzanie↑ (RVP) Żyrawek – **wtedy nie słyszałam, bo bym na pewno to poprawiła**. (2020, 134)

(206)

(ST) **in 1918**, coal production in Britain peaked, and has declined ever since, (TT) **(w) tysiąc dziewięćset osiemnaście** osiągnęła szczyt i:: zaczęła (spadać)↓ (RVP) **Nie wyłapałam wtedy tego, że nie odmieniłam roku**. (2020, 206)

(207)

(ST) So, for example, the middle line there, 0.1 watts **per square meter**, is the energy consumption per unit area of Saudi Arabia, Norway, Mexico in purple, and Bangladesh 15 years ago, (TT) i tak naprawdę zero jeden y:: wata **na kilometr <kw::adratowy>** ener/ y: produkcji (.) konsumpcji energii↑ (.HHH) Arabia <Saudyjska, Norwegia, Meksyk> (RVP) **Jestem bardziej przyzwyczajona, że się wszystko podaje w kilometrach kwadratowych niż metrach. Nie poprawiłam tego. Nie wyłapałam tego.** (2020, 212)

(208)

(ST) He barely functioned at work for many, many months, and **he almost lost his job** as a result, (TT) nie nie mógł (.) prawie w ogóle nie funkcjonował (1) w pracy **i stracił** (.) **pracę** (.) przez to↓ (RVP) **Nie wyłapałem 'almost lost his job'**. (2020, 61)

(209)

(ST) **As deeply as he cared for Kathy** -- and he did -- he simply wasn't in love, (TT) **oboje dbali o siebie**, jednak dla Ricza to nie była miłość↓ (RVP) **Oboje – zgubiłem trochę sens, nie mogłem znaleźć słowa 'care'. Wydawało mi się, że chodziło o nich oboje, nie wyłapałem, że to tylko on.** (2020, 53)

(210)

(ST) So, for example, the middle line there, 0.1 watts per square meter, is the energy consumption per unit area of Saudi Arabia, Norway, Mexico in purple, and Bangladesh **15 years ago**, (TT) mamy zero przecinek jeden wata na metr kwagra/ kwadratowy >jest to zużycie w Arabii Saudyjskiej, Norwegii, Meksyku i Bangladeszu< **dziesięć lat temu↑** (RVP) **Nie wyłapałam, że piętnaście a nie dziesięć lat temu.** (2020, 150)

(211)

(ST) So whichever of those renewables you pick, the message is, whatever mix of those renewables you're using, if you want to power the UK on them, you're going to need to cover something like 20 percent or **25 percent** of the country with those renewables, (TT) niezależnie od tego, <których> (.hhh) z tych źródeł odnawialnych energii wy:: wybierzecie, będziecie musieli pokryć nimi od dwadzieścia od dwudziestu do **pięćdziesięciu procent** terytorium y:: państwa↓ (RVP) **Ja byłem pewny, że usłyszałem pięćdziesiąt procent. Nie było u mnie myśli, że może coś skłamałem. Pojawiło się coś z pięć i pewnie sobie dośpiewałem, że pięćdziesiąt. Dopiero teraz widzę, że dwadzieścia pięć.** (2020, 225)

(212)

(ST) Miguel was confused by this as well and really quite embarrassed by it. "What's wrong with me?" he asked me in our session. "What **adult** spends almost a year getting over a one-year relationship?", (TT) Migel długo się zastanawiał, co jest z:: nim nie tak↓ (3) który **głupek** (.) przez rok próbuje aż (.) (.hhh) ogarnąć się po złamaniu serca↓ (RVP) **Ja usłyszałam coś w stylu 'dull' a tu jest 'adult' i dlatego tak. Dopowiedziałam to z kontekstu. Dopiero teraz widzę, że to adult.** (2020, 26)

(213)

(ST) And if you're hurting, know this: it's difficult, it is a battle within your own mind, and **you have to be diligent to win**, (TT) >jeżeli teraz jest ci źle, jest ci smutno< wiedz to, że jest bardzo trudno, jest to WIELKA W: WALKA z twoim mózgiem (.HHH) >**musisz być BARDZO inteligentny, żeby wygrać**< (RVP) **Usłyszałam intelligent i pasowało mi to do kontekstu IQ. Dopiero teraz widzę, że tu było diligent.** (2020, 28)

(214)

(ST) To fix your broken heart, you have to identify these **voids** in your life and fill them, and I mean all of them, (TT) >musimy zidentyfikować te wszystkie **głosy** w naszym sercu< (RVP) „these voids", **a ja usłyszałam „this voice", bo podobnie brzmi. Czułam, że coś jest chyba nie tak, ale wydawało mi się, że wiernie tłumaczę. Dlatego się nie poprawiłam**. (2019, 149)

(215)

(ST) When the Industrial Revolution started, the amount of carbon sitting underneath Britain in the form of coal was as big as the amount of carbon sitting under Saudi Arabia in the form of **oil**. This carbon powered the Industrial Revolution, it put the "Great" in Great Britain, and led to Britain's temporary world domination, (TT) kiedy::: <rewolucja przemy(.)s(.)słowa> się zaczęła ilość węgla (.) ilość węgla pod # pod Wielką Brytanią była takiej sam/ takiej samej ilości jak ilość węgla (.) >ilość **oleju**< pod y: Arabią Saudyjską↓ (.hhh) e:: >zapewnił< te/ (.) ten węgiel zapewnił Wie/ >węgiel zapewnił Wielkiej Brytanii< totalną dominację, (RVP) **„Oil" zrobiłem z automatu dosłownie, a po czasie zaświtało mi, że chyba nie olej a olej napędowy, czy ropa, ale już było za późno.** (2019, 180).

As already indicated, students admitted they were unable to detect the defects presented above (e.g. both linguistic and translational ones) because they "couldn't hear it then". Sometimes they were sure their translation was accurate (e.g. 10 years ago vs. 15 years ago, he almost lost his job vs. he lost his job) and they were able to identify the inaccuracy only during the retrospective session. Interestingly enough, in some cases, they said they heard something that sounded similar to the word meant by the speaker (adult vs. dull, intelligent vs. diligent, voice vs. voids), which caused the change in meaning. In the last instance, the interpreter belatedly realised the defect (that oil translated literally does not make much sense in Polish in this context), but decided it was too late to introduce a correction.

7.2.3. The reason for introducing self-repairs

The actual reason for introducing corrections could only be revealed in RVPs, thus, this classification is based on RVPs. Repairs may be related to insufficient knowledge of specialist terms (or insufficient research on the given subject). During text processing, reasons for corrections may be related to a purely linguistic or translational nature. In the

former case, repairs may occur due to “similarity of words”, as students put it, interference with the source language (code-switching), or–usually–when interpreters hear that certain linguistic aspects need polishing up (e.g. grammar, lexis, style, etc.). Yet another reason could be that the corrected version “sounds better” and the previous one was “not quite right” (stylistically, grammatically, etc.), which clearly pertains to post-articulatory repairs, or enhancing precision and adapting the given term to the context. Below, selected examples will be presented.

7.2.3.1. Cultural knowledge or specialist knowledge

(216)

(ST) Imagine if we said, "Oh yes, we can get off fossil fuels. We'll use **biofuels**, (TT) e: >wyobraźmy sobie, że pozbywamy się paliw kopalnych i **używamy biopaliwo↑** (RVP) Tutaj nie byłam pewna, czy BIOPALIWO, czy BIOPALIWA. Bo w angielskim jest liczba mnoga. Nie byłam pewna, czy dobrze powiedziałam. Usłyszałam liczbę mnogą, powiedziałam pojedynczą i nie wiedziałam, czy to dobrze. **Jak się mówi po polsku? Może trzeba było zostawić mnogą? Dalej – moja niewiedza: czy można *uprawiać* biopaliwo?** Tak jest w oryginale. Nie było czasu, żeby nad tym myśleć. To jakoś dziwnie mi brzmiało, że nie wiem, ale przetłumaczę wiernie na polski. Ale nie byłam przekonana. (2020, 145) **(pre-art)**

(217)

(ST) Well, what if we grew the biofuels for a road on the grass verge at the edge of the road? How wide would the verge have to be for that to work out? (TT) ale co jeśli (.) **budujemy (.) paliwa (3) c::/ co jeżeli budujemy uprawy energetyczne↑** o::obok dróg, (.) by::: zasilać samochody na nich jadące, (RVP) Tu musiałem spojrzeć na kartkę i mi to pomogło**. Dla mnie „Energy crops” to Energy crops” i tyle, jak ktoś słucha Teda, to wiadomo, że po angielsku i po angielsku się zna takie rzeczy, ale w życiu tego słowa po polsku nie słyszałem. Gdybym nie miał tego kartce, to bym nie wiedział**. (2019, 230)

(218)

(ST) OK, so let's put in some numbers. Let's have our cars go at 60 miles per hour. Let's say **they do 30 miles per galon**, (TT) podajmy jakieś liczby >spójrzmy na to< (.) pomyślmy, że samochód jeździ sześćdziesiąt mil na godzinę, **potrzebuje** (1) **całego**

galona na trzydzieści mil, (RVP) Galon – **mój mózg chciał powiedzieć, że 'potrzebujemy trzydzieści mil na galon, ale chwilę popatrzyłam się na to, co on tam pisze i byłam w stanie to zmienić.** I tak brzmi dziwnie. Tutaj skorzystałam z tego, że to się wyświetliło, bo jak ja to mówiłam, to on był dalej. **Mile są naturalne, galon mniej. Chyba pierwszy raz w życiu powiedziałam to słowo**. (2020, 132 **(pre-articulatory)**

The instances presented above prove that, in many cases, students found it extremely difficult to find a proper equivalent or collocation in their own native language. Interestingly enough, some of them admit they know these words and their meaning in English, but they were perplexed when confronted with their translation into Polish. In the last example, the interpreter admits she used the word 'gallon' for the first time in her life. This all boils down to yet insufficient knowledge of the subject matter of the interpreted speech, and probably to insufficient research.

7.2.3.2. Linguistic level

7.2.3.2.1. Alliteration

(219)

(ST) So, for example, the middle line there, 0.1 watts per square meter, is the energy consumption per unit area of Saudi Arabia, **Norway**, Mexico in purple, and Bangladesh 15 years ago, (TT) ta środkowa linia e:: zero przecinek jeden jest e:: w watach↑ na metr okwadraotowy↑ (.) to:: zużycie energii na:: jednostkę posz::/ powierzchni **Now**/ (.) **NORWEGII**, Arabii Saudyjskiej, Meksyku a na fioletowo↑ na fioletowo↓ (RVP) **Chciałam powiedzieć „Nowego Jorku", bo tydzień temu to było, ale poprawiłam na Norwegię**. (2019, 267)

(220)

(ST) **and in the year 2000**, **oil and gas** production from the North Sea also peaked, and they're now on the decline, (TT) i w roku dwutysięcznym y:: produkcja e:: **roku** (.) **ropy** i gazu z tego obszaru również (osiągnęła) (.) minimum, a obecnie złoża te również są o~wydo/ wyczerp/~o wy/ y: <na wyczerpaniu>↓ (RVP) **wcześniej mówił o „dwutysięcznym roku" i dlatego automatycznie wskoczło mi „roku", ale się**

poprawiłam, jak to usłyszałam, bo to nie miałoby sensu, podobnie te słowa brzmią (2019, 261)

(221)

(ST) Let's add European countries in blue, and you can see there's quite a variety, (TT) dodajmy do tego:: kraje europejskie↑ (1) **₀w b::iałym kolo/₀ niebieskim kolorem**~ (HHH) (5) e:: ~następnie dodajmy Azję czerwonym (RVP) On powiedział „blue" – ja zaczęłam też mówić „b" i zapomniałam, jaki to był kolor, więc na „b" jest „biały", ale w końcu przypomniało mi się, jak zobaczyłam na obrazku – niebieski. (2019, 276)

(222)

(ST) Next, let's add Asia in red, the Middle East and North Africa in green, sub-Saharan Africa in blue, **black is South America**, purple is Central America, and then in pukey-yellow, we have North America, Australia and New Zealand, (TT) dodajmy Azję na czerwono↑ Bliski Wschód na zielono (1) >Afrykę Subsaharyjską na niebiesko< (2) **czarny pokazuje ~Ś::rodkową Amerykę~** (2) **Południową Amerykę** fioletow(ą) Środkową (.) a zielony Północną, Australię i Nową Zelandię↓ (5) państwa różnią się od siebie↓ (RVP) **Pomyliłam Środkową z Południową – chyba przez to, że jest South, to S trochę podobne, na to zwróciłam uwagę, większą niż na kolory. Mówię Środkowa, jest chwila przerwy, bo się zorientowałam, poprawiam na Południowa.** (2020, 136)

Here, interpreters confessed that "the similarity of words" (alliteration) caused their astonishment and correction. In the first example, the interpreter confused "**N**ew York" (which was mentioned in the previous speech) with "**N**orway". The remaining examples encompass such similar words as **ro**ku (year) - **ro**py (petroleum), **b**lue - **b**iały (white) - niebieski, **S**outh - **Ś**rodkowa [central] - Południowa. They all indicated that the words started with the same or similar sound (syllable), hence the correction was necessary. As can be inferred, the confusion was related either to the source or target language. In one case, the interpreter heard the speaker say "blue" in English, started her interpretation into Polish with the same sound (b - biały), forgot what the speaker said but then saw the colour in the picture and corrected herself.

7.2.3.2.2. Interference with SL (Code-switching)

(223)

(ST) I've added on little blue tails behind Sudan, Libya, China, India, Bangladesh, (TT) e: dodałam <pewne> (.) ukośne linie i tak jak Sudan, Libia, ***[Chi::]*/ e: Chiny**, Indi(a)↑ (RVP) Chciałam powiedzieć, że Czajna, usłyszałam i się poprawiłam. (2020, 211)

(224)

(ST) Let's add **European** countries in blue, and you can see there's quite a variety. (TT) dodajmy ***[Europ]*/ europejskie >europejskie::<** państwa na niebiesko↑ (2019, 185)

(225)

(ST) "When middle-aged people date, they don't mess around. It's like "Love, Actually" meets **"The Fast and the Furious."**, (TT) "To jest jak oni nie::: nie bawią się to jest jak w filmach To właśnie miłość przechodzi z To właśnie miłość do ***[Fast and Furious]* y::: w Szybkich i Wściekłych"** *[It is like they don't play around it is like in films Love Actually it transforms from Love Actually into **The Fast and the Furious**]*, (RVP) Ten film znam i mówię o nim zawsze po angielsku, jeśli chodzi o tytuł, dlatego z automatu powiedziałam angielski tytuł, ale od razu się poprawiłam na polską wersję, zwłaszcza, że miałam to w notatkach. Więc mówię, słyszę, myślę, że to przecież na polski tłumaczenie, i zmieniam. (2019: 124)

(226)

(ST) **It's like** "Love, Actually" meets "The Fast and the Furious.", (TT) ***[it's::]* jak to w::** (.) **jak t/ (.) *[it's]* (.) to jest jak** z filmu To właśnie miłość czy Szybcy i wściekli↓ (RVP) „it's like" – ja zaczęłam „ics" – miałam mówić „lajk" – czyli szadoling, ale zorientowałam się, że to nie ten język i przeszłam na polski. (2019, 147)

(227)

(ST) Heartbreak shares all the hallmarks of traditional loss and grief: insomnia, intrusive thoughts, immune system dysfunction. Forty percent of **people** experience clinically measurable depression, (TT) smutek e::: bezsenność, natrętne myśli to wszystko jest częścią złaman/ e: ***[peo]*/** (HHH) **ludzi** ze złamanym sercem↑ (1) to jest e: zaburzenie psychologiczne (2020, 50)

(228)

(ST) I've also added in this diagram now some pink lines that go down and to the right, (TT) e:: chciałbym dodać też do ***[dia]*/ (.)** >do **diagramu<** różowe linie, które (.) biegną w dół i w:: (.) w prawo (2019, 267)

(229)

(ST) And then, in 1918, coal production in Britain peaked, and has declined ever since. In due course, Britain started using oil and gas from the North Sea, and in the year 2000, oil and gas production from the North Sea **also** peaked, and they're now on the decline, (TT) w tysiąc dziewięćset osiemnastym roku↑ (1.5) produkcja węgla w Wielkiej Brytanii osiągnęła szczyt i potem zaczęła spadać↑ (1) i w roku dwutysięcznym produkcja ropu >i ropy i gazu< ***[also]* y: także** osiągnęła szczyt i zaczęła spadać, (RVP) **Also – także – wkleił mi się angielski i się poprawiłem na polski.** (2020, 155)

The examples presented above indicate that as soon as the interpreters realised they were shadowing (repeating after the speaker), they corrected themselves. The correction could be related to proper names (e.g. film title, countries) or random words (e.g. also, people) or syllables. More instances can be found in one of the previous sections (Code-switching).

7.2.3.2.3. Linguistic defects

(230)

(ST) And **if your heart is broken**, you cannot ignore that, (TT) **ludzie ze złamanym sercu** (.) **ludzie ze złamanym sercem** (.) nie mogą ignorować tego faktu↓ (RVP) Ludzie ze złamanym sercu – sercem – tu poprawka językowa – **zgrzytało i poprawiłam**. (2020, 35)

(231)

(ST) Heartbreak creates such dramatic emotional pain, our mind tells us the cause must be equally dramatic. And that gut instinct is so powerful, it can make even **the most reasonable and measured of us** come up with mysteries and conspiracy theories where none exist, (TT) złamanie serca (.) powoduje (.) bardzo silny emocjonalny ból, (.) ale mózg mówi nam, że to nie jest tak dramatyczne↓ (.) (.hhh) i przez to **nawet najsil<niejszy> (.) najsilniejsi z nas** (.) wymyślają różne scenariusze, które ~wcale nie

istnieją~↓ (RVP) Najsilniejszy – najsilniejsi z nas – poprawka – a nie najsilniejszy, ja powiedziałam „szy", to się zorientowałam, że później będzie „z nas" i to nie łączy się razem w polskim. **Gramatycznie zazgrzytało**. (2020, 5)

(232)

(ST) But when Kathy turned 27, she didn't find a husband. She found **a lump in her breast**. She went through many months of harsh chemotherapy and painful surgeries, and then just as she was ready to jump back into the dating world, she found **a lump in her other breast** and had to do it all over again. Kathy recovered though, (TT) kiedy Kafi miała dwadzieścia siedem lat (.) nie (.) nie (.) nie wyszła za mąż tylko odkryła, że ma **guza (.) e:: na piersi**↓ (5) kiedy już była gotowa (.) wyleczyła się (.) znalazła **drugiego guza e: w piersi**↓ jednak wyleczyła się↑ (RVP) Na piersi – w piersi – świadoma poprawka, **jak powiedziałam 'na', to zabrzmiało mi to dziwnie, dlatego potem powiedziałam 'w', chociaż to też mi dziwnie zabrzmiało.** Świadomie się poprawiłam. (2020, 65)

(233)

(ST) And in the year 2000, **oil and gas** production from the North Sea also peaked, and they're now on the decline, (TT) i w roku dwutysięcznym produkcja **ropu** >i **ropy** i gazu< [also] y: także osiągnęła szczyt i zaczęła spadać↓ (RVP) **Przejęzyczenie z ropą, więc poprawiłem się**. (2020, 155)

(234)

(ST) Heartbreak will make those thoughts pop into your mind. And so to avoid idealizing, you have to balance them out by remembering their frown, not just their smile, (TT) złamanie serca sprawia, że różne myśli wpadają do naszej głowy↑ (3) i myślimy o tych osobach, które nas <**złamiły**> e: **zraniły** (RVP) **Przejęzyczyłem się – zraniły. Poza tym wcześniej było złamane serce, cały czas o złamaniu.** (2020, 47)

Linguistic repairs[64] were caused by detection of linguistic defects–grammar (e.g. declension, collocations in the target language), lexis, or slips of the tongue (e.g. ropu - ropy, złamiły - zraniły). Interestingly enough, instances of slips of the tongue could have been caused by the fact that similar words were used in previous parts of the speech (e.g.

[64] The question of linguistic repairs has been explored further in one of the previous sections.

złamane [serce] - złamiły - zraniły, ropa - rok). As soon as interpreters realised that, they corrected the item in question.

7.2.3.3. Translational level

The translational level of repairs[65] is related to conscious strategic decisions of novice interpreters. For instance, they may intend to correct their interpretation into a more literal one, as they believe that by doing so they would become more faithful to the original, or get rid of literal translation to make it sound better. Some interpreters, when uncertain as to whether they had understood the source text correctly, opted for generalisation in order to "play it safe and not mislead the listener". Another reason for syntactic repairs could be the fact that it might be easier to formulate a sentence like this in order to underline certain aspects the interpreter finds crucial. Some instances clearly point out that EVS was too short, which resulted in a literal and incorrect translation. Interestingly enough, some interpreters admitted to intralinguistic translation (English-English) that directly impacted the translation into the target language and possible correction. An interesting reason for pre-articulatory repairs was "interpreting economy"–potential risk of slips of the tongue or stuttering due to a challenging pronunciation, hence, easier-to-pronounce words were chosen. However, repairs were also introduced "in order to maintain the fluency of speech" to avoid prolonged periods of silence when keeping up with the speaker, hence, the very same word or a synonym was uttered, or as a compensation for the interpreter not being able to hear the remaining parts of the text (e.g. the ending of the sentence). Moreover, the interpreter may also want to change the speaker's perspective to facilitate the target listener's understanding. Last but not least, some repairs pertain to graphic content. Below, selected examples of each category will be provided.

7.2.3.3.1. Style & register

(235)

(ST) Heartbreak will make those thoughts pop into your mind. And so to avoid idealizing, you have to **balance them out** by remembering their frown, not just their smile, (TT) oczywiście takie myśli będą się pojawiały w naszym (.) w naszej głowie, jednak nie możemy sprawić, żeby one e:: (.) **zwyciężyły↓ żeby one przejęły nad nami kontrolę↓**

[65] The question of translational repairs has been explored further in one of the previous sections.

(RVP) Zwyciężyły – przejęły kontrolę – coś innego miałam wrażenie będzie lepsze, **będzie lepiej brzmiało**. (2020, 36)

(236)

(ST) What adult spends almost a year **getting over** a one-year relationship? (TT) niektórzy dorośli↑ potrzebują nawet roku, żeby **<przejść przez::> (.) poradzić sobie** ze smutkiem po::: e:: nieudanym rocznym związku↓ (RVP) Getting over – znowu straszny problem – ***przejść*, ale usłyszałem resztę zdania oj chyba nie, lepiej mi zabrzmiał mi *poradzić sobie***. (2020, 62)

(237)

(ST) And it might make you think, perhaps there's an issue to do with **areas**. And in this talk, I'd like to talk about **land areas**, and ask: Is there an issue about **areas**? (TT) może trzeba by pomyśleć (.hhh) jednak o **terenach** i (.) w tej przemowie >właśnie< zajmę się tematem e: **obszarów lądowych**, (RVP) Area – powiedziałam spontanicznie **tereny**, a w głowie miałam, że **obszary brzmią bardziej naukowo**. Z drugiej strony nie wiedziałam, jak to się ma do tej przemowy, nie byłam przekonana, co ja tłumaczę. Pomyślałam, że najwyżej dalej powiem **obszary lądowe**. Lepiej mi to brzmiało. (2020, 147)

(238)

(ST) Next, let's look at **solar power**, (TT) Następną opcją są **ogniwa fotowoltaiczne**, (RVP) Kusiło mnie, żeby powiedzieć **panele solarne**, ale chciałem, żeby było bardziej naukowo. (2020, 175) (pre-articulatory)

(239)

(ST) When the Industrial Revolution started, the amount of carbon **sitting underneath Britain** in the form of coal was as big as the amount of carbon sitting under Saudi Arabia in the form of oil, (TT) kiedy rewolu/ przemysłowa rewolucja zaczęła się↑ (3) ilość węgla **siedząca** (.) **znajdująca się pod Wielką Brytanią** była tak duża jak ilość y:: ropy naftowej pod (.) Emiratami Arabskimi↓ (RVP) Siedząca – poprawiłem 'sitting' na znajdująca się, bo to jest zbyt nieformalne, że coś siedzi pod ziemią. Zmieniłem na bardziej formalną wersję. A tak zrobiłem najpierw, bo on tak powiedział. (2020, 166)

(240)

(ST) Addicts know they're addicted. They know when they're **shooting up**, (TT) Uzależnieni wiedzą, że są uzależnieni (.) wiedzą, że **na::: (.) naszprycowali się**

narkotykami (RVP) **Naszprycować się** – shoot up – czy mogę tak powiedzieć? Czy **na**ćpać? Nie wiedziałam, które lepsze, ale wybrałam to delikatniejsze, naćpać to trochę bardziej brutalne. Kojarzyłam tylko naćpać się i szukałam do tego ekwiwalentu. (2020, 92) (pre-articulatory)

(241)

(ST) When middle-aged people date, **they don't mess around**, (TT) Osoby w średnim wieku jeżeli randkują (.) **nie bawią się w ceregiele**↓ (RVP) Ceregiele – miałam w głowie **'nie pierniczyć się'**, ale stwierdziłam, że nie mogę tego tutaj przecież powiedzieć. Więc albo ceregiele, albo **przechodzić do rzeczy od razu**. (2020, 96) (pre-articulatory)

In the instances presented above, students decided that another version would "sound better" in terms of the style and register adopted by the speaker. Importantly, some students thought that the second version sounded "more scientific", hence, was more appropriate in the situational context of the speech. In the last three examples, however, students' first version was rather colloquial and was corrected immediately. The examples no. 4, 6, 7 represent pre-articulatory repairs–only thanks to RVPs it is known that they were initially tempted to use rather vulgar expressions.

7.2.3.3.2. Fidelity

(242)

(ST) Heartbreak creates such dramatic emotional pain, our mind tells us the cause must be equally dramatic. (TT) **odrzucenie (.) złamanie serca** (.hhh) charakteryzuje się bardzo złamanym e:: z/ (RVP) „odrzucenie" – „złamanie serce" – poprawiłam się, **bo jednak chciałam być wierna oryginałowi, a „odrzucenie" to za bardzo ogólne**. (2019, 143)

(243)

(ST) Miguel didn't just lose his **girlfriend**; he lost his entire social life – (TT) Migel nie tylko stracił y:e: **żonę** >y:e: **dziewczynę**< ale:: również swoje życie swoje wszystko (RVP) Poprawiłam się z „żony" na „dziewczynę". **Po prostu w umyśle miałam tak, że y:e: to jest małżeństwo i jakoś tak, aha i usłyszałam, że dziewczyna i po chwili dopiero doszło do mnie, że to tak naprawdę dziewczyna. Dlatego się poprawiłam.**

Chociaż w sumie tak dużego znaczenia to by nie miało, ale chciałam być wierna oryginałowi. (2019, 9)

The examples presented above prove that interpreters wanted to remain faithful to the original speech, hence the correction.

7.2.3.3.3. Non-literal

(244)

(ST) I'm not saying that's a bad idea; we just need to understand the numbers. I'm absolutely not anti-renewables. I love renewables. But **I'm also pro-arithmetic**, (TT) >nie mówię, że jest to zły pomysł, musimy (xxx) po prostu zrozumieć nu/ e: liczby<↓ (.hhh) >uwielbiam źródła odnawialne<, ale **jestem też pro/ (1) osobą, która lubi arytmetykę**↓ (RVP) Usłyszałam pro – powtórzyłam, u nas też się mówi pro-life i tak dalej, ale **pro-arytmetyczny brzmi dziwnie, więc zrobiłam parafrazę**. (2020, 201)

(245)

(ST) **Heartbreak** is far more insidious than we realize. […] This is what makes **heartbreak** so difficult to heal, (TT) **złamane serce** jest <o wiele> >trudniejsze do wyleczenia niż nam się wydaje<↓ […] to, co sprawia, że:: **zawód sercowy** jest bardzo trudny do wyleczenia, (RVP) Zawód sercowy – ciągle myślałam, czy mówić złamane serce ciągle, jak tu chodzi o wspomnienia, bo na początku przed badaniami było, nie chciałam się powtarzać, żeby ładniej brzmiało i było szersze znaczeniowo, jak powiedziałam, to chyba już dalej tego używałam. (2020, 81)

(246)

(ST) You have to recognize that, as compelling as the urge is, with every trip down memory lane, every text you send, every second you spend **stalking** your ex on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT1) kiedy **śledzicie** swoich eks na:: (.) mediach społecznościowych czujecie się jeszcze gorzej↓ (RVP1) Zastanawiałem się, czy nie powiedzieć '**stalkować'**, ale zmieniłem na **śledzić**. Wolałem użyć polskiego słowa niż angielskiego stalkowanie. (2020, 57)

(247)

(ST) You have to recognize that, as compelling as the urge is, with every trip down memory lane, every text you send, every second you spend stalking **your ex** on social media, you are just feeding your addiction, deepening your emotional pain and complicating your recovery, (TT2) kiedyś śledzisz swojego **byłego partnera** (.hhh) <tylko:::> (.) pobudzasz to swoje uzależnienie i:: onie wyleczysz się z tego, (RVP2) Eks – miałam w głowie, żeby użyć **eks**, bo w sumie w Polsce też się tego używa, ale tak jakoś się skupiłam, żeby mówić '**były partner'**, chociaż to trochę dłuższe, ale jakoś tak eks – stwierdziłam, że to nie brzmi, to nie po polsku. Nie podoba mi się to słowo, ale miałam to w głowie. Zastanawiałam się nad tym. (2020, 69)

Here, students admitted they did not want to opt for a literal translation, as it "would not sound natural in Polish". Additionally, in the second example, the students admitted that a frequently recurring word in the original speech ("heartbreak") does not sound good in the literal rendition in Polish ("złamane serce" - broken heart) as it does not always precisely render the intended message. Furthermore, repeating one and the same word in Polish does not sound good for a Polish audience, hence, she resigned from a literal translation.

7.2.3.3.4. Enhancing precision

(248)

(ST) These observations about the **finiteness** of easily accessible, local, secure fossil fuels, is a motivation for saying, "Well, what's next? What is life after fossil fuels going to be like? Shouldn't we be thinking hard about how to get off fossil fuels?", (TT) Te obserwacje na temat **skończoności i przemijalności** w:: (.) paliw kopalnych są motywacją do powiedzenia, co (na) dalej↓ jakie będzie życie, kiedy skończą się paliwa kopalne↓ (2020, 130), (RVP) Jak sprawdzałam to słowo, to skończoność mi maksymalnie nie pasowała – już na tym etapie sprawdzania słówka stwierdziłam, że przemijalność będzie lepsza, jeśli chcemy pokazać, że w końcu się kiedyś skończą, więc było jakby dwa razy, bo chciałam to dodać, żeby pokazać, że znam to słowo i że według mnie tak lepiej, więc powiedziałam te dwa. Przemijalność – to jest poprawka, żeby objąć to znaczeniem, że to jest bardziej przemijalność niż to nienaturalne słowo skończoność.

(249)

(ST) And it might make you think, perhaps there's an issue to do with **areas**. And in this talk, I'd like to talk about land areas, and ask: Is there an issue about areas? The answer is going to be yes, but it depends which country you are in, (TT) i może dać ci do myślenia, że problem jest z:: (.) z **miejscem↓** (1) czy jest jakiś problem (.) z **działkami**, z **miejscem↓** (.) ale to zależy od jakiego (.) państwa↑ (RVP) Areas – z miejscem, z działkami, nie mogłam znaleźć tego dobrego słowa. Pod koniec tekstu chyba powiedziałam obszar. Powtarzam to samo, bo to słowo mówi o dużych obszarach, a nie mogłam sobie tego wytłumaczyć, a **pomyślałam, że jak podam te dwa odpowiedniki, to ktoś może ogarnie, że chodzi o duże miejsca?** (2020, 133)

(250)

(ST) Miguel was confused by this as well and really quite **embarrassed** by it. "What's wrong with me?" he asked me in our session. "What adult spends almost a year getting over a one-year relationship?", (TT) ~Migel↑~ (3) czuł się↑ (1) **zaniepokojony i::: i zawstydzony**, zastanawiał się co jest z nim nie tak↑, dlaczego Szaron go zostawiła↑ (RVP) **Tu miałam problem ze słówkiem „embarrassed", nie mogłam sobie przypomnieć, jak to się mówi po polsku i cały czas szukałam tego słówka, więc najpierw powiedziałam „zaniepokojony", bo cały czas szukałam tego bardziej odpowiedniego słówka.** (2019, 78)

(251)

(ST) Six months later, after a lovely weekend in New England, Rich made reservations at their **favorite romantic restaurant**, (TT) po sześciu miesiąca:ch po wspaniałym łikendzie spędzonym w <Nowej Anglii> Ricz zarezerwował stolik **w restrauracji (.) ich ulubionej restauracji**, (RVP) **Tutaj właśnie przypomniałam sobie, że to była ich ulubiona restauracja, więc to dopowiedziałam po prostu**. (2019, 35)

(252)

(ST) Brain studies have shown that the withdrawal of romantic love activates the same mechanisms in our brain that get activated when **addicts are withdrawing from substances like cocaine or opioids**, (TT) ~<badania (1) umysłu~ wskazały, ż:e::> e:: nasz mózg reaguje w ten sam sposób podczas załamania >zawodu miłosnego< w ten sam sposób, <ja::k> e:: **narkomani uz/ uzależnieni od heroiny czy kokainy** # (RVP)

Najpierw powiedziałam „narkomani", ale potem zmieniłam na „uzależnieni OD", bo w ten sposób mogłam łatwiej wymienić nazwy tych narkotyków. (2019, 108)

In the instances presented above, students opted for reformulation or added an extra element to their original utterance in order to enhance precision intended by the speaker, e.g. in order to add an important detail (names of the drugs, the fact that the restaurant was their favourite one), or better describe the English word in Polish (by providing two equivalents of the word or phrase in question). In the former case, one student admitted not being able to recall the actual "dictionary" translation, and in the remaining ones–the second equivalent was added in order to facilitate the listeners' understanding of the original term.

7.2.3.3.5. Generalisation

(253)

(ST) When **middle-aged people** date, they don't mess around, (TT) kiedy:: wyje/ kiedy **ludzie w podeszłym (.) w pewnym wieku** zaczynają randkować nie o(w)ijają w bawełnę (RVP) Tutaj **nie usłyszałam dokładnie, ile miał lat, i chciałam powiedzieć y:e:: że nie jest już taki młody i powiedziałam „w podeszłym wieku", ale potem stwierdziłam, że to może być odebrane jako troszeczkę obraźliwe, więc zmieniłam to na „w pewnym wieku"** (2019, 30)

(254)

(ST) The **relationship** was everything she hoped it would be, (TT) i:::: jej (.) **małżeństwo** było # (1) **małżeństwo czy też związek** był bardzo::: >udanym związkiem< (2019, 94)

(255)

(ST) Well, what if we grew the biofuels for a road on the **grass verge at the edge of the road**? How wide would the verge have to be for that to work out? (TT) <jak powinna wyglądać **droga**, która> m:: (2) jak powinna wyglądać **strefa**, na którym m:: elektrownia bio::paliw↑ powinna (by) e:: mieć (1) moc↑ zasilić (1) drogę↑ (RVP) Tutaj zgubiłem sens zdania i próbowałem z wykresu wykleić coś, strasznie mi ciężko szło. Usłyszałem **drogę** i powiedziałem drogę, i próbowałem pojedyncze, że na drodze będzie elektrownia. Później poprawiłem się, że to jest **strefa**. Uogólniłem, to jest szersze pojęcie. (2020, 168)

Here, interpreters were uncertain if their first version was a faithful one, hence, they corrected it into a more general and "safe" statement (e.g. an old age - a certain age, marriage - relationship, road - zone).

7.2.3.3.6. Intralingual translation

(256)

(ST) Hope can be incredibly **destructive** when your heart is broken, (TT) nadzieja (.) potrafi **mieć naprawdę niekorzystny wpływ na nas↓** (RVP) Destructive – wiedziałam, że to musi być bardziej opisowe, nie dosłowne, w głowie mi chyba krążyło jeszcze **detrimental**. (2020, 35) (pre-articulatory)

(257)

(ST) So if you know someone who is heartbroken, **have compassion**, because social support has been found to be important for their recovery, (TT) jeśli znasz kogoś, kto ma złamane serce (.) **bądź miły dla niego↓** (.) **sympatyczny↓** (RVP) **Chodziło mi o to compassion, nie wiedziałem, jak to przetłumaczyć, więc podałem w miarę przybliżone. Myślałem bardziej o compassionate i to mi się skojarzyło z sympatyczny.** (2020, 64)

(258)

(ST) Kathy **became convinced** something must have happened during her romantic getaway with Rich that soured him on the relationship, (TT) myślała godzinami↓ co↑ (.) e:: szukając tych momentów, które były złe w ich związku↓ szukając (.hhh) co mogło się stać, że on z nią zerwał↓ (RVP) Keti **była o/ (.) wpadła w obsesję** >zastanawiając się, co się stało<↓ (RVP) chciałam powiedzieć 'obsessed', zaczęłam tak mówić, ale po polsku tak się przecież nie mówi. (2020, 68)

This category is an interesting one, as it showcases that students initially "translated" terms from English into English (paraphrase) and only then into Polish (destructive - detrimental - mieć negatywny wpływ [have a negative impact], have compassion - compassionate - sympatyczny[66] [kind], convinced - obsessed - wpaść w obsesję).

[66] It is likely that this example represents a literal translation of a common false friend: sympathetic vs. sympatyczny (kind). However, the students did not explore this question any further in RVPs.

7.2.3.3.7. The Listener's Perspective

(259)

(ST) Let's have our cars go at 60 miles per hour. Let's say **they do 30 miles per gallon**, (TT) Pomyślmy, że samochód jeździ sześćdziesiąt mil na godzinę, **potrzebuje (1) całego galona na trzydzieści mil** (RVP) Mój mózg chciał powiedzieć, że '**potrzebujemy trzydzieści mil na galon'**, ale chwilę popatrzyłam się na to, co on tam pisze i byłam w stanie to zmienić. I tak brzmi dziwnie. (2020, 132) (pre-articulatory)

This example proves that the interpreter wanted to adopt the target listeners' perspective on how petrol consumption is presented in Polish (one gallon per 30 miles) when contrasted with the original speech (30 miles per gallon). The interpreter felt tempted to copy the original construction but took a glimpse on the visual aid (presentation) and thought "it would sound weird", hence the pre-articulatory correction.

7.2.3.3.8. Graphic content

(260)

(ST) Next, let's add Asia in red, the Middle East and North Africa in green, sub-Saharan Africa in blue, black is South America, purple is Central America, and then in pukey-yellow, we have North America, Australia and New Zealand, (TT) (od) teraz dodajemy Azja↑ na kolor czerwony↑, Afryka na zielono, pod(.)sa::haryjską Afrykę na niebiesko, na czerwono o(Au)straliao↑, **Poł/ (Pół/) Południową** Amerykę, na:: ciemnozielony Wielką Brytania↑ (xxx) i na niebiesko Wschód↓ (RVP) Nie byłem pewien, czy to Australia, czy Afryka, czy Wschód. Jak na wykresie dodał Południową Amerykę, to wtedy powiedziałem o Afryce i zauważyłem, że to jest błąd. **Nie byłem pewien, która to Ameryka i na wykresie dopiero zobaczyłem, że chodzi o Południową i się poprawiłem.** Pogubiłem się, bo słuchałem mówcy i patrzyłem na wykres. (2020, 171)

(261)

(ST) Let's add European countries in blue, and you can see there's quite a variety, (TT) dodajmy do tego:: kraje europejskie↑ (1) **ow b::iałym kolo/o niebieskim kolorem**~ (HHH) (5) e:: ~następnie dodajmy Azję czerwonym (RVP) On powiedział „blue" – ja zaczęłam też mówić „b" i zapomniałam, jaki to był kolor, więc na „b" jest „biały", ale w końcu przypomniało mi się, jak zobaczyłam na obrazku – niebieski. (2019, 276)

In the first example, the interpreter was perplexed whether the speaker meant South or North America and could correct himself once he saw the visual content (presentation). In the second case, the interpreter heard the speaker say “blue” in English, started her interpretation into Polish with the same sound (b - biały), forgot what the speaker said, but then saw the colour in the picture and corrected herself.

7.2.3.3.9. EVS length

(262)

(ST) Six months later, after a lovely **weekend** in New England, Rich made reservations at their favorite romantic restaurant, (TT) sześć miesięcy później po ich wspaniałym (hhh) **tygodniu** e: (1) >po wspaniałym< (1) **łikendzie** w Nowej Anglii Riczard zrobił rezerwację w ich ulubionej (.) romantycznej restauracji (2020, 89)

(263)

(ST) My patient **Miguel was a 56-year-old** senior executive in a software company, (TT) mój pacjent Migel (3) **był miał** dwadzieścia sześć lat i pięć lat (2019, 66)

(264)

(ST) I'm going to show you **how many** lightbulbs -- what our energy consumption per person is, (TT) pokażę wam, **jak** (.) **ile**:: (.) ile żarówek potrzeba (by) było na zaspokojenie tej energii dla::: e:: Wielkiej Brytanii↑ (2019, 198)

Here, interpreters maintained an EVS from the speaker that proved to be too short, which led to a literal translation that proved incorrect. In the first example, the interpreter rendered ‘weekend’ as ‘week’ but then realised that the ending of the word changed the meaning of the word in question (weekend), in the second example the literal translation of ‘to be X years old’ is incorrect in Polish (mieć X lat - ‘to have X years’), and in the last one - ‘how’’ was immediately rendered literally (‘jak’), but as soon as the interpreter heard the full phrase (‘how many’), he changed the translation (‘ile’).

7.2.3.3.10. Economy

(265)

(ST) Renewables is one of the leading ideas for how we could get off **our 90 percent fossil-fuel habi**t, (TT) I właśnie odnawialne źródła energii e: jakby są najbardziej popularnym pomysłem↑ aby z::redukować **dziewięćdziesiąt procent zużycia paliw kopalnych**↓ (RVP) Zastanawiałam się, czy nie użyć **„dziewięćdziesięcioprocentowego zużycia”**, odmiana mi to nasunęła, że by to lepiej brzmiało ale to bardzo długie, więc – **dziewięćdziesiąt procent** (2020, 151)

(266)

(ST) The **energy consumption** of the United Kingdom, the total energy consumption -- not just transport, but everything -- I like to quantify it in lightbulbs. It's as if we've all got 125 lightbulbs on all the time, 125 kilowatt-hours per day per person is the energy consumption of the UK, (TT) **>konsumpcja energii<** y:: w Wielkiej Brytanii to sto dwadzieścia kilowatów↑ dziennie na osobę↓ (4) to jest ten e: >konsumpcja energetyczna< w Wielkiej Brytanii↓ (RVP) Konsumpcja energii – **myślałem nad zużyciem energii, ale postanowiłem, że to jednak prostsze, bo tak mówi mówca**. (2020, 170) (pre-articulatory)

(267)

(ST) And that is crucial, not just because it explains why heartbreak could be so **devastating**, but because it tells us how to heal, (TT) >złamane serce pokazuje, jakie jest **okropne**, ALE pokazuje nam, JAK SIĘ< (.) wyleczyć i jak <naprawić swoje złamane serce>, (RVP) **Okropne – trochę tak nie do końca było z tym słowem, to bardziej druzgoczące, chciałam tak powiedzieć, ale wiedziałam, że się zająknę, jak będę chciała to powiedzieć i będę musiała od nowa i to bez sensu**. (2020, 27) (pre-articulatory)

(268)

(ST) Miguel was totally blindsided and **utterly devastated**. He barely functioned at work for many, many months, and he almost lost his job as a result, (TT) Migel był **załamany**, LEDWO POTRAFIŁ funkcjonować (1) i prawie stracił °pracę↓° (RVP) **Devastated miałam w głowie zniszczony, ale za dużo tłumaczenia, więc zostawiłam załamany – bo to jest szybciej i łatwiej powiedzieć, no i dalej dobrze oddaje sens**, bo nie był w

stanie funkcjonować i tak dalej. To podbiło ten pierwszy przymiotnik. (2020, 25) **(pre-articulatory)**

Here, interpreters opted for a version that was faithful and “easier and quicker to pronounce”. One student mentioned that she chose it in order to avoid the risk of stuttering. All these corrections were pre-articulatory ones.

7.2.3.3.11. Enhancing fluency

(269)

(ST) The length of the road doesn't matter, because the longer the road, the more biofuel plantation. What do we do with these numbers? Take the first number, divide by the other three, and get eight kilometers. And that's the answer. That's how wide the plantation would have to be, given these assumptions. And maybe that makes you say, "Hmm. Maybe this isn't going to be quite so easy.", (TT) im dłuższa jest droga, tym większa plantacja↓ na ekranie mamy numery i:: potrzebujemy przynajmniej ośmiokilometrowych (.) elektrowni↑ **żeby na/ zap/ na:::pełnić (1) >drogę<, której samochody znajdują się <w odległości kilku metrów>**↓ (RVP) Plantacja – dosłownie, bo nie miałem w głowie nic innego, a potem dopiero poprawiłem na elektrownię. „na ekranie mamy numery” – chciałem nadgonić to, co mówca mówił o wcześniejszych liczbach. Ośmiokilometrowa elektrownia – nie wiedziałem, czy chodziło o drogę, plantację, czy o co. **Wróciłem się do fragmentu poprzedniego, przypomniałem sobie, że mówił o odstępach, teraz znowu mówił o samochodach i pomyślałem, że chcę wypełnić tę lukę. Ale zapomniałem dokładnej jednostki, dlatego powiedziałem kilka.** (2020, 168)

(270)

(ST) In addition to the supply levers that we can push -- and remember, we need large amounts, because at the moment, we get 90 percent of our energy from fossil fuels, (TT) jak na razie czerpiemy energię w dziewięćdziesięciu procentach **z paliw kopalnych czyli nieodnawialnych źródeł energii** (RVP) **Dodałam, że kopalne to są nieodnawialne źródła. Chciałam coś powiedzieć, a pamiętam z prezentacji, że nieodnawialne to inny ekwiwalent, przypomniało mi się – skoro czegoś nie usłyszałam, to dodam to. Wypełnię czas antenowy.** (2020, 155)

Here, the instances of corrections may be also described as ‘seeming repairs’–as they were not meant to correct the actual content but to enhance the fluency of the interpretation and “cover up” any losses of content. Interpreters opted for this in order to ‘fill the gap’ or ‘the silence’ and enhance the fluency of the interpretation. In the first example, the interpreter addressed a segment previously uttered by the speaker in order to “fill the gap”–probably due to the fact that he was unable to decipher the original message intended by the speaker, which he however did not admit in the RVP. In the second example, the interpreter provided two synonyms of the same phrase (fossil fuels) as she remembered them both, “did not hear something”, and so she wanted to “fill the [remaining] air time”. It is perhaps worthy of a comment that this was the very end of the speech and the interpreter might have wanted to complete the sentence and not stop in mid-flow. This category proves that what may seem like a repair may be actually a conscious strategy employed to serve other purposes, such as enhancing fluency and giving the impression of ‘being in control of interpreting’, which may be referred to as an ‘emergency strategy’.

PART THREE

DIDACTIC IMPLICATIONS

8. Exercises for trainee interpreters

It is important to note that the following chapter is meant to fill the lacuna of exercises dedicated for the early stages of interpreting training with a special emphasis on self-repairs, and complement the already existing sets of exercises proposed i.a. by Jones (1998), Gillies (2004), Florczak (2013), Chmiel (2015) and Woroch (2015).

Some exercises presented in the following dissertation are dedicated to specific isolated skills[67], as they allow students to both increase trainees' awareness of the possible solutions to specific translation problems and develop coping mechanisms for future use in real-life assignments. At more advances stages of interpreting training, educators should combine such exercises with a more traditional approach involving authentic texts (speeches) (cf. Chmiel 2015: 228ff.).

Following Chmiel's (2015) line of argumentation, the author is convinced that it is crucial to develop trainees' sensitivity and awareness of possible solutions of translational problems in simultaneous interpreting, which should be accentuated both before and after the exercise sessions. Prior to each exercise, it is key to discuss possible difficulties and techniques available. The phase following the exercise should be equally important. Namely, both trainers and trainees should be encouraged to openly discuss the students' decisions, including erroneous ones (feedback), as well as share their experience, difficulties, think of other solutions available (e.g. as collaborative brainstorming), and present arguments for and against each solution (cf. Chmiel 2015: 245). Additionally, such an approach involves self-reflection[68] (cf. Mirek 2020, Pietrzak 2016, 2021, 2022). As interpreting is a decision-making process, hence, training involving the exercises

[67] Cf. The stages of acquiring SI skills involving (1) isolation, (2) internalisation, and (3) integration proposed by Van Dam (1989) and supported by Chmiel (2015).

[68] Characteristic of autonomous learners, reflection involves "conscious thinking about the learning process", which is key in effective management of the learning process (Horváth 2012: 231 f.). Consequently, autonomous learners must "make decisions about organisation (where?, when?, with whom?), content (what?, why?), implementing learning strategies, evaluation and planning for the future. These decisions and choices can only be effective if they are the fruit of reflective thinking" (ibid.). Self-reflection in the learning process pertains to the fact that "learners make a conscious effort and think about themselves as learners", and autonomous learners are "capable of analysing themselves critically in the learner role"(ibid.).

presented above should make trainees aware of the consequences of their decisions as well as existing possible solutions, which will be key to the future interpreting career (ibid.).

Before introducing correction exercises for trainee interpreters, it is certainly worth considering what should be expected from students at the early stages of interpreter training:

> "Students should get into the good habit of interpreting **faithfully** and expressing themselves **grammatically** and **in complete sentences** even if they miss out quite a lot of information. They must not fall into the bad habit of trying to get everything in and then just parroting mindlessly or talking gobbledegook in the booth. Provided the basic technique of the student is correct they should find it possible over time to build up the quantity of information they manage to interpret. At the beginning, quality comes before quality" (Jones 2002: 127).

As both linguistic correctness and faithfulness to the source text are of paramount importance for interpreters, self-repairs should not be neglected in the interpreter training. Seeing that any activity performed by interpreters in a real-life situation is immediately registered by the listeners, trainees should be encouraged to correct themselves in "a disguised way" (cf. Petite 2005). For instance, students can be advised not to draw the listeners' attention explicitly to the *reparatum* and *reparandum* (e.g. by apologising for introducing a repair), or to provide the target audience with the correct version further in the text (e.g. in the following sentences).

A set of exercises allowing for the development of such skills has been presented below. It comprises exercises intended to improve correction skills proper, addressing the identified aspects of self-repairs, as well as other supportive skills, including the management of problem triggers (cf. Gile 2009: 192ff.).

8.1.Correction exercises

- 8.1.1. General exercises
- 8.1.2. Performance repairs
- 8.1.3. Linguistic repairs
- 8.1.4. Linguistic & Translational repairs
- 8.1.5. Translational repairs

8.2.Supportive exercises

- 8.2.1. General exerises
- 8.2.2. Problem triggers: proper names & numbers.

8.1. Correction exercises

8.1.1. General exercises

8.1.1.1. Correct the content

Oftentimes, novice interpreters complete the sentence with an utterance that they did not hear or understand completely and that is negated in the further parts of the speech. In that case, the interpreter has to withdraw from what s/he has just said (Florczak 2013: 140ff.).

The Speaker (S) and the Interpreter (I) are given separate pieces of paper with sentences that are incompatible: part of the sentence uttered by the Speaker does not comply with the equivalent sentence uttered by the Interpreter. The Interpreter has to specify the content, e.g.:

Input (S): The prerequisite for interpreting simultaneously is not only being proficient in two languages but also

being able to combine listening and speaking at the same time.

Output (I): The prerequisite for interpreting simultaneously is not only being proficient in two languages but also

being able to think and speak quickly.

They must not see the content of each other's sentences. Students start practising when prompted by the teacher. The reading has to be ideally synchronised, so that reading out of incompatible parts occurs precisely at the same moment. To this end, the Speaker has to adapt his/her rate of speech to the Interpreter. It is best to prepare exercises complied by 3-5 sentences. Ideally, the sentences should be prepared by students themselves at home on separate pieces of paper. Students should be explicitly instructed to try to predict the manner of correction and write them down on separate pieces of paper. All the students may swap their tasks in class (cf. Florczak 2013: 140 ff.). Having completed the task, interpreters and speakers discuss the manners of correction (e.g. through collaborative brainstorming), and the speakers reveal the predicted manner of correction to the interpreters.

Interpreters should be advised to guess the content of the incompatible part by formulating a relatively general and safe statement so that they would not be forced to negate it later on. In further parts, they will be supposed to correct it, if it does not correspond to the Speaker's intended message in a seamless and unobtrusive manner.

Examples are presented below.

8.1.1.1.1. Immediate correction:

Input (S): Tłumaczenie ustne wymaga nie tylko biegłości językowej w dwóch językach,

ale i *podzielności uwagi.*

Output (I): Tłumaczenie ustne wymaga nie tylko biegłości językowej w dwóch językach,

ale i *rozwiniętych wielu innych umiejętności,*[69]

w tym podzielności uwagi.

Input (S): The prerequisite for interpreting simultaneously is not only being proficient in two languages

but also *being able to combine listening and speaking at the same time*.

Output (I): The prerequisite for interpreting simultaneously is not only being proficient in two languages

but also *being able to switch between languages*

as well as *being able to combine listening and speaking at the same time*.

Code-switching

Input (S): The prerequisite for interpreting simultaneously is not only being proficient in two languages

[69] This should be a general and relatively "safe" statement.

but also *being able to combine listening and speaking at the same time*.

Output (I): Warunkiem koniecznym tłumaczenia symultanicznego jest nie tylko biegłość w dwóch językach,

ale też *umiejętność szybkiego przełączania się między językami*

oraz *umiejętność jednoczesnego słuchania i mówienia.*

8.1.1.1.2. Postponed correction:

A) the Speaker waits for the Interpreter: The Speaker reads out the following sentence once the Interpreter has finished correcting his/her utterance.

Input (S): Tłumaczenie symultaniczne jest skomplikowanym procesem *kognitywnym*. Choć nie każdy jest w stanie wyobrazić sobie, jak to możliwe,

aby słuchać i tłumaczyć jednocześnie, to praktyka pokazuje, że wykształcenie określonych umiejętności pozwala na tłumaczenie symultaniczne.

Output (I): Tłumaczenie symultaniczne jest skomplikowanym procesem. Nie każdy jest w stanie wyobrazić sobie, jak to możliwe,

żeby wszystko działo się w tym samym czasie,

czyli żeby słuchać i tłumaczyć jednocześnie, to jest to możliwe dzięki wyćwiczeniu pewnych umiejętności. To złożony proces kognitywny.

Input (S): Tylko po opanowaniu umiejętności jednoczesnego mówienia i tłumaczenia

tłumacz może podjąć pierwsze próby przekładu.

Czy zadanie okaże się łatwe czy trudne, *zależy także od osobistych predyspozycji tłumacza.*

Output (I): Tylko po opanowaniu umiejętności jednoczesnego mówienia i tłumaczenia

można myśleć o dalszym rozwoju.

Czy zadanie okaże się łatwe czy trudne, *zależy od wielu różnych czynników,*

na przykład indywidualnych predyspozycji tłumacza. Dopiero po opanowaniu tych umiejętności będzie mógł podjąć się pierwszych prób tłumaczenia.

B) the Speaker does not wait for the Interpreter (imitating a real-life situation): The Speaker reads out the following sentence immediately after reading out the previous sentence regardless of the fact whether the Interpreter has corrected the utterance. This version prepares novice interpreters for potential situations in which they have to not only correct the content but also keep up with the upcoming content they had missed while performing correction.

Input (S): Tłumaczenie symultaniczne jest skomplikowanym procesem *kognitywnym*. Choć nie każdy jest w stanie wyobrazić sobie, jak to możliwe, *aby słuchać i tłumaczyć jednocześnie, to praktyka pokazuje, że wykształcenie określonych umiejętności pozwala na tłumaczenie symultaniczne.* Tylko po opanowaniu umiejętności jednoczesnego mówienia i tłumaczenia *tłumacz może podjąć pierwsze próby przekładu*. Czy zadanie okaże się łatwe czy trudne, *zależy także od osobistych predyspozycji tłumacza.*

Output (I): Tłumaczenie symultaniczne jest skomplikowanym procesem. Nie każdy jest w stanie wyobrazić sobie, jak to możliwe, *żeby wszystko działo się w tym samym czasie,*

czyli żeby słuchać i tłumaczyć jednocześnie, to jest to możliwe dzięki ćwiczeniu pewnych umiejętności.

Tylko po opanowaniu umiejętności jednoczesnego mówienia i tłumaczenia *tłumacz może myśleć o dalszym rozwoju*. Czy zadanie okaże się łatwe czy trudne, *zależy od wielu różnych czynników,*

na przykład indywidualnych predyspozycji tłumacza, dopiero po opanowaniu tych umiejętności będzie mógł podjąć się pierwszych prób przekładu. To jest bardzo złożony proces kognitywny.

8.1.1.2. I'm all ears: content correction

The major aim of this exercise is to practise the attention-splitting and corrective abilities of novice interpreters. The interpreter sits between speakers A and B who will be simultaneously delivering a speech on the same subject with differences in linguistic structure and content (B version is truthful). The speech should be on a fairly general subject well-known to students (e.g. the examination procedure of secondary schools). Over time, students can be encouraged to do proper research and prepare speeches on more complex issues including specialist vocabulary. The interpreter's task is to:

a) follow (shadow) the linguistic structure of Input A (transformations are possible as long as the content remains faithful to the original version),

b) pay close attention to the differing details included in Input B,

c) and deliver a concise output faithful to Input B.

This may be followed by the rendition in the target language. The co-interpreter's task is to control the faithfulness and linguistic correctness of the interpreter's performance. Input A and B need to start and stop being delivered precisely at the same time. The delivery pace may be increased as students gain more experience. Interpreters are advised to correct themselves as seamlessly as possible (e.g. in the further parts of the text).

Input A	**Input B**
1) Egzamin maturalny, potocznie zwany maturą, to egzamin państwowy, który uczniowie zdają na koniec szkoły podstawowej.	1) Matura jest egzaminem państwowym zdawanym przez absolwentów szkół średnich.
2) Zastąpił tzw. starą maturę w 2000 roku.	2) W 2005 roku egzamin ten zastąpił tzw. starą maturę.
3) Podobnie jak w przypadku starej matury, zdanie nowej matury uprawnia do ubiegania się o studia.	3) W przeciwieństwie do starej matury, zdanie nowej matury uprawnia do ubiegania się o studia.
4) Egzamin zdaje się z przedmiotów obowiązkowych, tj. języka polskiego, matematyki (od 2005 roku), języka obcego oraz dodatkowych przedmiotów (maksymalnie 10).	4) Egzamin składa się z przedmiotów obowiązkowych, tzn. języka polskiego, matematyki (od 2010 roku), języka obcego oraz dodatkowych przedmiotów (maksymalnie 6).

5) Wszystkie egzaminy przeprowadzane są w formie ustnej, a język polski oraz języki obce nowożytne dodatkowo pisemnie.	5) Egzaminy mają formę pisemną, a język polski oraz języki obce nowożytne dodatkowo zdaje się ustnie.

Output I:

1) Egzamin maturalny, potocznie zwany matura, to egzamin państwowy, który uczniowie zdają na koniec szkoły **średniej**.
2) Zastąpił tzw. starą maturę w **2005** roku.

3) **W przeciwieństwie do starej matury**, zdanie nowej matury uprawnia do ubiegania się o studia.

4) Egzamin zdaje się z przedmiotów obowiązkowych, tj. języka polskiego, matematyki (od **2010** roku), wybranego języka obcego oraz dodatkowych przedmiotów (maksymalnie **6**).

5) Wszystkie egzaminy przeprowadzane są w formie **pisemnej**, a język polski oraz języki obce nowożytne dodatkowo **ustnie**.

Example of self-correction:

1) Egzamin maturalny, potocznie zwany matura, to egzamin państwowy, który uczniowie zdają na koniec szkoły **średniej**.
2) Zastąpił tzw. starą maturę w **2005** roku.

3) Zdanie nowej matury uprawnia do ubiegania się o studia, a tak nie było w przypadku starej matury.

4) Egzamin zdaje się z przedmiotów obowiązkowych, tj. języka polskiego, matematyki, języka obcego oraz dodatkowych przedmiotów, może być ich maksymalnie 6, a matematykę zdaje się od 2010 roku.

5) Wszystkie egzaminy przeprowadzane są w formie **pisemnej**, a język polski oraz języki obce nowożytne dodatkowo **ustnie**.

Output II:

1) The Polish secondary school leaving exam, matura exam, is a state examination that students take when graduating from secondary schools.

2) It has replaced the old examination since 2005.

3) Unlike the old examination, passing the new matura exam allows for applying for university education.

4) The exam has to be taken in obligatory subjects – Polish, Maths (since 2010), foreign language and additional subjects (max. 6).

5) All the examinations are in written form, whereas Polish and English examinations also have an oral form.

8.1.1.3. Cooperation with the co-interpreter

As the name itself implies, the aim of this exercise is to teach trainees how to cooperate with their co-interpreters. Their tasks are as follows:

Interpreters interpret simultaneously a given text and are advised to pay attention to

a) linguistic accuracy,
b) and/or b) faithfulness of the interpretation,

hence, to correct the performance whenever necessary.

Co-interpreters control the interpreter's performance; whenever they notice any errors, be it translational (content-related) or linguistic, they immediately note down the relevant information along with the suggested correction (e.g. ~~*1990*~~ *-> 1995,* ~~*Mazowiecki*~~ *-> Wałęsa*) and signal that smoothly to the interpreter.

Interpreters attempt to correct his/her performance.

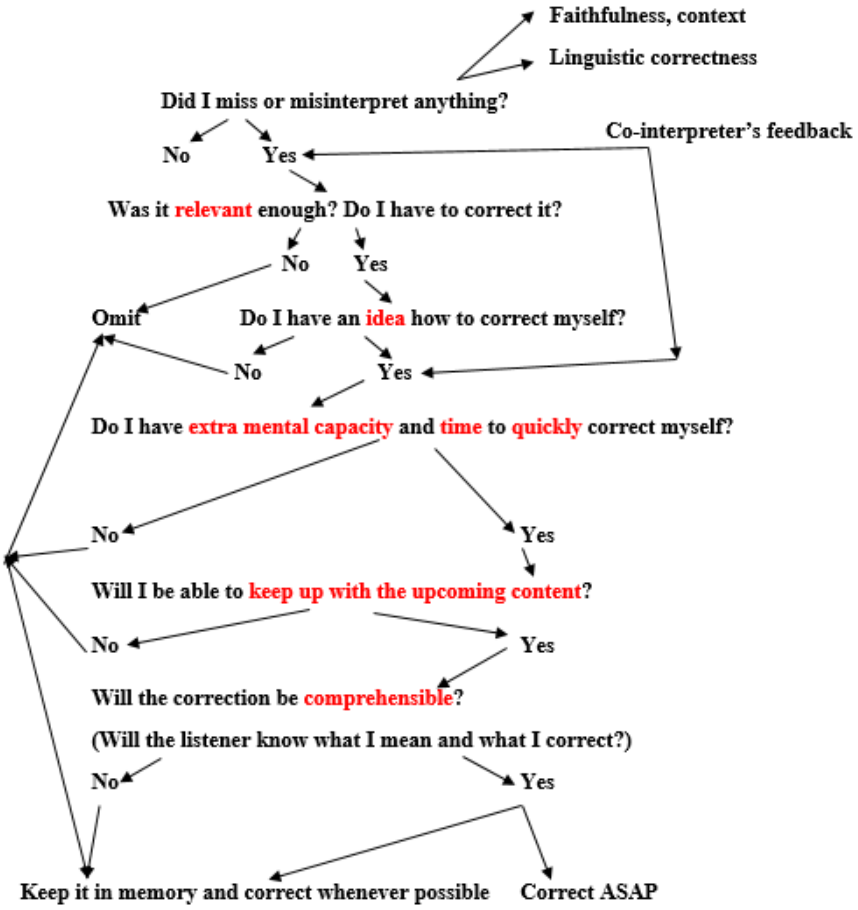

Figure 12. The decision-making algorithm: self-correction in research respondents.

Both interpreters and co-interpreters are advised to apply the following algorithm when analysing the interpreting performance. Whenever any defect appears (translational, linguistic, omission, etc.), it is always worth considering whether the correction is worth the interpreter's valuable time and effort, hence the question: *Was it relevant enough? Will it be acceptable to leave it the way it has been already interpreted?* Considering the specificity of simultaneous interpreting, such decision-making processes are of utmost import for novice interpreters to enhance their efficiency standards.

8.1.1.4. Recording & transcribing & correcting

The purpose of recording, transcribing, and reading out of students' performance is the analysis of their individual speech patterns, which makes them more critical and vigilant to notice any linguistic imperfections. It is important to note that while speaking and interpreting, it might be difficult to 'spot' such errors, however, after a while of consideration (monitoring), it is usually possible (Gillies 2004: 95). This exercise is meant to help eliminate recurring errors and, if necessary, correct them.

8.1.1.4.1. General variant

Interpreters record their own speech in language B and transcribe it. They listen and analyse all the sentences. Then, they read it aloud, underline any defects, imprecise expressions, stylistic traps, etc., and correct them immediately. It is worth encouraging students to perform corrections as smoothly and unobtrusively (for the listener) as possible. Also, students should be advised to write only correct versions of any imperfections in their speech, especially recurring ones, in order to avoid imprinting on their memory any incorrect versions. After the first reading, students should think of as many alternative corrections as possible, and write them down (e.g. brainstorming, mind maps):

How could I correct and polish your text in order to improve vocabulary, syntax, collocations (in the same language) that a native speaker would likely use in this particular case? What grammatical, idiomatic, intonational, and structural differences do I see now?

After the analysis, students should record themselves again and analyse their speech, until they are satisfied. In order to encourage collaborative learning, trainees should be encouraged to ask their fellow students to help each other and incorporate their suggestions.

8.1.1.4.2. Poker voice

The major aim of this exercise variant is to develop "a poker voice" so that no potential listener would know that trainees are struggling while interpreting.

Interpreters record and listen to the interpreting performance; they are supposed to pay attention to any voice qualities accompanying corrections and/or indicating your uncertainty, which may unnecessarily draw the listener's attention (e.g. prolonging pronunciation when struggling, higher pitch, speaking incomprehensibly, raising intonation, speaking with varying volume and speed, etc.). Trainees should be encouraged to eliminate these aspects in their future performance, record themselves, and control their progress.

Co-interpreters (fellow students) note down any instances of drastic changes in the voice qualities (e.g. volume, speed, intonation), so that the interpreter would know what to improve.

8.1.1.4.3. Visual aids

In this variant, students are supposed to practise attention-splitting, which is essential when interpreting. Students are divided into three groups: speakers, interpreters, and co-interpreters. The speakers are supposed to prepare both a speech and a presentation containing visual aids, such as diagrams, pictures, statistics, proper names, numbers.

Whenever interpreters notice that there is any graphic content included in the presentation, they are supposed to make use of it when interpreting.

Co-interpreters note down any useful information or corrections that may be of help, so that the interpreter would know what to improve.

However, it is important to note that trainee interpreters should be explicitly instructed that they are supposed to interpret the speech in the first place and use the visual aids only as supporting material.

8.1.1.4.4. Building the stamina

Over time, students should be encouraged to interpret gradually longer speeches, reaching up to 15 minutes.

8.1.1.5. Shadowing an imperfect speech

Students shadow an imperfect speech in either language (e.g. a speech in which the speaker makes errors and corrects himself/herself, etc.) and try not to include all these imperfections in their performance. Students should be encouraged to record themselves and re-shadow the speech in order to correct any imperfections if necessary (Kalina 2000: 180 in Gillies 2004: 27).

8.1.1.6. The Perfectionist

Students interpret the same speech repeatedly until the quality is acceptable in their estimation (e.g. linguistic aspects and/or translational faithfulness: polishing the choice of words). They should introduce corrections into their new interpretation attempts. The corrections should be introduced as smoothly and unobtrusively as possible. To encourage collaborative learning, fellow students should be engaged in listening to each other's performance, and providing peer feedback (performance, linguistic, translational aspects). It is important to note that when listening to the interpretation for the second or third time, the focus lies more on the performance than the content itself, which decreases the cognitive load (cf. Gillies 2004: 127).

8.1.2. Performance Repairs

8.1.2.1. Shadowing an imperfect speech

Interpreters: Shadow an imperfect speech in either language (e.g. a speech in which the speaker gets stuck, introduces filler sounds and words, makes linguistic errors and corrects himself/herself, etc.) and try not to include all these imperfections in their performance. Students should be encouraged to record themselves and re-shadow the speech in order to correct any imperfections if necessary (Kalina 2000: 180 in Gillies 2004: 27).

8.1.2.2. Recording & transcribing & correcting

The purpose of recording, transcribing, and reading out of students' performance is the analysis of their individual speech patterns, which makes them more critical and vigilant to notice any recurring imperfections. It is important to note that while speaking and interpreting, it might be difficult to 'spot' such errors, however, after a while of consideration (monitoring), it is usually possible (Gillies 2004: 95). This exercise is meant to help eliminate recurring errors and, if necessary, correct them.

Interpreters record their own speech in language B and transcribe it. They listen and analyse all the sentences. Then, they read it aloud, **underline any errors, incorrect pronunciation, intonation, fillers sounds, filler words**, etc. and correct them immediately. It is worth encouraging students to perform corrections as smoothly and unobtrusively (for the listener) as possible. Also, students should be advised to write only correct versions of any imperfections in their speech, especially recurring ones, in order to avoid imprinting on their memory any incorrect versions. After the first reading, students should think of as many alternative corrections as possible, and write them down (e.g. brainstorming, mind maps):

How could I correct and polish the text in order to improve my performance (in the same language) that a native speaker would likely use in this particular case? What differences do I see now (e.g. phonetic ones)?

After the analysis, students should record themselves again and analyse their speech, until they are satisfied. In order to encourage collaborative learning, trainees should be encouraged to consult and ask their fellow students to help each other and incorporate their suggestions.

8.1.2.3. Eliminating filler words

The interpreters' task is to analyse the transcripts of their interpreting performance, and observe, if they use any frequently filler words (e.g. *generalnie, na pewno, naprawdę, tak naprawdę, tak jakby*). Such expressions should be written down. Fellow students should be asked to react negatively (e.g. boo, show thumbs down, or raise cards including the unwanted sounds) whenever they hear the student utter such expressions when interpreting.

8.1.2.4. Eliminating filler sounds and words

The co-interpreter notes down any undesirable sounds (filler sounds, words) in the interpreter's performance. A piece of paper including the transcript of such sounds or words (e.g. *YYY, EEE, MMM, AAA, GENERALNIE, TAK JAKBY*) is taken by the interpreter to the booth to remind him that s/he should omit them. Whenever the audience hears them again, they may turn around and look at the interpreter (or choose another way to let the interpreter know, e.g. raise cards including the undesirable sounds, show thumbs down or red cards, etc.) (cf. Woroch 2015). Additionally, an appropriate "punishment" for using fillers can be introduced, e.g.: the interpreter has to "repay" by doing knee bends as many times as the co-interpreter noted down instances of introducing filler sounds/words. Students should be also encouraged to record their own performance and analyse them.

8.1.2.5. Pauses

Students are encouraged to record and analyse their own shadowing and interpreting performance, and transcribe the output: whenever the interpreter notices prolonged pauses, s/he notes them down in the form of dots (e.g. 1 dot = 1 second). In the following steps, students should analyse whether they tend to put pauses in any particular spots in a sentence, and re-record themselves without the undesirable pauses (Gillies 2004: 137, Woroch 2015).

8.1.3. Linguistic Self-Repairs

The following exercises have been designed with the aim of preparing trainees to perform as few self-repairs as possible (cf. Tryuk 2007: 112ff.) – or – correct themselves as unobtrusively for the listeners as possible while producing an accurate and linguistically correct rendition of the original text (Mirek 2022: 23).

Hence, the following exercises to be incorporated in the interpreting classroom are put forward:

8.1.3.1. Imperfect source text

Preparing and/or asking students to prepare **text corpora abundant in linguistic errors and problematic notions** (e.g. classic 'snags' likely to provoke reflection) with regard to the proper use of grammar, lexis, and stylistic register in language A and/or B in order to raise students' linguistic sensibility and interpreting awareness[70]:

a) Sight translation: The text is meant to be read aloud fluently in the source language and then 'translated aloud' into the target language (**sight translation**) by one student (interpreter) without linguistic errors, respectively; the co-interpreter's task is to control the overall performance (fluency, the number of corrected and uncorrected errors). The correction should occur smoothly and unobtrusively, it should not be marked by any distinguishing voice qualities (volume, emphasis, etc.).

b) Shadowing: The text is meant to be **shadowed** (repeated after the speaker) by one student without the errors included in the ST; the co-interpreter is supposed to control the performance (see point a); students should be encouraged to experiment with the length of EVS (delay).

c) SI: The text is meant to be **interpreted simultaneously** without errors by one student; the co-interpreter is to control the performance quality. in both variants (b, c) students should be encouraged to experiment with the length of EVS.

Example:

Input (incorrect):

*Wczoraj wieczorem **poszłem** do kolegi. Zanim **wyszłem**, **ubrałem** sweter, bo **na dworzu** było już bardzo zimno. **Poszłem po najmniejszej linii oporu** – wybrałem ten z samego wierzchu. To może mało **przekonywujący** argument, ale z natury jestem dość leniwy. Może nie zawsze, ale przeważnie. **W każdym bądź razie** kiedy chciałem **wziąść** ten sweter, musiałem najpierw zapalić światło, bo było już ciemno. Kiedy **włanczałem** przycisk, nagle coś się przepaliło. Tym sposobem musiałem trochę zmienić plany na wieczór.*

[70] Should the texts be prepared in both languages, it is advisable to prepare *parallel texts* on the same or similar topics, so that students would face similar linguistic and translational problems more than once. Unfortunately, the scope of this paper does not allow for providing concrete examples of linguistic problems. For instances of the most prevalent classic errors of linguistic nature in Polish that could be incorporated into text corpora mentioned above see e.g. Markowski (2005).

Output (correct):

*Wczoraj wieczorem **poszedłem** do kolegi. Zanim **wyszedłem**, **włożyłem** sweter, bo **na dworze** było już bardzo zimno. **Poszedłem po linii najmniejszego oporu** – wybrałem ten z samego wierzchu. To może mało **przekonujący** argument, ale z natury jestem dość leniwy. Może nie zawsze, ale przeważnie, a już na pewno tego dnia. **W każdym razie** kiedy chciałem **wziąć** ten sweter, musiałem najpierw zapalić światło, bo było już ciemno. Kiedy **włączałem** przycisk, nagle coś się przepaliło. Tym sposobem musiałem trochę zmienić plany na wieczór.*

In order to make this exercise even more demanding, **multiple choice or gaps** can be incorporated into the source text (e.g. problematic collocations, endings, accordance, and case government forms, etc.), so that students would have to complete them in a logical and linguistically correct manner. Students should select or think of the answer as quickly as possible and try to incorporate it in the text as seamlessly as possible (without prolonged pauses) so that the listener should not realise that the text was not a ready-made text.

Examples:

Input A) gaps

Fill in the text with a suitable word:

A shorter day at school

Teenagers should start school later than 9 a.m., [redacted] to American scientists. Earlier start times can [redacted] to young people not getting enough sleep and the sleep loss can result [redacted] having a negative [redacted] on their lives. Poor performance at school, weight problems, and depression are [redacted] of the problems teens can experience.

Young people in the 13 to 18 age group are well-advised to get eight to ten hours' sleep a night to be [redacted] their best the following day. However, many say that they get about just seven hours on school nights. Inevitably, teachers have to put [redacted] with tiredness and poor concentration in class.

Although most UK schools start between 8.30 a.m. and 9 a.m., British experts have suggested students would [redacted] greatly from starting later – at 10 a.m. or even later.

Parents may well have an [redacted] with this as they themselves usually have to be at work by nine. However the school day is organised, it's difficult to get it [redacted] for everyone.

Input B) multiple choice

Choose the correct word:

A shorter day at school

*Teenagers should start school later than 9 a.m., corresponding / agreeing / following / according **to** American scientists. Earlier start times can lead / result / involve / mean **to** young people not getting enough sleep and the sleep loss can result at / on / in / by having a negative effect / harm / benefit / success on their lives. Poor performance at school, weight problems, and depression are regular / common / usual / typical **of** the problems teens can experience.*

Young people in the 13 to 18 age group are well-advised to get eight to ten hours' sleep a night to be in / on / at / for their best the following day. However, many say that they get about just seven hours on school nights. Inevitably, teachers have to catch up on / stand up for / run out of / put up with tiredness and poor concentration in class.

*Although most UK schools start between 8.30 a.m. and 9 a.m., British experts have suggested students would succeed / benefit / improve / encourage greatly from starting later–at 10 a.m. or even later. Parents may well have an objection / obstacle / issue / excuse **with** this as they themselves usually have to be at work by nine. However the school day is organised, it's difficult to get it appropriate / right / satisfactory / acceptable for everyone.*

Output:

A shorter day at school

Teenagers should start school later than 9 a.m., according to American scientists. Earlier start times can lead to young people not getting enough sleep and the sleep loss can result in having a negative effect on their lives. Poor performance at school, weight problems, and depression are typical of the problems teens can experience.

Young people in the 13 to 18 age group are well-advised to get eight to ten hours' sleep a night to be at their best the following day. However, many say that they get about just seven hours on school nights. Inevitably, teachers have to put up with tiredness and poor concentration in class.

Although most UK schools start between 8.30 a.m. and 9 a.m., British experts have suggested students would benefit greatly from starting later–at 10 a.m. or even later. Parents may well have an issue with this as they themselves usually have to be at work by nine. However the school day is organised, it's difficult to get it right for everyone.

C) Choose the correct word/phrase for each of the following sentences[71]:

Input

Subsidiarity is a rule whereby EU decisions must be taken at the lowest and most efficient level ***so as to / in order*** encourage more direct involvement of the people usually affected.

So you had an argument with your boss. ***Whereas / On top of that***, your computer keeps freezing.

All the same / By the way, I don't see why you should worry about your career.

I prefer jogging outdoors, ***as opposed to / whereas*** Anne prefers her treadmill at home.

Output

Subsidiarity is a rule whereby EU decisions must be taken at the lowest and most efficient level ***so as to*** encourage more direct involvement of the people usually affected.

So you had an argument with your boss. ***On top of that***, your computer keeps freezing.

All the same, I don't see why you should worry about your career.

I prefer jogging outdoors, ***whereas*** Anne prefers her treadmill at home.

[71] Students can translate the sentences as well.

D) Fill in the gaps as quickly as possible:

Input:

RAINFOREST DESTRUCTION IN YOUR SHOPPING BASKET

One in three products on our supermarket shelves are directly contributing … the destruction of the world's rainforests. The research shows that the booming trade in palm oil, used in everyday products … as chocolate, crisps, margarine, shampoo and detergents, is fuelling the destruction of rainforests in South East Asia, and leading to human rights abuses and devastating pollution. Environmental groups are calling … the UK Government … force UK companies to address this issue, and introduce legislation to make them accountable … the damage they cause. Large scale oil plantations are replacing the forests in Indonesia and Malaysia … an alarming rate, wiping out 80-100% of wildlife in the area, forcing local communities … their land and destroying their livelihoods. The demand … profit from this rapidly expanding trade is also leading to human rights violations against indigenous communities, … are losing their land and … forced to work on the plantations, often for … than the minimum wage.

Adapted from the BBC Online

Output:

One in three products on our supermarket shelves are directly contributing **TO** the destruction of the world's rainforests. The research shows that the booming trade in palm oil, used in everyday products **SUCH** as chocolate, crisps, margarine, shampoo and detergents, is fuelling the destruction of rainforests in South East Asia, and leading to human rights abuses and devastating pollution. Environmental groups are calling **ON** the UK Government **TO** force UK companies to address this issue, and introduce legislation to make them accountable **FOR** the damage they cause. Large scale oil plantations are replacing the forests in Indonesia and Malaysia **AT** an alarming rate, wiping out 80-100% of wildlife in the area, forcing local communities **FROM** their land and destroying their livelihoods. The demand **FOR** profit from this rapidly expanding trade is also leading to human rights violations against indigenous communities, **WHO** are losing their land and **BEING** forced to work on the plantations, often for **LESS** than the minimum wage.

Adapted from the BBC Online

Input:

THE LOST HIGHWAY

Statistics show that **…** 12% of all journeys are made by public transport. Around six times as **…** are made by car. Unfortunately, the poor performance and questionable safety of British public transport is forcing more and more travellers out **…** the roads. But, as anyone who has experienced the horror of motorways recently will attest, this is **…** always a quick and easy alternative. It is estimated that a quarter of all main roads in Britain are jammed FOR at least an hour a day compared TO our neighbours in Germany and France, **…** the figure is less than 10%. In fact, a journey from London to Manchester (that's less than 200 miles) frequently takes as **…** as seven hours. This is an average speed of less than 30mph **…** roads with a maximum of 70mph. A fit cyclist, accustomed **…** lengthy periods in the saddle, could get there quicker. Of course, it isn't just the increased number of car owners that are choking our motorways. There are more trucks out there too. But we have to be careful when apportioning the blame. **…** all, the motorways were originally built for freight. One solution to this problem can be found in Germany, where trucks over seven and a half tonnes are confined **…** the inside lane during peak daytime hours and restricted **…** overtaking on busy routes. Trucks are also banned **…** driving on Sundays in many European countries. Also, more freight is transported BY rail and even barges. Perhaps this goes some way to explain **…** their roads have only a fraction of the problems **…** do.

Adapted from the BBC Online

Output:

Statistics show that **ONLY** 12% of all journeys are made by public transport. Around six times as **MANY** are made by car. Unfortunately, the poor performance and questionable safety of British public transport is forcing more and more travellers out **ONTO** the roads. But, as anyone who has experienced the horror of motorways recently will attest, this is **NOT** always a quick and easy alternative. It is estimated that a quarter of all main roads in Britain are jammed FOR at least an hour a day compared TO our neighbours in Germany and France, **WHERE** the figure is less than 10%. In fact, a journey from London to Manchester (that's less than 200 miles) frequently takes as **LONG** as seven hours. This is an average speed of less than 30mph **ON** roads with a maximum of 70mph. A fit cyclist, accustomed **TO** lengthy periods in the saddle, could get there quicker. Of

course, it isn't just the increased number of car owners that are choking our motorways. There are more trucks out there too. But we have to be careful when apportioning the blame. **AFTER** all, the motorways were originally built for freight. One solution to this problem can be found in Germany, where trucks over seven and a half tonnes are confined **TO** the inside lane during peak daytime hours and restricted **FROM** overtaking on busy routes. Trucks are also banned **FROM** driving on Sundays in many European countries. Also, more freight is transported BY rail and even barges. Perhaps this goes some way to explain **WHY** their roads have only a fraction of the problems **OURS** do.

Adapted from the BBC Online

8.1.3.2. Self-reflection

Asking students to record and analyse their interpreting performance both in class and outside the classroom. The aforementioned pre-prepared texts, as well as other texts selected by individual students, may be applied to this end.

In each case, students should be encouraged to correct themselves in "a disguised way", e.g. by not explicitly drawing the listener's attention to the error and correction thereof (e.g. by apologising), or providing the listeners with the correct version further in the TT (e.g. in the following sentences).

Moreover, what is advocated for here, is a self-reflective, retrospective analysis of the student's performance, including self-assessment with emphasis on linguistic correctness, the ultimate goal of which is to both (a) develop and implement effective strategies as to how to deal with problematic cases leading up to linguistic errors and corrections thereof, and (b) monitor the progress made[72] (cf. Mirek 2020; Pietrzak 2022). In all exercises presented above, the interpreter and the co-interpreter should be encouraged to self-reflection, i.e. to discuss and determine whether and what kind of impact the self-repairs would have had on the prospective audience, e.g.:

What kind of errors occurred? Did I correct all of them? Why (not)? Did they change the meaning of the source text (drastically/ slightly)? Could they make both target text reception and processing harder for the audience? Could they disrupt or hinder the

[72] Self-reflection in SI training can be also implemented through the 'SI Portfolio' (cf. Mirek 2020) in which trainees can "reflect upon and document their progress, evaluate themselves, and develop effective strategies leading to their goals" (Mirek 2020: 153).

communication? Were these self-repairs obtrusive for the listener? What could I do to make them clearer and less obtrusive?

The next steps would include drawing conclusions from the reflective practice, developing and implementing strategies for the future, and monitoring progress made by the students. It may also be hugely beneficial for students to exchange ideas, perform both self- and peer-assessment, and discuss possible solutions with the teacher[73].

Furthermore, in order to prevent the occurrence of various troubles of linguistic nature, the students' approach to express the given idea in alternative ways in both languages should be fostered (Kozłowska 2001: 144), e.g. by **collaborative brainstorming** in class. Additionally, students may be asked to render the given idea in various stylistic registers, and in both (a) a linguistically challenging and (b) an indirect way. In the former case (a), the likelihood of the occurrence of self-repairs is high, as students have to face the linguistic dilemma and opt for one version which may prove incorrect. However, the aim of such an approach is to enhance their linguistic awareness. In the latter case (b), students try to omit the problematic part of the text and render the original message both correctly and faithfully (e.g. by paraphrasing). In class, students should be encouraged to practise both options, however, they should be encouraged to opt for the latter solution in professional situations.

Example:

Ta kwestia ją przerosła.

She could not handle / tackle / deal with this problem.

It was unbearable for her / she was overwhelmed / she could not come to terms with this problem.

8.1.3.3. Grammar transformations

Alternatively, students can prepare tricky linguistic transformations based on their own interpreting experience or excerpted directly from grammar books, and work in pairs. One

[73] For more detail on this approach, see Gonzales Davies (2004) and her notion of *multiple voices* as well as Moser-Mercer (2008) and her concept of *self-regulation* in the interpreting classroom and Pietrzak and her description of metacognitive translator training (2022).

student is requested to transform the sentence as quickly as possible. Should any incorrect phrase occur, the correction should be performed quickly and smoothly. The other student controls the performance, provides direct feedback, and shares his/her ideas. The aim of this exercise is to enhance the students' linguistic flexibility and spontaneity when dealing with cognitive load in a booth. Suggested answers are given in square brackets.

Examples:

I **do not**	want	any	homework.
I	want	no	homework.

I **did not**	**see**	anyone	enter your house.
I	saw	no one	enter your house.

Input: Harry was the only student who did not take the exam. All the students … Harry.

Output: All the students took the exam except for Harry

Input: I am sure Macy did not hit the girl deliberately. Macy … on purpose.

Output: Macy couldn't / can't have hit the girl on purpose.

Input: If Chris hadn't interfered, she would have been sacked. But … working in this company.

Output: But for Chris's interference, she would not still be working in this company.

Input: Can't you run any faster than that? Is that … run?

Output: Is that the fastest that you can?

Input: As long as you come back before midnight, you can go to the party. You can go to the party on … before midnight.

Output: You can go to the party on the condition you come back before midnight.

Input: I am against eating meat and so is my sister. Neither … of eating meat.

Output: Neither my sister nor I approve of eating meat.

Input: The committee accepted all the proposals. None … down by the committee.

Output: None of the proposals was turned down by the committee.

Input: Our market has decreased by 50% since we started. Our market is half … to be when we started.

Output: Our market is half as large as it used to be when we started.

8.1.4. Linguistic & Translational

8.1.4.1. Translation & key word transformation

With regard to both linguistic and translational skills, the following exercise including transformation and translation is put forward:

1) Student A translates the given sentence into another language, providing 1-3 alternatives.
2) Student B controls the performance and provides the sentence with the key word.
3) Student A is supposed to complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the key word, which is not to be changed. Should any incorrect phrase occur, the correction should be performed quickly and smoothly.
4) Student B controls the performance. The other student controls the performance and provides direct feedback.
5) Suggested answers are given below the sentences.

Examples:

Input: Jeśli się teraz nie zdecydujesz, nigdy nie znajdziesz lepszej oferty.

If you do not decide now, you will never find a better bargain. **UNLESS**

Output: You will not find a better bargain, unless you decide now.

Input: Wyspa była praktycznie niezamieszkana.

The island was practically uninhabited. **HARDLY**

Output: There were hardly any inhabitants on the island.

Input: Faktura jest konieczna, jeśli chcesz otrzymać zwrot.

The invoice is essential if you want to receive a refund. **PROVIDED**

Output: You will receive a refund, provided you have the invoice.

Input: W przeciwieństwie do tego, co ludzie myślą, koty nie powinny pić mleka.

People wrongly think that cats should drink milk. **CONTRARY**

Output: Contrary to what people think, cats shouldn't drink milk.

Input: Wygląda na to, że ten artykuł został splagiatowany.

It looks as if your paper has been plagiarised. **SEEMS**

Output: Your paper seems to have been plagiarised.

Input: Ani mój mąż, ani ja nie lubimy tłustych potraw.

Neither my husband nor I like fatty foods. **DOES**

Output: I dislike fatty foods and so does my husband.

Input: Nie ma bardziej ekscytującego zawodu niż tłumacz ustny.

No other job is as exciting as being an interpreter. **FAR**

Output: Being an interpreter is by far the most exciting job.

Input: Powinnaś zbadać sobie oczy już dawno temu.

You ought to have your eyes tested a long time ago. **TIME**

Output: It's high time you had your eyes tested.

Input: Za tydzień świętujemy 25. rocznicę ślubu.

Next week we will be celebrating the second anniversary of our wedding. **MARRIED**

Output: Next week we will have been married for two years.

Input: Gdyby John mi nie pomógł, oblałbym test.

If John hadn't helped me, I would have failed the test. **BUT**

Output: But for John's help, I would have failed the test.

8.1.4.2. Partial translation: sight translation

With regard to both linguistic and translational skills, the following exercise including partial translation and sight translation is put forward:

1) Student A translates the given sentence into another language, providing 1-3 alternatives.
2) Student B controls the performance and provides the sentence with the gaps to be filled.
3) Student A is supposed to complete the gaps so that it is a correct translation of the first sentence. Should any phrase be incorrectly translated, the correction should be performed quickly and smoothly.

4) Student B controls the performance. The other student controls the performance and provides a direct feedback.
5) Suggested answers are given in brackets.

Examples:

A) Fill in the gaps by translating the missing parts.

Input: Gdyby nie był tak inteligentny, na pewno by mu się nie powiodło.

If he … so intelligent, he … .

Output: If he wasn't so intelligent, he would not have succeeded.

Input: Widziałem, jak pięć studentek ściągało na egzaminie, ale żadna z nich nie zdała.

I saw five students … but … passed it.

Output: I saw five female students cheating in the exam but none of them passed it.

Input: Obydwa projekty są ciekawe, ale żaden z nich nie jest tak dobry jak nasz.

Both projects are interesting but … is … .

Output: Both projects are interesting but neither of them is as good as ours.

Input: Zwykle chodzę na basen w sobotę, chyba że mam dużo pracy.

I usually go swimming on Saturdays, … much work.

Output: I usually go swimming on Saturdays, unless I have much work.

I usually go swimming on Saturdays, as long as I don't have much work.

Input: Zadawał tak trudne pytania, że żaden ze studentów nie zdał egzaminu.

He asked … that … passed the exam.

Output: He asked such difficult questions that none of the students passed the exam.

B) Translate the phrases in brackets, so that the sentence is lexically and grammatically correct.

Input: The police (nie zdołała) … to establish who robbed the bank.

Output: The police haven't managed to establish who robbed the bank.

Input: Bob had been stealing from the company (dopóki nie został złapany na gorącym uczynku) …

Output: Bob had been stealing from the company until he was caught red-handed.

Input: (Kiedy podpiszesz)… the contract, (będziesz związana jej warunkami)… .

Output: Once you sign the contract, you will be legally bound by its terms.

Input: The bridge (zostanie ukończony) … before the inspector arrives (pod warunkiem, że otrzymamy dotacje z rady miasta)…

Output: The bridge will have been completed before the inspector arrives on the condition we receive subsidies from the town council.

Input: It was wrongly believed that translations and women cannot be (zarówno piękne, jak i wierne) …

Output: It was wrongly believed that translations and women cannot be both beautiful and faithful.

8.1.4.3. Sight translation

Students prepare texts on a given subject and remove certain elements (gaps), so that it should be possible to guess the content of the gap from the overall context. This text is to be read aloud fluently in the source language and then 'translated aloud' into the target

language (**sight translation**) by one student (interpreter). The co-interpreter's task is to control the overall performance. **The correction should occur smoothly and unobtrusively, it should not be marked by any distinguishing voice qualities (volume, emphasis, etc.).** Alternatively, the exercise can also serve for consecutive interpreting.

Fill in the following gaps with suitable words/ phrases:

Input:

MYTHS ABOUT TRANSLATION AND TRANSLATORS

There's a lot of myths about translation and translators. Sometimes they seem to contradict each other. In this post I'm going to debunk some of these myths.

1 Anyone who speaks two …… can be a translator

Translation is a skill. That means that you've got to spend some time on deliberate practice before you become good at it. It's also important to have good writing …… in the target ……, know the terminology, be able to do research and use CAT-tools. Are you sure that your friend who studied French at the …… 10 years ago is a good choice for …… your website?

2 Good translators can translate ……

I don't know about other countries, but this is something that …… students are actually being taught at Russian universities. Nevertheless, that's absolutely not true. It's easy to see if you look at it this way: would you order some technical writing, a legal contract and a marketing copy in your native …… from one and the same person? Probably not, because these types of writing require different skills and background. To be able to provide high …… translation one should not only know a foreign language, but also feel at ease with the subject matter.

3 Good translators can translate in both ……

Professional translators usually translate into their native …… only. My guess is that it's often because they are (a) perfectionists and (b) …… the foreign language on such a high level that they can see their own limitations. There are some …… to this rule, but let's be ……, they are pretty rare.

4 A text that has cost you thousands of dollars and has been crafted by a team of specialists over several weeks can be …… by anyone in a couple of days for the fraction of the cost

More often than not this is what customers think about their marketing copy and I could never understand why. A translator has to take the time to get to know the brand and it's style. He has to come up with some engaging content that will speak to the new audience. Sometimes he has to make some changes and work around some metaphors or puns that just don't work in the target ……. This all takes …… and requires skills. I'm sounding a little like a broken record here, I know. But this is such an easy concept that so few people outside the translation industry seem to ……!

[https://theopenmic.co/11-myths-about-translation-and-translators/ 6 October 2020]

Output:

There's a lot of myths about translation and translators. Sometimes they seem to contradict each other. In this post I'm going to debunk some of these myths.

1. Anyone who speaks two **languages** can be a translator

Translation is a skill. That means that you've got to spend some time on deliberate practice before you become good at it. It's also important to have good writing **skills** in the target **language**, know the terminology, be able to do research and use CAT-tools. Are you sure that your friend who studied French at the **University** 10 years ago is a good choice for **translating** your website?

2. Good translators can translate **anything**

I don't know about other countries, but this is something that **translation** students are actually being taught at Russian universities. Nevertheless, that's absolutely not true. It's easy to see if you look at it this way: would you order some technical writing, a legal contract and a marketing copy in your native **language** from one and the same person? Probably not, because these types of writing require different skills and background. To be able to provide high **quality** translation one should not only know a foreign language, but also feel at ease with the subject matter.

3. Good translators can translate in both **directions**

Professional translators usually translate into their native **language** only. My guess is that it's often because they are (a) perfectionists and (b) **know** the foreign language on such a high level that they can see their own limitations. There are some **exceptions** to this rule, but let's be **honest**, they are pretty rare.

4. A text that has cost you thousands of dollars and has been crafted by a team of specialists over several weeks can be **translated** by anyone in a couple of days for the fraction of the cost

More often than not this is what customers think about their marketing copy and I could never understand why. A translator has to take the time to get to know the brand and its style. He has to come up with some engaging content that will speak to the new audience. Sometimes he has to make some changes and work around some metaphors or puns that just don't work in the target **language**. This all takes **time** and requires skills. I'm sounding a little like a broken record here, I know. But this is such an easy concept that so few people outside the translation industry seem to **understand**!

[https://theopenmic.co/11-myths-about-translation-and-translators/ 6 October 2020]

8.1.5. Translational Self-Repairs

As previously indicated, the interpreting course should prepare students to perform as few self-repairs as possible (cf. Tryuk 2007: 112ff.) – or – correct their output as unobtrusively for the target audience as possible while producing a faithful rendition of the source text (Mirek 2022: 23). The following set of exercises has been designed with interpreting training in mind.

8.1.5.1. Literal Interpretation

8.1.5.1.1. Preparing (or asking students to prepare) text corpora abundant in **false friends** (false cognates–*faux amis*) and **ambiguous words**[74] in language A and/or B as a way of raising students' both linguistic and interpreting awareness[75]. Both false friends and ambiguous words can be considered as: (a) comprehensible (non-misleading, e.g. *destination-destynacja, consumption-konsumpcja*), (b) potentially incomprehensible (misleading) for the target audience *(e.g. devastated-zdewastowany/załamany)* or (c) context-dependent *(e.g. to know-znać/wiedzieć, to lose-zgubić/stracić)* (see Section 7.1.1.2.1.). Additionally, trainees should be encouraged to record and reflect upon their output (e.g. fluency, correction manner, the number and exact quotes of corrected and uncorrected instances) in order to think of possible solutions that can be applied in the future (cf. Mirek 2020, Mirek 2022: 24). Working in pairs should encourage collaborative learning, providing efficient peer-feedback, brainstorming about translation-related problems (cf. Mirek 2020).

A) Sight translation: The text should be 'translated aloud' into the target language by one student without literal translation of false friends; the co-interpreter's task is to control the overall performance (fluency, correction manner[76], the number and exact quotes of corrected and uncorrected instances). In order to make this exercise even more demanding, multiple choice or gaps can be incorporated into the source text, so that students would have to complete them in a logical and linguistically correct manner.

B) SI: The text is read out and/or recorded by student A and interpreted simultaneously by student B. The text needs to be interpreted seamlessly without the literal translation of false friends. (cf. Mirek 2022: 23f.). The co-interpreter's reaction in case of incorrect translation of potentially misleading and context-dependent repairs (see Section 7.1.1.2.1.) should be firm and explicit (e.g. thumbs down, a red card accompanied by noting down exact quotes) in order to enhance the negative feedback and increase the interpreter's awareness of such instances[77].

[74] Words that have multiple meanings, including a literal one (cf. Douglas-Kozłowska 2004).
[75] The scope of this dissertation does not allow providing concrete examples apart from those presented in Section 3.1. For instances of the most prevalent false friends and ambiguous words in Polish and English that could be incorporated into text corpora mentioned above, see e.g. Szpila (2003), Rudolf (2003), Douglas-Kozłowska (2004).
[76] E.g. Explicit, signalled or hidden repairs (see Sections 7.1.4.1., 7.1.4.2, 7.1.4.3).
[77] Also, introducing interactive quizzes (e.g. *Kahoot*, *Quizlet*) including multiple choice questions with well-described context and requiring students to select the proper translation can be used as an additional warm-up exercises.

Example:

Input:

*I must own up that I am by no means an **ordinary** woman. Why? Well, for instance, I believe that in a relationship, partners do not have to **complement** each other–why can't they just be alike? If you are **sympathetic** and enjoy a **concurrence** of opinions, life is surely easier for both partners. You can watch the same **episodes** of your favourite series over and over again, and you never get tired. You never think it's **pathetic**, you never say you're your partner must be a **lunatic**, you simply understand them. **Actually**, if you are both understanding and broad-minded, nothing can really destroy the harmony. My husband doesn't mind me having loads of brand-new **dresses** made of various **fabrics** in my **closet**. I don't mind him having loads of newspapers about the **Silicon** Valley or his dream **destinations**. No wonder, that's what interests him most - he's a **president** of an IT company, and software apps are his area of **expertise**. He won't have to worry about his future once he's on a **pension**. **Eventually**, love is all that matters most, I suppose…*

Output:

*Muszę przyznać, że w żadnym wypadku nie jestem **zwyczajną** kobietą. Dlaczego? Cóż, na przykład uważam, że partnerzy w związku nie muszą się **uzupełniać** – czy nie mogą być po prostu do siebie podobni? Jeśli jest się **empatycznym** i jest się **zgodnym**, to życie jest z pewnością prostsze dla obydwojga. Można oglądać w kółko te same **odcinki** ulubionego serialu i nigdy nie ma się dość. Nigdy nie pomyślisz, że to **żałosne**, nie powiesz partnerowi, że **zwariował**, po prostu go rozumiesz. **Właściwie** to jeśli obydwoje jesteście wyrozumiali i otwarci, to nic nie może zburzyć tej harmonii. Mojemu mężowi nie przeszkadza, że w **szafie** mam mnóstwo nowych **sukienek** z różnych **materiałów**. A mnie nie przeszkadza, że on ma mnóstwo gazet o Dolinie **Krzemowej** i **miejscach, do których zawsze chciał pojechać**. Nic w tym dziwnego – interesuje go to, bo jest **prezesem** firmy informatycznej, jest **ekspertem** w dziedzinie nowego oprogramowania aplikacji. Nie będzie się musiał martwić, co będzie robił na **emeryturze**. **W końcu** tylko miłość ma tak naprawdę znaczenie, tak sądzę…*

8.1.5.1.2. Preparing (or asking students to prepare) text corpora abundant in literal (incorrect) translation of **false friends** (false cognates–*faux amis*) and **ambiguous words**

(a) comprehensible (non-misleading), (b) potentially incomprehensible (misleading) for the target audience, or (c) context-dependent (see Section 7.1.1.2.1.) in language A and/or B:

A) Reading aloud: A written text in language A including false friends literally translated from language B into A should be read out fluently and corrected. The literal translation of false friends should not be marked in any way in the text, however, for the purpose of this dissertation such instances have been marked in bold. The same procedure applicable for language B; the co-interpreter's task is to control the overall performance (fluency, the number of corrected and uncorrected errors, manner of correction, exemplary corrections, etc.).

B) Shadowing: A text abundant in literally translated false friends in language A or B is read out and/or recorded by student A, student's B task is to shadow the text seamlessly (correcting the literal translation of false friends into proper equivalents); the co-interpreter controls the overall performance (fluency, the number of corrected and uncorrected errors, manner of correction, exemplary corrections, etc.) (cf. Mirek 2022: 24f.).

8.1.5.1.3. Preparing (or asking students to prepare) text corpora abundant in literal (incorrect) translation of **false friends** (false cognates–*faux amis*) and **ambiguous words** in language A and/or B that are (a) comprehensible (non-misleading, e.g. *destynacja, konsumpcja*), (b) potentially incomprehensible (misleading) for the target audience, or (c) context-dependent (see Section 7.1.1.2.1.) in the following manner: the text should include both incorrect and correct translation of false friends and ambiguous words, which should not be marked in any way. ~~Some may be left in the original as well (???).~~ As previously suggested, trainees should be encouraged to record and reflect upon their output (e.g. fluency, correction manner, the number and exact quotes of corrected and uncorrected instances) in order to think of possible solutions that can be applied in the future (cf. Mirek 2020, Mirek 2022: 24). Working in pairs should encourage collaborative learning, providing efficient peer-feedback, brainstorming about translation-related problems (cf. Mirek 2020).

*Muszę przyznać, że w żadnym wypadku nie jestem **ordynarną** kobietą. Dlaczego? Cóż, na przykład uważam, że partnerzy w związku nie muszą się **komplementować** – czy nie mogą być po prostu do siebie podobni? Jeśli jest się **sympatycznym** i **konkurencyjnym**, to życie jest z pewnością prostsze dla obydwojga. Można oglądać w kółko te same **epizody** ulubionego serialu i nigdy nie ma się dość. Nigdy nie pomyślisz, że to **patetyczne**, nie powiesz partnerowi, że **jest lunatykiem**, po prostu go rozumiesz. **Aktualnie**, to jeśli obydwoje jesteście wyrozumiali i otwarci, to nic nie może zburzyć tej harmonii. Mojemu mężowi nie przeszkadza, że w **klozecie** mam mnóstwo nowych **dresów** z różnych **fabryk**. A mnie nie przeszkadza, że on ma mnóstwo gazet o Dolinie **Silikonowej** i swoich wymarzonych **destynacjach**. Nic w tym dziwnego – interesuje go to, bo jest **prezydentem** firmy informatycznej, a nowe oprogramowania aplikacji to jego **ekspertyza**. Nie będzie się musiał martwić, kiedy w końcu będzie na **pensji**. **Ewentualnie** przypuszczam, że tylko miłość ma tak naprawdę znaczenie…*

8.1.5.2. Correcting the Register

Students prepare texts with a mixed register are asked to correct the text (unify the register) when reading aloud as smoothly as possible. A further stage can involve sight translation.

Input: *Jestem ogromnie zaszczycony, że mogę was dzisiaj, ziomy, spotkać w tej knajpie. Jednak jeszcze lepszym rozwiązaniem byłoby, gdybyście wbili do mnie na chatę, gdyż dokonałem zakupu wysokoprocentowych trunków – ekstra na dziś. Oblejemy moją obronę – koniec kucia, teraz już tylko mamy czas na świętowanie mojego wiekopomnego sukcesu!*

Output (I): *Jestem ogromnie zaszczycony, że mogę was dzisiaj, drodzy przyjaciele, gościć w tym lokalu. Jednak jeszcze lepszym rozwiązaniem byłoby, gdybyście odwiedzili moje skromne progi, gdyż dokonałem zakupu wysokoprocentowych trunków – specjalnie z myślą o dzisiejszym spotkaniu. Będziemy świętować mój egzamin dyplomowy – faza nauki została zakończona, teraz już tylko mamy czas na świętowanie mojego wiekopomnego sukcesu!*

Output (II): *Cieszę się mega, że widzimy się dzisiaj, ziomy, w tej knajpie. Ale lepiej, gdybyście wbili do mnie na chatę, bo kupiłem już flaszki – specjalnie na dziś. Oblejemy moją obronę – koniec kucia, teraz już tylko imprezujemy!*

8.1.5.3. Avoiding literal interpretation

Students should be also advised to find a Polish equivalent of the words that can also be translated literally, although they may not necessarily be qualified as false friends per se (e.g. ambiguous words whose meaning can be both literal and context-dependent). Trainees should be encouraged to work together (e.g. collaborative brainstorming).

Consequence	*konsekwencja*	-> następstwo, skutek
Result	*rezultat*	-> skutek
Heartbreak	*złamane serce*	-> zawód miłosny
Consumption	*konsumpcja*	-> zużycie
Calculation	*kalkulacja*	-> obliczenie
Billion	*bilion*	-> miliard
Destination	*destynacja*	->cel podróży
Consumption		--> konsumpcja/zużycie

In the next step, such words should be incorporated in the interpreting exercises, such as 8.1.5.1.1. or 8.1.5.1.2. Additionally, when interpreting a given word/phrase into a potentially misleading (incorrect) version, an appropriate reaction should appear (e.g. thumbs down, a red card, etc.).

8.1.5.4. Rapid Code-switching

In order to increase trainees' flexibility and attention span with regard to aware code-switching, they should practise shadowing intertwined with interpreting, whereby each activity should be preceded with agreed-upon instructions and cues to signal the activity change (e.g. a slide or a gesture). The co-interpreter is supposed to control the code-switching process: in case of mixing up the languages, an appropriate agreed-upon reaction should appear (e.g. a red card or thumbs down) (cf. Mirek 2022: 25). In order to make this exercises even more demanding, false friends may be incorporated in the ST (cf. Mirek 2022: 23f.).

One of the variants of this exercise can include shadowing proper names, such as names of countries, titles of popular films, artworks, monuments, etc.

As previously suggested, trainees should be encouraged to record and reflect upon their output (e.g. fluency, correction manner, the number and exact quotes of corrected and uncorrected instances) in order to think of possible solutions that can be applied in the future (cf. Mirek 2020, Mirek 2022: 24). Working in pairs should encourage collaborative learning, providing efficient peer-feedback, brainstorming about translation-related problems (cf. Mirek 2020).

Input (speaker)	**Output (interpreter)**
CUE TO START SHADOWING[78]	
The Polish secondary school leaving exam is a state examination that students take when graduating from secondary schools. It has replaced the old examination since 2005.	*The Polish secondary school leaving exam is a state examination that students take when graduating from secondary schools.* *It has replaced the old examination since 2005.*
*CUE TO START **INTERPRETING***[79]	
Contrary to the old examination form, the new one allows for applying for university education. *The exam has to be taken in obligatory subjects, that, is, Polish, a foreign language, usually English, Maths, and extra subjects.*	*W przeciwieństwie do starej matury, nowa matura uprawnia do ubiegania się o studia wyższe. Matura obejmuje przedmioty obowiązkowe, to jest język polski, obcy – najczęściej angielski, matematykę i przedmioty dodatkowe.*

[78] A pre-agreed cue to start shadowing.
[79] A pre-agreed cue to start simultaneous interpreting.

CUE TO START SHADOWING

Egzaminy mają formę pisemną, a język polski oraz języki obce dodatkowo formę ustną. *Matura jest egzaminem, który spotkał się z ostrą krytyką zarówno uczniów, jak i nauczycieli szkół średnich i wyższych.*	*Egzaminy mają formę pisemną, a język polski oraz języki obce dodatkowo formę ustną.* *Matura jest egzaminem, który spotkał się z ostrą krytyką zarówno uczniów, jak i nauczycieli szkół średnich i wyższych.*

*CUE TO START **INTERPRETING***

Nauczyciele uważają, że nowy egzamin obniżył poziom kształcenia w szkołach średnich i wyższych. Z racji tego, że zdanie matury uprawnia do ubiegania się o studia wyższe, w wielu wypadkach osoby, które kilka lat wcześniej nie zdałyby egzaminów wstępnych na uczelnie, dzisiaj zostają studentami.	*Teachers argue that the new exam has led to lower educational standards both at secondary schools and universities. Seeing that passing the new exam allows for applying for university education, in many cases those who would not have passed entry exams some years ago, now become students.*

8.1.5.5. Avoiding content-oriented errors:

8.1.5.5.1. Preparing (or asking students to prepare) a text including generally well-known facts including intentionally added gross errors that should be blatantly obvious to students (e.g. national capitals, the current president's name, the population and geographical location of the country students live in, etc.) in language A and/or B. Nevertheless, it is imperative that students need to be explicitly instructed to correct each content-related error they discover in the source text for the purpose of this exercise[80].

[80] In real-life SI assignments, repairing the original speech might be potentially risky for a number of reasons, and while the researchers' views on the subject may vary (cf. Setton & Dawrant 2016b: 360ff.), in

As previously suggested, trainees should be encouraged to record and reflect upon their output (e.g. fluency, correction manner, the number and exact quotes of corrected and uncorrected instances) in order to think of possible solutions that can be applied in the future (cf. Mirek 2020, Mirek 2022: 24). Working in pairs should encourage collaborative learning, providing efficient peer-feedback, brainstorming about translation-related problems (cf. Mirek 2020). Content-related errors can be incorporated into the text in the following way:

A) as multiple choice: the text should be read out and translated aloud (sight translation) including the correction, so that the TT should be entirely correct; the co-interpreter controls the overall performance (fluency, correction manner, number and examples of uncorrected instances);

B) the text is to be read out by student A; student B is supposed to (1) shadow and correct the speaker (cf. Setton & Dawrant 2016a: 268, Mirek 2022: 25f.), and/or in yet another variant: (2) interpret and correct the speaker; the co-interpreter controls the overall performance (fluency, correction manner, number and examples of uncorrected instances) (cf. Mirek 2022: 25f.).

Example

Input A	**Output**
1) Egzamin maturalny, potocznie zwany matura, to egzamin państwowy, który uczniowie zdają na koniec szkoły podstawowej.	1) Matura jest egzaminem państwowym zdawanym przez absolwentów szkół średnich.
2) Zastąpił tzw. starą maturę w 2000 roku.	2) W 2005 roku egzamin ten zastąpił tzw. starą maturę.
3) Podobnie jak w przypadku starej matury, zdanie nowej matury uprawnia do ubiegania się o studia.	3) W przeciwieństwie do starej matury, zdanie nowej matury uprawnia do ubiegania się o studia.
4) Egzamin zdaje się z przedmiotów obowiązkowych, tj. języka polskiego, matematyki (od 2005 roku), języka	4) Egzamin składa się z przedmiotów obowiązkowych, tzn. języka polskiego, matematyki (od 2010 roku), języka

this particular exercise students are supposed to practice both their attention span and introducing corrective measures.

obcego oraz dodatkowych przedmiotów (maksymalnie 10).	obcego oraz dodatkowych przedmiotów (maksymalnie 6).
5) Wszystkie egzaminy przeprowadzane są w formie ustnej, a język polski oraz języki obce nowożytne dodatkowo pisemnie.	5) Egzaminy mają formę pisemną, a język polski oraz języki obce nowożytne dodatkowo zdaje się ustnie.

8.1.5.5.2. Raising the students' awareness of the importance of the preparation phase prior to interpreting proper: selecting a given specialist subject (e.g. renewable energies in Europe) in language A and/or B, asking students to prepare themselves for the interpreting assignment, comparable to a real-life situation (specialist conference), e.g. by preparing glossaries, reading as much as possible on a given subject–discussing the topic before the proper exercise; preparing/ asking to prepare a text on this topic including content-related errors:

A) as multiple choice/ incorporated into the text: to be read out and translated aloud (sight translation) as a correct version as seamlessly as possible; the co-interpreter controls the performance (fluency, correction manner, number and examples of uncorrected instances);

B) to be read out by student A; student B is supposed to (1) shadow and correct and (2) interpret and correct the speaker; the co-interpreter controls the performance (fluency, correction manner, number and examples of uncorrected instances).

As previously suggested, trainees should be encouraged to record and reflect upon their output (e.g. fluency, correction manner, the number and exact quotes of corrected and uncorrected instances) in order to think of possible solutions that can be applied in the future (cf. Mirek 2020, Mirek 2022: 24). Working in pairs should encourage collaborative learning, providing efficient peer-feedback, brainstorming about translation-related problems (cf. Mirek 2020). What is advocated for here, is a self-reflective retrospective analysis of the student's performance, including self-assessment with emphasis on linguistic correctness, the ultimate goal of which is to both (a) develop and implement effective strategies as to how to deal with problematic cases leading up to linguistic errors and corrections thereof, and (b) monitor the progress made. In all exercises presented

above, the interpreter and the co-interpreter should be encouraged to self-reflection, i.e. to discuss and determine whether and what kind of impact the self-repairs would have had on the prospective audience, e.g.:

What kind of errors occurred? Did I correct all of them? Why (not)? Did they change the meaning of the source text (drastically/ slightly)? Could they make both target text reception and processing harder for the audience? Could they disrupt or hinder the communication? Were these self-repairs obtrusive for the listener? What could I do to make them clearer and less obtrusive?

The next steps would include drawing conclusions from the reflective practice, developing and implementing strategies for the future, and monitoring progress made by the students. It may also be hugely beneficial for students to exchange ideas, perform both self- and peer-assessment, and discuss possible solutions with the trainer[81]. Also, working in pairs could encourage collaborative learning, providing efficient peer-feedback, and exchanging useful solutions for future purposes.

Extra motivation: Additionally, penalty points or 'red cards' may be imposed when correcting in an obtrusive manner (e.g. by apologising, using excessive filler sounds, etc.). Alternatively, if agreed upon by the entire group, another "punishment" can be applied, e.g. doing knee bends or paying a nominal fee, etc.

8.1.5.6. Managing crisis situations

It seems advisable to perpetuate the students' approach to expressing the given idea in alternative ways in both languages (Kozłowska 2001: 144), e.g. by collaborative brainstorming in class. Additionally, students may be asked to render the given idea in various stylistic registers, and in both (a) a linguistically challenging as well as (b) an indirect way. In the former case (a), the likelihood of the occurrence of self-repairs is high, as students have to face the linguistic dilemma and opt for one version which may prove incorrect. However, the aim of such an approach is to enhance their linguistic awareness. Here, self-repairs should be made as seamlessly as possible, e.g. further in the

[81] For more detail on this approach, see Gonzales Davies (2004) and her notion of *multiple voices* as well as Moser-Mercer (2008) and her concept of *self-regulation* in the interpreting classroom and Pietrzak and her description of metacognitive translator training (2022).

text. In the latter case (b), students try to omit the problematic part of the text and render the original message both correctly and faithfully (e.g. by paraphrasing or providing listeners with information that has been already mentioned while waiting for clarification of the part in question). In class, students should be encouraged to exchange their ideas and strategies, practise both options and draw conclusions for the future, however, they should be encouraged to opt for the latter solution in professional situations.

8.2. Supportive exercises

8.2.1. General exercises

8.2.1.1. What's missing? Fill in the gaps!

"Echoic competence" (cf. Florczak 2013: 129ff.) allows for an immediate recalling of ready-made linguistic patterns, which enables interpreters to fill in any 'damaged' utterances. This competence is particularly weak in the foreign language, thus, it should be practised extensively. Students prepare texts at home and remove selected sounds, syllables, or words so that it should be relatively easy how to fill in the gap. Over time, gaps may be less predictable, that is, harder to fill in. The input may be prepared digitally by removing given elements with suitable software (e.g. *Audacity*), orally (e.g. some passages are pronounced incomprehensibly–or extra noise appears in order to hinder the sound reception, cf. Gillies 2004: 126), or by printing out texts with covered gaps for sight translation. Students are supposed to shadow and/or interpret the speech including the incomprehensible parts based on the logical analysis of the speech (Gillies 2004: 126). Collaborative brainstorming, exchanging ideas, and providing feedback by the speaker are most welcome.

Optimally, the text should comprise 2-5 sentences, and be of a general nature. Over time, specialist texts can be introduced (ibid.). Students are supposed to fill in the gaps orally and–optionally but advisably–interpret into the target language. Additional exercises for attention splitting (simulation of real-life situations) may be introduced gradually, as the students get accustomed to this exercise mode (cf. Florczak 2013: 129ff.).

Variants (cf. Florczak 2013: 129ff.):

A) Shadowing (no code-switching)
B) Sight translation (if the text with gaps is printed out)
C) Interpreting (if the text is recorded and the gaps are removed digitally or the speaker stops the speech where gaps are meant to be filled in, or extra noise occurs):
    a) consecutive
    b) simultaneous
    c) Non-obligatory exercises for attention-splitting:
    a) *extra noise in the classroom[82]
    b) **distractive questions (in the input's or output's language)[83]

Example:

Input: Tłumaczenie sym[redacted] jest [redacted] procesem kogni[redacted]. Wymaga bowiem [redacted] mówienia (tłum[redacted]), słuchania i kontrolowania własnego [redacted]. W tym [redacted] potrzebna jest [redacted] uwagi oraz bieg[redacted] w [redacted] najmniej dwóch [redacted], najczęściej [redacted] i [redacted], choć inne warianty nie są [redacted]. Pierwsze [redacted] symultaniczne miało [redacted] po II [redacted] światowej, podczas [redacted] w Norym[redacted].

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

What day are we going to have in 10 days' time?

Wednesday.

Output I: Tłumaczenie symultaniczne jest złożonym procesem kognitywnym. Wymaga bowiem jednoczesnego mówienia (tłumaczenia), słuchania i kontrolowania własnego

[82] The noise simulates real-life situations (interpreting assignments) – it hinders monitoring mechanisms (listening to one's own output), attention-splitting, proper focusing, and even understanding the input. External noise sources can be applied (e.g. TV programme, songs, sounds), or other students may be asked to perform exercises requiring speaking. The noise can occur at any stage of the interpreting process (input, output). Hence, novice interpreters practise attention-splitting and focusing merely on their interpreting task, ignoring the outer sounds, learning how to tackle crisis situations (e.g. losing some parts of the input).
[83] Similarly, distractive questions require interpreters to split their attention, answer random questions properly, and immediately refocus on the interpreting task. Questions may be asked in either language and refer to various aspects (personal data, calendar, historic events, translation of random phrases).

tłumaczenia. W tym celu potrzebna jest wyćwiczona podzielność uwagi oraz biegłość w co najmniej dwóch językach, najczęściej ojczystym i obcym, choć inne warianty nie są wykluczone. Pierwsze tłumaczenie symultaniczne miało miejsce po II wojnie światowej, podczas procesów w Norymberdze.

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH **

O której zaczyna się egzamin jutro?

O ósmej rano.

Output II: Simultaneous interpreting is a complex cognitive process. It requires simultaneous speaking (interpreting), listening, and controlling your own output. To this end, attention-splitting and proficiency in at least two languages are indispensable, usually, it is the native and foreign language, but other variants are also possible. The very first simultaneous interpreting took place after WW2, during the Nuremberg trials.

8.2.1.2. What's next? Complete the sentences!

Students are supposed to complete the ending of the sentence. Alternatively, the exercise can be modified in the following way: one student reads out a text and suddenly stops halfway through the sentence. Students try to think of as many logical, suitable, and linguistically correct alternative versions of the ending. This will test students' linguistic elasticity and foster "the inner imperative to complete all the sentences" in the booth, regardless of the circumstances (Gillies 2004: 95, 124 ff.).

The sentence should be completed in the safest way so that it would not have to be corrected in the further parts of the texts (Florczak 2013: 134), or, if so, then the correction should appear in a non-obtrusive way for the listener. The students should be explicitly explained that this technique should be used as a last resort in professional practice. The audience expects interpreters to utter complete sentences (hence, this exercise), but it is imperative that interpreters do their best to convey the original message as faithfully as possible.

The input may be prepared digitally by removing given elements with appropriate software or orally (by reading out the text with gaps for the interpreter to fill in the gaps, or as sight translation). Students are supposed to fill in the gaps orally and–optionally but

advisably–interpret into the target language. Optimally, the text should consist of 2-5 sentences, and be of a general nature. With progress, specialist text can be introduced.

Variants (cf. Florczak 2013: 134ff., 154 ff.):

A) Shadowing (no code-switching)
B) Sight translation (if the text is printed out)
C) Interpreting (if the text is recorded and the gaps are removed digitally or the speaker stops the speech where gaps are meant to be filled in):
    a) consecutive
    b) simultaneous
D) Non-obligatory exercises for attention-splitting:
a) *extra noise in the classroom
b) **distractive questions (in the input's or output's language)
E) Predicted completion:
    a) Synonymic transformation
    b) Logical consequence of the conjunction
F) Mode:
    a) Sentence by sentence:

    A') the interpreter provides only the completion of the sentence

    A'') the interpreter repeats the beginning of the sentence and provides its completion

    B') the speaker reads out the following sentence once the interpreter has finished completing the current sentence

    B'') the speaker starts reading out the following sentence, e.g. 3 seconds after interrupting the previous one, regardless of the fact whether the interpreter managed to complete the previous sentence or not. The speaker may start with the further sentences before the interpreter finishes his current sentences, which forces the interpreter to work faster (simulation of a real-life situation).

    b) Sentence after sentences.

8.2.1.2.1. Synonymic transformation

The second part of the sentence is synonymous with the previous one:

Input: Practising shadowing in simultaneous interpreting class contributes to…

Output: … simultaneous listening and speaking skills being developed.

It is important to note that completing the sentence with notions like: *…more/less efficient performance during professional interpreting assignments, …the fact that novice interpreters experience difficulties*, etc. are too detailed, hence, too dangerous, and it may be necessary to correct such statements. The same rule applies to antonymic expressions (cf. Florczak 2013: 135).

8.2.1.2.2. Logical consequence of the conjunction

The sentence is interrupted at a given conjunction, which enforces a logical construction of the following part of the sentence:

Input: Enhancing the quality of simultaneous interpreting requires not only proficiency in two languages but also…

Output: a variety of other factors.

It is important to note that completing the sentence with utterances like: *cooperating with a mentor, practising extensively – at least 5000 hours in a booth*, etc. may sound professional but are likely not to be the words uttered by the speaker, and which will be likely to be corrected in the further parts of the text (cf. Florczak 2013: 135).

8.2.1.2.3. Sentence by sentence[84]

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

Input: Wprawdzie zawód tłumacza ustnego wymaga wiele lat praktyki

Output: *Wprawdzie zawód tłumacza ustnego wymaga wiele lat praktyki*,[85]

[84] Cf. Florczak 2013: 136 f.
[85] The text given in italics denotes that this part of the text may but does not have to be provided by the interpreter (optional).

to jest bardzo satysfakcjonujący i dobrze płatny.

Input: Największym wyzwaniem w tym zawodzie

Output: *Największym wyzwaniem w tym zawodzie*

Jest szereg różnych czynników.

Input: Należy do nich m.in. konieczność biegłości językowej oraz

Output: *Należy do nich m.in. konieczność biegłości językowej oraz*

Wykształcenia wielu innych umiejętności, np. podzielności uwagi i refleksu.

8.2.1.2.4. Sentence after sentences

The output is provided after reading out all the incomplete sentences. The interpreter provides full versions of the sentences (cf. Florczak 2013: 136 f.).

Input: Wprawdzie zawód tłumacza ustnego wymaga wiele lat praktyki… Największym wyzwaniem w tym zawodzie… Należy do nich m.in. konieczność biegłości językowej oraz…

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

What day are we going to have in 10 days' time?

Wednesday.

Output I: *Wprawdzie zawód tłumacza ustnego wymaga wiele lat praktyki,* to jest bardzo satysfakcjonujący i dobrze płatny. *Największym wyzwaniem w tym zawodzie* jest szereg różnych czynników. *Należy do nich m.in. konieczność biegłości językowej oraz* wykształcenia wielu innych umiejętności, np. podzielności uwagi i refleksu.

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

O której zaczyna się egzamin?

O ósmej rano.

Output II: While it is true to state that the job of an interpreter requires many years of practice, it is very satisfactory and well-paid. The greatest challenge in this profession is a range of various factors, including being proficient in languages, which is a prerequisite for this job, as well as developing many other skills, including attention-splitting and reflexes.

8.2.1.3. Shadowing

By the nature of the process, shadowing does not include code-switching. Hence, it can be practised either in the native or foreign language. Texts applied for the purpose of the exercise. Texts can be of a general or specialist nature.

Variants (cf. Florczak 2013: 205ff.):

A) Shadowing with gaps
B) Shadowing with incomplete sentences
C) Shadowing with constant EVS (1-2 sentences) and gaps
D) Shadowing with transformation
E) Hold & Insert
F) Non-obligatory addition for attention-splitting: *extra noise in the classroom

8.2.1.3.1. Shadowing with gaps

The speaker's voice can be digitally manipulated so that the parts marked in black are digitally removed. Alternatively, the speaker does not pronounce the black passages.

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

Input: Umiejętności tłumaczenia ustnego przydają się nie [redacted] na uczelni czy [redacted] realnego zlecenia [redacted], ale [redacted] tylko. Mogą się [redacted] bardzo [redacted]w życiu [redacted]. Na przykład, gdy spotkamy [redacted], który nie zna [redacted] języka, będzie potrzebował naszej [redacted]. Prawdopodobnie będzie [redacted] właśnie [redacted]ustne, na [redacted]w urzędzie, [redacted]czy na dworcu. Wówczas [redacted]się, że ćwiczenia [redacted]bardzo [redacted]w rozwinięciu różnych [redacted] umiejętności.

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

Output: Umiejętności tłumaczenia ustnego przydają się nie tylko na uczelni czy podczas realnego zlecenia, ale nie tylko. Mogą się okazać bardzo użyteczne w życiu codziennym. Na przykład, gdy spotkamy obcokrajowca, który nie zna naszego języka, będzie potrzebował naszej pomocy. Prawdopodobnie będzie potrzebne właśnie tłumaczenie ustne, na przykład w urzędzie, sklepie czy na dworcu. Wówczas okaże się, że ćwiczenia tłumaczeniowe bardzo pomogły w rozwinięciu różnych użytecznych umiejętności.

8.2.1.3.2. Shadowing with incomplete sentences

The speaker's voice can be digitally manipulated so that the parts marked with three dots are digitally removed. Alternatively, the speaker interrupts the speech whenever three dots appear.

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

Input: Umiejętności tłumaczenia ustnego przydają się nie tylko na uczelni czy podczas realnego zlecenia, ale ... Mogą się okazać bardzo użyteczne zarówno w życiu zawodowym, …… Na przykład, gdy spotkamy obcokrajowca, który nie zna … będzie potrzebował … Prawdopodobnie będzie potrzebne właśnie tłumaczenie ustne, na przykład w .... Wówczas okaże się, że ćwiczenia tłumaczeniowe bardzo pomogły w rozwinięciu ....

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

Output: Umiejętności tłumaczenia ustnego przydają się nie tylko na uczelni czy podczas realnego zlecenia, ale nie tylko. Mogą się okazać bardzo użyteczne w życiu zawodowym, jak i codziennym. Na przykład, gdy spotkamy obcokrajowca, który będzie potrzebował naszej pomocy, prawdopodobnie będzie potrzebne właśnie tłumaczenie ustne, na przykład w urzędzie, sklepie czy na dworcu. Wówczas okaże się, że ćwiczenia tłumaczeniowe bardzo pomogły w rozwinięciu różnych użytecznych umiejętności.

8.2.1.3.3. Shadowing with constant EVS

EVS (delay) should be constant and amount to 1-2 sentences preceding the cue to start the interpreting task. Whenever the interpreter speeds up and starts keeping up with the speaker, the speaker needs to speed up as well in order to maintain the EVS. The speaker's voice can be digitally manipulated so that the parts marked in black are digitally removed. Alternatively, the speaker does not pronounce the black passages.

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

Input	**Output**
Umiejętności tłumaczenia ustnego przydają się nie [redacted] na uczelni czy [redacted] realnego zlecenia [redacted], ale [redacted] tylko. Mogą się [redacted] bardzo [redacted]w życiu [redacted]. Na przykład, gdy spotkamy [redacted], który nie zna [redacted] języka, będzie potrzebował naszej [redacted], prawdopodobnie będzie [redacted] właśnie [redacted]ustne, na [redacted]w urzędzie, [redacted]czy na dworcu. Wówczas [redacted]się, że ćwiczenia [redacted]bardzo [redacted]w rozwinięciu różnych [redacted] umiejętności.	*CUE TO START THE TASK* Umiejętności tłumaczenia ustnego przydają się nie tylko na uczelni czy podczas realnego zlecenia, ale nie tylko. Mogą się okazać bardzo użyteczne w życiu codziennym. Na przykład, gdy spotkamy obcokrajowca, który nie zna naszego języka, będzie potrzebował naszej pomocy. Prawdopodobnie będzie potrzebne właśnie tłumaczenie ustne, na przykład w urzędzie, sklepie czy na dworcu. Wówczas okaże się, że ćwiczenia tłumaczeniowe bardzo pomogły w rozwinięciu różnych użytecznych umiejętności.

8.2.1.3.4. Shadowing with transformation

EVS (delay) should be constant and amount to 1-2 sentences preceding the cue to start the interpreting task. Whenever the interpreter speeds up and starts keeping up with the speaker, the speaker needs to speed up as well in order to maintain the EVS. Students are supposed to prepare a highly-redundant text so that it is possible to correct anything in

the further parts, even if the interpreter gets lost or forgets something. Students should be encouraged to:

- Use transformations (paraphrase)
- Add the missing information or correct the incorrect content as invisibly as possible (further parts of the text).

Input	**Output (transformations, corrections)**
Matura, a właściwie egzamin maturalny, jest egzaminem państwowym zdawanym przez absolwentów szkół średnich. Jest to egzamin pisemny, a w przypadku języków – ma również dodatkowo formę ustną. Tak więc język polski i obcy, najczęściej angielski, ma zarówno formę pisemną, jak i ustną. Warto wspomnieć, że w 2005 roku egzamin ten zastąpił tzw. starą maturę. Stało się to zatem już 15 lat temu. Jednak pomimo upływu tak długiego czasu egzamin nie przestaje budzić kontrowersji. W przeciwieństwie do starej matury, zdanie nowej matury uprawnia do ubiegania się o studia. Nie są więc wymagane egzaminy wstępne na studia. To też jest powodem jego krytyki. Wystarczy bowiem gorzej zdać jeden przedmiot, aby nie dostać się na wymarzone studia. W starym typie egzaminacyjnym – wystarczyło podejść do kilku egzaminów wstępnych na różnych uczelniach. Ponadto, całość procedury trwała krócej, ponieważ stara matura była sprawdzana w szkole – od razu po jej przeprowadzeniu.	*CUE TO START THE TASK* Matura to egzamin państwowy zdawany przez absolwentów szkół średnich. Egzamin jest pisemny, a w przypadku języków jest też ustny, na przykład w polskim i angielskim. *Nowa matura* zastąpiła tzw. starą maturę. Minęło już **wiele** lat, a ten egzamin *nadal budzi kontrowersje*. Jest tak od **15** lat. *Nowa matura* uprawnia do *studiów*, czyli *nie ma* egzaminów wstępnych na studia. *Jest to krytykowane. Jeśli jeden przedmiot zda się gorzej, to można się nie dostać* na wymarzone studia. W *starej maturze* wystarczyło podejść do egzaminów na różnych uczelniach. *Poza tym,* stara matura była sprawdzana od razu w szkole, czyli wszystko trwało dużo krócej. Powodowało to też mniejszy stres – egzamin sprawdzali nauczyciele, których dobrze znali.

Powodowało to też mniejszy stres uczniów – w końcu ich egzamin sprawdzali nauczyciele, których dobrze znali.

8.2.1.3.5. Hold & insert

EVS (delay) should be constant and amount to 1-2 sentences preceding the cue to start the interpreting task. Whenever the interpreter speeds up and starts keeping up with the speaker, the speaker needs to speed up as well in order to maintain the EVS.

When shadowing or interpreting, students should change the order of separate sentence elements, e.g. "hold" some parts in order to insert them in further parts of the texts, e.g. numbers, dates, proper names. Also, they should be encouraged to practise swapping the order of longer sentence parts (e.g. subordinate and main sentences), so that the meaning of the entire sentence would remain the same (cf. Gillies 2004: 148). Paraphrasing should be encouraged as well. Additionally, the input may include gaps or incomplete sentences (to be filled in) from the context by students, who may also be required to change the order of sentences (cf. Florczak 2013: 198 ff.).

This will allow for practising elasticity and introducing corrections when necessary. The objective of this exercise is to practise compensation for memory overload during real-life assignments.

Input A (speaker)	**Output Ia (1,2,3,4) (student)**
1) Matura jest egzaminem państwowym zdawanym przez ...	
2) W 2005 roku egzamin ten zastąpił…	*CUE TO START THE TASK*[86]
3) W przeciwieństwie do starej matury, zdanie nowej matury uprawnia do…	1) Matura jest egzaminem państwowym zdawanym przez absolwentów szkół średnich.
4) Egzamin składa się z przedmiotów obowiązkowych, tzn. języka polskiego, matematyki, a także …	2) Egzamin ten zastąpił tzw. starą maturę w roku 2005.

[86] Indication of EVS (approximately 1-2 sentences).

5) Egzaminy mają formę pisemną, a język polski oraz języki obce …	3) Zdanie nowej matury uprawnia do ubiegania się o studia – w przeciwieństwie do starej matury. 4) Egzamin składa się z przedmiotów dodatkowych oraz obowiązkowych, tzn. języka polskiego, matematyki, języka obcego. 5) Język polski oraz języki obce zdaje się ustnie i pisemnie, natomiast pozostałe egzaminy mają formę pisemną.

Output Ib (2,3,1,4,5)

Egzamin ten zastąpił tzw. starą maturę w roku 2005. Zdanie nowej matury uprawnia do ubiegania się o studia - w przeciwieństwie do starej matury. Matura jest egzaminem państwowym zdawanym przez absolwentów szkół średnich. Egzamin składa się z przedmiotów dodatkowych oraz obowiązkowych, tzn. języka polskiego, matematyki, języka obcego. Język polski oraz języki obce zdaje się ustnie i pisemnie, natomiast pozostałe egzaminy mają formę pisemną.

Output IIa (1,2,3,4)

The Polish secondary school leaving exam, matura exam, is a state examination that students **take when graduating from secondary schools.** It has replaced the old examination **referred to as 'the old matura exam'**. Unlike the old examination, passing the new matura exam allows for **applying for university education.** The exam has to be taken in obligatory subjects – **Polish, Maths, foreign language and additional subjects.** All the examinations are in written form, whereas Polish and English examinations **also have an oral form.**

Output IIb (2,3,1,4,5)

It has replaced the old examination **referred to as 'the old matura exam'**. Unlike the old examination, passing the new matura exam allows for **applying for university education.** The Polish secondary school leaving exam, matura exam, is a state

examination that students **take when graduating from secondary schools.** The exam has to be taken in obligatory subjects – **Polish, Maths, foreign language and additional subjects.** All the examinations are in written form, whereas Polish and English examinations **also have an oral form.**

8.2.2. Problem triggers[87]

8.2.2.1. Proper names

Proper names are problematic for interpreters for a number of reasons:

- When used for the first time, they are always informative (cf. Florczak 2013: 108ff.);
- When frequently used (conventionalised proper names)–they are relatively easily recognizable in the given language community (geographical names, brands, commonly known names, etc.), however, they can differ in:
  a) pronunciation and/or spelling when translated into another language (e.g. UN vs. ONZ)
  b) conceptual profile (e.g. English Channel vs. Kanał La Manche)

  which can potentially lead to the lack of recognition of the word, even if the designate is well-known for the interpreter;

- when used infrequently (not conventionalised proper names), particularly in a foreign language–the echoic competence is better developed in the interpreter's native language–it is responsible for recalling ready-made linguistic patterns, which facilitates understanding even if the phonetic signal is disrupted (e.g. fi[redacted]h a[redacted]d chi[redacted]s vs. p[redacted]e[redacted]g[redacted] [redacted]u[redacted]kie, L[redacted]ndo[redacted] B[redacted]dg[redacted] vs. [redacted]olum[redacted] Zy[redacted]mun[redacted], etc.) (cf. Florczak 2013: 109).

Students should be actively encouraged to expand their knowledge on proper names (both in their native and foreign language) on their own (Internet, press, radio, TV). Furthermore, non-obligatory elements for attention-splitting can be introduced:

A) *extra noise in the classroom
B) **distractive questions (in the language of the input or output).

[87] Cf. Gile 2009: 192ff, 1999, 2015.

Examples:

8.2.2.1.1. Echoic competence[88]:

Input: Kiedy byłam w Pa cu tury w szawie, spotkałam koleżankę z kowa.

Output: Kiedy byłam w Pałacu Kultury w Warszawie, spotkałam koleżankę z Krakowa.

Input: The Dan is Eur 's second-longest river, after the lga.

Output I: The Danube is Europe's second-longest river, after the Volga.

Output II: Dunaj jest drugą co do długości rzeką Europy, zaraz po Wołdze.

Input: Duchess te of bridge, han Mar , ex-duchess of sex, and na Princess of Wa are among best-known women in the royal family.

Output I: Duchess Kate of Cambridge, Meghan Markle, ex-duchess of Sussex, and Diana Princess of Wales are among best-known women in the royal family.

Output II: Księżna Kate Cambrige, Meghan Markle, była księżna Sussex oraz księżna Walii Diana należą do najbardziej znanych kobiet w rodzinie królewskiej.

8.2.2.1.2. Phonemic hearing[89]:

Category: abbreviations of internationally recognised organisations

Input: C A, BI, NH , WH

Output (1, 2, 3, 4, 5): CIA, FBI, NHS, WHO

Output (5, 4, 3, 2, 1): WHO, NHS, FBI, CIA

[88] Cf. Florczak 2013: 110.

[89] It is useful to introduce exercises including abbreviations with problematic pronunciation for Polish native speakers, e.g. including the pronunciation of H (HBO, NHS), V (JVC), Y (NYPD), W (WHO), etc. Cf. Florczak 2013: 111.

Category: Polish political parties in abbreviations

Input: [redacted] Obywatelska, [redacted] i Sprawiedliwość, Sojusz [redacted] Demokratycznej, [redacted] Stronnictwo [redacted], Komitet [redacted], [redacted]deracja

Output (1, 2, 3, 4, 5): Platforma Obywatelska, Prawo i Sprawiedliwość, Sojusz Lewicy Demokratycznej, Polskie Stronnictwo Ludowe, Komitet Obywatelski, Konfederacja

Output (5, 4, 3, 2, 1): Konfederacja, Komitet Obywatelski, Polskie Stronnictwo Ludowe, Sojusz Lewicy Demokratycznej, Prawo i Sprawiedliwość, Platforma Obywatelska

Category: Well-known clothing brands

Input: Le[redacted] S[redacted]uss, Ni[redacted], Va[redacted], C[redacted]verse, Wran[redacted]r

Output (1, 2, 3, 4, 5): Levi Strauss, Nike, Vans, Converse, Wrangler

Output (5, 4, 3, 2, 1): Wrangler, Converse, Vans, Nike, Levi Strauss

Category: American

Input: [redacted]ington, Los [redacted]les, Bos[redacted]n, [redacted]ttle, Port[redacted]d

Output (1, 2, 3, 4, 5): Washington, Los Angeles, Boston, Seattle, Portland

Output (5, 4, 3, 2, 1): Portland, Seattle, Boston, Los Angeles, Washington

Category: Hollywood stars

Input: B[redacted]ad Pi[redacted], Sha[redacted] T[redacted]te, Aud[redacted] H[redacted]burn, C[redacted]rk G[redacted]ble, H[redacted]rison Fo[redacted]

Output (1, 2, 3, 4, 5): Brad Pitt, Sharon Tate, Audrey Hepburn, Clark Gable, Harrison Ford

Output (5, 4, 3, 2, 1): Harrison Ford, Clark Gable, Audrey Hepburn, Sharon Tate, Brad Pitt

8.2.2.1.3. Less conventionalised names[90]

Examples:

Category: streets in Lublin

* *SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH* *

Input: Aleja Kompozytorów Polskich, Diamentowa, Aleja Kraśnicka, Rozdroże, Żmigród

O której zaczyna się egzamin?

O ósmej rano.

Output (1, 2, 3, 4, 5): Aleja Kompozytorów Polskich, Diamentowa, Aleja Kraśnicka, Rozdroże, Żmigród

Output (5, 4, 3, 2, 1): Żmigród, Rozdroże, Aleja Kraśnicka, Diamentowa, Aleja Kompozytorów Polskich

Category: football teams

* *SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH* *

Input: Manchester United, Ajax Amsterdam, Arsenal, Chelsea, Celtic

What day are we going to have in 10 days' time?

Wednesday.

Output (1, 2, 3, 4, 5): Manchester United, Ajax Amsterdam, Arsenal, Chelsea, Celtic

Output (5, 4, 3, 2, 1): Celtic, Chelsea, Arsenal, Ajax Amsterdam, Manchester United

[90] Cf. Florczak 2013: 108ff.

8.2.2.1.4. Easily mistaken proper names

A) Alliteration (geography):

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH**

Input: Szwecja - Szwajcaria, Austria – Australia, Słowacja - Słowenia, Holandia – Polska

Output: Sweden – Switzerland, Austria – Australia, Slovakia – Slovenia, Holland – Poland

B) Translation and word order (geography):

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH **

Input: Morze Północne, Ameryka Północna, Afryka Południowa, Bliski Wschód, Europa Środkowa

Output: North Sea, North America, South Africa, Middle East, Central Europe

8.2.2.2. Numbers[91]

This set of exercises is meant to enhance trainees' management with yet another problem trigger (cf. Gile 2009: 192ff, 1999, 2015.), that is, numbers in interpreting. The exercises have been divided into the following groups (cf. Florczak 2013: 117ff.):

A) Conventional numbers
B) Fractions and units
C) Problematic decoding in Polish
D) Simple calculations
E) High pace and difficult numbers: Rounding
F) Cooperation with the co-interpreter
G) Proper names and numbers: Cooperation with the co-interpreter.

[91] Problems with French (e.g. 98 is 4-20-10-8) (cf. Florczak 2013: 116ff.) and German (98 is 8-90) numeral systems. This dissertation discusses only instances between English and Polish.

Examples:

8.2.2.2.1. Conventional numbers

Input: 678, 904, 345, 123, 477

The numbers can be written down on the board and stay throughout the exercise or should be memorised at once after seeing them or after being uttered by the speaker; the order of the output may be conventional 1-2-3-4-5, reversed 5-4-3-2-1 or mixed)

** SHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSHSH **

pace of providing input and output

Output Ia (1, 2, 3, 4, 5): sześćset siedemdziesiąt osiem, dziewięćset cztery, trzysta czterdzieści pięć, sto dwadzieścia trzy, czterysta siedemdziesiąt siedem

Output Ib (5, 4, 3, 2, 1): czterysta siedemdziesiąt siedem, sto dwadzieścia trzy, trzysta czterdzieści pięć, dziewięćset cztery, sześćset siedemdziesiąt osiem

Output Ic (1, 2, 3, 4, 5): (<u>rounding</u>): sześćset osiemdziesiąt, dziewięćset, trzysta czterdzieści pięć, sto dwadzieścia, czterysta osiemdziesiąt

Output IIa (1, 2, 3, 4, 5): six hundred seventy-eight, nine hundred four, three hundred forty-five, one hundred twenty-three, four hundred seventy-seven

Output IIb (5, 4, 3, 2, 1): four hundred seventy seven, one hundred twenty three, three hundred forty five, nine hundred four, six hundred seventy eight

Output IIc (1, 2, 3, 4, 5): (<u>rounding</u>): six hundred eighty, nine hundred, three hundred forty-five, one hundred twenty, four hundred eighty

It is useful to note that **rounding**[92] may be of help when correcting the content. Alternatively, students should be encouraged to compare numbers when they are unable

[92] Rounding numbers: a) correct (rounding up and down), e.g. 949 -> 950, b) incorrect, e.g. 476 -> 400, 9734 -> 9700. In SI, correct rounding and/or rendition of long numbers may be highly problematic. Hence, incorrect rounding may be used as an emergency strategy: interrupting interpreting right at a moment after which another key information appears (e.g. further numbers or proper names), e.g.: Input: 9734; Output: 9730 or 9700 or 9000 (cf. Florczak 2013: 119). Also, it is useful to encourage students to resort to yet another emergency technique–to estimate the number in question (e.g. 2354 - *over* 2000, 2987 - *nearly* 3000, 2498 - *approximately* 2500, etc.).

to follow the speaker (e.g. *21 million in the USA, and **a little bit more than that** in Europe*) as a coping technique (the word ***approximately***) in particularly challenging situations.

8.2.2.2.2. Fractions and units

Fractions usually pose an enormous problem for interpreters, especially due to the fact that it is possible to express the same value in various ways in Polish. Students should be allowed to take notes (so that they could see the number as a whole) and interpret as fast as they can, and as accurate as they can. The co-interpreter's task is to control the accuracy. In the case of more complicated numbers, rounding should be allowed (also as a correction possibility).

Input: 1/4 0.5 3.29 4.58 8.7

Output (1, 2, 3, 4, 5): 1/4 0,5 3,29 4,58 8,7

jedna czwarta, zero pięć (pięć dziesiątych), trzy (koma) dwadzieścia dziewięć (setnych), cztery (koma) pięćdziesiąt osiem (setnych), osiem (koma) siedem (dziesiątych)[93]

Output (1, 2, 3, 4, 5) (<u>rounding</u>): jedna czwarta, zero pięć (pięć dziesiątych), trzy (koma) trzydzieści (setnych), cztery (koma) sześćdziesiąt (setnych), dziewięć

Output (5, 4, 3, 2, 1): 8.7 4.58 3.29 0.5 1/4

osiem (koma) siedem (dziesiątych), cztery (koma) pięćdziesiąt osiem (setnych), trzy (koma) dwadzieścia dziewięć (setnych), zero pięć (pięć dziesiątych), jedna czwarta

Output (5, 4, 3, 2, 1) (<u>rounding</u>): dziewięć, cztery (koma) sześćdziesiąt (setnych), trzy (koma) trzydzieści (setnych), zero pięć (pięć dziesiątych), jedna czwarta

In due course, units (both SI and imperial) should be introduced, especially those easily mistaken due to prefixes, whose meaning should be explored (e.g. **<u>nano</u>meter, <u>mili</u>meter, <u>micro</u>liter, <u>mili</u>liter, <u>giga</u>byte, <u>mega</u>byte, <u>kilo</u>byte, <u>tera</u>byte**, etc.). Regarding time pressure and the very nature of interpreting, number conversion should

[93] Words in brackets denote various possibilities of how to pronounce fractions in Polish. Students should be advised to opt for the most economical (easiest-to-pronounce) options.

not be demanded, especially in the early stages of the interpreting courses, however, it can be introduced in due course.

Input: 1/4 kilogram, 0.5 liter, 3.29 gallons, 4.58 acres, 8.7 miles

Output (1, 2, 3, 4, 5): 1/4 kilograma, 0,5 litra, 3,29 galonów, 4,58 akrów, 8,7 mil

jedna czwarta kilograma, zero pięć (pięć dziesiątych) litra, trzy (koma) dwadzieścia dziewięć (setnych) galonów, cztery (koma) pięćdziesiąt osiem (setnych) akrów, osiem (koma) siedem (dziesiątych) mil

Output (1, 2, 3, 4, 5) (<u>rounding</u>): jedna czwarta kilograma, zero pięć (pięć dziesiątych / pół) litra, trzy (koma) trzydzieści (setnych) galonów, cztery (koma) sześćdziesiąt (setnych) akrów, dziewięć mil

Output (5, 4, 3, 2, 1): 8,7 4,58 3,29 0,5 1/4

osiem (koma) siedem (dziesiątych) mil, cztery (koma) pięćdziesiąt osiem (setnych) akrów, trzy (koma) dwadzieścia dziewięć (setnych) galonów, zero pięć (pięć dziesiątych / pół) litra, jedna czwarta kilograma

Output (5, 4, 3, 2, 1) (<u>rounding</u>): dziewięć mil, cztery (koma) sześćdziesiąt (setnych) akrów, trzy (koma) trzydzieści (setnych) galonów, zero pięć (pięć dziesiątych / pół) litra, jedna czwarta kilograma

8.2.2.2.3. Problematic decoding in Polish

The aim of the exercise is to increase students' flexibility in dealing with numbers that can be conceptualised differently, depending on the language used (cf. Florczak 2013: 117). Students are encouraged to note down the numbers as they hear them and immediately render them in the target language. The speaker should control both the numeral form written down by the interpreter and the oral rendition of the numbers.

Input (read out in English): twenty fourteen (2014), sixteen hundred (1600), nineteen ninety-two (1992), twenty-oh-four (2004), eighteen-oh-five (1805), eleven twenty-nine (1125), nineteen hundred (1900)

Output I: 2014, 1600, 1992, 2004, 1805, 1125, 1900

Output II: dwa tysiące czternaście, tysiąc sześćset, tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiąt dwa, dwa tysiące cztery, tysiąc osiemset pięć, tysiąc sto dwadzieścia pięć, tysiąc dziewięćset

Yet another variant involves easily mistaken numbers. In real-life assignments, when the numbers are shown seen on the screen, the interpreter's reaction should be an immediate one. Hence, in this exercise, the numbers can be initially shown on screen (e.g. as infographic, diagram), and in further stages – merely uttered by the speaker (in either language). Interpreters should be allowed to write the numbers down, e.g.:

Input: 300, 3300, 30 000, 330 000, 3 333 000

Input: 55, 500, 550, 50 000, 550 555

Input: 1918, 1908, 1980, 1981, 1891

The co-interpreter's task is to control the accuracy of the interpreter's performance.

8.2.2.2.4. Simple calculations

The source text is meant to include various numbers. As a coping technique, students are expected to do simple calculations and generalise. Gradually, such texts should involve more and more require more demanding calculations. Students should be allowed to take notes.

Input: We are going to need 5 students from primary school A accompanied by 15 students from school B, and another 4 students from school C, plus, 10 teachers from schools A and B and 5 from school C.

Output: Będziemy potrzebować w sumie 24 uczniów ze szkoły podstawowej A, B i C oraz 15 nauczycieli.

8.2.2.2.5. High pace and difficult numbers: rounding[94]

Replacing numbers with their approximate value that has a shorter and more convenient representation is often an indispensable copying technique for interpreters (cf. Florczak 2013: 118ff.). In this exercise, students should strive for correct rounding[95] but are advised to apply incorrect rounding whenever necessary– as it is more efficient for interpreters to render numbers in this form than omit them completely. This exercise should be introduced in the native language, followed by the foreign language and code-switching in pairs.

Students are allowed to note down the numbers as they hear them and immediately render them in the target language. The speaker should control both the numeral form written down by the interpreter and the oral rendition of the numbers. Alternatively, the co-interpreter notes down the numbers, controls the interpreters, and corrects him/her.

Input:	9734, 1298, 999, 812, 488
Output (correct rounding):	9730, 1300, 1000, 810, 490
Output II (incorrect rounding):	9700, 1200, 900, 800, 400

Input:	70.9 million, 20.1 thousand, 89.8 billion
Output (correct rounding):	71 millionów, 20 tysięcy, 90 miliardów
Output (incorrect rounding):	70 millionów, 21 tysięcy, 80 bilionów[96]

8.2.2.2.6. Cooperation with the co-interpreter

The Speaker (e.g. teacher or fellow student): reads out a strain of numbers (starting from predictable to less predictable ones) in (a) native language, (b) foreign language, (c) mixed languages (foreign + native), the pace should be increased over time.

[94] Once the interpreter is aware of the risk of incorrect rounding, students should be advised to add words such as: *approximately, about, nearly, almost, over,* etc. (as an evasive copying technique).
[95] If the digit is 5, 6, 7, 8, or 9, the rounding digit rounds up by one number.
[96] Students should be reminded about the correct translation of the English term *billion* into Polish, as it is one of the most notorious false friends.

The Interpreter: interprets simultaneously the strain of numbers and is explicitly asked to correct his/her performance immediately whenever s/he notices any defects (cf. Woroch 2015: 276); the correction should be smooth and pleasant to the listener's ear; interpreters should be explicitly instructed not to glance at the notes if not necessary (only when prompted by the co-interpreter), as it decreases their capacity to listen actively.

The Co-interpreter: controls the interpreter's performance; whenever s/he notices any errors, s/he immediately notes down the relevant information along with the suggested correction (e.g. ~~*1990*~~ *-> 1995*), which may include proper pronunciation and wording as well, and smoothly signals that to the interpreter.

The Interpreter: tries to correct his/her performance **immediately** and as **smoothly** as possible. The voice should remain calm and pleasant to the audience's ear.

Example:

a) Predictable strain of numbers

Input (foreign/ native language/ mixed): 20, 200, 2000, 20 000

Output: 20, 200, 20 000 *er* 2000, 20 000

Co-interpreter's note: ~~*20k*~~ *---> 2k !!!*

b) Unpredictable strain of numbers

Input (foreign/ native language/ mixed): 3, 10, 18, 34, 98, 54, 234, 1890

Output: 3, 10, 18, 30 *er* 34, 98, 54, 230 *er* 234, 1890

Co-interpreter's note: ~~*30*~~ *-> 34!!!* ~~*230*~~ *-> 234!!!*

8.2.2.2.7. Proper names and numbers:

Cooperation with the co-interpreter

The Speaker (e.g. teacher/ fellow student): delivers a short speech including numbers and/or proper names.

The Interpreter: interprets simultaneously the speech and is allowed to make use of the co-interpreter's notes. However, students should be explicitly instructed not to glance at the notes if not necessary (only when prompted by the co-interpreter), as it decreases their capacity to listen actively.

The Co-interpreter: The co-interpreter notes down any indispensable and potentially problematic data (proper names, numbers) for the interpreter if s/he gets lost. The co-interpreter controls the interpreter's performance; whenever s/he notices any errors, s/he immediately notes down the relevant information along with the suggested correction (e.g. ~~*1990*~~ *-> 1995,* ~~*Wałęsa*~~ *-> Mazowiecki*) and smoothly signals that to the interpreter (cf. Florczak 2013: 128).

The Interpreter: tries to correct his/her performance.

Rounding numbers may be introduced as **an emergency strategy** (e.g. 1950s, August 1953, over 160,000, 1 million, 3 million).

Roman Holiday is a 1953 American romantic comedy film directed and produced by William Wyler. It stars Audrey Hepburn as a princess out to see Rome on her own and Gregory Peck as a reporter. Hepburn won an Academy Award for Best Actress for her performance; the screenplay and costume design also won. The filming locations were shot in Rome, Italy, and included such famous locations as: Colosseum, Tiber river, and Mouth of Truth. The film premiered at Radio City Music Hall in New York City on August 27, 1953, grossing $165,000 in its first week. It was the second most popular film at the US box office during September 1953 behind *From Here to Eternity*, grossing almost $1,4 million. Roman Holiday earned an estimated $2,9 million at the United States and Canadian box office during its first few months of release.

(Adapted from Wikipedia)

Conclusions

This part concludes the study by reiterating the main findings and their relevance which have been discussed in the previous sections. The study also offers some pedagogical implications for interpreter trainers and opens up new areas for future research.

It should be noted that the study has not attempted to provide an exhaustive description of every aspect of repair mechanisms in trainee interpreters due to the complexity of the phenomenon and the very nature of simultaneous interpreting. Undoubtedly, such a striving is beyond the scope of one research project. Another factor that needs to be considered is that the findings of the present study are valid for a language combination of English and Polish, hence, they might not reflect universal tendencies of repairs mechanisms of other language pairs. Lastly, one needs to take into account the limited number of participants of the present study.

The research project has attempted to contribute to the knowledge on self-repairs by providing answers to the following research questions:

- Are trainee interpreters able to monitor their performance and introduce self-repairs?
  If so:
- What kinds of repairs do trainee interpreters introduce?
- Is introducing repairs a conscious choice of a trainee interpreter?
- What is the underlying reason for introducing repairs?
- What is the decision-making process underlying repair mechanisms?

Both the repairs reported in retrospective verbal protocols and during the post-interpreting interview and the product analysis of the transcript and the recordings indicate that trainee interpreters are able to monitor their performance and introduce repairs[97]. This leads to a conclusion that the phenomenon of repairs should be seen as valuable and be introduced in the interpreter training, which has been also addressed in the present study. The identified repairs pertain to translational, linguistic, and presentation aspects. Repairs may also as single or multiple phenomena.They may be introduced prior to, during, or after articulating the item to be repaired–immediately or in further parts of the text. The latter

[97] It is important to note that non-repaired instances were not subject to analysis of this dissertation. However, while many instances remained uncorrected, the introduced corrections prove that even unexperienced trainees are able to actively monitor their performance with regard to the sense (fidelity) and the form (linguistic correctness).

case has also been categorised as hidden for the target audience, as the correction in question is practically imperceptible. However, correction may also be introduced in an explicit or signalled way by drawing the target audience's attention to the repair in question. Introducing corrective measures may lead to what Gile (1995a) refers to as "failure sequences" in the interpreter's performance, and have positive, neutral, or negative consequences for the target audience. The analysis of RVPs and post-interpreting interviews allowed for categorising the introduction of repairs (or lack thereof) into unconscious and conscious (strategic and intuitive) ones. As far as the underlying reason for introducing repairs is concerned, the trigger may pertain to insufficient specialist knowledge as well as a variety of linguistic and translational decisions of an interpreter (e.g. avoiding literal translation, maintaining too short EVS, or generalisation). The very aim of introducing repairs was not always correcting obvious defects (e.g. errors *sensu stricto*) (cf. Petite 2005), but also avoiding linguistic or translational errors (e.g. pre- and mid-articulatory repairs), striving for enhanced appropriateness (e.g. correcting stylistic register, literal translation), precision (e.g. lexical repairs), accuracy (correcting false meaning), or even determining the interpreter's role in the entire process (cf. Mirek 2022: 27). Additionally, it is worth mentioning that some repairs were introduced with the help of reformulation markers, whereas others (e.g. the majority of linguistic repairs) were inserted without reformulation markers (which is in line with Woroch's 2011 observations).

Given that metacognitive aspects of interpreting training, including regulatory mechanisms, such as self-repairs, are indispensable in developing interpreting expertise (cf. Chmiel 2015, Pietrzak 2021: 244), they should not be neglected in simultaneous interpreting curricula. Therefore, it must be emphasised that self-repairs should be seen as a positive phenomenon that is equally essential in the interpreter training as proofreading in the translator training, seeing that introducing repairs testifies to the interpreter's conscious monitoring for both sense (fidelity) and form (linguistic correctness) of the target text. Nevertheless, self-repairs may also disrupt the flow of the message conveyed by the interpreter and potentially lead to the interpreter's cognitive overload and "failure sequences" (Gile 1995a). Thus, self-repairs should be performed in an as non-obtrusive way for the target audience as possible, which should be reflected in the interpreter training (cf. Mirek 2022: 27). The analysis of retrospective comments allowed for designing an algorithm of the decision-making process of research respondents when introducing self-repairs. This, in turn, has allowed for designing a wide

variety of exercises for trainee interpreters addressing the identified repair mechanisms. The aim of these exercises is to enhance students' linguistic and translational flexibility when performing correction, which should be introduced as unobtrusively for the target audience as possible.

The results and conclusions presented in this study, even though limited in its scope, will hopefully serve as pedagogical implications for T&I didactics, especially considered that self-repairs remain a largely understudied area in interpreting studies.

To conclude, it should be once more emphasised that the results of the present study should not be regarded as ultimate, as a single study may only open up some new avenues for potential research. For instance, it would be interesting to observe if the phenomenon of correction is interpreter-specific, and if so, how do the repair patterns of various trainee interpreters differ, and to what degree are trainee interpreters consistent in their repair styles. It would be also interesting to engage professional interpreters in order to test their repair behaviour and compare it to trainee interpreters. Furthermore, replicating the study on different language pairs may possibly offer a wider perspective on this phenomenon, which may ultimately lead to designing exercises in various language pairs.

REFERENCES

Anderson, L. (1994) Simultaneous Interpretation: Contextual and Translation Aspects. In S. Lambert & B. Moser-Mercer (Eds.), Bridging the Gap: Empirical research in simultaneous interpretation, 101–20. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Baddeley, A.D. (1986) *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Baker, M. (2001/2005) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York: Routledge.

Barik, H.C. (1975/2002) Simultaneous Interpretation: Qualitative and linguistic data. In F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader*, 79–91. London/New York: Routledge.

Barłomiejczyk, M. (2006) Strategies of simultaneous interpreting and directionality. *Interpreting* 8(2): 149–174.

Bartłomiejczyk, M. (2007) Introspective methods in conference interpreting research. In J. Arabski (Ed.), *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century. Proceedings of the 7th Congress of International Society of Applied Psycholinguistics*. Katowice: Para.

Berg, T. (1986a) The aftermath of error occurrence: Psycholinguistic evidence from cutoffs. *Language and Communication* 6 (3): 195–213.

Berg, T. (1986b) The problems of language control: Editing, monitoring and feedback. *Psychological Research* 48: 133–144.

Blackmer, E. R. & J. L. Mitton (1991) Theories of monitoring and the timing of repairs in spontaneous speech. *Cognition* 39: 173–194.

Butterfield, E. C. (1994) Metacognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence*, vol. 2, 725–732. New York: Macmillian Publishing Company.

Boekaerts, M. (1999) Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31: 445-457.

Böser, U. (2016) Interviews and focus groups. In C. V. Angelelli, & B. J. Baer (Eds.), *Researching translation and interpreting,* 254–264. London and New York: Routledge.

Chernov, G. V. (2004) *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting: A probability-prediction model.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Chang, Ch.-Ch. & D. L. Schallert (2007) The impact of directionality on Chinese/English simultaneous interpreting. *Interpreting* 9:2: 137–176.

Chmiel, A. & P. Janikowski (2015) *Dydaktyka tłumaczenia ustnego*. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych.

Chmiel, A. (2015) Przetwarzanie w tłumaczeniu symultanicznym. In A. Chmiel & P. Janikowski (eds.), *Dydaktyka tłumaczenia ustnego*, 227–247. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych.

Chmiel, A. & I. Mazur (2013) Eye tracking sight translation performed by trainee interpreters. In C. Way, S. Vandepitte, R. Meylaerts & M. Bartłomiejczyk (eds.), *Tracks and Treks in Translation Studies. Selected papers from the EST Congress, Leuven 2010*, 189–205. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Chmiel, A., & P. Janikowski & A. Lijewska, A. (2020) Multimodal processing in simultaneous interpreting with text: Interpreters focus more on the visual than the auditory modality. Tar*get. International Journal of Translation Studies*, *32*(1), 37–58. https://doi.org/10.1075/target.18157.chm

Christensen, T. P. (2011) *Studies on the Mental Processes in Translation Memory-assisted Translation – the State of the Art.* trans-kom 4 [2] (2011): 137–160.

Christoffels, I. K. & A. M. B. de Groot (2005) Simultaneous Interpreting A Cognitive Perspective. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, 454-479. New York: Oxford University Press.

Cohen, A. D. & C. Hosenfeld (1981) Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research. *Language Learning* 31(2): 285–313.

Cohen, A.D. (1987) Using Verbal Reports in Research on Language Learning. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research*, 82–95. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cosnier, J. & C. Kerbrat-Orecchioni (1987) *Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Cronin, M. (2005) Deschooling translation. Beginning of century reflections on teaching translation and interpreting. In M. Tennent (Ed.), *Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting*, 249–268. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

de Groot, A. M. B. (1997) The cognitive study of translation and interpretation. In J. Danks, G. M. Schreve, S. B. Fountain, M. K. McBeath (Eds.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, 196–214. London: Sage Publications.

Delisle, J., H. Lee-Jahnke, M. Cormier (Eds.), Tomaszkiewicz, T. (Trans.), (2004) *Terminologia tłumaczenia.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Delisle, J., H. Lee-Jahnke, M. Cormier (Eds.), Tomaszkiewicz, T. (Trans.), (2006) *Terminologia tłumaczenia.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Dimitrova, B.E. & E. Tiselius (2009) Exploring retrospection as a research method for studying the translation process and the interpreting process. In: Inger M. Mees, Fabio Alves, Susanne Göpferich (Eds.), *Methodology, Technology and Innovation in Translation Process Research*, 109–134. Copenhagen: Sam-fundslitteratur.

Dimitrova, B.E. (2010) Translation Process. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies*, Volume I, 406–411. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Dimitrova, B.E. & E. Tiselius (2014) Retrospection in interpreting and translation: explaining the process? *MonTI Special Issue 1: Minding Translation*: 177–200.

Dragsted, B. (2004) *Segmentation in Translation and Translation Memory Systems – An Empirical Investigation of Cognitive Segmentation and Effects of Integrating a TM System into the Translation Process*. Ph.D. dissertation. Copenhagen Working Papers in LSP 4. Copenhagen: Samfundslitteratur.

Dzierżanowska, H. (1988) *Przekład tekstów nieliterackich: na przykładzie języka angielskiego.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Ericsson, K. A. & H. A. Simon (1993) *Protocol Analysis: Verbal reports as data* (Revised Edition). Cambridge, Massachusetts/London: The MIT Press.

Faerch, C. & G. Kasper (1987) From product to process – Introspective methods in second language research. In: C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in Second Language Research*, 5–23. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

Feldweg, E. (1996) *Der Konferenzdolmetscher im internationalen Kommunikationsprozess*. Heidelberg: Julius Croos.

Ferreira, A. (2014) Analyzing recursiveness patterns and retrospective protocols of professional translators in L1 and L2 translation tasks. *Translation and Interpreting Studies* 9(1): 109–127.

Flavell, J. H. (1976) Meta-cognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist* 34, pp. 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flavell, J. H. (1977) *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34 (10), pp. 906–911.

Florczak, J. (2013) *Tłumaczenia symultaniczne i konsekutywne*. Warszawa: C.H. Beck.

Fraser, J. (1996) The Translator Investigated. *The Translator* 2(1): 65–79.

Fromkin, V. A. (1973) *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague/Paris: Mouton.

Garwood, Ch. J. (2002) Autonomy of the interpreted texts. In G. Garzone & M. Viezzi (Eds.) *Interpreting in the 21st century. Challenges and Opportunities*, 107–119. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gerver, D. (1969/2002) The effects of source language presentation rate on the performance of simultaneous conference interpreters. In F. Pöchhacker & M. Schlesinger M. (Eds), *The Interpreting Studies Reader,* 53–67. London/New York: Routeledge.

Gerver, D. (1974) The effects of noise on the performance of simultaneous interpreters: Accuracy of performance. *Acta Psychologica* 38: 159–167.

Gerver, D. (1975) A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation. *Meta: journal des traducteurs* 20 (2): 119–128.

Gerver, D. (1976) Empirical studies of simultaneous interpretation: a review and amodel. In Richard W. Brislin (Ed.), 165–207, *Translation*. New York: GardnerPress.

Gilaber, R. (2013) Self-repair. In P. J. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, 575–577. New Yok: Routledge.

Gile, D. (1983) Des difficultés de langue en interprétation simultanée. *Traduire* 117: 2–8.

Gile, D. (1984) Les noms propres en interprétation simultanée. *Mutlilingua* 3(2): 79–86. Available online at: https://doi.org/10.1515/mult.1984.3.2.79, accessed 1 December 2021.

Gile, D. (1985) Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée. *Meta* 30(1): 44–48, Available online at: https://doi.org/10.7202/002893ar, accessed 1 December 2021.

Gile, D. (1995a) *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gile, D. (1995b) *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses universitaires de Lille

Gile, D. (1997a) Methodology. In Y. Gambier, D. Gile & C. Taylor (Eds). *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, 109–122. Amsterdam: John Benjamins.

Gile, D. (1997b) Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem. In J.E. Danks, G.M. Shreve, S.B. Fountain & M.K. McBeath (Eds.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, 196–214. London: Sage Publications.

Gile, D. (1998) Observational studies and experimental studies in the investigation of conference interpreting. *Target* 10(1): 69–93.

Gile, D. (1999) Testing the Effort Models' Tightrope Hypothesis in Simultaneous Interpreting–A Contribution. *Hermes Journal of Linguistics* 23: 153–172. Available online at: https://doi.org/10.7146/hjlcb.v12i23.25553, accessed 1 December 2021.

Gile, D. (2000) Issues in interdisciplinary research into conference interpreting. In B. Englund Dimitrova & K. Hyltenstam (Eds.), *Language processing and simultaneous interpreting*, 89–106. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gile, D. (2003) Cognitive Investigation into Conference Interpreting: Features and Trends. In Á. Collados Aís & J.A. Sabio Pinilla (Eds.), *Avances en la investigación sobre interpretación*, 1–27. Granada: Comares.

Gile, D. (2008) Local Cognitive Load in Simultaneous Interpreting and Its Implications for Empirical Research. *Forum* 6(2): 59–77. Available online at: https://doi.org/10.1075/forum.6.2.04gil, accessed 1 December 2021.

Gile, D. (2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.

Gile, D. (2011) Errors, Omissions and Infelicities in Broadcast Interpreting. Preliminary Findings from a Case Study. In C. Alvstad, A. Hild & E. Tiselius (Eds.), *Methods and Strategies of Process Research. Integrative Approaches in Translation Studies*, 201–218. Amsterdam: John Benjamins.

Gile, D. (2015) Effort Models. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 135–136. London: Routledge.

Gile, D. (2017) The Effort Models and Gravitational Model. Clarifications and Update. Version with Updates on the Social Situatedness of the EMs and Risk Assessment. Available online at: http://www.cirinandgile.com/powerpoint/The-Effort-Models-and-Gravitational-Model-Clarifications-and-update.pdf, accessed 1 December 2021.

Gillies, A. (2004) *Conference interpreting: Tłumaczenia ustne*. Kraków: tertium.

Göpferich, S. (2008) *Translationsprozessforschung. Stand, Methoden, Perspektiven.* Tübingen: Narr.

Gülich, É. & T. Kotschi (1983) Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française* 5: 305–351.

Gülich, É. & T. Kotschi (1987) Les actes de reformulation dans la consultation: La dame de Caluire. In: P. Bange (Ed.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation. Actes du Colloque tenu à l'Université Lyon 2 du 13 au 15 décembre 1985*, 15–81. Berne: Peter Lang.

Gumul, E. (2012) Tłumacz o ograniczeniach. Z uwag retrospektywnych tłumaczy symultanicznych. In: P. Janikowski (Ed.), *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego 2. Stare problemy, nowe metody*, 91–116. Częstochowa: Wydawnictwo WSL.

Gumul, E. (2017) *Explicitation in Simultaneous Interpreting. A study into Explicitating Behaviour of Trainee Interpreters*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Gumul, E. (2018) Searching for evidence of Gile's Effort Models in retrospective protocols of trainee simultaneous interpreters. *Między oryginałem a przekładem* 24(42): 17–39.

Gumul, E. (2019) O metodzie protokołów retrospektywnych w badaniach nad tłumaczeniem symultanicznym. *Rocznik przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu* 14: 171–192.

Hansen, G. (2005) Experience and emotion in empirical translation research with think-aloud and retrospection. *Meta* 50(2): 511–521.

Harrington, M. & M. Sawyer (1992) L2 working memory capacity and L2 reading skills. *Studies in Second Language Acquisition* 14: 25–38.

Hartman, H. J. (2001) Developing Students' Metacognitive Knowledge and Skills. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*, 33-68. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishing.

Hatim, B. & I. Mason, I. (1997) *The Translator as Communicator*. London/New York: Routledge.

Herbert, J. (1952) *Handbuch für den Dolmetscher. Leitfaden für den Konferenzdolmetscher*. Geneva: Librairie de l'Université.

Herring, R. E., & Tiselius, E. (2020) Making the most of retrospective process tracing in dialogue interpreting research. *FITISPos International Journal*, *7*(1), 53–71.

Hockett, Ch. F. (1967) Where the tongue slips, there slip I. *To honor Roman Jakobson : essays on the occasion of his 70. Birthday, 11 October 1966: Vol. 2*, 910–936. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. [https://doi.org/10.1515/9783111349121-007 accessed on 06 December 2021]

Horváth, I. (2012) *Interpreter Behaviour. A Psychological Approach*. Budapest: Hang Nyelviskola Bt.

Hvelplund K. T. & B. Dragsted (2018) Genre familiarity and translation processing: Differences and similarities between literary and LSP translators, In I. Lacruz, R. Jääskeläinen (Eds.), *Innovation and Expansion in Translation Process Research*, 55–76. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ivanova, A. (1999) *Discourse Processing During Simultaneous Interpreting: An Expertise Approach*. PhD dissertation. University of Cambridge.

Ivanova, A. (2000) The use of retrospection in research on simultaneous interpreting. In S. Tirkkonen-Condit, R. Jääskeläinen (Eds.), *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: Outlooks on Empirical Research*, 27–52. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Jakobsen, A. L. (2003) Effects of Think Aloud on Translation Speed, Revision and Segmentation. In F. Alves (Ed): *Triangulating Translation. Perspectives of Process Oriented Research*, 69–96. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Janikowski, P. & A. Chmiel (2023) Research methods in cognitive translation and interpreting studies and bilingualism. In A. Ferreira & J. W. Schwieter (Eds.) *The Routledge Handbook of Translation, Interpreting and Bilingualism*, 57–75. London/New York: Routledge. DOI: 10.4324/9781003109020-7

Jääskeläinen, R. (1989) Translation assignment in professional vs. non-professional translation: A think aloud protocol study. In C. Séguinot (Ed.), *The translation process*, 87–98. Toronto: H. G. Publications.

Jääskeläinen, R. (1998/2011) Think-aloud protocols. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 290–293. London/New York: Routledge.

Jefferson, G. (1983) Issues in the Transcription of Naturally-Occurring Talk: Caricature versus Capturing Pronunciational Particulars. *Tilburg Papers in Languge and Literature* 34: 1–12. Tilburg: Tilburg University.

Jefferson, G. (2004) Glossary of transcript symbols with an Introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*, 13-23. Philadelphia: John Benjamins.

Jones, R. (1998/2002) *Conference interpreting explained*. New York: Routledge.

Kade, O. (1968) *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Kalina, S. (1998) *Strategische Prozesse beim Dolmetschen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kalina, S. (1999) Kognitive Verarbeitungsprozesse. In M. Snell-Hornby, H. Hönig, P. Kußmaul (Eds.), *Handbuch Translation*, 330–335. Tübingen: Stauffenburg.

Kalina S. (2000) Zu den Grundlagen einer Didaktik des Dolmetschens. In S. Kalina, S. Buhl, H. Arbogast (Eds.), *Dolmetschen: Theorie, Praxis, Didaktik*, 161–189. St. Ingbert: Röhrig.

Kalina, S. (2005) Quality Assurance for Interpreting Processes. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 50(2): 768–784.

Kalina, S. (2015) Strategies. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 402–404. London: Routledge.

Kautz, U. (2000) *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium Verlag & Goethe-Institut.

Kirchhoff, H. (1976) Das Simultandolmetschen: Interdependenz der Variablen im Dolmetschprozess, Dolmetschmodelle und Dolmetschstategien. In H. Drescher & S. Scheffzek (Eds.), *Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens*, 59–71. Band 6. Frankfurt/Berno: Peter Lang.

Kirchhoff, H. (1976/2002) Simultaneous interpreting: Interdependence of variables in the interpreting process, interpreting models and interpreting strategies. In: F. Pöchhacker & M. Schlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader*, 110–119. London/New York: Routledge.

Kohn, K. (1990) Translation as conflict. In P.H. Nelde (Ed.), *Confli(c)t. Proceedings of the International Symposium 'Contact+Confli(c)t', Brussels, 2-4 June 1988*, 105–113. Association Belge de Linguistique Appliquée: ABLA Papers.

Kopczyński, A. (1980) *Conference Interpreting: Some Lingusitic and Communicative Problems*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kormos, J. (1998) A new psycholinguistic taxonomy of self-repairs in L2: a qualitative analysis. *Even Yearbook, ELTE SEAS Working Papers in Linguistics* 3: 43–68.

Kormos, J. (1999) Monitoring and self-repair in L2. *Language Learning* 49(2): 303–42.

Kormos, J. (2006) *Speech Production and Second Language Acquisition*. New Jersey/London: Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum.

Kozłowska, Z. (2001) O błędach językowych w tekstach polskich przekładów. In: A. Kopczyński, & U. Zaliwska-Okrutna (Eds.), *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka*. *Materiały z XXI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Warszawa, 29-30 maja 2000 r*., 137–147. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Kozłowska, Z. & A. Szczęsny (2018) *Tłumaczenie pisemne na język polski. Kompendium.* Warszawa: PWN.

Krings, H. P. (1986) *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung der Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschnittenen Französischlernen*. Tübingen: Gunter Narr.

Krings, H. P. (1987) The use of introspective data in translation. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research*, 159–176. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

Kroll, J. F. & A. M. B. de Groot (2005) *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press.

Kurz, I. (1996) *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisciplinären Forschung*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Kußmaul, P. (1995) *Training the translator*. Amsterdam: Benjamins.

Langford, G. (1986) The philosophical basis of cognition and metacognition. In Ch. Antaki and A. Lewis (Eds.) *Mental mirrors*, 11–26. London: Sage Publications.

Laver, J. D. M. (1973) The detection and correction of slips of the tongue. In V. A. Fromkin (Ed.), *Speech errors as linguistic evidence*, 132–143. The Hague/Paris: Mouton.

Laver, J. D. M. (1980) Monitoring systems in the neurolinguistic control of speech production. in V. A. Fromkin (Ed.), *Errors in linguistic performance: Slips of the tongue, ear, pen and hand*, 287–305. New York: Academic Press.

Lederer, M. (1978/2002) Simultaneous Interpretation – Use of Meaning and Other Features. In F. Pöchhacker & M. Schlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader*, 131–140. London/New York: Routeledge.

Lederer, M. (1981) *La traduction simultanée*. Paris: Minard Lettres modernes.

Lederer, M. (1984) La traduction simultanée. In: D. Seleskovitch & M. Lederei (Eds.), *Interpréter pour traduire, Traductologie* 1. Paris: Didier Eiudition.

Le Ny, JF. (1978) Psychosemantics and Simultaneous Interpretation. In: D. Gerver, & H.W. Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication*. *NATO Conference Series, vol 6*. Boston: Springer. MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_25

Levelt, W. J. M. (1983) Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 14: 41–104.

Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lörscher, W. (1987) Zur Genese und Entwicklung von Übersetzungskompetenz. *TEXTconTEXT* 2(4): 193–215.

Lörscher, W. (1991) *Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation*. Tübingen: Günter Narr.

Lörscher, W. (1996) A psycholinguistic analysis of translation processes. *Meta*, *41*(1), 26. https://doi.org/10.7202/003518ar

Lijewska, A. & A. Chmiel & A. W. Inhoff (2022) Stages of sight translation: Evidence from eye movements. *Applied Psycholinguistics* (2022), 1–22. doi:10.1017/S014271642200025X

Lukszyn, J. (1993) *Tezaurus terminologii translatorycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lyter, R. & L. Ranta (1997) Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37–66.

MacKay, D. G. (1970) Spoonerisms: The structure of errors in the serial order of speech. *Neuropsychologia* 8: 323–350

MacKey, D. (2014, March) *Reality check on renewables* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/david_mackay_a_reality_check_on_renewables

Magnifico, C. & B. Defrancq (2019) Self-repair as a norm-related strategy in simultaneous interpreting and its implications for gendered approaches to interpreting. *Target* 31(3): 352–377.

Mann, S. (1982) Verbal reports as data: A focus on retrospection. In F. Katamba, S. Dingwall & S. Mann (Eds.), *Methods and problems in doing applied linguistics research,* 87–104. Lancaster: Department of Linguistics and Modern English Language, University of Lancaster.

Markowski, A. (2005) *Kultura Języka Polskiego. Teoria. Zagadnienie Leksykalne.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.

Mason, I. (1999) Transcription conventions. Introduction. *The Translator* 5(2): 146–160.

Mead, P. (2000) Control of Pauses by Trainee Interpreters in their A and B Languages. *The Interpreters' Newsletter* 10: 89–102.

Mead, P. (2005) Methodological issues in the study of interpreters' fluency. *The Interpreters' Newsletter* 13: 39–63.

Mead, P. (2015) Repairs. In: F. Pöchhacker (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 348–349. London/New York: Routledge.

Meade, M. & H. Roediger (2002) Explorations in the social contagion of memory: A descriptive analysis. *The Interpreter's Newsletter* 10: 103–128.

Mellinger, C. D. (2020) Positionality in public service interpreting research. *FITISPos International Journal*, *7*(1): 92–109.

Mellinger, C. D., & T. A. Hanson (2020) Methodological considerations for survey research: Validity, reliability, and quantitative analysis. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, *19*: 172–190.

Messina, A. (1998) The reading aloud of English language texts in simultaneous interpreted conferences. *Interpreting* 3 (2): 147–161.

Mirek, J. (2020) The Interpreting Portfolio as a Self-Regulation Tool in Interpreter Training: Preliminary Findings from a Pilot Study. *Roczniki Humanistyczne* 10(2020), 141–153. http://doi.org/10.18290/rh206810-11

Mirek, J. (2022) Translational Self-Repairs in Trainee Conference Interpreters: Preliminary Findings from A Pilot Study. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 9, 1–31. https://doi.org/10.51287/cttl20221

Moser, B. (1978) Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application. In D. Gerver & H. W. Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication*, 353–368. New York: Plenum.

Moser-Mercer, B. (2008) Skill Acquisition in Interpreting. A Human Performance Perspective. *The Interpreter and Translator Trainer* 2(1): 1–28.

Muñoz Martín, R. (2014) A blurred snapshot of advances in translation process research. *MonTI Special Issue – Minding Translation* 1: 49–84.

Muñoz Martín, R. (2016) Processes of what models? On the cognitive indivisibility of translation acts and events. *Translation Spaces*, 5(1): 145-161. http://dx.doi.org/10.1075/ts.5.1.08mun

Napier, J. (2002) *Sign Language Interpreting: Linguistic Coping Strategies*. Coleford: Douglas McLean.

Napier, J. (2004) Interpreting omissions. A new perspective. *Interpreting* 6:2: 117–142.

Niemants, N.S.A. (2012) The transcription of interpreting data. *Interpreting 14*(2): 165–191.

Nooteboom, S. G. (1980) Speaking and unspeaking: Detection and correction of phonological and lexical errors in spontaneous speech. In V. A. Fromkin (Ed.), *Errors in linguistic performance: Slips of the tongue, ear, pen and hand*, 87–96. London: Academic Press.

Papaleontiou-Louca, E. (2003) The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development* 7 (1): 9–30.

Paradis, M. (1994) Toward a neurolinguistics theory of simultaneous translation: The framework. *International Journal of Psycholinguistics* 10: 319–335.

Paris, S. & P. Winograd (1990) How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 15–51. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Petite, Ch. (2005) Evidence of Repair Mechanisms in Simultaneous Interpreting: A Corpus-based Analysis. *Interpreting*, 7(1): 27–50.

Pietrzak, P. (2016) Students' engagement in metacognitive activities as a source of feedback for the translation teacher. *Journal of Translator Education and Translation Studies, (1)*1: 56–67.

Pietrzak, P. (2021) Metacognitive translator competence: From other-regulation to self-regulation. *Konińskie Studia Językowe* 9 (2): 229–247 doi: 10.30438/ksj.2021.9.2.6

Pietrzak, P. (2022) *Metacognitive translator training*. Palgrave.

Piotrowska, M. (2016) *Proces decyzyjny tłumacza. Zarys metodyki nauczania przekładu.* C.H. BECK. Warszawa.

Pöchhacker, F. (1994) Simultandolmetschen als komplexes Handeln. *Language in Performance* 10: 248–263.

Pöchhacker, F. (1995) Writings and research in interpreting: A bibliographic analysis. *The Interpreters' Newsletter* 6: 17–31.

Pöchhacker, F. (1998) Simultandolmetschen. In Snell-Hornby M., H.G. Hönig, P. Kußmaul, P.A. Schmitt (Eds.), *Handbuch Translation*, 301–304. Tübingen: Stauffenburg.

Pöchhacker, F. & M. Schlesinger (2002) *The Interpreting Studies Reader*. London/New York: Routeledge.

Pöchhacker, F. (2004) *Introducing Interpreting Studies*. London/New York: Routledge.

Pöchhacker, F. (Ed.) (2015) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London/New York: Routledge.

Pöchhacker, F. (2016) *Introducing Interpreting Studies*. Second edition. London: Routledge.

Postma, A. & H. Kolk (1993) The Covert Repair Hypothesis: Prearticulatory repair processes in normal and stuttered disfluencies. *Journal of Speech and Hearing Research* 36: 472–487.

Postma, A. (2000) Detection of errors during speech production: A review of speech monitoring models. *Cognition* 77: 97–131.

Prunc, E. (2007) *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft: Von den Assymetrien der Sprachen zu den Assymetrien der Macht.* Berlin: Fran & Timme.

Pym, A. (2008) On Omission in Simultaneous Interpreting. Risk Analysis of a Hidden Effort. In G. Hansen, A. Chesterman and H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*, 83–105. Amsterdam: John Benjamins.

Reiß, K. & H.J. Vermeer (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie.* Tübingen: Niemeyer.

Ribas, M.A. (2012) Problems and strategies in consecutive interpreting: a pilot study at two different stages of interpreting training. *Meta LVII, 3*: 812–835.

Richards, J. & J. Platt & H. Platt (1992) *Dictionary of language teaching and applied linguistics.* Singapore: Longman.

Risku, H. (2010) A Cognitive Scientific View on Technical Communication and Translation. Do Embodiment and Situatedness Really Make a Difference? *Target* 22 [1]: 94–111.

Risku, H. & R. Rogl (2022) Praxis and process meet halfway: The convergence of sociological and cognitive approaches in translation studies. *Translation & Interpreting* Vol. 14 No. 2 (2022): 32–49. DOI: 10.12807/ti.114202.2022.a03

Sadowska, I. (2012) *Polish. A Comprehensive Grammar*. New York: Routlege.

Salevsky, H. (1987) *Probleme des Simultandolmetschens. Eine Studie zur Handlungsspezifik*. Berlin: Akademie der Wissenschaft der DDR. Verlag Enzyklopädie.

Salevsky, H. (1998) *Über die Sprache hinaus. Beiträge zur Translationswissenschaft*. Heidelberg: TEXTconTEXT-Verlag.

Schegloff, E. & G. Jefferson & H. Sacks, (1977) The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53 (2): 361–382.

Schraw, G., Wise, S. L. & Roos, L. L. (2000) Metacognition and computer-based testing. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition*. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.

Schraw, G. (2001) Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*, 3–16. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Schreiber, M. (1993) *Übersetzung und Bearbeitung*. Tübingen: Narr.

Schubert, K. (2009) Positioning Translation in Technical Communication Studies. *The Journal of Specialised Translation* [11]: 17–30. http://www.jostrans.org/issue11/art_schubert.php (2 November 2022)

Seleskovitch, D. (1968) *L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langue et de communication*. Paris: Minard Lettres Modernes.

Seleskovitch, D. (1978) *Interprering for International Conferences. Problems of Language and Communication.* Washington: Library of Congress.

Seleskovitch, D. (1988) *Der Konferenzdolmetscher – Sprache und Kommunikation*. Heidelberg: Julius Groos.

Seleskovitch, D. (1998) *Der Konferenzdolmetscher – Sprache und Kommunikation*. TEXTconTEXT, Beiheft 2, Julius Groos, Berlin.

Setton, R. (1998/2002) Meaning assembly in simultaneous interpretation. In F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader*, 179–199. London/New York: Routledge.

Setton, R. (1999) *Simultaneous Interpreting. A Cognitive-Pragmatic Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Setton, R. (2015) Models. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 263–267. London/New York: Routledge.

Setton, R. & A. Dawrant (2016a) *Conference Interpreting: A Complete Course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Company.

Setton, R. & A. Dawrant (2016b) *Conference Interpreting: A Trainer's Guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Company.

Shamy, M. & R. de Pedro Ricoy (2017) Retrospective protocols: Tapping into the minds of interpreting trainees. *Translation & Interpreting* 9(1): 59–61.

Shen, M. & J. Liang (2021) Self-repair in consecutive interpreting: similarities and differences between professional interpreters and student interpreters. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice* 29(5): 761–777.

Shlesinger, M. (1995a) Shifts in Cohesion in Simultaneous Interpreting. *The Translator* 1(2): 193–212.

Shlesinger, M. (1995b) Stranger in Paradigms: What lies ahead for simultaneous interpreting research? *Target* 7(1): 7–28.

Shreve, G. M. (2006) The deliberate practice: translation and expertise. *Journal of Translation Studies, 9*(1): 27–42.

Slevc, L. R. & V. S. Ferreira (2007) Halting in Single Word Production: A Test of the Perceptual Loop Theory of Speech Monitoring. *Journal of Memory and Language* 54(4): 515–540.

Swain, M. (2006) Verbal protocols. What does it mean for research to use speaking as a data collection tool? In M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle, & P. Duff (Eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple perspectives,* 97–113. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Tijus, Ch. (1997) Understanding for interpreting, interpreting for understanding. In Y. Gambier, D. Gile & Ch. Taylor (Eds.), *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, 167–186. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Tirkkonen-Condit, S. (1989) Professional vs. non-professional translation: A think-aloud protocol study. In C. Séguinot (Ed.), *The translation process,* 73–85. Toronto: H. G. Publications

Tiselius, E., & Jenset, G. B. (2011) Process and product in simultaneous interpreting: What they tell us about experience and expertise. In C. Alvstad, A. Hild, & E. Tiselius (Eds.), *Methods and strategies of process research integrative approaches in translation studies,* 269–300. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Tissi, B. (2000) Silent Pauses and Disfluencies in Simultaneous Interpretation: A Descriptive Analysis. *The Interpreters' Newsletter* 10: 103–127.

Toury, G. (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins.

Treisman, A.M. (1965) The Effects of Redundancy and Familiarity on Translating and Repeating Back a Foreign and a Native Language. *British Journal of Psychology* 56: 369–79.

Tryuk, M. (2007) *Przekład ustny konferencyjny.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tymoszuk, K. (2016) *Przetwarzanie tekstu w tłumaczeniu symultanicznym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Ure, J. (1971) Lexical density and register differentiation. In: G.E. Perren & J.L.M. Trim (Eds.), *Applications of linguistics: Selected papers of the 2nd International Congress of Applied Linguistics*, 443–452. Cambridge: Cambridge University Press.

van Besien, F. & Ch. Meuleman (2004) Dealing with Speakers' Errors and Speakers' Repairs in Simultaneous Interpretation. *The Translator* 10:1: 59–81.

van Besien, F. & Ch. Meuleman (2008) Style Differences among Simultaneous Interpreters. *The Translator* 14:1: 135–155.

Van Dam, I. M. (1989) Strategies of simultaneous interpreting. In L. Gran & J. Dodds, (Eds.), *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*, 167–176. Udine: Campanotto Editore.

Van Wijk, C. & G. Kempen (1987) A dual system for producing self-repairs in spontaneous speech: Evidence from experimentally elicited corrections. *Cognitive Psychology* 19: 403–440.

Vik-Tuovinen, G.-V. (2002) Retrospection as a method of studying processes of simultaneous interpreting. In G. Garzone & M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st century. Challenges and opportunities. Selected papers from the 1st Forli Conference on Interpreting Studies*, 63–71. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Whyatt, B., K. Stachowiak & M. Kajzer-Wietrzny (2016) Similar and different: cognitive rhythm and effort in translation and paraphrasing. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 52(2): 175–208.

White, B., and Fredriksen, J. (2005) "A theoretical framework and approach *for* fostering metacognitive development." *Educational Psychologist* 40: 211–223.

Winch, G. (2017, February) *How to fix a broken heart* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/guy_winch_how_to_fix_a_broken_heart

Witkowska, M. (2010) Zastosowanie protokołu głośnego myślenia i retrospekcji w badaniach autorefleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego. *Neofilolog* 34: 147–157.

Woroch, J. (2015) Autopoprawki. In A. Chmiel & P. Janikowski (Eds.), *Dydaktyka tłumaczenia ustnego*, 270–286. Katowice: Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych.

Woroch, J. (2011) Analiza błędów oraz ich poprawek w tłumaczeniu ustnym konferencyjnym. In P. Janikowski (Ed.) *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*, 53–62. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna.

Woroch, J. (2012) Analiza wybranych przeformułowań wewnątrzjęzykowych wyjaśniających oraz ich tłumaczeń symultanicznych. In P. Janikowski (Ed.) *Tłumaczenie ustne — teoria, praktyka, dydaktyka 2. Stare problemy, nowe metody*, 29–41. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

Yin, K. (2011) Disfluencies in Consecutive Interpreting among Undergraduates in the Language Lab Environment. In H. H. Gao & M. Dong (Eds.), *Proceedings of the 25th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, 459–466. Tokyo:

Institute of Digital Enhancement of Cognitive Processing, Waseda University. [Available online at https://aclanthology.org/Y11-1048.pdf accessed on 06 December 2021]

Zhang, J. (1997) The Nature of External Representations in Problem Solving. *Cognitive Science* 21 [2]: 179–217.

Zhu, L. (2020) A critical review of the research on translation psychology: Theoretical and methodological approaches. Linguistica Antverpiensia, *New Series: Themes in Translation Studies*, 19: 3-79. http://dx.doi.org/10.52034/lanstts.v19i0.559

Żmudzki, J. (1995) *Konsekutivdolmetschen – Handlungen, Operationen, Strategien*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.

Żmudzki, J. (2008) Ein holistisches Modell des Konsekutivdolmetschens. In B. Lewandowska-Tomaszczyk & M. Thelen (Eds.), *Translation and Meaning Part 8 Proceedings of the Łódź Session of the 4th International Maastricht-Łódź Duo Colloquium on „Translation and Meaning" held in Łódź, Poland, 23-25 September 2005*: 175–183. Maastricht: UPM Universitaire Pers Maastricht.

Żmudzki, J. (2015) *Blattdolmetschen in paradigmatischer Perspektive der anthropozentrischen Translatorik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Joanna Mirek

Self-repairs in Simultaneous Interpreting:

A Study into Repair Mechanisms of Trainee Interpreters

Summary

The possibility of introducing corrections to the target text in simultaneous interpreting was until recently considered a criterion that distinguished translation from interpreting. In contrast to written translation, researchers considered that correction in the case of interpretation was impossible (cf. Kade 1968, Reiss & Vermeer 1984). The first academic studies did not envisage the possibility that conference interpreters could make corrections to their own translation (cf. Seleskovitch 1968). However, studies by Gerver (1975) and later by Setton (1999) and Chernov (2004) have shown that self-corrections do occur in simultaneous interpreting and provide evidence of interpreters' conscious control mechanisms over both the source and target text.

The aim of the present dissertation is to analyse the corrective mechanisms, i.e. introducing self-repairs, in the simultaneous interpreting course of second-year MA English Philology students at the John Paul II Catholic University of Lublin. The author investigates whether trainee interpreters are able to control the quality of their interpreting: to introduce self-corrections to their interpreting output. She also focuses on designing a detailed taxonomy of self-repairs and didactic implications, i.e. designing a set of corrective exercises that can find practical application in interpreter training. Both the product (by comparing target and source texts) and the translation process (by analysing retrospective verbal protocols and retrospective questionnaires) are examined. Through the use of retrospective methods, the author investigates to what extent the corrections made were a conscious decision on the part of the interpreter, as well as what was the immediate reason for this decision. The research corpus consists of recordings and transcriptions of the interpreting output of two different source texts and the retrospective protocols of 21 trainee interpreters. Furthermore, it is worth noting that most of the available literature on the phenomenon of self-repairs focuses on the research group of professional translators. The scale of research oriented around students, adepts of

conference interpreting, especially in the Polish-English language pair, is incomparably smaller. The present study is intended to fill this gap.

The first part (chapters one to five) provides a theoretical introduction to the second part, the empirical part (chapters six to seven), and the third part, which presents the didactic implications for interpreter training (chapter eight).

In the first chapter, the author describes the characteristics of simultaneous interpreting. In the following chapter, she focuses on definitions of self-repairs (e.g. Levelt 1983, Gülich & Kotschi 1983, 1987, Blackmer & Mitton 1991, Petite 2005, Bartłomiejczyk 2006, Woroch 2015, Magnifico & Defrancq 2019), historical accounts of the issue in academic studies, and in the context of cognitive processes. In this context, she also presents cognitive models of simultaneous interpreting (e.g. Gile 1985, 1995, 2009, Seleskovitch 1968, Salevsky 1987, Kirchhoff 1976, Moser 1978, Lederer 1981, Setton 2002), controlling and monitoring processes (Kirchhoff 1976, Kohn 1990, Zmudzki 1995, Kalina 1998), and the issue of self-correction in the context of spontaneous speech Laver 1973, Fromkin 1973, Schegloff 1977, Nooteboom 1980, Levelt 1983, Berg 1986, Van Wijk & Kempen 1987, Postma 2000, Petite 2005, Slevc & Ferreira 2007).

Chapter three presents existing taxonomies of self-repairs (Hieke 1981, Levelt 1983, Petite 2005, Tissi 2000, Tryuk 2007, Woroch 2015, Tymoszuk 2016). Chapter four was devoted to the method of retrospection in translation studies, with a particular focus on retrospection in the study of interpreting (e.g. Cohen & Hosenfeld 1981, Krings 1986, Faerch & Kasper 1987, Lörscher 1987, Ericsson & Simon 1993, Kußmaul 1995, Shlesinger 1995, Żmudzki 1995, Ivanova 1999, 2000, Vik-Tuovinen 2002, Napier 2004, Cronin 2005, Bartlomiejczyk 2006, Chang & Schallert 2007, Prunc 2007, Ribas 2012, Dimitrova & Tiselius 2014, Ferreira 2014, Piotrowska 2016, Gumul 2017, Shamy & Ricoy 2017). The last chapter describes the methodology of the study: the characteristics of the participants, the materials used, the detailed procedure, comments on the reliability of the study and a description of the transcription convention used in the study.

The first of the empirical chapters (chapter six) is an analysis and conclusions of the retrospective verbal protocols and retrospective surveys conducted immediately after the interpreting session. One of the conclusions is an algorithm designed by the author, illustrating the research respondent's (trainee interpreter's) decision-making process confronted with the decision to introduce self-repairs to their own output. Chapter seven presents a comprehensive taxonomy of self-corrections designed based on a study of the

product and the translation process. The first part of the taxonomy is based on text corpus analysis and retrospective verbal protocols, while the second part is based solely on retrospective protocols and surveys. In the first part, the author distinguishes corrections according to what, when, how often and how they are subject to the correction process, as well as the potential consequences of the correction. In the second part, the author distinguishes self-corrections according to the degree of awareness and the reasons for the translator's possible corrections (e.g. linguistic level, translation level).

The final part of the dissertation (chapter eight) presents a set of correction exercises designed to sensitise students to the nature of correction processes, in particular the potential consequences of correcting (or not correcting) their output, as well as to develop linguistic and translational flexibility and non-obtrusive strategies for introducing necessary self-repairs. The exercises are divided into those directly related to self-corrections (e.g. linguistic corrections, translation corrections, performances) and more general ones supporting the development of the necessary linguistic and translation flexibility and the interpreter's reaction time to potentially difficult situations (e.g. proper names, numbers: problem triggers, cf. Gile 2009). The exercises presented can be put into practice in simultaneous interpreting classes.

The dissertation concludes with concluding remarks, the most relevant of which are presented below:

(1) Trainee interpreters are able to control the quality of their interpreting and make self-corrections.

(2) Self-corrections can be linguistic, translational and performance-related (presentation of the interpreting output) (cf. Woroch 2015).

(3) They may be introduced before, during or after the utterance of the passage to be corrected - either immediately or later in the text; they may also be single or multiple.

(4) If self-corrections occur later in the text - they are often undetectable (hidden) to the listener.

(5) They may be introduced in such a way that the listener notices their presence (in a signalled or very clear way).

(6) The introduction of corrections can lead to a so-called ‘failure sequence’ (Gile 1995a) and also have an impact on the listener (neutral, positive or negative).

(7) The analysis of retrospective verbal protocols and retrospective questionnaires has shown that self-correction can be a conscious or unconscious decision on the part of the interpreter.

8. Self-repairs can be caused by the interpreter's insufficient expertise as well as linguistic and translation aspects (e.g. avoiding literal translation, keeping the EVS too short, generalisation).

(9) Self-repairs are not always aimed at correcting a defect (errors *sensu stricto*) (cf. Petite 2005), but also aimed at correctness (e.g. correction of stylistic register, literal translation), precision (e.g. lexical corrections), or translation fidelity.

(10) Since revisions are evidence of the interpreter's active control mechanisms, who is able to watch over the meaning (fidelity to the source text) and its form (linguistic correctness), this phenomenon should be viewed positively and given due emphasis in translator training, as is the case with revision and proofreading in written translation. It should be noted, however, that making corrections may interfere with the listener's understanding of the interpreting output. This, in turn, means that it would be optimal to introduce them in such a way that they are as unobtrusive to the audience as possible. Consequently, this should be reflected in the training process. To this end, an extensive set of exercises has been put forward to develop students' linguistic and translational flexibility and the ability to introduce corrections in a way that is as unobtrusive to the listener as possible.

The study can be extended in the future by an attempt to define an individual style of correction, including professional interpreters and comparing their correction style with that of the students, as well as incorporating other language combinations, which could significantly extend the set of exercises proposed in this dissertation.

Joanna Mirek

Autopoprawki w tłumaczeniu symultanicznym

Analiza mechanizmów naprawczych studentów tłumaczenia ustnego

Streszczenie

Możliwość wprowadzenia korekty do tekstu przekładu jeszcze do niedawna uważano za kryterium odróżniające tłumaczenie pisemne od ustnego. W przeciwieństwie do przekładu pisemnego, badacze uznali, że korekta w przypadku przekładu ustnego nie jest możliwa (por. Kade 1968, Reiss & Vermeer 1984). Pierwsze opracowania naukowe w ogóle nie przewidywały możliwości, jakoby tłumacze konferencyjni mogli wprowadzać poprawki do własnego tłumaczenia (por. Seleskovitch 1968). Jednak badania przeprowadzone przez Gervera (1975), a następnie przez Settona (1999) i Chernova (2004) dowiodły, że autopoprawki występują w przekładzie symultanicznym i stanowią dowód na istnienie świadomych mechanizmów kontrolnych tłumaczy w zakresie zarówno tekstu źródłowego, jak i docelowego.

Celem niniejszej dysertacji jest analiza mechanizmów naprawczych, tj. wprowadzenia autopoprawek, w tłumaczeniu symultanicznym studentów specjalizacji tłumaczeniowej II roku studiów magisterskich filologii angielskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Autorka bada, czy początkujący tłumacze są w stanie kontrolować jakość swojego tłumaczenia – wprowadzać do niego autopoprawki. Następnie skupia się na stworzeniu szczegółowej taksonomii autopoprawek oraz implikacjach dydaktycznych, tj. zaprojektowaniu zestawu ćwiczeń korekcyjnych, mogących znaleźć praktyczne zastosowanie w kształceniu tłumaczy konferencyjnych. Badany jest zarówno produkt (poprzez porównanie tekstów docelowych ze źródłowymi) oraz proces przekładu (poprzez analizę protokołów i ankiet retrospektywnych). Dzięki metodom retrospekcji autorka bada, na ile wprowadzone poprawki były świadomą decyzją tłumacza, a także co było bezpośrednią przyczyną podjęcia takiej decyzji. Korpus badawczy stanowią nagrania i transkrypcje przekładu dwóch różnych tekstów źródłowych oraz protokoły retrospektywne 21 początkujących tłumaczy. Ponadto warto zauważyć, że większość dostępnej literatury przedmiotu dotyczącej zjawiska

autopoprawek skupia się na grupie badawczej profesjonalnych tłumaczy. Skala badań zorientowana wokół studentów – adeptów tłumaczenia konferencyjnego, zwłaszcza w parze językowej polski-angielski, jest nieporównywalnie mniejsza. Niniejsze badanie ma za zadanie zapełnić ów lukę.

Część pierwsza, tj. rozdziały od pierwszego do piątego, stanowi wprowadzenie teoretyczne do części drugiej – empirycznej (rozdziały od szóstego do siódmego) oraz trzeciej, w której przedstawiono implikacje dydaktyczne (rozdział ósmy). W rozdziale pierwszym autorka opisuje cechy charakterystyczne dla przekładu symultanicznego. W kolejnym rozdziale skupia się na definicjach autopoprawek (m.in. Levelt 1983, Gülich & Kotschi 1983, 1987, Blackmer & Mitton 1991, Petite 2005, Bartłomiejczyk 2006, Woroch 2015, Magnifico & Defrancq 2019), historycznych ujęciach tego zagadnienia w opracowaniach naukowych, a także w kontekście procesów kognitywnych. W tym kontekście przestawia również kognitywne modele tłumaczenia symultanicznego (m.in. Gile 1985, 1995, 2009, Seleskovitch 1968, Salevsky 1987, Kirchhoff 1976, Moser 1978, Lederer 1981, Setton 2002), procesy kontrolingu i monitoringu (Kirchhoff 1976, Kohn 1990, Żmudzki 1995, Kalina 1998) oraz zagadnienie autopoprawek w kontekście mowy spontanicznej (m.in. Laver 1973, Fromkin 1973, Schegloff 1977, Nooteboom 1980, Levelt 1983, Berg 1986, Van Wijk & Kempen 1987, Postma 2000, Petite 2005, Slevc & Ferreira 2007). W rozdziale trzecim przedstawione zostały istniejące już taksonomie autopoprawek (Hieke 1981, Levelt 1983, Petite 2005, Tissi 2000, Tryuk 2007, Woroch 2015, Tymoszuk 2016). Rozdział czwarty został poświęcony metodzie retrospekcji w translatoryce, ze szczególnym uwzględnieniem retrospekcji w badaniu tłumaczenia ustnego (m.in. Cohen & Hosenfeld 1981, Krings 1986, Faerch & Kasper 1987, Lörscher 1987, Ericsson & Simon 1993, Kußmaul 1995, Shlesinger 1995, Żmudzki 1995, Ivanova 1999, 2000, Vik-Tuovinen 2002, Napier 2004, Cronin 2005, Bartłomiejczyk 2006, Chang & Schallert 2007, Prunc 2007, Ribas 2012, Dimitrova & Tiselius 2014, Ferreira 2014, Piotrowska 2016, Gumul 2017, Shamy & Ricoy 2017). Ostatni rozdział opisuje metodologię badania – charakterystykę uczestników, zastosowane materiały, szczegółową procedurę, uwagi dotyczące wiarygodności badania oraz opis użytej w badaniu konwencji transkrypcji.

Pierwszy z rozdziałów empirycznych (rozdział szósty) stanowi analizę i wnioski z protokołów i ankiet retrospektywnych przeprowadzonych niezwłocznie po tłumaczeniu. Jednym z wniosków jest zaprojektowany przez autorkę (na podstawie badania grupy badawczej) algorytm, ilustrujący proces myślowy początkującego tłumacza

skonfrontowanego z decyzją o wprowadzeniu poprawki do własnego tłumaczenia. Rozdział siódmy prezentuje obszerną taksonomię autopoprawek zaprojektowaną w oparciu o badanie produktu oraz procesu tłumaczenia. Pierwsza część taksonomii oparta jest o analizę korpusu tekstowego oraz protokoły retrospektywne, natomiast druga – wyłącznie o protokoły i ankiety retrospektywne. W pierwszej części autorka wyróżnia poprawki w zależności od tego, co, kiedy, jak często i w jaki sposób podlega procesowi naprawy, a także jakie mogą być potencjalne konsekwencje wprowadzenia poprawki. W drugiej części autorka wyróżnia autopoprawki w zależności od stopnia świadomości oraz przyczyny wprowadzenia ewentualnych poprawek przez tłumacza (np. poziom językowy, tłumaczeniowy).

W ostatniej części dysertacji (rozdział ósmy) przedstawiono zestaw ćwiczeń korekcyjnych, mających na celu uwrażliwienie studentów na istotę procesów naprawczych, w szczególności zaś potencjalnych konsekwencji poprawienia (lub braku poprawienia) tłumaczenia, a także wykształcenie elastyczności językowej i tłumaczeniowej oraz jak najmniej inwazyjnych strategii wprowadzenia koniecznych autopoprawek. Ćwiczenia podzielono na te związane bezpośrednio z autopoprawkami (np. poprawki językowe, tłumaczeniowe, performancji) oraz bardziej ogólne, wspomagające wykształcenie niezbędnej elastyczności językowej i tłumaczeniowej oraz czas reakcji tłumacza na potencjalnie trudne sytuacje (np. nazwy własne, liczby – *problem triggers*, por. Gile 2009). Przedstawione ćwiczenia mogą zostać zastosowane w praktyce podczas zajęć przekładu symultanicznego.

Dysertację kończą uwagi podsumuwujące, z których najistotniejsze przedstawiono poniżej:

1. Początkujący tłumacze są w stanie kontrolować jakość swojego tłumaczenia i wprowadzać autopoprawki.
2. Autopoprawki mogą mieć charakter językowy, tłumaczeniowy i związany z performancją (prezentacją tłumaczenia) (por. Woroch 2015).
3. Mogą być wprowadzane przed, w trakcie lub po wypowiedzeniu fragmentu podlegającemu naprawie – niezwłocznie lub w dalszej części tekstu; mogą być również pojedyncze lub wielokrotne.
4. Jeśli autopoprawki występują w dalszej części tekstu – są często niewykrywalne (ukryte) dla słuchacza.
5. Mogą być wprowadzone w taki sposób, że słuchacz zauważy ich obecność (w sposób sygnalizowany lub bardzo wyraźny).

6. Wprowadzenie poprawek może prowadzić do tzw. sekwencji błędów (*failure sequence*, Gile 1995a), a także mieć wpływ na słuchacza (neutralny, pozytywny lub negatywny).
7. Analiza protokołów i ankiet retrospektywnych wykazała, że wprowadzanie autopoprawek może być świadomą lub nieświadomą decyzją tłumacza.
8. Przyczyną wprowadzenia poprawek może być niewystarczająca wiedza specjalistyczna tłumacza, a także aspekty językowe i tłumaczeniowe (np. unikanie tłumaczenia dosłownego, zachowywanie zbyt krótkiego EVS, generalizacja).
9. Autopoprawki nie zawsze miały na celu poprawę defektu (błędów *sensu str*icto) (por. Petite 2005), lecz także dążenie do poprawności (np. korekta rejestru stylistycznego, tłumaczenia dosłownego), precyzji (np. poprawki leksykalne), czy wierności tłumaczenia.
10. Jako że poprawki świadczą o aktywnych mechanizmach kontrolnych tłumacza, który jest w stanie czuwać nad sensem (wiernością przekładu) i jego formą (poprawnością językową), zjawisko to powinno być postrzegane pozytywnie i zostać odpowiednio zaakcentowane w kształceniu tłumaczy, podobnie jak ma to miejsce w przypadku korekty w przekładzie pisemnym. Należy jednak zwrócić uwagę, że wprowadzanie poprawek może zakłócić rozumienie przekładu przez słuchacza. To z kolei oznacza, że optymalnym rozwiązaniem byłoby takie ich wprowadzanie, aby były jak najmniej zauważalne dla publiczności. Powinno to oczywiście znaleźć swoje odzwierciedlenie w kształceniu tłumaczy. W tym celu zaproponowano obszerny zestaw ćwiczeń, mających na celu wykształcenie u studentów elastyczności językowej, tłumaczeniowej oraz umiejętności wprowadzenia poprawek w sposób jak najmniej uciążliwy dla słuchacza.

Badanie może w przyszłości zostać poszerzone o próbę zdefiniowania indywidualnego stylu wprowadzenia poprawek, włączenie do projektu profesjonalnych tłumaczy i porównanie ich stylu poprawiania ze stylem studentów oraz próbę w innych kombinacjach językowych, co mogłoby znacząco poszerzyć zaproponowany w niniejszej dysertacji zestaw ćwiczeń.

Appendix

Transcripts

of Post-interpreting Interview Comments

Post-interpreting Interview Comments

Text one: *How to fix a broken heart*? (2019)

TRANSCTIPT

I. Heartbreak

S1

Przez całe tłumaczenie: byłam najpierw zestresowana, później wysłuchałam chwilkę wtedy te dwie minuty i stres zszedł i to było złe, bo później przestałam się stresować i nie wskoczyłam w ten tekst taka skupiona i: tak mi się właśnie wszystko rozleciało i: y:e: próbowała tłumaczyć i tekst leciał dalej a ja się skupiałam na tym, co mi uciekło i musiałam nadganiać i y:e: wtedy właśnie ten stres wskakiwał i zaczynałam panikować i tak mi się wszystko rozlatywało i y:e: często gramatyka właśnie padała i przez to jeszcze bardziej się robiła taka pętla.

Z jednej strony obejrzenie kawałka filmu przed właściwym tłumaczeniem mi właśnie przeszkodziła, ale tylko trochę, było to dobre, bo zobaczyłam co to jest mniej więcej, np. tempo. Ogólnie temat był fajny i mi grał, nie wiem tylko, dlaczego tak ciężko było mi dobrać odpowiednie słownictwo, żeby mi się to podobało, po prostu jakoś tak krytycznie patrzę na to. Wybijało mnie to z rytmu podczas tłumaczenia. Jak się gubiłam, to pojawiła się panika, takie łapanie się najprostszych rozwiązań, żeby tylko to jakoś brzmiało i jakoś zakończyć te zdania. Jak mi coś nie brzmiało – to frustracja i potem jeszcze ciężej się przez tą frustrację skupić na tym, żeby to było tak, jak ja bym tego chciała. Mam taki problem, że jak zaczynam się nad czymś bardzo myśleć, skupiać się na czymś za bardzo, to reszta mi ucieka i za bardzo się na tym, co złe, skupiam i to za dużo czasu by mi zajmowało.

W trakcie tłumaczenia zdawało mi się, że pracuję nad tym i udaje mi się wyeliminować takie zacięcia i takie yyyy a jednak cały czas to jest.

Ja też mam problem, bo jak się zatnę, to mówię wolno i ciężko jest mi myśleć, co mówię i wtedy właśnie y:e: gdybym nic nie powiedziała, czy myślała nad czymś innym, to by mi to za długo zajęło i bym się całkiem zacięła. Często tak było.

S2

Pomieszałem imiona z pierwszej i drugiej historyjki.

Z płynnością mogło być lepiej. Było wiele momentów, w których wahałem się i to zamiast mi polepszyć moje tłumaczenie, to wpędzało mnie tylko w coraz większy jakiś tam dół, że więcej materiału musiałem nadrobić. Jeśli chodzi o poprawki, to sposób, w jaki poprawiam, czasem może być (.) niejasny, bo czasem mówię dwa słowa, jedno po drugim, to to może mieszać, ale cała reszta wydaje mi się, że jest okej, że jak w połowie przerwę to nie jest może fajne i może niedobrze brzmi, ale wydaje mi się, że koniec końców te poprawki wkładam tak do tego tekstu, że powinno być dobrze, że powinny być zrozumiałe.

Stopień trudności tego tekstu to takie trzy i pół na pięć dla mnie. Czasami w tych historiach się gubiłem troszeczkę, te imiona mi trochę wypadły, mogłem na tą kartkę spojrzeć, ale bałem się, że wtedy już zupełnie oszaleję. E:::: Mówił wyraźnie dosyć. Faza przygotowawcza mi pomogła, ponieważ wiedziałem, o czym będzie mówił, miałem też informacje na kartce, tak więc tłumaczyłem to na bieżąco. Y:e:::: Aczkolwiek zauważyłem moment, w którym skończyliśmy oglądać filmik, te dwie minuty, zauważyłem ten moment i była chwila pauzy. To była dosłownie sekunda zawahania, ale zarejestrowałem ten moment, ale poszło to potem dalej, a wtedy to było po prostu takie westchnięcie.

S3

Jestem niezadowolona z siebie, bo tekst był fajny, mówca w miarę przystępnie mówił i temat był dosyć ciekawy, a ja – wydaje mi się – średnio to przetłumaczyłam. Jedyne, co mnie stresowało to to, że jak robiłam

co chwilkę przerwy, to że słyszałam, jak Łukasz cały czas mówił ☺ i czułam presję, żeby już coś powiedzieć, bo on cały czas mówił i mu tak szybko to nie ucieknie.

W tłumaczeniu nic mi nie przeszkadzało, jedynie to że w momentach, kiedy nie mogłam nadążyć za mówcą urywałam te zdania, nadganiałam i to tempo było troszeczkę niepłynne i to słyszałam, troszeczkę mnie to wybijało z rytmu.

Jeśli chodzi o poprawki, to chyba podawałam po prostu drugi odpowiednik, który mi lepiej brzmiał albo zaczynałam zdanie jeszcze raz, na przykład w stronie biernej.

S4

Materiały przygotowawcze mi pomogły, może te proper names to nie, ale to słówko y:: „intrusive thoughts" i wykorzystałam to nawet, to tak, pomogło, i tytuły filmów też, bo je powiedziałam. Pomogły mi hasła, które mogą się pojawić w tłumaczeniu i sama czasem tak robię, jak się przygotowuję do tłumaczenia, na pewno to mi nie przeszkadzało w tłumaczeniu. Przesłuchanie kawałka wypowiedzi na początku przed przystąpieniem do tłumaczenia też mi pomogło, no chociaż wiadomo, że lepiej byłoby zapoznać się z całością przed tłumaczeniem, tak jak czasem robiliśmy na zajęciach. W każdym razie trochę dzięki temu mogłam się przyzwyczaić do mówcy. Mam wrażenie, że w ogóle wolno mówię i może dlatego nie mogę nadążyć za mówcą, bo jakby słyszę, rozumiem, ale potem jak w całość chcę to złożyć, to wiem, że dużo wyjdzie i to tak skracam. Czasem bardzo dużo skracam.

Zdarzało się trochę kalk językowych, na przykład z tym „fix" i często tak zostawiałam w dosłownym tłumaczeniu, chociaż miałam świadomość tego, że to źle brzmi, ale nie poprawiłam tego. Dużo nie poprawiałam, bo czas mnie gonił, chciałam dogonić mówcę, mówiłam sobie „dobra, niech będzie, zostawiam" i szłam dalej. Większość poprawek była po artykulacji, jak już powiedziałam, usłyszałam „mhm, to nie to" i potem zmieniłam. Raczej nie sygnalizowałam poprawek („przepraszam"), tylko na przykład podawałam je w łańcuszku, jedno słowo za drugim. Jak coś nie grało, to raczej była cisza niż przedłużanie sylab.

S5

Ciężko było mi przetwarzać wszystko, to co mówi e:: ten mówca w czasie rzeczywistym i:: czasami dochodziło do sytuacji, kiedy ja mówiłem jakąś rzecz i troszeczkę odlatywałem myślami w stronę mojego mówienia a:: niekoniecznie już słuchałem tego, co mówi mówca i czasami musiałem sobie coś dopowiedzieć (.hhh) albo spróbować skojarzyć, co w danym momencie ten mówca y: mówił (.) po prostu trochę, przynajmniej na razie, dla mnie za dużo takich informacji do przetworzenia. Co ciekawe, w dzisiejszej dobie wielozadaniowości człowiek tak naprawdę leży tutaj. Wszystko, koniec końców, rozbija się o to, że za dużo tego było w mojej głowie już, tych myśli, tego co się działo i za każdym razem, każdy ten błąd można tak naprawdę do tego, koniec końców, przypisać. I często też to, że nie słyszę samego siebie, przez to też podejrzewam, że coś bablałem, w sensie, że bełkot był. Czasami w ogóle nie słyszałem, że mówiłem jakieś głupoty, bo się nie słyszałem w słuchawkach.

Paniki nie odczuwałem, trochę stresu może, ale to chyba normalne, związane z tym, że zaraz będę musiał coś przetłumaczyć. Tak naprawdę dopiero, jak skończyłem tłumaczyć, pomyślałem sobie, że no tak naprawdę średnio jestem zadowolony z całości tego tłumaczenia.

Jeśli chodzi o fazę przygotowawczą, to na pewno fajnie było usłyszeć mówcę przed tłumaczeniem, posłuchać, jak mówi e:: o czym mówi, to na pewno pomogło.

Samo to, że dziesiątki razy powtarzam „złamane serce" i podobne ku temu słowa e:: w sensie, ciężko, bardzo był powtarzalny ten mówca, widać, że on nie jest zawodowym mówcą i to też wpłynęło na mnie, bo niepotrzebnie e::: zdaję sobie sprawę z tego, że jak mówca mówi słabo, to ja powinienem trochę lepiej, ale z drugiej strony ciężko było uniknąć tych powtórzeń. Jak już skończyłem to tłumaczenie, to wydawało mi się, że po prostu sto razy powtórzyłem „złamane serce" i jakieś podobne słowa wokoło tego. Także dla mnie, na pewno, trudnością była ta powtarzalność. Może trochę niepotrzebnie starałem się unikać tych powtórek i upiększać moje tłumaczenie, tym bardziej, że $nie udało mi się to$.

Kilka razy, jak się poprawiałem, to uświadamiałem sobie, że już mówca jest w ogóle hen dalej. Jeżeli już się poprawiałem, to starałem się poprawiać wtedy, gdy miałem świadomość, że mam CHOCIAŻ SZANSĘ nadążyć potem, różnie to wychodziło, ale takie miałem założenie.

Jeśli chodzi o poprawki, to najczęściej po usłyszeniu tego, co powiedziałem, podawałem tą dobrą wersję.

Mam problemy z nazwami własnymi, imionami, liczbami. Jak ktoś powie liczbę większą niż sto, to ja w mózgu mam pustkę po prostu.

Gdy wydłużam słowa, co słychać na nagraniu, to w takich momentach już mam problem, a jak mówię jakoś w miarę normalnie, to od razu słychać, że w tym fragmencie nie mam problemu z tłumaczeniem. Kiedy nie miałem problemu z tłumaczeniem, gdy na przykład miałem gotowe, ułożone całe zdanie w głowie – na zaś, to wtedy starałem się skupiać, żeby to jakoś w miarę powiedzieć. A jak były takie momenty, że coś przedłużałem, to ja wtedy nie skupiałem się zupełnie na mówieniu, tylko na tym po prostu, żeby już cokolwiek powiedzieć, przetłumaczyć.

Nie potrafię się wbić w połowie zdania, często czekam jedno albo dwa zdania , kiedy sobie mówca spokojnie powie i dopiero wtedy wchodzę .

Kilkukrotnie robił mi się natłok informacji i nie wiedziałem, co powiedzieć, a co nie.

Czasem robię takie przyspieszenia po to, żeby już $móc się skupić na tym, co mówi mówca$, tak się staram ratować.

Czasem za dużo myślę, czy powinienem użyć to słowo czy tamto i potem się okazuje, że mówca jest już dwa zdania dalej .

Jak popełniłem błąd to miałem przerwy albo było westchnięcie, ale myślałem sobie trudno – słucham dalej.

Często mam problemy z takimi niby oczywistymi słowami, które jak je przyjdzie tłumaczyć na polski, to ojejku. Biorę wiele rzeczy za pewnik, a potem mam to powiedzieć po polsku i nie czuję się komfortowo. Każdy zna takie słowo, wie o co chodzi, ale przetłumaczyć trudno, na przykład „social", czy tutaj „recognize".

Mam wyższy głos, jak się stresuję.

S6

To tłumaczenie całe jest poszatkowane, jest okropne. Dużo jest przerw. Podszedłem do tłumaczenia jak do książki, jakbym musiał każde zdanie, co do słowa, przetłumaczyć. Czasami, kiedy jest jakiś ciąg mojego mówienia, to po prostu wynika z tego, że znowu zrobiłem przerwę, przemyślałem, muszę to skrócić i powiedziałem, aczkolwiek ten performance jest okropny.

Od 02:13 to według mnie zbiór poszatkowanych myśli, które nie wnoszą zbyt wiele do tłumaczenia, nie są tłumaczeniem, są interpretacją, to są niedokończone zdania, tak jak na przykład tu „dlaczego wszystkie nasze (.) y: ~systemy odpornościowe~ nie dają radę poradzić sobie ze złamanym sercem?↑" – to jest bez kontekstu. Wcześniej mówiła Kathy, teraz mówi ten gość, wtedy był reported speech, teraz już nie był, a z mojego tłumaczenia w ogóle to nie wynika. Tak było dlatego, że to ja zostałem z tyłu za mówcą.

Są fragmenty, gdzie zmyślałem. Czasem czułem się sfrustrowany z dokańczaniem zdań, mówca był już mocno przede mną, leciał z tekstem, ja czułem, że nie nadążam, a czasami gubiłem się, gdzie on kończy jedną anegdotę, a gdzie zaczyna nową myśl, dlatego zaczynam, słucham, ale to coś to tak naprawdę zwieńczenie poprzedniej myśli, a nie zaczęcie nowej i dlatego nie dokańczałem pewnych zdań. Próbowałem, walczyłem, chciałem kończyć zdania, ale czasem mi się nie udawało.

Ja ten tekst naprawdę zrozumiałem, nie mam problemów ze zrozumieniem języka, po prostu w pewnym momencie, jak czegoś nie usłyszałem, a trzeba gadać, no to coś tam gadałem, w sumie to osoba, która nas słucha nawet nie wie, że my zmyślamy, ważne, żeby mówić na temat i nie wnosić jakiś kontrowersyjnych myśli.

Dziwię się, że tak mi kiepsko poszło. W ogóle na początku semestru byłem bardzo krytycznie nastawiony do swoich tłumaczeń, ale już tłumaczenie Ramiego Maleka zrobiłem na żywca (nie chciało mi się do tego przygotowywać w domu), przesłuchaliśmy tego na zajęciach i to było krótkie, dobrze mi to poszło, Lewandowskiego też mi się całkiem dobrze tłumaczyło, były jakieś błędy, ale nie było tak tragicznie, dało się go tłumaczyć. Ten o macierzy Eisenhowera – jak mówiłem, mówiłem z sensem, jak nie mówiłem, to nie mówiłem. Ale TEN tekst (.) ojejciu, to była tragedia, jak tłumaczyłem. Nie wiem, czym jest to spowodowane. $ Przyszedłem na to przygotowany, jak do poprzednich $. Na pewno długość była przytłaczająca, bo w pewnym momencie po prostu miałem dosyć, nie jestem chyba dobry w wytrzymywaniu takiego $ DŁUGIEGO NATĘŻENIA $ Mówca mówił chyba normalnie, skakał trochę z anegdoty na anegdotę, dużo było reported speech w tych historyjkach i bardzo szybko z nich przechodził

do komentowania biologii, co było taką polaryzacją tej jego mowy, bo najpierw opowiadał historyjki o pani i panu, a potem nagle „a nasze mózgi działają tak i tak", co trochę zbija z pantałyku. Co prawda mieliśmy to na tej ściągawce, tę kolejność wątków, no ale chyba nie spojrzałem na to przy tłumaczeniu. Wszystko mieliśmy super przygotowane. To chyba mój odbiór, nie samego tekstu, tylko osoby – mówcy, kiedy on już mównie to, tylko JA go nie potrafiłem zrozumieć, że on źle mówił.

Często się zawieszam nad tłumaczeniem słówek na polski, bo ja na co dzień dużo angielskim operuję nawet w normalnych, codziennych sytuacjach mam wtręty z angielskiego. Mieszkam razem z osobą, która też tu studiuje anglistykę, zna angielski, coś powiem po angielsku i już nie muszę tego tłumaczyć. Obracam się w towarzystwie osób anglojęzycznych, z naszego kierunku, też z ludźmi ze Stanów i ja angielskiego używam tak na co dzień i gdy przychodzi do tłumaczenia ustnego, to wtrącam angielskie słowa. Podczas tego tłumaczenia też myślałem o tym, że nie mogę powiedzieć „hostages", że muszę to przetłumaczyć na polski.

Nie zachowałem humoru. On tam rzucał żartami, byłem tego już wtedy świadomy, że nie oddaję znaczenia, wtedy to już słyszałem, ale nie byłem już w stanie powrócić do tego, nawet myślami do tego „punch-line'u".

Dużo było urwanych zdań i luk zdanie i cisza, zdanie i cisza. Myślałem o tym wtedy i to było frustrujące. W połowie tekstu, tak mniej więcej jeszcze przedtem, jak się zaczął wątek Migela, to miałem już dosyć i nic nie chciałem mówić, ale stwierdziłem, że jak już przyszedłem i potrzebny jest materiał, to już będę mówił.

09:19 Wtedy zdałem sobie sprawę, że ja tekst rozumiem, dlaczego ja nie mogę po prostu powiedzieć, co słyszę?! Problem z tym code-switching. Jak to powiedzieć ładnie. Nie mogłem tego przejść. Jeszcze gorzej niż gdybym nie rozumiał tekstu. Wtedy powiedziałbym sobie, że nie wiem, o czym on mówi, no to nie mogę tego przetłumaczyć, a tu człowiek się czuje taki <bezsilny>. Ja go rozumiem, ale jak przychodzi do powiedzenia, to co mówi, no mówi, ale co on mówi?

Tam, gdzie nie poprawiałem się, to przeważnie ta decyzja o niepoprawianiu się wynikała z tego, że nie chciałem zagłuszać sobie nowego tekstu, bo mówca był przede mną. Przez to, że próbowałem powiedzieć to, co on mówi dosłownie, słowo w słowo, to następne zdania leciały, a ja z tymi stałem. A ja mam tak, że nie wejdę w połowie zdania, czekam aż dokończy myśl. A z racji tego, że on dużo tych anegdotek jeszcze wtrącał, to ciężko jest zacząć tłumaczyć anegdotkę od połowy. Trzeba znać punch-line jej, prawda?

Debriefing mi pomógł, zwłaszcza nazwy własne, jakie imiona się pojawią, że będzie Kathy i Rich – imię Rich się przydało, bo przecież „rich" to też jest przymiotnik i gdybym na przykład się gdzieś zgubił i usłyszał „rich", to pewnie bym zaczął coś kombinować ze stanem majątkowym, a tak to przynajmniej już wiedziałem, że chodzi o imię. Nazwy narkotyków – wiedziałem, że padną w tekście, więc też dobrze było to wiedzieć wcześniej, wiedziałem, że będą, chociaż ich ostatecznie nie powiedziałem w tłumaczeniu.

Każdy materiał na przygotowanie dużo pomaga. A przesłuchanie tekstu (całości – jak na zajęciach) daje bardzo dużo, bo jest czas na przemyślenie, jak co przetłumaczyć, o czym będzie mówić, jakie są jego punch-liny i tak dalej. Tu nie wiedziałem, gdzie zmierzają jego punch-liny, kiedy się zaśmieją, to zdruzgotało mnie zupełnie. Chociaż wiedziałem, że nie chodzi nam dzisiaj o idealne tłumaczenie, wiedziałem, jaki jest cel tego ćwiczenia. Mimo wszystko to było ciekawe doświadczenie.

Wolę symultaniczne od konsekutywnego, gdybym to ćwiczył, to wydaje mi się, że da się to wyćwiczyć.

S7

To, że przesłuchałam najpierw początek tekstu było dobre, bo mi pomogło ułożyć sobie w głowie, co chcę powiedzieć i wywnioskować, o czym będzie ten tekst, ale to na początku, a później właśnie e:: odczułam ten moment przejścia był O WIELE trudniejszy (.) może lepiej byłoby, gdybyśmy obejrzeli cały film wcześniej, albo w ogóle nie oglądali go przed tłumaczeniem.

Na tej karteczce bardzo pomógł mi plan wypowiedzi, ta struktura, i imiona, bo normalnie bardzo ciężko jest mi zwrócić uwagę i zapamiętać imiona, tutaj miałam je zapisane i nie musiałam się stresować, słuchając przemówienia, tylko wiedziałam, w której części jakie imiona się pojawią. Dzięki temu, że na kartce były nazwy narkotyków, to może nawet niezbyt dokładnie ten fragment przetłumaczyłam, ale wiedziałam, DO CZEGO może mówca zmierzać później, nawet niekoniecznie przysłuchując się wszystkiemu i próbując tłumaczyć, no to mogłam też sama, znając inne teorie sama coś wymyśleć.

Normalnie bardzo stresuję się na przykład wystąpieniami publicznymi, ale szczerze mówiąc, dzięki temu, jak nas pani przygotowała, tymi mejlami i tym, co dzisiaj i w ogóle na zajęciach, to nie byłam zestresowana, chyba stres był większy przy słuchaniu i komentowaniu niż przy tłumaczeniu, ale atmosfera przyjemna, wiedziałam, że od tego jak to zrobię nie zależy moja ocena. Miałam komfort, że nawet jeśli to nie jest idealnie przetłumaczone, to to nie jest na ocenę i nie będzie to odsłuchiwane publicznie.

S8

Dla mnie jest najtrudniejsze, że trzeba mówić i słuchać jednocześnie, tracę koncentrację, przez to się stresuję, przez stres zapominam to, co usłyszałam, później dalej e::: łączy się to z tym, że m::: rozumiem niby TAK↑ (.) to, co słyszę, ale (.) nie potrafię przełożyć tego na polski, bo po prostu ze stresu, z braku koncentracji i takiego roz::targnięcia nie potrafię znaleźć słów.

Dzisiaj czasem się rozpraszałam, przez co zapominałam, co ten pan powiedział, się zgubiłam, nie wiedziałam, co mam później powiedzieć, przetłumaczyć, próbowałam znaleźć takie to miejsce, żeby się jakby znowu WCISNĄĆ z tłumaczeniem, ale tak w sumie nie wiedziałam, o co chodzi.

Informacje na kartce trochę na pewno pomogły, chociaż w pewnym momencie zupełnie zapomniałam o tej kartce. Na pewno patrzyłam na te słówka w pewnym momencie, na pewno imiona, ale nie patrzyłam na to ostatnie, zapomniałam kompletnie o tych filmach. Przydały się też te cztery ostatnie, bo on o tym mówił bliżej końca.

W ogóle ja rozumiałam, co ten pan mówi, ale przez tę presję czasu (.) m:: nie wyrabiałam się. Chciałam to zrobić jak najlepiej, ale w pewnym momencie zaczęło to wszystko gorzej, bo chciałam to (.) fajnie powiedzieć, w sumie rozumiałam tego pana, ale:: to wszystko tak leciało, że zaczęłam się gubić, zapominać, co on powiedział i ciężko mi się było później odnaleźć.

Prawdopodobnie starałam się nadążać za mówcą, dlatego tak urywałam te zdania albo nieodpowiedniego słowa użyłam, albo w ogóle pomijałam jakieś słowo.

Czasami nie byłam w ogóle pewna tego, co mówię, bo:: wydaje mi się, że wiedziałam, o co chodzi mówcy, że poradziła sobie z rakiem i była silna, ale jak przyszło do rozstania, to niestety nie udało się, nie wiem, dlaczego nie mogłam opisać tego dokładniej. Wtedy nie byłam pewna, czy dobrze mówię, czy na pewno dobrze zrozumiałam, mimo że w głowie byłam w zasadzie pewna, że tak, zrozumiałam. Ta niepewność tu była, czy na pewno tłumaczę zgodnie z oryginałem, dlatego ten głos jest taki cichy i niepewny – mówić, czy nie mówić? Czy to jest śmieszne to, co mówię, czy to ma w ogóle sens? Zamiast się skupić na tłumaczeniu, słuchaniu, to ja też skupiałam się na tym myśleniu, czy na pewno jest okej.

Mniej więcej w połowie przemowy, nie wiem, czy ten mówca zaczął mówić szybciej, czy było tam więcej informacji, że ja miałam moment y::: takiego małego załamania, że stoję w miejscu, nie mogę ruszyć, bo::: zgubiłam się, nie wiem, o czym on teraz mówi, że za dużo informacji jakoś było::, że nie nadążyłam, że nie wiem, w którym momencie mam znowu zacząć mówić, bo:: w sumie głupio zacząć tak w połowie zdania, jak nie wiem, o co chodzi.

Często cisza, bo się zgubiłam i w ogóle nie wiedziałam, jak mam <wskoczyć> dalej w ten ciąg tej wypowiedzi. No i znowu nerwy, jeszcze większe nerwy. I im bardziej się tym denerwowałam, tym trudniej było mi znowu zacząć tłumaczyć.

Czasem byłam daleko z tyłu za mówcą, w głowie tylko SZYBCIEJ, SZYBCIEJ, SZYBCIEJ. Coś tu na początku tej sekwencji próbowałam powiedzieć, ale nie wiedziałam w sumie, CO i JAK mam powiedzieć i:: starałam się, ale nic mi nie wychodziło, bo wtedy się słuchałam. Przez te nerwy wychodziło tylko gorzej i nie mogłam zacząć. Czasem nie wiedziałam nawet, o czym on mówi, bo się tak zdenerwowałam, że nie mogłam odnaleźć tego kontekstu całego. Poza tym co jakiś czas patrzyłam na dziewczyny, widziałam, jak tłumaczą, a ja milczę, i to też mnie dekoncentrowało. Moja koncentracja nie była na wypowiedzi mówcy, zamiast na tym się skupić, to mnie wszystko rozpraszało.

Gubiłam się i zapominałam, o czym on powiedział wcześniej. Ta wypowiedź zaczynała się robić coraz dłużej, dłużej, zaczęło to być może takie bardziej męczące dla mnie. Wiedziałam, że to idzie coraz szybciej, a ja się zgubiłam i zwalniam albo stoję w miejscu. Słuchałam go i nie wiedziałam, gdzie zacząć. Potem porównał uzależnienie od narkotyków do rozstania, wiedziałam, o czym on mówi, tylko (.) nie potrafiłam się wypowiedzieć na ten temat. W głowie niby wiedziałam, jak to powiedzieć, ale nie mogłam tego w sensowne zdania ułożyć. Może dlatego, że tempo było duże i nie miałam kiedy tego wszystkiego zrobić. Próbowałam go słuchać i wciąć się w dobrym miejscu, żeby to jakoś połączyć z tym, co wcześniej mówiłam.

Dalej mówca się bardzo rozkręcił i to kompletnie mnie zbiło z tropu i nie mogłam się odnaleźć w tym. Rozumiałam, co on mówi, ale nie potrafiłam tego ładnie przekazać po polsku, plus ta presja i ten stres hamował mnie strasznie i nie pozwalał mi też (.) mówić swobodnie. Ciężko to było wszystko skoordynować.

Słyszę strach, wielką niepewność w głosie, cicho, niewyraźnie, jakbym się bała cokolwiek powiedzieć. Dłużyło mi się bardzo, kiedy to się skończy, dużo wahań, coś mi nie idzie, mogłoby być lepiej, samokrytyka. Nie podobało mi się to. I to słychać w głosie.

Stres był chyba cały czas na podobnym poziomie.

Korzystałam trochę z tej karteczki ze słówkami, patrzyłam czasem na nią w trakcie tłumaczenia. W pewnym momencie zapomniałam o niej i skupiłam się tylko na słuchaniu i tłumaczeniu. Gdzieś tam w trakcie starałam się użyć tych czterech słów, aczkolwiek nie za bardzo mi to wyszło.

S9

Ta lista słówek średnio mi pomogła, ale przesłuchanie tekstu przed tłumaczeniem – już tak, bo mogłam przesłuchać sobie, o czym mówił i spróbować przewidzieć, co będzie dalej.

Ze stresu często mieszało mi się wszystko, słowa, czasy gramatyczne, trudno mi było znaleźć to właściwe słowo. Chciałam, żeby zdania były pełne, skończone, ładne, gramatycznie poprawne, przekazało sens, ale nie słowo w słowo, stąd dużo wahania, bo też się gubiłam po drodze. Bardzo chciałam mówić, nie chciałam milczeć, ale przez to też sporo wypełniaczy było.

Niektóre słowa są wymawiam niewyraźnie albo zjadam końcówki, myślę, że ze stresu, nadążę za mówcą.

Tekst był przyjazny, chociaż może te żarty były trudne w odbiorze. Temat też okej.

S10

Moim priorytetem było kończenie zdań a nie zostawiać urwanych. Czasem chciałam skończyć myśl i potem y:: tak sobie dodałam, co on mógłby powiedzieć, żeby zachować ciągłość, a nie chciałam milczeć. Generalnie chciałam wyłapać WSZYSTKO, o czym on mówi, ale czasem coś uciekło, stresowałam się i pstrykałam wtedy długopisem, często to się zdarzało. Ale nie załamywałam się, to był jakiś moment, podnosiłam się i leciałam dalej. Chciałam jak najszybciej zapomnieć o niepowodzeniu i iść dalej.

Ale na przykład jak znowu było tyle elementów nagromadzonych, no to bałam się, że:: na przykład znowu czegoś nie przetłumaczyłam i znowu za chwilę będzie, nie wiem, jakaś liczba kolejna i że znowu się pomylę i zrobię jakiś błąd i mi ucieknie myśl i że będzie cisza. Ale nie paraliżowało mnie to. Tylko sobie klikałam długopisem z nerwów ☺.

Często też chciałam skończyć myśl, żeby zakończyć to zdanie, ale:: mi uciekło, o czym on dokładnie mówi (.) w kolejnym zdaniu (.) no i po prostu była cisza przez jakiś czas i znowu czułam taką presję czasu, że MUSZĘ zacząć coś mówić, bo:: jeżeli nie zacznę, no to wiadomo, to moi słuchacze, ci którzy mnie słuchają, to będzie dla nich takie irytujące, miałam to z tyłu głowy tę myśl o potencjalnych słuchaczach.

Czasem jest cisza, czasem sobie myślę, niech on powie początek, albo całe zdanie i wtedy ja już tą całość przetłumaczę, ale # czasami po prostu zapominałam, co on w ogóle powiedział na samym początku, no i była cisza, no i stres był znowu.

Ta kartka mi pomogła. Było kilka takich słówek, które mogłyby być problematyczne do tłumaczenia, więc fajnie, że je mogłam wcześniej sobie przygotować. Nazwy własne też mi pomogły, skąd kto pochodził, czy gdzie jechał, wystarczyło, że sobie popatrzyłam tutaj i już wiedziałam. Nazwy substancji mi pomogły, chociaż wtedy właśnie jak przeformułowywałam zdanie na „uzależnieni OD", to właśnie dlatego, że wtedy spojrzałam na tę kartkę i dlatego chciałam wymienić te substancje i dlatego chciałam o tym powiedzieć. Nie patrzyłam na plan wypowiedzi.

Debriefing mi pomógł, bo wiedziałam, czego się spodziewać mniej więcej. Wiedziałam, że będzie jakaś historyjka, że pojawią się jakieś osoby, imiona. Po przesłuchaniu go pierwszy raz wyciągnęłam wnioski dla siebie, w jaki sposób będzie mówił, bo skoro jest terapeutą, to będzie mówił w trochę inny sposób. I jak mówił o pacjentach, to że rozmawiał z nimi na SESJACH TERAPEUTYCZNYCH, już sobie to wcześniej ułożyłam w głowie, żeby to ładnie brzmiało, jak będę o tym później mówić. Miałam taki obraz tego, co on robi i jak może mówić. Stres trochę spadł, bo już wiedziałam, kto i o czym będzie mówił mniej więcej.

Gdy się zacinałam, to patrzyłam na niego, co on robi, a poza tym raczej na niego nie patrzyłam, skupiałam się na jakimś jednym punkcie.

S11

To, co słucham po angielsku, to y::: słowo w słowo zaczynam tłumaczyć, a dopiero potem myślę, że nie::: to nie brzmi naturalnie w języku polskim, szybko się poprawiam, ale potem się zawsze zatrzymuję i:: gubię resztę tego, co leci dalej e::: co mówca mówi i się gubię i wtedy te przerwy mi się tworzą.

Dużo tekstu pomijałam, rozumiałam mówcę, ale ciężko mi się było wstrzelić w dalszą część tekstu. Jak tłumaczę to go sobie jakby wyciszam w głowie i:: gubię ten wątek. Potem próbuję coś wyłapać, żeby tej ciszy nie było, a czasem okazuje się, że to w ogóle sensu nie ma. Jeśli to wyłapię, to się stresuję, że to, co powiedziałam jest bez sensu zupełnie. Jak mam te przerwy, to jest tak, że włączam się w połowie zdania i słyszę, co on mówi, tylko że to jak zacznę w połowie zdania, to to sensu nie ma. Czasem nawet z tej połowy zdania uda mi się coś wyłapać, zrozumieć, to staram się powiedzieć to zdanie i ewentualnie coś tam innego zgubię.

Czasem mi się angielski wkleja do polskiego tłumaczenia, jak na przykład ten tytuł filmu „Fast and Furious".

Na liście bardzo mi pomogły imiona, tytuły filmów i substancje, na przykład „opioidy", bo jak się gubiłam, to sobie patrzyłam na to i wiedziałam, co powiedzieć. Plan wypowiedzi pomógł mi przed tłumaczeniem, bo wiedziałam, że w końcu skończy się pierwsza historia i będzie zaraz druga.

Dzięki temu, że mogłam posłuchać początku, to spadł mi stres, bo ten sam początek był o wiele łatwiejszy do zaczęcia tłumaczenia, mogłam się przyzwyczaić trochę do niego, jak on mówi i o czym jest tekst. Wiedziałam też, czego mogę się mniej więcej spodziewać, jak on będzie mówił. Tematyka nie była trudna, fajna do tłumaczenia.

Stresuję się przy tłumaczeniu, bo jak nie pamiętam jakiegoś słowa, to::: zaraz pojawia mi się myśl „Boże, przecież to jest takie banalne, dlaczego ty tego nie pamiętasz?!", złoszczę się i frustruję. W ogóle nawet jak rozmawiam z ludźmi po angielsku to to jest najgorsze, co mi się zdarza, że mówię, mówię i nagle y:::: i zaraz pytam się narzeczonego, jak to było po angielsku? I on to tłumaczy, bo ma styczność z futbolem amerykańskim i tam zawsze mi coś podpowie. Przez stres się zacinam po prostu, ale poprawiło mi się to, bo wcześniej w ogóle nie chciałam mówić, od razu miałam takie myśli „oj coś zaraz popsuję, coś źle powiem", więc lepiej się nie odzywać, ale teraz już próbuję do skutku, stresuję się trochę, czasem to pomaga, a czasem nie, ale nie paraliżuje mnie całkiem na szczęście. Próbuję dalej, chcę dokończyć myśl.

S12

Kiedyś słuchałam tej przemowy, ale nie mam wrażenia, żeby mi to bardzo pomogło w tłumaczeniu. Nie pamiętałam do końca, o czym on tam mówił. Początek jeszcze w miarę pamiętałam, ale tej drugiej historii z Migelem – w ogóle, nawet nie pamiętałam, że tam taki był. Może byłam bardziej przyzwyczajona do tonu głosu tego pana, więc nie było to dla mnie jakimś tam zdziwieniem dużym. Trudno mi powiedzieć, na ile ta karteczka mi pomogła, bo w tym, co się położyłam, to i tak się położyłam, te opioidy to i tak w tym poległam. Może miałam trochę presję, żeby podać te tytuły filmów, bo one tu były.

S13

Z tej listy na pewno pomogły mi imiona i tytuły filmów, plan wypowiedzi też okazał się pomocny, spojrzałam na niego, jak tłumaczyłam. Nie powiedziałam „opioidy", bo:: ☺ mam problem z wymówieniem tego. To, że mogłam posłuchać mówcy przed tłumaczeniem pomogło mi, bo się pozytywnie nastawiłam, że okej, mówi całkiem wolnym językiem angielskim, nie nakręca się, łatwo jest go zrozumieć, ma w porządku akcent, (.hhh) ale PÓŹNIEJ miał taki moment, gdzie bardzo się emocjonował, zaczął tak machać rękami i w ogóle, i to też przykuło moją uwagę, zaczęłam patrzeć na ekran, że on zaczyna tak gestykulować, wczuwać się w to:: (.hhh) i wtedy mówił szybciej, szybciej, szybciej i ja nie mogłam za nim nadążyć i to już było dla mnie takie trochę „distractive", bo:: martwiłam się, że nie przekażę tego, co on mówi. Na początku, jak ktoś mówi całkiem wolno i wszystko się rozumie, to człowiek generalnie pewniej się czuje.

Dużo mi uciekło i to powodowało stres i frustrację. W ogóle jak się skupiam, to wolno mówię, czasem nawet bardzo wolno i to mi najbardziej przeszkadza. Mówię, a w tłumaczeniu – tłumaczę, tutaj wysiłek jest

jeszcze większy i tym bardziej mi to przeszkadza. To jest dla mnie blokada. Kiedyś wykładowca na ustnym egzaminie powiedział mi, że widać, że chcę coś powiedzieć, ale mam czasem problem z przekazem szybkim, może też wpływa to na moją płynność. I mi się to w głowie trochę zakodowało. I ja staram się szybko mówić, ale jednak no:: pamiętam o tym. Tu w tym tłumaczeniu mówiłam tak, jak mogłam, ale starałam się przekazać chociaż trochę tych informacji z oryginału.

Na początku nie byłam zestresowana, później już, jak on zaczął szybciej mówić, to zaczęłam się denerwować, bo wiedziałam, że niektórych rzeczy tam nie przekazałam, ale starałam się do końca przebrnąć, żeby chociaż dodać to, co na końcu powiedział, przekazać jak najwięcej.

Bardzo ciekawy tekst, czasami (2) $słuchałam bardziej niż tłumaczyłam$ ☺ zaciekawił mnie bardzo i tak ten mężczyzna ładnie mówi, tak w sumie wyraźnie, tam były czasem momenty, że on się bardziej pospieszył i były fragmenty, które ja nie do końca zrozumiałam i tak jakoś mi uciekło. Nie stresowałam się. Posłuchanie przed tłumaczeniem mi pomogło, wiedziałam jakie będzie tempo mniej więcej i że jest przyjemny człowiek ☺, ściągawka też, wiedziałam, gdzie jestem, bo patrzyłam na plan wypowiedzi. Straciłam opioidy i coś tam jeszcze z tej listy. W niektórych momentach starałam się więcej posłuchać, na przykład za dwa zdania i potem je przetłumaczyć, ale nie zawsze mi to wychodziło, bo czasu za mało.

Kartka bardzo mi pomogła z imionami, zwłaszcza o Migelu, wiedziałam, że to pacjent, ale miałam duże opóźnienie i uciekło mi, jak miał na imię. Tytuły filmów powiedziałam, bo miałam na kartce tytuły. Pod sam koniec już się robiło źle po prostu, byłam już zmęczona.

Text two: *Reality check on renewables* (2019)

II. Renewables

S1

To nie była moja tematyka, ogólnie nie lubię naukowych tekstów i było y:: ciężkie słownictwo i:: ciężko mi się odnaleźć w tych tematach po prostu. Dużo tutaj nie zrozumiałam. Przeglądałam sobie tę prezentację w domu i te materiały teraz i taki, nie wiem, wstyd? Dziwnie się czułam, jak moi towarzysze dużo pytali o to, co jest na kartce, tak widać było, że wiedzą, o co chodzi, co jest na kartce. A więc czułam się niezbyt dobrze, gorsza od innych, jakbym nic nie wiedziała. Przez to miałam opór przed tym tłumaczeniem. Prezentacja pokazała mi, że tekst będzie pewnie trudny, a po przesłuchaniu krótkiego fragmentu wiedziałam, że będzie ciężko, bo tam jest dużo liczb i to mnie dobiło zupełnie. Faza przygotowawcza na pewno pomogła, było tu wiele słówek, których nawet no:: nie widziałam wcześniej, może ich nie powiedziałam w tłumaczeniu, ale przynajmniej się dowiedziałam, co znaczą.

Liczby w nagraniu mnie paraliżowały, nawet jak pierwszy raz oglądaliśmy, to nie mogłam się w stu procentach skupić na tekście, tylko bałam się tych liczb. Dane typu jednostki – też. Nie lubię tego.

Miałam nadzieję, że ta kartka mi pomoże przy tłumaczeniu, położyłam sobie ją przed sobą i myślałam, że będę na to zerkać, ale jak zaczął rzucać tymi liczbami, to tak nie wiedziałam, gdzie się patrzeć i taka zagubiona się czułam w ogóle. I później już tak to zostawiłam, pod koniec trochę zerknęłam. To taka y:: czarna chmura na głowie, że nie wiedziałam co robić w ogóle? Za dużo na raz. Próbowałam czytać liczby, później jeszcze zapamiętać, do czego one są, jeszcze zerknąć na kartkę, wiedzieć, gdzie jestem mniej więcej w tekście i o czym on mówi, ale to wszystko cały czas uciekało. Struktura, ten plan mi trochę pomógł, bo dzięki temu nie byłam tak całkiem zaskoczona, o czym on będzie mówił.

Słyszałam, jak inni mówią, gdy ja robię pauzy, więc czułam takie zażenowanie. Starałam się wysłuchiwać do końca i skracać, upraszczać jak najbardziej, żeby to jakikolwiek sens miało.

Nie wszystkich słówek z listy użyłam, niektóre ominęłam, bo nie miałam wrażenia, że są takie znaczące w tekście. Skorzystałam z nazwy koloru.

Dostaliśmy każdą możliwą pomoc, ale ja czuję, że powinnam się była lepiej przygotować, nie wykorzystałam tego tak w stu procentach. Na pewno lepiej bym się czuła, gdybym więcej poczytała, czy posłuchała na ten temat i przez to tłumaczenie pewnie też by lepiej poszło.

Liczby się zaczęły pojawiać i zgubiłam to, co chciałam powiedzieć o tej drodze, o co w ogóle chodziło. Liczby zaczęłam wymieniać tak bez kontekstu w ogóle. Czytałam je ze slajdu, więc niby było łatwiej, pomogło to na pewno, ale zanim skończyłam, to one już zniknęły i się zdenerwowałam, bo to już nie wróciło, a mówca poszedł dalej.

Najgorzej było, jak się zatrzymywałam, żeby ogarnąć co mówi i poukładać sobie to wszystko w głowie, a słyszałam, jak inni tłumaczą, dają sobie radę, kiedy ja milczę i siedzę. Cisza jak się siebie nie słyszy TEŻ jest bardzo paraliżująca, to jest taka frustracja, bo zatrzymuję się, bo chcę zebrać myśli, iść dalej, ale nie mogę, bo się stresuję, błędne koło.

Jak bardzo zaczynam się zastanawiać nad czymś, to za długo mi to zajmuję i gubię resztę i przestaję słuchać po prostu.

AUTOPOPRAWKI. Jak słucham mówcy, to w ogóle nie myślę po polsku i polska gramatyka najprostsza mi ucieka, to brzmi jak „Kali jeść, Kali pić", czasem to wyłapię, czasem nie. I jeśli to brzmi już kompletnie bez sensu, to starałam się to poprawić, tak jak tutaj. Ale przez to, że pracuję, że mam to poprawić, to mi ucieka początek zdania i NIE WIEM, jak ja je zaczęłam i:: nie wiem, dalej mam wątpliwości, czy ja je y:: poprawnie kończę. I to tak się właśnie nawarstwia.

Tamten tekst był luźniejszy, codzienny, a ten jest naukowy. Ten miał o wiele więcej pojęć, danych, jednak ciężko było nadążyć, jednak tam te rzeczy… nawet jak się ogląda film romantyczny, to tam ta tematyka złamanego serca czy książki, czy cokolwiek, to taki codzienny temat. A ten jednak o wiele bardziej skomplikowany. To nie była moja tematyka, ani naukowy tekst ani energie odnawialne, ten temat uważam za nudny, nieciekawy. Poza tym hamowało mnie to, że było dużo liczb i jednostek, no i brak dużej wiedzy o kontekście, o czym on może mówić. Wiem, że temat jest ważny, ale dla mnie po prostu nudne. To mnie ściągnęło w dół. Taka świadomość, że się czegoś nie wie, to jednak nie pomaga.

S2

Dzisiaj jestem jeszcze chory, więc wolniej mi szło przetwarzanie i sporo kaszlałem, co mnie spowalniało. Wiedziałem, że mi nie pójdzie dzisiaj, bo nie czuję się za dobrze. Ten tekst był bardziej specjalistycznych, było dużo więcej danych do przekazania, liczb, nie liczb. Wcześniej nie sądziłem, że to będzie w ogóle problem, a teraz dowiedziałem się, że jednak tego nie lubię. Jak pierwszy raz usłyszałem liczby po angielsku, to było w ogóle takie y:: point cos tam coś tam i sobie myślę o mój Boże, przecież ja wiem, ile to jest, ja wiem, jaką liczbę on powiedział, ten POINT mi wszystko zniszczył. Jak wymieniał te liczby, to ja nie wziąłem jej jako całość, tej liczby z hakiem, jako jedno, tylko rozłożyłem ją sobie niepotrzebnie na X i oddzielnie Y to po przecinku, jak usłyszałem, zrobiłem to dosłownie, dwa i przecinek z hakiem. Gdybym powiedział tylko X, to byłoby mi łatwiej. Jakbym to usłyszał i przekazał tę liczbę, to by poszło to lepiej. Zrobiłem to słowo po słowie, nie zobaczyłem w głowie całej liczby, tylko trzy słowa.

Jednostki nie sprawiały mi trudności, ale zamotałem się przy liczbach, więc nieważne już, co było dalej. Diagram z kółeczkami był fatalny, jak te kółeczka zaczęły wyskakiwać jedno po drugim, pięćset kolorów, pięćset krajów, pięćset do każdego kółeczka po trzy liczby, no był nieczytelny y:: ja tych różowych linii, o których on mówił w ogóle tam nie widziałem, to mi sprawiło najwięcej trudności. Praktycznie połowę przemilczałem.

Wydaje mi się, że ta kartka z nazwami tylko mi przeszkadzała, bo wiedziałem, jakie tu informacje mam, przeczytałem je ze dwa razy przed tłumaczeniem, wiedziałem mniej więcej, co jest, i nagle jak zaczął on te kraje wymieniać, to ja się spojrzałem na kartkę, zacząłem czytać te kraje, a on dalej mówi, prawda? On dalej mówi, to nie dość, że muszę go słuchać, muszę się starać przetłumaczyć, to jeszcze sobie dorzuciłem spojrzenie i przeczytanie w kartkę. Chociaż raz mi pomogło, w dziewiątce, jak on wymienił te państwa, ale ogólnie raczej nie. W swoje notatki z jakimiś słówkami i nic nie spojrzałem, nie skorzystałem. Plan wypowiedzi też mi nie pomógł. Wolałbym dostać tekst na klatę. To są dodatkowe informacje, które trzeba trzymać w głowie, (.hhh) a po co?

Zanotowałem w głowie moment, w którym przestaliśmy to oglądać wcześniej. Był zgrzyt. Że niby wiem o czym on mówi, wiem, do czego zmierza i nagle jest: AHA, DOBRA, TO TU. Na akcent się nic nie poradzi, tempo i tak później zmienił, więc według mnie mi to nie pomogło. Być może nawet bez tych wszystkich pomocy z Pani strony mogłoby być lepiej. Chociaż prezentacja na mejlu była akurat okej, niektórych rzeczy nie wiedziałem, coś tam poczytałem, coś tam poguglowałem, to TAK, to mi pomogło. Może fajnie byłoby przesłać te materiały razem z prezentacją? Bo przed samym tłumaczeniem, według mnie, to nie pomaga. Bardziej chodzi mi o to, żeby może nie patrzeć na to przy tłumaczeniu, tylko się skupiać na tym, co się słyszy, a nie skupiać się na czytaniu z tej kartki podczas tłumaczenia. Nie ma na to czasu. Miałem dylemat, czy patrzeć, czy słuchać, czy czytać z kartki. Wykres był problematyczny tak czy inaczej. Starałem się dopatrzeć nazw krajów pod kropkami, ciężko było.

„paliw kopalnianych" – tu miałem kołowrót, co ja mówiłem wcześniej?! Mogłem sobie to zapisać, mieć to przed sobą na kartce i się tego trzymać. Tego i renewables"

Bliżej końca byłem też sfrustrowany, że nadal są problemy, że nie może mi to płynnie iść.

Tamten tekst był zdecydowanie prostszy, nie spodziewałem się, że ułamki będą dla mnie aż takim problemem, $nauczyłem się czegoś dzięki temu$, wiem, że trzeba inaczej na to patrzeć. Usłyszeć tą liczbę i ją powiedzieć, a nie tłumaczyć słów, tylko liczbę. Bo my nie mówimy „jeden przecinek dwadzieścia pięć" i to był problem.

Jestem taki no:: średnio słabo zadowolony z tego tłumaczenia. Nie wiem, z czego to wynikało? Wiele, wiele rzeczy. Kwestia wyćwiczenia tego, wielozadaniowości, skupienia się i przetworzenia tych wszystkich myśli, informacji. Nie sądzę, że moja wiedza na temat renewables by pomogła, bo on tu nie wdrażał się bardzo w to, nie tłumaczył, jak to działa, tylko właśnie opisywał.

S3

W porównaniu do poprzedniego tekstu tu było dużo trudniej, bo było więcej tych danych, mimo że były pokazane na slajdach, to ten pan tak szybko nawijał i dużo było takich zmiennych, z których tam przeskakiwał. Czasem ten kontent wizualny nie był spójny z tym, co mówił.

Te słówka na pewno trochę pomogły. Nie zaglądałam do planu wypowiedzi w trakcie tłumaczenia, bo byłam skupiona na tekście, ale zapamiętałam „eko-ściemę" ze słówek, więc od razu mi to wskoczyło przy tłumaczeniu. Czułam się tak pewnie, że przynajmniej to słówko dobrze powiedziałam. Prezentacja na mejlu też pomogła, było tam o eco-crops.

Tematyka jest dla mnie neutralna, nie przeszkadzają mi takie eko-tematy.

To, że mogłam go wcześniej posłuchać, to mi pomogło, bo wiem, w jakim tempie mówi mówca. Na pewno bez tego byłoby dużo gorzej. Nie odczułam momentu przejścia ze starego na nowy, nieznany fragment, tak się skupiłam na tłumaczeniu.

Chciałam jak najwięcej treści oddać, stąd słyszalny stres w głosie.

Stresujące było to, że były liczby, jednostki i że się zmieniały często też na schemacie, wizualnie.

Byłam przerażona, jak zobaczyłam ten pierwszy wykres z milionem kółek. Według mnie było za dużo danych. Niby mówił, że kolor taki to to, a taki to tamto, ale tych kolorów też było kilka. I kilka odnośników miało taki sam kolor, więc… no, ciężko było nadążyć za nim, gdzie on jest.

Szczególnie, gdy prezentował liczby, na pewno byłoby prościej, gdyby mówił wolniej albo ograniczył trochę ☺ tą swoją fachową wiedzę ☺. Prościej mi było, gdy widziałam liczby, niż gdy tylko je słyszałam. Bo mówił szybko, ja byłam przy jednej, on już podał trzy kolejne i nie wiedziałam, po pierwsze, którą wybrać, a po drugie to wszystko było za szybko troszeczkę. Gdy się wyświetlały, to było mi łatwiej, bo nawet jak urwało mi się zdanie, to jak wsadziłam tą liczbę, to mogłam to zdanie tak podbudować trochę ☺. I jak widziałam taką ściągawkę, to też stres mi spadał, bo mogłam do tego wrócić. A to, co było powiedziane to było, minęło i tyle, i koniec, poleciał do czegoś innego.

S4

Tutaj bardzo dużo słownictwa specjalistycznego, ten pan szybko mówił i było dużo liczb. Ja liczb nie lubię ☺ w konsekutywnym można było sobie to zapisać, a tu trzeba wszystko zapamiętywać, podczas gdy mówca biegnie dalej. To, co się wyświetlało to nie za bardzo mi pomagało, trochę TAK, ale mimo wszystko nie wiedziałam, jak to ująć stylistycznie, tak mi było ciężko, żeby się skupić i jakoś przekonwertować te

ułamki. Nie spodziewałam się, że będzie aż tyle liczb i jednostek, byłam tym przytłoczona. Nie mogłam się w ogóle skupić, bo jak myślałam o tych liczbach, to:: tam już biegło do przodu tłumaczenie, strasznie szybko mówił ten pan. Nie przepadam za liczbami, nie mam może jakiejś silnej awersji, ale nie za bardzo je lubię.

Ta faza przygotowawcza trochę pomogła. W tych pierwszych minutach nie było aż tyle danych, a potem liczby wskoczyły i nie mogłam się skoncentrować. Bez tego pewnie byłoby trudniej. Prezentacja na mejlu pomogła, dużo dała jednak zapomina się takich rzeczy, słownictwo. Jeśli już tłumaczyłam, dałam radę jakoś tam przetłumaczyć, to właśnie słówka specjalistyczne to wychwytywałam i tłumaczyłam, ☺ natomiast problem był z resztą całą. Te słówka na kartce pomogły, np. „greenwash, energy crops", to zdecydowanie.

Bardzo zestresowana na początku byłam, a potem miałam taką frustrację, bo z kolei tak dużo opuszczałam, że chciałam, żeby to się już skończyło. Zresztą już na początku wiedziałam, że coś już pominęłam i od razu zaczęłam się frustrować. Szybko się frustruję w takich sytuacjach.

Przeszkadzało mi to, że słyszałam inne osoby, jak tłumaczą, na przykład ja coś powiedziałam i słyszę, jak chwilę później ktoś inny to samo mówi.

Tematyka – tak średnio, tak typowo pod maturę, pod egzamin. Nudny. Nie interesuję się tym plus liczby, sama z siebie to::: y:: no nie chciałoby mi się tego słuchać, a tym bardziej tłumaczyć. Ten poprzedni był ciekawy, życiowy.

Problemem jest dla mnie, żeby zrozumieć tekst, jak na przykład tłumaczę, to się nie skupiam w ogóle na tekście i jak go nie słyszę wcześniej, to mało co rozumiem.

Nie jestem zadowolona z tego tłumaczenia.

Podzielność uwagi między kartką, schematem i tym, co mówi – koszmar, może, gdybym te słówka umiała na pamięć, to byłoby prościej. Chwilami rozpraszałam się chłopakami, jak mówili tam z tyłu. Ciężko było nadążyć za tym mówcą, gdyby mówił wolniej, to pewnie z liczbami nie byłoby takiego problemu. Jednostki też były problematyczne, bo one też się zmieniały, raz watogodziny, raz waty, jakieś galony, trudno było to wszystko wychwycić. I było bardzo specjalistyczne słownictwo, jego się bardzo dużo pojawiało. Myślałam, że gdybym się bardziej oczytała z tematem, to poszłoby mi lepiej. Pozostał mi niedosyt z prezentacji. Może gdyby się tym ktoś bardziej interesował, to pewnie miałby łatwiej.

S5

Dużo milczałem, bo strzelał jak z karabinu tymi danymi. Dla mnie to było za dużo, cały czas milczałem, pojedyncze jakieś zrywy były. Też nie pomaga, że:: na początku się pogubiłem, on ma taką dziwną metodę, że na przemian używa jednostek imperialnych i metrycznych. Najpierw mówi o tych milach na godzinę, milach na jednym galonie, a potem przeskakuje ile kilometrów musiałaby mieć ta droga szerokości. Trochę mi to przeszkadzało, ale to nie była raczej główna rzecz, dla mnie po prostu ilość i szybkość tego mnie zmiotła.

Tematyka dla mnie neutralna, raczej neutralnie do tego podchodzę, temat jak temat.

Kartka jak najbardziej pomogła, w szczególności nazwy własne krajów, bo:: sypał tym jak z rękawa. Na słówka chyba nie patrzyłem, tłumacząc. Prezentację mi kolega trochę opowiedział. Wydaje mi się, że nie pomogło, nie byłem gotowy, nawet jakbym nie wiem ile rzeczy przeczytał, to jednak wydaje mi się, że znajomość tej tematyki nie sprawiłaby, żebym nagle przyjął do siebie szybko tyle tych informacji, jednostek. Z perspektywy czasu, gdybym miał coś takiego znowu zrobić, to spróbowałbym jakoś w krótkim czasie jednostki być w stanie przetworzyć, wymawiać. Widziałem ten slajd z jednostkami w prezentacji, ale liczyłem, że to będzie gdzieś tam pojedynczo, tu powie coś, tu powie tam, a tu był nawał tego wszystkiego. Musiałbym się przygotować o wiele dłużej niż kilka godzin, poczytać na temat słownictwa z tematyki źródeł odnawialnej energii. W sensie popracować nad umiejętnością jako taką pracowania z tymi cyframi i jednostkami. W ogóle też cyfry. Nie boję się ich, ale długo mi schodzi na przetworzenie ich. To jest chyba problem.

Nie patrzyłem na kartkę raczej w trakcie tłumaczenia. Tempo chyba było przytłaczające, ja zazwyczaj mówię powoli. Im dalej szliśmy w ten tekst, tym ja coraz bardziej się poddawałem, bo słyszałem, że coraz gorzej mi szło, że prawie nic nie mówiłem. Nie słyszę siebie, jak mówię czasami, czasem nie wyłapuję takich rzeczy. Czasami nie wyłapuję, że mówię tak, jakbym mówił pod nosem albo się przejęzyczę czy coś.

Jeśli używa się jednej jednostki, to można to sobie mniej więcej w locie jakoś konwertować, czy cokolwiek, a tutaj to takie zagmatwane, bo on mieszał te jednostki. To był dla mnie problem.

Czasami było tak, że albo mówiłem, albo słuchałem. Więc jak przez chwilę powiedziałem jakieś jedno czy dwa zdania, to nagle się okazywało, że on już mówi dalej, dalej.

Tutaj zaczynają się coraz dłuższe przerwy, próbowałem się wstrzelić, ale on ciągle mówił o co raz tym samym. Jak wzdycham, to znaczy jedno. Frustrowałem się, że zupełnie mi to nie idzie.

Zaczynałem i nie mogłem skończyć, im dalej w tekst, tym gorzej mi to szło i gorsze moje nastawienie.

Raczej nie skupiałem się na tym, że inni tłumaczyli, a ja w danej chwili milczałem, skupiałem się na sobie. Staram się cokolwiek sam wyłapać.

S6

Na początku myślałem o tym, że nie potrafię nigdy zrozumieć „Industrial Revoliution" jako rewolucja przemysłowa, to znaczy kiedy mam to powiedzieć po polsku, to mi trzy sekundy schodzą – jak się to mówiło? Dla mnie to jest „rewolucja indastrial" albo po prostu „Industrial Revolution", dlatego pierwsze trzy zdania tłumaczenia nie istnieją, jest cisza. Ponieważ chciałem powiedzieć rewo::/ jaka rewolucja? On już powiedział kilka zdań, więc już dam mu dokończyć, więc w sumie zagubiony byłem.

Potem chciałem się wstrzelić i nie dało się wstrzelić. Nie potrafiłem już wejść w jego tok mówienia, gdyż nie mówił szybko jak „zero punctuation" czy jak Eminem, nie, on mówił GĘSTO. Według mnie. Szybko mówić i rozumieć to ja potrafię. Jego gęstość tych terminów i pomysłów i idei, na przykład tych źródeł zasilania energii, takich rzeczy, były STRASZNIE upakowane. On potrafił w jednym zdaniu o trzech wspomnieć, o kraju jakimś i coś tam jeszcze, wyrzucić z siebie liczby, jednostki, obliczenia. DUŻO. Chociaż też nie mówił powoli, mówił szybko. Gęstość tutaj była niesamowicie problemem.

Frustracja się oczywiście pomyliła. Uznałem, że to było nieprzetłumaczalne.

Przejrzałem pierwsze slajdy prezentacji. Miałem zamiar obejrzeć jakiś Ted Talk o „renewables", ale dałem sobie spokój, stwierdziłem, że lepiej będzie, jak przyjdę po prostu na zajęcia i po prostu na żywca to zrobię.

Słownictwo samo w sobie nie jest trudne. Trudne jest to, żeby je bardzo szybko powiedzieć. Jedno to je znać i rozumieć, drugie to oddać i użyć. Odnawialne źródła energii to są trzy słowa. Dla mnie „renewables" to już jest jedno słowo, które rozumiem, a tu mam: liczbę mnogą, trzy słowa w różnych odmianach w języku polskim. Strasznie to jest niespotykane dla mnie, żeby ich w ten sposób używać.

Nie byłem zadowolony z całości przekładu. Płynność, wierność – to leżało i kwiczało zupełnie. Z jednej rzeczy byłem zadowolony tylko, kiedy on pokazywał ten graf, to zrozumiałem, że OJEJ, on już powiedział tak dużo informacji, że ja już jestem daleko w tyle, więc zamiast to zrobić, to po prostu powiedziałem: „w tym momencie na ekranie widać wykres, na którym na osi pionowej umieszczono liczbę kilowatogodzin, na osi poziomej gęstość zaludnienia wyrażoną w liczbie ludzi na metr kwadratowy i następnie na ekranie pojawiają się kropki, które oznaczają kraje i kolory" – wytłumaczyłem ten wykres, ten słuchacz widziałby przecież ten wykres, osie, napisy, kropki, to raczej jest zrozumiałe i stwierdziłem, że to będzie chyba jedyne wyjście. Zadowolony jestem, że podjąłem tą decyzję i to zrobiłem, ale reszta? Ojej, ja nie mogłem uwierzyć, jak on zasuwał z tymi terminami.

Na intonację w ogóle nie zwracałem uwagi, na kończenie zdań TAK, pytanie, czy to robiłem faktycznie, tempo zbliżone do mówcy – nie, kompletność przekładu – chciałem, płynność przekładu – żadna, poszukiwanie ekwiwalentów – ten wykres było wielkim ekwiwalentem według mnie, jego wytłumaczenie to moja inwencja zupełnie, zero się słowa nie pokrywały.

Co się udawało najbardziej wychwycić? Syntaks według mnie. Kiedy on mówił szybko, a ja starałem się za nim nadążyć, to ja po prostu wypluwałem z siebie słowa, nie składając ich w zdania. I potem zauważyłem, że ja ☺ mówię coś, ale to nie jest język. To jest coś innego.

Z czego wynikało skorygowanie błędów? Jak zauważyłem, to skorygowałem, jak był czas, a brak korekty – z braku czasu.

Gęsty tekst, bardzo gęsty.

To nie jest ciężki temat, tylko jest bardzo „detailed", tutaj trzeba podać informacje, to nie jest filozofia na temat sensu istnienia, gdzie możemy sobie zmyślać, tutaj są twarde dane, tu są kraje, jeden koma dwa wata na jednego mieszkańca w ciągu dnia, potem przedstawiał to graficznie na zasadzie liczby żarówek na

mieszkańca, w tych żarówkach to się zgubiłem. Podejście mogło być problematyczne. Tu według mnie było „top shelf". Gość świetnie zrobił tę prezentację, bardzo ładnie mówił. Cieszę się, że udało mi się oddać ten żarcik z pustyniami.

Tu musiałem spojrzeć na kartkę i mi to pomogło. Dla mnie „Energy crops" to Energy crops" i tyle, jak ktoś słucha Teda, to wiadomo, że po angielsku i po angielsku się zna takie rzeczy, ale w życiu tego słowa po polsku nie słyszałem. Gdybym nie miał tego kartce, to bym nie wiedział.

On jest naukowcem, czyli używa metrycznego systemu, ale wcześniej mówił o galonach, bo mówił do ludzi. Mieszał te jednostki.

Pamiętam, jak on to mówił, mogę to powtórzyć nawet teraz, ale już nie mogę tego przełożyć. To jest ciekawe.

Każda specjalizacja do tłumaczenia jest trudna. Ta ekologiczna również. Można ją tak owinąć w słowa, że będzie trudna, chociażby dla gęstości słów. Tematyka jest popularna i na tyle się o niej mówi, to nie jest tragedia do tłumaczenia. Te słowa gdzieś tam się pojawiają, mniej więcej wiadomo, jak to zrobić. Już teologii bym nie chciał i nie podjął się tłumaczenia. Dla mnie temat okej, neutralny.

Gęstość była zabójcza.

S7

Tematyka kojarzy mi się z egzaminami ustnymi, zawsze mi się ekologia trafiała na maturze, czy na studiach. Mam złe skojarzenia, nie lubię tego, nie interesuję się tym, nie zgłębiam go w wolnym czasie, a zazwyczaj, jak się mam go uczyć, to zawsze na jakiś egzamin. Już wiedziałam, że mi źle pójdzie, bo będzie ekologia i jej nie lubię, miałam opory przed tłumaczeniem. Wiedziałam, że będą liczby i jednostki i to nie pójdzie. To nie będzie to fajne i przyjemny.

Praktycznie nie tłumaczyłam liczb i jednostek, sama się w nich gubiłam, ja je rozumiem, ale żeby je szybko powiedzieć w innym języku, to nie jestem w stanie tego zrobić.

Obejrzenie filmu i przygotowanie – wiedziałam, że będzie ciężko. Najbardziej pomogło to, że wiedziałam, jakie jest tempo, że będzie szybko, byłam przygotowana, że będzie szybko i w jaki sposób mówi. Pamiętam, że spojrzałam na listę słówek „back of envelope calculation", dzięki przygotowaniu przed tłumaczeniem wiedziałam już, co to jest, że to jest „na oko", spojrzałam też jak był ten kolor zielonkawy, ale niestety tego i tak nie przełożyłam. Pomogła też struktura tekstu, plan wypowiedzi.

Byłam zmęczona samym słuchaniem tekstem, on nawet w zwykłym odbiorze – w słuchaniu był trudny. Myślałam: kiedy on wreszcie skończy?! Tematyka dla mnie nudna.

Ogólnie wydaje mi się, że bardziej jesteśmy przyzwyczajeni do okrągłych liczb i procentów (20, 40%) niż konkretne liczby i jednostki 30 metrów czy galonów, jeszcze obce jednostki. Procenty to nawet są w humanistycznych tekstach, a jednostki – kosmos.

Frustracja była na początku, potem się już pogodziłam z tym, że mi dużo ucieka.

W tym poprzednim można było dodać coś od siebie, był fajny, życiowy. Tematyka była ogólna, można było wyciągnąć dużo z życia, z filmów, też z tego, co on mówi.

Tutaj jak uciekł nawet kawałeczek, to ciężko było wrócić, zwłaszcza jak się nie zna tematu i słówek, no to jest ciężko. Panikowałam z liczbami i jednostkami, myślałam, że to się nigdy nie skończy.

Wydawał się dużo dłuższy niż ten tydzień temu, chociaż obydwa dwanaście minut. Wydawało mi się też, że tutaj prawie nic nie mówię. Wydawało mi się, że większość jest przerw tylko.

Gdybym była tłumaczem ustnym, to na pewno nie wybrałabym takiego tekstu z ekologii na zlecenie.

Tematyka, plus tempo i dużo informacji, mam wrażenie, że jak było dużo informacji, to on jeszcze szybciej mówił. Moja strategia to było skracanie, uogólnianie, chociaż mam wrażenie, że mi to nie wychodziło. Chciałam mieć mniej przerw dzisiaj, bo jak słuchałam siebie tydzień temu, to zdawało mi się, że dużo mówiłam, a jednak były te przerwy długie przy słuchaniu. Ale jak dzisiaj to się zaczęło, to wiedziałam, że to się nie uda. Więc no starałam się chociaż kończyć zdania. Dzisiaj było ciężko z aktywnym słuchaniem. Jak mówiłam, to uciekało mi to, co mówca mówił.

S8

Dzisiaj się mniej stresowałam, bo stwierdziłam, że tydzień temu nie powinnam była się tak stresować i tak dalej. Ale jeśli chodzi o słownictwo, no to jednak była bardzo duża różnica, bo dzisiaj było bardzo dużo słownictwa specjalistycznego, takiego, którego się właściwie nie używa na co dzień, ja też się nie interesuję tym tematem. Jednak tydzień temu to było takie życie codzienne, różne sytuacje, doświadczenia, nie wiem, można było sobie coś przypomnieć, czy nawet z seriali coś wziąć. Można było się łatwiej połapać, a tutaj, jak coś uciekło, to uciekło, nie dało się tego dokleić samemu.

Tu było bardzo dużo tych liczb i jednostek. Miałam chwile zawahania – czy to na pewno tyle? Jednostki też były mylące. Dużo wymieniania tych krajów.

Nie znam takiego słownictwa, nie czytam o tym. Przed tłumaczeniem myślałam: czy dam sobie radę, czy będzie okej, czy faktycznie trzeba się do tego przygotować? I może artykuły jakieś poczytać, czy przetłumaczyć sobie podstawowe słówka. Przerobiłam prezentację, wiele było nowych dla mnie słówek. Średnio to przygotowanie pomogło, bo pojedyncze słówka łatwo ogarnąć, ale jeśli słyszy się całe zdanie napakowane informacjami, mówione szybko, w obcym języku, do tego dochodzą te liczby, nazwy krajów, jednostki, no to już się to robi bardziej skomplikowane. No i znowu pojawił się strach i stres, że nie no, nie dam rady z tym. To się pojawiło już przed tłumaczeniem i w trakcie, zwłaszcza, jak ten pan zaczął przyspieszać. On był w swoim świecie.

Jeśli chodzi o ton mojego głosu, wymowę i tak dalej, to dużo osób mówi mi, że mówię niewyraźnie albo za cicho, przypomniałam sobie nagranie z ubiegłego tygodnia i faktycznie było słychać u mnie niepewność, trochę cicho moim zdaniem, pomyślałam sobie, że chyba taka moja natura, że ja tak mówię.

O tej kartce nie myślałam raczej, bardziej się skupiałam na tym, co on mówi, w trakcie tłumaczenia. Pomógł mi ten kolor zgniłozielony w tłumaczeniu, tak samo „na oko".

Początek był okej, tempo też jeszcze w miarę, nie było dużo specjalistycznych słów.

Wtedy nie wyłapałam, że było tyle wypełniaczy, z automatu, chciałam mówić, ale nie mogłam sobie przypomnieć często.

Mówił bardzo szybko, było dużo informacji, ciężko było mi skupić się, stres i napięcie w głowie, czy zdążę wszystko powiedzieć, o czym on mówi, a ja muszę coś mówić i to powiem, ale za chwilę to już nie jest aktualne, bo on jest już dalej, ciężko było.

Niby to rozumiałam, jak tego słuchałam, ale jeśli dochodzi do tego tłumaczenie, żeby słowo w słowo przetłumaczyć, to ciężko, bo jednak trzeba go słuchać, a jeśli ktoś mówi szybko, na tematy, o których się nie ma pojęcia, to już poprzeczka jest wysoko.

W porównaniu do tamtego tygodnia – bardzo, bardzo niewyraźnie mówię, chyba przez presję, żeby jak najszybciej powiedzieć, nie zastanawiając się, czy to jest zrozumiałe. Bo to ja sobie myślę, mówię, dla mnie okej, ale jednak jak się słucha, no to niezbyt to brzmi. Słyszę u siebie stres i pośpiech. Stres przez tempo i natłok informacji i chciałam jak najlepiej to zrobić. Chciałam coś mówić, mówić, bez zwracania uwagi, czy to dobrze.

Zauważyłam, że w dzisiejszym tłumaczeniu BARDZO dużo jest „yyyy eeee mmm" – tematyka, brak możliwości przetłumaczenia na odpowiednie słownictwo, wyboru słownictwa, byłam sfrustrowana, nie wiedziałam, jak to przetłumaczyć, czas leci, ja się męczę, czy to ma sens. Nie chciałam powiedzieć byle czego, więc wolałam nic nie mówić.

Nie myślałam o tym, że może powinnam się była lepiej przygotować. Patrzyłam na tą prezentację wczoraj wieczorem, wydrukowałam sobie listę z tymi słówkami, ze stresu chyba też dużo zapomniałam. Ja jestem bardzo podatna na stres i pod wpływem stresu, miałam problemy, żeby coś zapamiętać, powiedzieć z sensem.

S9

Staram się podchodzić do każdego tematu neutralnie, żeby się nie stresować. Przejrzałam prezentację na mejlu, ale wydaje mi się, że im bardziej się do czegoś przygotowujemy, tym bardziej to zapominamy. Nie przyszłam tutaj bez przygotowania, na żywca, ale jakoś dużo się nie przygotowywałam. Z tej listy przydały mi się słówka, które omawiałyśmy przed samym tłumaczeniem w grupie.

Posłuchanie przed tłumaczeniem pomogło – osłuchałam się z tematem i mówcą. Wiedziałam, że będą wykresy, liczy i tak dalej. Mam neutralną postawę wobec liczb i jednostek.

Tutaj stres był zdecydowanie mniejszy.

Nie zwróciłam uwagi na slajd z liczbami. Wolałam ze słuchu tłumaczyć, tak jest mi łatwiej. Zobaczyłam ten schemat i stwierdziłam, że lepiej dla tłumaczenia, żebym na to nie patrzyła, tylko skupiła się na tłumaczeniu. Spoglądałam kątem oka, żeby mniej więcej wiedzieć, o co chodzi, ale bardziej słuchałam.

Ja się stresuję trochę przed tłumaczeniem, ale w trakcie już neutralnie i profesjonalnie do tego podchodzę.

Liczba to liczba, to tłumaczę.

Tutaj dużo słownictwa specjalistycznego i nie dało się tego przekierować na inny przykład. Tamten tekst był bardziej „życiowy" i było słychać, że próbowałam bardziej podawać inne przykłady, tutaj słowo w słowo czasem no musiałam tak to powiedzieć.

Wydaje mi się, że łatwiejszy w odbiorze był właśnie ten ekologiczny, było mniej stresu, wiedziałam już, jak to badanie wygląda i nie bałam się, że coś może nie wyjść. Tamten tekst był taki trochę mdły, te przykłady z życia tych par takie rozstrzelone, tutaj zbity w jedno, konkretny, twarde dane, pomogło mi to złapać kontekst. Czułam, że lepiej mi się tłumaczyło i lepiej mi poszło.

Nie miałam myśli, że powinnam się była lepiej przygotować.

Gdy się nie poprawiałam, to dlatego, że brakło mi czasu na to albo nie wyłapałam, że na przykład coś niewyraźnie wymówiłam. Po przerwach trudno mi się było wciąć w tekst. Szukałam dobrego momentu, gdzie będę miała punkt odniesienia, więc „active listening" działał. Nie działałam drastycznie, na spokojnie.

S10

Może pomocne były troszkę te wykresy, bo mogłam chociaż trochę na nie spojrzeć i ułożyć sobie w głowie o czym on mniej więcej mówi. Chociaż to też było mylące, bo na przykład zaczynałam coś tłumaczyć i spoglądałam nagle na te wykresy, to już mi uciekała cała myśl. I nie wiedziałam, dokładnie o czym dokładnie zaczęłam mówić.

Dzięki temu, że go posłuchałam wcześniej, to mogłam się przygotować na to, w jaki sposób on mówi. Mówił bardzo szybko i bardzo ciężko było cokolwiek wyłapać. Był taki natłok tych informacji, że naprawdę ciężko było, według mnie się nie dało się tego super przekazać, było ciężko cokolwiek z tym zrobić.

W porównaniu z tematem z ubiegłego tygodnia, to ten temat oczywiście był trudniejszy i no jakoś się bardzo tym nie interesuję i ciężko mi było przewidzieć, o czym może mówić i też ciężko było wywnioskować, o co chodzi czasem, na przykład tam było „Energy crops" i nagle pojawia się to zdjęcie – jak to się ma do siebie? Ale mój stosunek do tematyki jest raczej neutralny, miałam taki temat na ustnej maturze i nie sprawił mi większych trudności.

Trochę mi chyba ta kartka przeszkadzała, bo nie wiedziałam, czy się skupiać na tablicy na tych informacjach, czy na tych z kartki i jak popatrzyłam na wykres, chciałam się do tego odnieść z kartki trochę i już nie skupiłam się w ogóle na tym, na czym on mówi. I tak uciekały te informacje. Miałam dylematy – głos mówcy czy to, co widzę, obrazek.

Pomogło mi, że na kartce wypisane były te kraje i kontynenty, które się pojawiały na wykresie.

Kartka mi sporo pomogła, ale ciężko było, bo tu wykres, tu kartka, tu on mówi, na czym się skupić?

S11

Gubiłam się na tym, że nie rozumiałam niektórych słów i ciężko mi było z kontekstu wyciągnąć, bo on raczej naukowo mówił. I ten wykres. Był dla mnie nieczytelny i nie widziałam tych linii. Powinno to być wyraźniejsze, te kropki zaczęły mi się zlewać, nie wiedziałam, który kolor jest do którego. W pewnym momencie miałam dylemat – co robić – słuchać, patrzeć, czytać, słuchać – i jak był ten wykres, to starałam się patrzeć, bo wiadomo, te kropki niby tam troszkę pomagały, ale później to patrzyłam się w kartkę albo próbowałam zobaczyć w planie, w którym punkcie jestem.

Spojrzałam na kartkę, jak były te kraje wymienione i na te jednostki. To pomogło. I też te uprawy energetyczne. Mnie to generalnie nie przeszkadza, ja sobie to tak kładę, że mam swoje notatki, jak coś sobie tłumaczę i na zeszycie te, co nam pani daje. Mnie to pomaga. Mniej więcej wiem, gdzie się znajduję, więc wystarczy mi tylko tu spojrzeć i już wiem. Tak samo z Bangladeszem usłyszałam „Bangladesz, Bahrajn", to już wiedziałam, gdzie jestem. Wiedziałam, co mam.

Bardziej udało mi się skoncentrować na tym, co mówi mówca – lepiej dzisiaj niż tydzień temu, mam wrażenie. Wyraźniejszy akustycznie ten filmik był, dziewczyn praktycznie w ogóle nie słyszałam dzisiaj, rzadko, tylko jak ja miałam tą ciszę. I jakoś łatwiej mi się było dzisiaj skupić.

Prezentację czytałam tak ze trzy razy, więc miałam świadomość, że coś wiedziałam. Wiedziałam, że jak będzie ekologia, to lepiej, jak się przygotuję, poczytam, bo coś mnie na pewno zaskoczy. Pomogło to na pewno, bo wcześniej do głowy sobie wbiłam niektóre rzeczy, nawet kilka słówek, większość jest znana, ale nie wszystkie, na co dzień się tego jednak nie używa. Generalnie ja tego tematu nie lubię, na studiach jak mieliśmy to w junitach o ekologii, to nie lubiłam tego, ten temat nie podchodzi za bardzo. Dla mnie osobiście jest trudny, bo jest dużo naukowych rzeczy. I żeby to zrozumieć, to tak średnio.

Dzisiaj byłam przygotowana, więc to takie negatywne nastawienie troszkę zeszło, ale wiem, że ten temat mi nie pasuje. Ale też wiem, że nie muszę tego zrobić na sto procent, tylko starać się cokolwiek, żeby jak najwięcej i tyle ile mogę, więc nie miałam zbytnio jakiś blokad.

Przy każdym tłumaczeniu, dzisiaj też, irytuję się, jak mam na końcu języka jakieś słowo, tłumaczenie, to u mnie jest norma, to wtedy się denerwuję. I szukam słowa, a ten leci dalej, na przykład z tym wykresem on zaczął bardzo szybko mówić te wszystkie informacje, to ja wtedy mam trochę te przerwy, to znaczy starałam się podczas tej ciszy na niego spojrzeć, żeby wyłapać coś, jakąś myśl, żeby miała sens ☺ i mówić dalej.

Pomogło mi obejrzenie tego filmiku, mnie zawsze pomaga takie coś, bo mogę się zorientować, jaki ma akcent, jak mówi, zawsze te trzy minuty to pomaga, można się oswoić troszkę.

Mam dużo wypełniaczy.

Jak ja tłumaczę, to mój mózg się automatycznie wyłącza i to, że „Wielka Brytania jest wielka" to już mi umknęło całkowicie.

Męczyłam się przy tłumaczeniu, gonieniem za mówcą. W głowie miałam ciągle dylemat – zacząć tutaj, to co on mówi, przeczekać to, czy streścić może? Niektóre rzeczy streszczałam, a niektóre przeczekiwałam, bo ciężko było inaczej.

Jak pojawiła się ta ściąga, to ja byłam jakoś w tyle, więc myślałam, że jak zacznę mówić, to się zgubię, zapomniałam, przez ile on tam dzielił, więc to bardzo uogólniłam, bo nie wyłapałam. A inne liczby były na slajdzie, więc uznałam, że tak jest okej dla słuchacza.

Patrzyłam na kartkę przy tych jednostkach z żarówkami i gęstością zaludnienia. Pomogło.

Jak jestem zmęczona, to myślę na głos, dzisiaj jestem zmęczona po całym dniu pracy wczoraj i może dlatego tak wyszło.

Mnie generalnie keywords, czy własne tłumaczenia (albo inne pomoce, jak te slajdy) pomagają.

Tematyka generalnie trudna, ale materiały mi pomogły.

Walczyłam, starałam się dokańczać zdania, bo normalnie wiem, że je ucinam. Czuję, że jest postęp, jest lepiej.

S12

Dzisiaj wszystko było okropne. Nie jestem w ogóle obeznana z tematem, więc przejrzenie słownictwa tak naprawdę dużo mi nie dało. Prezentację przejrzałam sobie na zajęciach, ale to wydawało mi się, że ja znam większość tych słówek, więc wydawało mi się to proste, a jak on zaczynał mówić, to wszystko zaczęło się mieszać, bo tak naprawdę on mówił o jednym i tym samym, o tych źródłach energii, więc trochę mi się to zaczęło mieszać. Jak podawał te jednostki, to już w ogóle zgłupiałam.

Jak są liczby i jednostki, to wiadomo, że jest trudniej, bo trzeba się bardziej skupić, i człowiek się skupia na tych cyfrach, a nie na tym, co on mówi dalej

Tamto tłumaczenie na pewno było bardziej ludzkie. Temat był życiowy, można było coś powiedzieć, domyślić się, nawet jak uciekło, co mówił ten facet.

Tutaj było ciężko, bo nawet jak się zagubiłam, to już potem nawet nie wiedziałam, w którym momencie zacząć, bo on mówił tak szybko i tak szybko zmieniał to, co mówi, że no ciężko było. Było też tak, że on coś mówi, a widać schemat, ja się skupiłam, że widzę tam sto dwadzieścia pięć watów i ja już sobie o tym mówiłam, a on powiedział to dopiero później. Skupiłam się na tym, bo zobaczyłam, że to się wyświetliło i to jest tam napisane.

Przez to, że posłuchałam go wcześniej było mi znacznie łatwiej na początku, bo pierwsze zdanie to miałam w zasadzie mniej więcej ułożone w głowie.

Dużo mówił, szybko, dużo informacji, dużo liczb i jednostek, w których ja w ogóle nie jestem obeznana. Ja i fizyka to jesteśmy w ogóle nieprzyjaciele. Miałam opór wewnętrzny wiedząc, że będą liczby i jednostki.

Był stres, zaczęłam się plątać w tym, co mówię.

Ten tekst skreśliłam z góry, bo to jakaś energia, przez sam temat już byłam zablokowana.

Ta ściąga jak się pojawiła to przestałam go słuchać i skupiłam się na tym, co widzę.

Tu już była moja bezsilność i frustracja, stwierdziłam, że ja i tak już chyba nic nie powiem, nic nie rozumiem. Ciężko mi się było wciąć w myśl, bo on cały czas gadał. To bez sensu, że ja tu jestem, zaraz wyjdę. To, co mówił prostymi, normalnymi zdaniami, to się dało to wyłapać.

Tamten tekst był w miarę logiczny, spójny, wolniej mówił. Tu było dużo rzeczy, wykresy.

Liczby, jednostki i totalnie tematyka. Nigdy mi nie leżała, od gimnazjum, jestem do tego uprzedzona. Nawet jak sama mam z dziećmi zajęcia w szkole, to przeleciałam przez to, nawet się nie skupiałam na tym temacie. Bo go nienawidzę, więc to pewnie też miało jakiś wpływ na tłumaczenie.

Kiedy on wreszcie skończy? Już od połowy tekstu tak miałam. To już nie ma sensu, frustracja, chciałam lepiej, ale nie wychodziło. Na początku nawet jak nie rozumiałam, ale mówił w miarę wolno, potem przyspieszył, tak szybko, że nawet nie wiedziałam, kiedy się wbić, bo jak zaczynałam coś tłumaczyć, to on był już dużo dalej. Frustracja narastała.

S13

Trudno mi powiedzieć, czy to coś pomogło. Na początku, to on mówił jeszcze w miarę łatwe rzeczy, a później się rozkręcił. Niektóre słówka się przydały, z połowy na pewno nie patrzyłam, ale na przykład nazwy krajów się przydały.

Generalnie nie lubię takich technicznych tekstów, nawet do pisemnego tłumaczenia. Ciężkie były. Wolę medyczne. To jest coś, czego nie lubię, fizyki generalnie, to jest czarna magia po prostu.

Miałam opory wewnętrzne przed tłumaczeniem, już przed czułam, że mi to nie pójdzie. Na pewno to wpłynęło na tłumaczenie.

Wolałam jednak to, co on mówi słyszeć. Być bardziej wiernym temu. Bo on tu pokazywał, tam pokazywał i trochę byłam zdezorientowana. Nie wiedziałam, jak powiedzieć z żarówkami. Dużo liczb, jednostek. Jakbym miała coś takiego tłumaczyć, to bym sobie dobrze przetłumaczyła te słówka (key words). Przejrzałam trochę tę prezentację z mejla, ale nie uczyłam się tego na pamięć. Na pewno byłoby lepiej, gdybym się lepiej przygotowała. Mniej bym była zaskoczona, mniej stresu byłoby.

Jednostki były problematyczne.

Jestem słuchowcem. Jak mam jakieś skomplikowane schematy, to wolę, jak ktoś mi o tym opowie.

Anka strasznie głośno gadała i ją słyszałam.

Słyszę w głosie, że mi smutno. To już była wewnętrzna bitwa, żeby w ogóle ciągnąć dalej. Kiedy on skończy w końcu? Chciałam walczyć, ale niektóre rzeczy mocno się pomieszały. Trudne.

Słyszałam, że się śmieją, ale ja byłam taka już zdekoncentrowana, martwiłam się, że już nic nie powiedziałam. Bardzo się wystraszyłam, że nie mogę tego przekazać i już miałam taki stres, że nie pamiętam wielu rzeczy z tego tłumaczenia.

Od ósmej minuty chyba poddałam się, próbowałam walczyć, ale nie wychodziło mi. Tu naprawdę walczyłam, starałam się jak najwięcej powiedzieć, było gorzej w tej ekologii. Nie lubię tematyki.

Tamten psychologiczny był fajny, nawet te co sama sobie przygotowywałam, to zawsze wybierałam psychologiczne, to rozumie się lepiej.

Temat, liczby, zrozumienie tego, diagramy, zdjęcia, tempo, spiker się nakręcał w podawaniu tych liczb, on się nakręcał, był emocjonalny, jakby to było bardzo ciekawe.

Chciałam powiedzieć jak najwięcej, ale ciężko mi było zrozumieć niektóre rzeczy. Rozpraszało mnie, że coś się pojawia na ekranie, tamten tylko mówił bez żadnych schematów i fajnie mówił.

Ten trudniejszy i mniej przyjemny. Negatywne odczucia. Gdybym to dostała w pracy, gdybym się rzeczywiście tym zajmowała, to myślę, że bym była bardzo podłamana, jakbym nie potrafiła przekazać treści tego.

Ogólnie znam pięć języków i to mi się strasznie myli. Na przykład jest „climate change", to ja od razu chcę powiedzieć „die Klimaänderung", po prostu, od razu i ja nie mogę nic z tym zrobić. Nie mogę się przełączyć. Mam trochę opory przed tłumaczeniem na polski, kiedyś nawet na zajęciach coś symultanicznie tłumaczyliśmy na polski i pytałam koleżanki o kilka słówek i ona była zdziwiona, że takich prostych słówek nie znam. Pierwszy raz słyszę. Ale ogólnie na polski, z racji tego, że jestem cały czas w otoczeniu Polaków, nawet mieszkam z Polką, to nawet jak przyjeżdżam do domu, to gadam bardziej po polsku. Trudno jest mi powiedzieć, na który wolę tłumaczyć, to zależy od tekstu, jeden wolę na angielski, bo mi jest łatwiej tłumaczyć, a drugi na polski. Tak ogólnie to nie wiem. Generalnie to były obawy, bo to są obydwa obce języki dla mnie, polski i angielski.

Nie lubię takich tematów, kojarzy mi się z ustnym egzaminem, na licencjacie tak miałam, nie lubię tych tematów z klimatem, katastrofami. Nie byłam negatywnie nastawiona, ale trochę oporów było, wolę to „rejection in love", takie tematy, życiowe, ten filmik na zajęciach z panią o „lifehacks", coś takiego wolę. Trochę było oporów.

Zapoznałam się z prezentacją. Zapoznanie się z filmikiem i słówkami i prezentacją no pomogło, bo mi trochę rozjaśniło sytuację, jakie źródło jest czym, to „fuel, oil", tak już zrozumiałam, że na pewno będzie o tym, że dziewięćdziesiąt procent pochodzi od „fossil fuels", które się wyczerpują i szukamy nowych. Prawie na tą kartkę nie patrzyłam, ja sobie zaznaczyłam niektóre słowa, które były bardzo ważne, tak zaznaczyłam, żeby od razu się rzucały w oczy, ale prawie w ogóle na to nie patrzyłam.

Cały czas głowa w dół albo trochę na ekran starałam się, ale też nie za bardzo na ekran patrzyłam, jakoś tak tylko słuchałam, starałam się skupić tylko na słuchaniu. Uważam, że lepiej widzieć mówcę przy tłumaczeniu, ale teraz jakoś tak nie wiem, nie patrzyłam. Zdecydowałam, że się skupię na słuchaniu. Było dużo danych, schematy, liczby, jednostki. Już samo to, że wiedziałam, że będą liczby i jednostki, przestraszyło mnie trochę. Wiedziałam, że muszę mieć długopis i zapisywać coś i trochę faktycznie zapisywałam. Nie zawsze wyszło, coś tam mi nie poszło, wiem, że się poprawiałam z 30 na 40 na przykład, ale starałam się coś zapisać.

I było tak, że miałam bardzo duże opóźnienie, ale nie wiem, dlaczego, zazwyczaj tak nie mam, że potrafię zapamiętać coś. Albo było tak, że on poszedł już dwa zdania do przodu, a ja usiadłam, pomyślałam chwilę, i wróciłam do 1918 roku, dwa zdania, co były poprzednie, starałam się wypowiedzieć to, troszkę tutaj straciłam, ale może nie bardzo ważne informacje.

Byłam zestresowana, chciałam zrobić jak najlepiej, a wiedziałam, że nie wychodzi i to jest też ten stres spowodowany tym, co się u nas dzieje dookoła, magisterka i te rzeczy. Przyszłam w ogóle tutaj trochę zdenerwowana, bo rozmawiałam z kolegą o magisterce i o tym, co mu promotor powiedział. Nie mogę się odłączyć od emocji i skupić się tylko na tłumaczeniu. Stres był raczej motywujący.

Tu się przydało to słówko z kalkulacją, podobnie jak o Saharze, gęstość zaludnienia, skończoność.

Mam pamięć do liczb, pamiętam numery telefonów. Liczby mnie nie przerażają, ale jednostki już tak. Dużo tego było. Jednostki dla mnie obce. Pamiętałam liczby, jak to wyglądają na slajdzie, ale jednostki już nie. Chciałam sobie wyobrazić ten obrazek, samochód jak spala i jakoś nie mogłam sobie ułożyć tego w głowie, potem mi zabrakło czasu i się zdenerwowałam.

Ważne było dla mnie, żeby przekazać liczby i jednostki.

Do tamtego innego tekstu mam inne nastawienie.

Post-interpreting Interview Comments

Text one: *How to fix a broken heart*? (2020)

S1

Emocje? Zaskoczenie tym, że mi się urywał wątek. Jak on przyspieszał, to wiedziałam, co powiem, a potem nagle zapominałam, bo on szedł dalej. No i wtedy ta szybka decyzja: czy przeskakiwać dalej? Jak dużo? To było trochę dziwne dla mnie na początku, więc zaskoczenie. Ale ogólnie to chyba zadowolenie, bo tekst nie był aż tak trudny pod względem słówek, a bardziej umiejętności językowej takiej chyba.

Przekazałam wiadomość, nawet jeśli w niektórych momentach dużo pominęłam. On tak szybko mówił, to jednym zdaniem to podsumowywałam, bo wydaje mi się, że to ważne, żeby przekazać tą wiadomość.

Chyba miałam kilka pauz takich dość zauważalnych, że ominęłam kilka zdań na pewno. I w trakcie któregoś zaczęłam mówić, ale niedokładnie to, co on mówił, tylko tak podsumowując, ale tak jakby nie było to tak idealnie zgrane. I pewnie też słownictwo trochę, w sensie gramatyka, budowa zdania, takie rzeczy. Językowo.

Najłatwiejsze to była tematyka, bo wcześniej opracowałam sobie też te słówka, które Pani wysłała, więc wiedziałam, że będzie mózg, zrobiłam sobie research, pięć etapów żałoby itd.

Najtrudniejsze było pogodzić to, kiedy on szybko mówił z tym, co słyszę i mówię i cały ten proces.

Myślałam o intonacji, dwa-trzy momenty były, gdy się zorientowałam, że była chyba nie taka. I od razu wiedziałam, o, tutaj zrobiłam błąd, miałam o tym pamiętać.

Kończenie zdań – nad tym też się skupiałam. Głównie skupiałam się właśnie na intonacji i kończeniu zdań i to też chciałam poprawiać, więc głównie te dwa.

Tempo zbliżone do mówcy – o tym nie myślałam za bardzo, jakoś to naturalnie mi poszło.

Kompletność przekładu – przekazywanie as much as possible – stopniowałam to, co powiem i świadomie omijałam pewne rzeczy.

Płynność – tu bym mogła dużo poprawić.

Najłatwiej wychwycić było intonację. Jak już się na tym skupiałam, to dosyć łatwo wyłapywałam to, że mi nie wyszło. Dokańczanie zdań też, no ale tego nie da się za bardzo poprawić, bo dopiero po chwili, no czasami się urwie w trakcie albo czeka na to, co on powie, a on zmienia jakby sens całkiem, więc to zdanie też musi się zmienić. Z językowych chyba nie, bo nie skupiłam się aż tak na gramatyce i ekwiwalentach.

Chyba coś źle mi brzmiało, jak już skończyłam zdanie albo jakieś słówko czy końcówkę tego słówka to zdążyłam na tyle szybko załapać, że to źle brzmi. Więc jakby zmieniam formę. Intonacji nie poprawię, dokończania zdania – jak już urwane – to też nie poprawię (bo mówca mówi dalej, gdyby się zatrzymał, to może by się dało).

Brak korekty: brak czasu, szybkie tempo – żeby nie zgubić się w tym, co on mówi, żeby nie zrobić tej pauzy później, a jeśli się (zgubiłam?) to pewnie z tego wynikała ta pauza później, jeśli była.

Jak już jestem w tym ciągu, to nie myślę o poprawkach. Tylko, jeśli zmieniam sens, bo czegoś nie wyłapałam (i muszę) skrócić, to wtedy. Albo takie rzadkie momenty jak złapię, to gramatyka – najsilniejszy najsilniejsi, ale to też raczej rzadko, raczej nie myślę o tym, żeby ładniejsze słówko albo żeby jakoś lepiej oddać ten żarcik, tylko żeby po prostu przekazać sedno tej informacji. Dlatego nie myślałam nawet o tym, jak lepiej coś powiedzieć. Już to powiedziałam. Bo już nie ma czasu na to.

Wydaje mi się, że przekazanie wiadomości jest najważniejsze. I wiem, że nie było to jakieś super-idealne i dużo razy się poprawiałam.

Jeżeli powtarzałam słówko dwa razy, to raczej dlatego, że zmieniłam szyk zdania i całkiem myśl, co chciałam powiedzieć. Całkowicie. Nie tak, że myślałam chwilę nad tym, co jakby tym samym ciągiem myśli, tylko zupełnie co innego. Musiałam 2 razy powtórzyć, bo tak mi było chyba łatwiej to dopasować.

Raczej nie myślałam o innych alternatywach przy tłumaczeniu, jeśli pierwsza myśl odpowiadała sensowi, to szłam dalej.

Na początku ja zrozumiałam, że to już ten etap jest, że ona BYŁA, wzięła ślub itd. Tu bym się zgubiła i bym powiedziała źle. Jak tłumaczyłam, czyli za 2gim razem, to mi przyszło do głowy, że to nie to jednak. Bo tam jest WOULD.

Lista słówek – tutaj pomogły mi najbardziej opioidy i metadon, mogłam się tego złapać w tłumaczeniu. Grief i closure – nie żałoba, tylko smutek. Plus te 5 etapów żałoby, to moje przygotowanie, coś mi tam świtało i wiedziałam, że to mi się przyda, akceptacja, porzucenie itd. Dzięki temu łatwiej było mi ten kontekst złapać i tę historię zrozumieć. Nawet jak się gubiłam, to starałam się przekazać sens.

Ten plan wypowiedzi – na początku sądziłam, że mi pomógł. Na pewno ten podpunkt brain background, drug addiction – nakierował mnie na research w tę stronę, mogłam się przygotować ze słownictwa. Ale jednak byłam zaskoczona historią nr 2, nie spodziewałam się i dlatego nie wyłapałam imion. Gdybym spojrzała na to w trakcie, to pewnie by mi pomogło, ale zapomniałam całkiem.

S2

Tekst był zrozumiały i można powiedzieć, że się z nim zgadzam. Był taki moment, że trochę się zgubiłam, więc się zestresowałam, to tak trochę było słychać. Ale myślę, że w większości czasu było naprawdę w porządku. Podeszłam do tego neutralnie.

Na pewno starałam się mówić wyraźniej i głośniej niż ostatnio i dobierać język do stylu mówcy.

Momentami się trochę gubiłam, bo on mówił dużo i szybko, byłam wtedy w stanie wyjąć tylko ten najważniejszy sens a nie przekazać te pięć przymiotników, które on gdzieś tam mówił. Momentami chciałam zacząć zdanie od jednej strony, później on przyspieszył, więc musiałam szybko to zmienić.

Łatwo mi było na pewno zrozumieć go, ładny akcent, taki przyjemny, podobny do tego z seriali, więc łatwo go było zrozumieć. Więc łatwo go było tłumaczyć.

Najtrudniejsze było to, jak on mówił bardzo dużo i szybko w niektórych tych wypowiedziach. Najpierw mówił wolniej, a jak mu się coś przypomniało, to natłok tych myśli jego było trudno przetłumaczyć. Było dużo synonimów, ja tak próbowałam gdzieś tam i czasami właśnie było ciężej.

Pamiętałam o intonacji, kończenie zdań – starałam się bardzo, czasem nie wyszło.

Tempo zbliżone do mówcy – starałam się nadążać, to nawet słychać – jak on przyspieszył, to ja razem z nim. Kompletność przekładu – starałam się, ale nie zawsze się dało

Ekwiwalenty – tutaj ze słowem devastating tak było, szukałam różnych.

Myślałam też o tym, żeby nie wyciszać się, bo mam taką tendencję, że jak mówię więcej, to mówię coraz ciszej, więc to miałam w głowie, żeby tego nie robić. Żeby mówić na tym samym poziomie głośności.

Błędy: u mnie łatwiej tłumaczyć z polskiego na angielski, a jak mam z angielskiego na polski, to zawsze mam ten sam problem – odmienianie. W angielskim mamy proste zdania i w polskim ja próbuję bardzo śledzić tę konstrukcję i w pewnym momencie zamiast odmienionego rzeczownika mam mianownik i muszę z tego wyjść od nowa. [składnia angielska -> polska] Z tłumaczeniowych rzeczy to chyba z tym Migelem, czy on był prezesem? Nie jestem pewna, ale tak zostawiłam w tłumaczeniu. Nie zmieniałam tego później.

Parę razy poprawiłam się, bo zaczęłam słowo złe i musiałam od nowa. To z wybrzeżem – brzegiem – to była taka typowa pomyłka z szybkiego mówienia, zająkanie się i od nowa. Zaplątanie języka.

Raz wyłapałam chyba błąd gramatyczny, chyba nieodmienienie, i stwierdziłam, że już nie mam czasu i wolę iść dalej niż wracać się, to była taka malutka końcóweczka. Nie poprawiłam, bo nie zawsze jest szansa w ogóle coś tak małego wyłapać [słuchacz], nie opłacało mi się do tego wracać, bo mówca szedł dalej. A to było zrozumiałe.

Myślę, że czasami nie warto jest się skupiać na dużej ilości tekstu do tłumaczenia. Bo ja momentami słuchałam dłużej niż tłumaczyłam i miałam później problem z tym początkiem zdania, co on tam dokładnie mówił i trochę musiałam w głowie sobie trochę wymyślić, uznać, że to było to i iść dalej. Czasami też byłam zainteresowana tym, co on mówi i chciałam o tym chwileczkę pomyśleć sama jako o treści jego wypowiedzi, zapominałam się, że to nie jest ten czas i teraz trzeba robić co innego.

Miałam też w głowie, że nie powinnam się za dużo poprawiać, bo to też brzmi nienaturalnie.

Ja też miałam w głowie potrzebę zapełnienia tej przerwy.

Jestem bardzo zadowolona z tego tłumaczenia.

Gdy skupiam się, żeby było idealnie, to wtedy stres wygrywa ze mną i są zająkania, a tutaj nie było na to czasu.

Na pewno dobrze, że sprawdziłam disfunctions – immune system, bo bym bardzo krążyła, gdybym tego nie sprawdziła. Również te tytuły filmów. Ale co jest najlepsze, to wysłała nam pani intrusive thoughts i teraz nie wiem, czy on tego nie powiedział? Miałam w głowie, natrętne myśli, ale to musiało mi umknąć, cały czas krążyło mi to po głowie. Research mi pomógł.

S3

Stress management – jak nie wychodzi, to jestem zirytowana na siebie, frustracja, że nie jestem w stanie być wielozadaniowa

Trema mną nie zawładnęła, walczyłam do końca mimo pokusy kliknięcia STOP, koncentracja

Tempo mówcy, za dużo momentów ciszy, zawahania, pamięć też zawiodła – dłuższe EVS, żeby zrozumieć – rozproszyłam się, że mówca mi ucieka do przodu i zapominałam tamtego

Obawiałam się akcentu akcentu, ale mówił zrozumiale, rozumiałam go

Trudne było nadgonienie go i zrozumienie i wywnioskowanie, o co mu chodzi; po polsku wyszło mi w sumie mówienie w kółko o tym samym, to mi się udało wyłapać, a on tam poprzetykał wiele innych rzeczy (do lat 27, rok temu – taki misz-masz)

Intonacja – o tym myślałam, to nam pani wpoiła, pamiętam o tym, ale wychodzi naturalnie, automat

Kończenie zdań – nad tym myślałam nawet kosztem utraty kontentu.

Tempo zbliżone do mówcy – ja po swojemu.

Kompletność przekładu (przekazuję jak najwięcej) – chciałam, wyszło słabo.

Płynność 3/5 chciałam, żeby to fajnie brzmiało po polsku, chociaż się gubiłam

Ekwiwalenty – częściowo się przygotowałam i to było OK, ale synonimy różnych fraz były.

Chciałam zrobić dłuższy EVS i skompresować 3-5 zdań w jedno, ale to okazało się zbyt ambitne jak na moje obecne umiejętności. Conclusion, streszczenie.

Błędy uchwycone: chciałam, żeby było dużo lepiej – za wysoko sobie postawiłam, chciałam, żeby było płynnie, żeby były pełne zdania, a poniekąd zawiesiłam się w tym, bo jak nie wychodziło, to trochę się poddawałam. Były pauzy, momenty ciszy, zwykle u mnie takie momenty zawahania i szłam dalej, a tutaj tak nagle szczęka opadała, chwila szoku i dopiero po chwili łapanie kolejnego fragmentu. Mogłam też pomieszać treść, wcześniej czytałam sobie o opioidach i metadonie, żeby zrozumieć, do czego się to wykorzystuje, ale jak to powiedział mówca, to ja w ogóle tego nie zrozumiałam, w końcu zdecydowałam się w ogóle nie poruszać tego tematu, bo bałam się, że skłamię. Że opowiem jakąś bujdę. Zrobiłam research, ale go w sumie nie wykorzystałam. Nie jestem też w ogóle zadowolona z własnej polszczyzny. Czasami coś wyłapałam, czasami coś poprawiłam językowo, a czasami odpuszczałam, że trudno, szkoda czasu. Bałam się, że utracę za dużo treści, że moje tłumaczenie nie będzie miało sensu, ze będą luki, że będzie niespójne.

Dużo myślałam o tych ekwiwalentach, żeby to ładnie wyrazić i mówiłam jedno i zamiast już iść dalej, to jeszcze coś mi nagle przyszło do głowy i wymyśliłam NIBY coś lepszego. A tak naprawdę to wyszło powtarzanie się. Bez sensu trochę. Ekwiwalenty danego słowa.

Ja się zgłosiłam do projektu ze świadomością, że moje umiejętności tłumaczeniowe ogólnie są niższe, bo ludzie mają taką flexibility, ja się jakoś tak bardzo spinam, chciałabym, żeby było dobrze i porządnie, ja ogólnie przy tłumaczeniu bardzo długo się zastanawiam nad czymś, jaki dobór słów, research, coś sprawdzić, a w symultanicznym zupełnie nie o to chodzi, tutaj trzeba szybko działać. Mam na przykład żal do samej siebie, że przygotuję się i nie potrafię potem tego researchu wykorzystać de facto w tłumaczeniu. Niby mi się przydało, ale pouciekało mi to w tłumaczeniu.

Jak nie jestem pewna, to się poprawiam, powtarzam. Mówię to samo po raz drugi, bo coś nie mam pewności, czy powiedziałam dobrze, poprawnie po polsku. Ja chyba nie byłam tego w ogóle świadoma, dopóki się nie nagrałam. Wychodzi na to, że ja mam tak też w życiu. Nie jestem pewna, daję sobie czas w głowie na myślenie i powtarzam (potem na czas). Taką mam metodę.

Uciekło mi trochę treści i próbowałam sobie z tego wstępu przypomnieć, nadrobić w pamięci, o co chodziło, z tym zaproszeniem, stolikiem w restauracji. Brzmię niepewnie, bo to nie jest tłumaczenie na bieżąco, tylko przypominałam sobie to z pamięci, z głowy. Uciekło mi to i musiałam sobie przypominać. Tak często jeszcze później było, że nie do końca wiedziałam, o co chodziło, czas uciekał, a ja się jeszcze po polsku męczyłam, żeby to sensownie powiedzieć.

Rzucał jak z katapulty tymi szczegółami. Szukałam tego, co jest najważniejsze, pomijając takie określenia i szczegóły, bo nie było na to czasu, nie skupiłam się na barwności opisu i języka, tylko na suchych faktach.

W ogóle byłam pełna podziwu, że ten mówca nie miał żadnej kartki i że mówił pełnymi zdaniami. To wszystko było takie fajne. Krótkie, ale sensowne zdania. Po polsku, żeby to odtworzyć, to nie dało rady zupełnie.

Jak nie wiem, jak coś powiedzieć, to szukam trochę na czuja, na intuicję.

Bardziej próbowałam z kontekstu wyciągnąć i trochę na czuja, co on może mówić, a nie do końca wyłapywałam, co on mówi. Trochę to był taki fristajl.

Jak coś się zastanawiam, to mówię wolniej, potem nagle przyspieszam, bo chcę mówić już dalej. Powoli, powoli, pyk, pyk, pyk. Trochę próbuję utrzymać tempo mówcy. Chyba nieświadomie.

Ja ogólnie nie wiedziałam, jaką formę obrać. Czy mówić per ‘ty’, ty masz złamane serce, czy może tak bezosobowo. Angielskie ‘you’ to jest uniwersalne, a u nas to nie. Trochę mieszałam poniekąd – ty i bezosobowo. A na początku chyba ‘każdy z nas’, przeszłam przez wszystkie te trzy opcje. Fajnie byłoby być takim consistent, ale w pisanym prościej, a w ustnym ciężej to utrzymać.

Wydawało mi się, że było więcej luk, a na nagraniu słychać jest ok.

Fajnie by było, gdybyśmy mogli sobie tłumaczyć strukturę zdania angielskiego na polską tak jak leci. A angielskiego zdania trzeba do końca posłuchać, bo polskie zdanie ma inną składnię, a tu czas leci i jak to zrobić?

False friends – to nie mój problem.

Słyszałam to o IQ, próbowałam to jakoś ująć, ale nie odważyłam się tego porównać. Czasami przychodziły mi jakieś pomysły do głowy, ryzykowałam i mówiłam, a tutaj nie wiedziałam z tą inteligencją. Ja to trochę robiłam jakby konsekutywnie, słuchałam, potem nadrabiałam i streszczałam.

Research bardzo mi pomógł, miałam delikatne pojęcie, mieliśmy streszczenie, wiedziałam, że będą dwie historie, prościej mi się było odnaleźć, gdzie jestem w tekście dzięki temu, potem usłyszałam grief, więc wiedziałam, że dalej będzie o pustkach do wypełnienia, więc nawet jeśli treść przeleci, to chociaż o tym wspomnij, napomknij o tym. Bo to ważne na pewno. Bez researchu na pewno bym poległa i też na pewno dużo bym się zastanawiała. Plan też mi pomógł, miałam świadomość, że coś mnie czeka i co mniej więcej.

To słówko closure – nie wpadłabym nigdy na to tłumaczenie, gdybym tego nie sprawdziła przed tłumaczeniem, że to jest to poczucie, że skończyło, w tym kontekście. A tak byłam przygotowana, miałam zapisane, pasowało tu, wiem, że tego użyłam. Chyba opisowo, że pewien etap już się bezpowrotnie zakończył, ze trzeba to zamknąć i iść dalej. Bo samo closure – nie miałabym pojęcia, o czym on mówi.

Korci, żeby wcisnąć STOP i nagraj od nowa. Nie wiedziałam, że ja tak szyję, używam antycypacji, chciałam mówić.

S4

Strach, bo mówca mówił bardzo szybko i w pewnym momencie nie mogłem nadążyć za nim i nie mogłem przetworzyć tych wszystkich informacji. Strach, że się nie wyrobię i pogubię.

Udało mi się przekazać te wszystkie informacje. Większość przynajmniej.

Pogubiłem się. Nie mogłem nadążyć za nim.

Z kontekstu można było dużo powiedzieć, nawet nie nadążając za mówcą, można było coś wymyślić. Nawet jak się gubiłem, to dało się coś powiedzieć.

Trudne: tempo, nadążanie.

Starałem się, żeby to było kompletne.

Poprawiałem się – czasem mówiłem jedno słowo i nagle dodałem drugie, lepsze według mnie.

Najłatwiej było mi wychwycić przekłamanie.

Jak pomyślałem o tym sekundę później, to miałem inne pomysły na to. Mogłem to inaczej ująć. Chodzi o tłumaczenie, nie język.

Poprawiałem się, bo miałem jakiś lepszy pomysł, jakieś inne słówko mi wpadło.

A kiedy się nie poprawiałem, to z braku czasu.

Kiedy spotykam takie trudne słowa, jak 'reason', to nie wiem, jak to przetłumaczyć i idę dalej.

Co pomogło? Te słówka, bo bez nich bym się chyba całkowicie zgubił i bym nie wiedział, jak ruszyć z tego. I te pierwsze trzy minuty, bo wiedziałem mniej więcej w jakim tempie on mówi i tak oswoiłem się z nim.

Byłem trochę zestresowany i wydaje mi się, że to było słychać, bo nagrywałem się też na telefonie i trzymałem mikrofon blisko ust i wydawało mi się, że tak sapałem do mikrofonu, chyba mam kiepski mikrofon, to się nie nagrało.

S5

Był stres. Gubiłem sens zdań, nie nadążałem też za mówcą no i zapominałem też prostych słów, takich jak 'pracodawca'.

Z kilku pojedynczych momentów byłem zadowolony, gdzie po prostu lepiej mi wychodziło. Był problem i go umiałem rozwiązać.

Były przerwy, mmm, eeee, filler sound, gubiłem sens zdania i nie mogłem go dokończyć.

Łatwe były początek i koniec – troszkę wolniej i prościej tam mówił.

Trudne były środek i nadążanie za mówcą. Znajdowanie odpowiednich słów.

Problemy ze znajdowaniem ekwiwalentów, przerwy, filler sounds i kilka pojedynczych źle użytych form gramatycznych (znalazłem guza – znalazłem guz).

Zdarzało się przekłamanie: robiłem przerwy, jak zgubiłem sens, żeby odnaleźć sens nowego zdania.

Najłatwiej wychwycić: przerwy chyba.

Poprawka: znalazłem lepsze słowo później albo od razu zauważyłem, że używam złej formy gramatycznej, albo że zgubiłem całkowicie wątek i mówiłem o nie tej osobie.

Brak poprawki: kiedy próbowałem dokończyć jak najszybciej jakieś zdanie i już uznałem, że było po prostu za późno, żeby to poprawić. I żeby nie zgubić sensu następnego zdania.

Za mało ćwiczyłem tłumaczenia. Research 3 godziny. Z tym nie było źle.

Heartbreak – na początku było dosyć prosto, ale później, jak próbowałem wstawić to w różne formy gramatyczne, to miałem problemy.

Jak patrzę na ten transkrypt, to dopiero widzę, ile rzeczy mi uciekło. Wiele rzeczy nie przypominam sobie, żebym w ogóle coś takiego słyszał.

Za długo czasem nad czymś myślałem i dlatego zgubiłem dalszy fragment.

Pomogło mi o uzależnieniach, narkotykach, bezsenności, zaburzeniach układu odpornościowego – ten risercz. To posłuchanie pomogło mi na początku, przy tym czytaniu z kartki narkotyków i tych skutków – lepiej się czułem wtedy.

S6

Trochę się denerwowałam tym, że jednak były momenty, gdzie mówca mówił zdecydowanie za szybko, ja byłam kilka zdań do tyłu. Frustracja bardziej niż stres.

Starałam się kończyć zdania, kosztem tego, że byłam do tyłu.

Nie mogłam wszystkiego zrozumieć, co miał mówca na myśli i na pewno nie przekazałam wszystkiego, co mówił mówca.

Tematyka była dosyć prosta, nie było bardzo specjalistycznych słówek.

Najtrudniejsze dla mnie to było trochę za szybkie tempo.

Słyszałam, co mówi mówca, przetłumaczyłam to, a później, jak już to powiedziałam, to wtedy zrozumiałam, że mówca miał co innego na myśli. Chodzi o treść. Już po tym, jak ja to przetłumaczyłam. Ale tego raczej nie poprawiałam.

Poprawiałam przejęzyczenia.

Nie poprawiałam całych zdań, czyli jeśli już coś powiedziałam, chociaż wiedziałam, że to nie to nie do końca o to chodziło, to szłam dalej. Było za mało czasu, żeby powtarzać znowu całe zdanie. Presja czasu.

Nie lubię angielskich wtrąceń w polskim – w tłumaczeniu i w ogóle.

Wynotowanie sobie słownictwa, które pani wysłała, pomogło, chociaż, jak się okazuje, nie wszystkie słówka w ogóle usłyszałam. Usłyszałam to heartbreak i pomyślałam, jak to przetłumaczyć i jeszcze jedno takie słówko. Ja usłyszałam, że ona nie miała guza, tylko inne słówko, zatrzymałam to i zastanowiłam się, co on mówi, nie chciałam na samym początku nagrania popełnić tak dużego błędu. Lump, a ja usłyszałam lamb.

S7

Poziom stresu nie wpływał na to, że coś robiłam źle, tylko raczej brak koncentracji, że nie ogarniałam, co się dzieje.

Niekoniecznie stres, tylko na początku on mówił w porządku, a potem mam wrażenie, że mówił szybciej i ja się szybko zmęczyłam i nie nadążałam. W głowie miałam tę Pani myśl, żeby mówić pełnymi zdaniami i jak już przegapiłam, co ten pan mówi, nie wiedziałam, co on powiedział, a chciałam pełnymi zdaniami, trochę czasu minęło i nie wiedziałam, czy mam zaczynać od środka zdania, czy mówić od początku i trochę się zestresowałam, ale też zdenerwowałam, że przegapiłam to, co miałam mówić, trochę byłam zdenerwowana na siebie. Nie wiedziałam, na czym się skupić. Zdenerwowanie i zmieszanie.

Wiem, o co chodziło w tym tekście i rozumiałam, co ten pan mówi, ale jak się miałam brać za tłumaczenie, to nagle nie wiedziałam, jakiego słówka mam użyć, potem coś zaczęłam przekręcać, ja wiedziałam, co on mówi, ale mówił szybko i nie byłam w stanie tego tak szybko powiedzieć, byłam zmieszana, a on leciał dalej. Wiedziałam, o co chodzi, ale czasem na przykład pojawiało się jakieś słówko czy trudniejsze zdanie, ja nie wiedziałam, jak to przetłumaczyć i stop. Jak to szybko przetłumaczyć? W pisemnym jest łatwiej.

W pewnym momencie te wynotowane słówka gdzieś mi się pojawiły, ale nie zdążyłam ich zarejestrować i powiedzieć nawet.

Tempo – przetwarzanie – tłumaczenie. Ja ogólnie szybko mówię, ale nie nadążam, jak ktoś tak szybko mówi, żebym ja szybko tłumaczyła. Co innego, gdybym była przy tej osobie, a jak się ogląda, to jest inaczej. Ten pan też chodził i to mnie dekoncentrowało.

Najtrudniejsze było nadążanie za tym panem, żeby szybko znaleźć jakieś słowo, a nawet żeby mówić cokolwiek, bo wiadomo, że jest tendencja, żeby się zatrzymać, tak jak u mnie to będzie, że parę razy się zatrzymałam, bo nie wiedziałam już i się już zdenerwowałam, nie wiedziałam, co on powiedział. Był tam taki moment, że on mówił o liście na Spotifaj i to mnie automatycznie rozśmieszyło. Bo on coś przed tym powiedział, ja już do tego czasu zapomniałam, co tam było, i już żeby tam dalej przejść, to się zgubiłam. Czyli najtrudniejsze tempo. Przez to było bardzo trudne.

Tematyka fajna, bo taka psychologiczna, to mnie interesuje.

No ogólnie żeby to zachowało swój oryginalny sens. Wierność. Po połowie, tam było szybko, ja chyba już sobie coś zaczęłam tam wymyślać trochę. To było automatyczne, że już nie wiem, to się działo bardzo

szybko, czasami jak się coś dzieję, to ja mówię szybko i czasem nawet nie wiem, co dokładnie, żeby tylko mówić.

Błędy – zdania były nieskładne, coś źle odmieniłam w zdaniu, słówka też – wiem, co to znaczy, ale zamiast powiedzieć najprostsze słowo, to ja wymyślałam coś, co niekoniecznie pasuje, zdania były pourywane – to źle brzmi po prostu, bo nie ma tej ciągłości. A jak się zatrzymywałam, to zamiast szybko od razu coś dalej mówić, to ja miałam taką zawiechę przez chwilę i tak nie wiedziałam, czy zacząć od środka zdania, czy od tego co mówi ten pan, czy zaczekać jeszcze chwilę i zacząć nowe zdanie od początku.

Poprawka – tam było coś, że ten pan prowadzi terapię czy praktykę i ja to chyba źle usłyszałam, powiedziałam tam jakąś wartość i takie przeczucie, że to chyba źle, że chyba mniej, bo tak sobie w głowie policzyłam, ile ten pan musiałby mieć lat wtedy i miałam taki znak zapytania – to zmieniać czy nie? Ale doszłam do wniosku, że nie, bo żeby nie siać już zamieszania jeszcze większego niż jest, to tego nie będę zmieniała, bo to też nie było nic takiego ważnego, to znaczy z jednej strony ważne, ale z drugiej strony nie przywiązuje nikt do tego uwagi, mam wrażenie. Bo to nie jest informacja, która zmienia treść drastycznie, wpływa na ten wykład. To nie wykład z matematyki. A sama nie wiedziałam, czy się pomyliłam, czy nie, bo się sama zagłuszyłam, tego pana już nie pamiętałam.

Przeanalizowałam sobie szybko, dlatego potem zgubiłam się, co się dzieje, i sobie myślę: ja chyba powiedziałam czterdzieści, i myślę - dwadzieścia, czterdzieści – dwadzieścia to dużo, czterdzieści tym bardziej, to i tak jest dużo, co innego, gdybym powiedziała dwa lata – a było dwadzieścia. To już jest różnica. Tutaj też jest niby różnica, ale ja to tak odbierałam, że to było jakieś dopowiedzenie i dla mnie nie wpływało tak. Dla mnie dwadzieścia i czterdzieści to jest i tu, i tu dużo. Nad tym się też jakoś strasznie nie zastanawiałam. Z perspektywy słuchacza chyba. Wiedziałam, że to słabo trochę, idę dalej. Gdyby ta różnica była procentowo większa, na pewno bym się poprawiła.

Jak się korygowałam, to jak coś powiedziałam źle, czyli coś źle odmieniłam i się poprawiłam, ale ogólnie to on tak szybko mówił, że ja to często zostawiałam, żeby do przodu iść po prostu.

Dużo razy się zawieszałam i coś kombinowałam w tym tekście. Na początku on mówił w miarę okej, ale ja trochę za bardzo kombinowałam, nie wiem, po prostu może z dekoncentracji i stresu zaczęłam wymyślać już coś pod koniec. Jak się już zacięłam, to też (zacięłam się wiele razy), wtedy jak już raz się zacięłam, to miałam taki dylemat – no nie wiem, co robić – iść dalej, czy co? Tłumaczyć czy nie? To nie typowy stres, raczej frustracja i złość. To nie jest aż takie trudne, ale nie mogę nawet tego przetłumaczyć normalnie w całości. Tyle lat już studiuję i nie mogę tego zrobić?!

Ja w sumie jestem przyzwyczajona do nagrywania się, prowadzę zajęcia online dla firmy. Tylko wiadomo, ja wtedy mówię swoim tempem, nie spieszę się, no jestem mówcą.

Chwilę słuchałam przed tłumaczeniem. Chyba to mi raczej nie pomogło, jego wygląd i tak dalej. Bo jego tempo i tak było zmienne. Ale może gdybym nie słuchała tego, to nie wiem, czy to pomogło.

Heartbreak – w głowie myślałam, żeby to zmieniać, żeby nie było ciągle to samo, ale wydaje mi się, że mówiłam właśnie tak samo – złamane serce. Ale też, żebym za szybko nie powiedziała czegoś źle. Chyba złamane serce.

Czterdzieści lat praktyki – nie byłam pewna, czy faktycznie tyle, to ile on ma lat? Ale nie byłam pewna, czy to było dwadzieścia. Wiedziałam, że jak się poprawię i poprawię na gorzej, to już w ogóle będzie bez sensu.

Jak nie usłyszę czegoś dobrze, jak się sama nie zatrzymam, to próbowałam generalizować, żeby mówić COŚ związanego z tym, ale żeby to było na tyle ogólne, żeby pasowało do reszty.

Nie wiedziałam, co powiedzieć i ciągle myślałam o tym poprzednim, że pominęłam. Tamto mi chodziło po głowie. A co, jak on teraz przejdzie do czegoś innego? Albo do tego nawiąże, co mówił?

On powiedział dużo, nie powiedziałam tego wszystkiego i jak ja chciałam coś innego powiedzieć, myślę o tym, co było wcześniej, że tego nie powiedziałam to robię błąd.

Miałam bardziej presję przez risercz. Teraz sobie myślę, bo siedziałam sobie na fotelu, gdybym siedziała przy biurku, miałabym większy komfort, siedziałabym wyprostowana i łatwiej byłoby mi się skoncentrować.

Jestem jedną z ostatnich osób w tym tygodniu, pewnie każdy zrobił to tak super, będzie mieć pani porównanie do wszystkich, trzeba to zrobić w miarę dobrze, chyba byłam pod presją.

Pauzy odczuwałam, że były bardzo długie, jakby minuta, a teraz słyszę, że były krótkie. Miałam wrażenie, że w ogóle prawie nic nie mówiłam.

S8

Czasem jak stopowałam, nie nadążałam, to czułam się trochę zmieszana, bo wiedziałam, że spokojnie bym to zrobiła, ale brak przerw mówcy to było takie uczucie, że może za dużo powiedziałam, dlatego muszę stopować? Ale tak, to spokojnie. Jeśli to jest próbne i na badanie, jak nie wiedziałam, co powiedzieć albo jak zebrać myśl, to stopowałam albo pomijałam i szłam dalej.

Czasem w trudniejszych momentach, w których myślałam, że się zatnę, jak wcześniej oglądałam filmik, to przeszłam przez nie. Na prostszych, banalnych rzeczach się wykładałam. Może trochę intonację głosem podwyższałam, ale tego jakoś bardzo nie kontrolowałam w trakcie tłumaczenia, jak szłam, tak szłam.

Długość filmiku – robiłam przerwy, byłam zmęczona. Nie jestem zadowolona z przerw, które robiłam, poczekać, aż mówca skończy myśl, aż ja będę mogła się wbić.

Udało mi się szybko znaleźć tłumaczenie lub słówka, których normalnie zapominam, a tutaj wiedziałam w tłumaczeniu. Tematyka ciekawa, ja chyba ten filmik kiedyś oglądałam i trochę pamiętałam coś z tego, nienużąca tematyka.

Nadgonienie myśli i powiedzenie tego, co mówca wcześniej powiedział z nadgonieniem tego, co on teraz mówi.

Starałam się tak, żeby było zrozumiałe

Najbardziej miałam z przerwami, bo myślałam, że nie będę musiała tego robić, bo oglądałam to przed tłumaczeniem, ale tłumaczenie zweryfikowało, że nie byłam w stanie poukładać sobie w głowie tych myśli, tłumaczenia.

Błędy: intonacja, gdy podwyższyłam, może końcówki, bo jak się zamyśliłam czy zapętliłam, to gubiłam końcówki i chyba na początku popełniłam błąd z tego, co pamiętam. Językowo.

Korekta: jeżeli korygowałam błędy, to na przykład przypomniało mi się, że coś jest nie tak, że nie odpowiada mi, jeżeli czułam, że muszę to poprawić, to wtedy to robiłam. Językowo raczej, tłumaczeniowo raczej się aż tak nie skupiałam. Raczej na przełożenie z angielskiego na polski (językowe) i te końcówki, żeby dobrze to brzmiało.

Brak korekty: mały błąd merytoryczny – że i tak wiedziałam, że dana osoba zrozumie, o co chodzi, jeżeli nawet zapętliłam jakiś kontekst, to pod koniec osoba, która słuchała, byłaby w stanie ogarnąć, o co chodzi.

Czasami robiłam te stopy, żeby się upewnić, czy to nagrywa. To mnie też rozpraszało. Na początku wiem, że mnie przerywało moje wypowiedzi.

Wiedziałam, że to nie do końca jest okej. Próbowałam sobie to przypomnieć prze chwilę, ale stwierdziłam, że już zgubię całość, więc odpuściłam.

Pamiętam, że przypomniałam sobie ‘wild goose chase’, jak oglądałam ten filmik i musiałam sobie przypomnieć, co to jest dokładnie, jak to przetłumaczyć. Niby wiedziałam, ale nie do końca. ‘Shoot up’ – miałam dylemat w momencie oglądania i tłumaczenia – naćpać się? Wtedy przyszło mi na myśl, w tłumaczeniu, że naszprycować się. ‘Withdrawal’ – bardziej z kontekstu wynikło jak oglądałam za pierwszym razem.

Podczas samego tłumaczenia to nie było zbyt stresujące, tylko było szybkie tempo, dużo różnych informacji i połowę z nich ja chyba opuściłem. Wszystko było tak na spokojnie, tylko bliżej dziesiątej minuty to było już dla mnie trudne, bo powyżej tego limitu zaczynam się już trochę męczyć. Zmęczony byłem. Wcześniej dość neutralnie.

Wcześniej to ja zawsze musiałem sobie słuchać całego nagrania, zrobić notatki, żeby to sobie jakoś przemyśleć, co można by było powiedzieć o tym, to tym razem ja tego nie zrobiłem. Spontanicznie od czwartej do dwunastej minuty. Jestem zadowolony, że dałem radę do końca tłumaczyć.

Niezadowolony ze słownictwa, z gramatyki, z językowych spraw polskiego (język docelowy).

Gdy mówca zwalniał tempo i powtarzał niektóre rzeczy, wstęp ogólny do dalszych historii, w tym czasie można było trochę odpocząć.

Najtrudniejsze: kiedy szybkie tempo było połączone z dużą ilością informacji, trzeba było coś jedno wybrać, powiedzieć, nie przegapić tego, co dalej było.

Skupiałem się na tym, żeby jak najszybciej wyjść z tych momentów milczenia, których było bardzo dużo – ja wtedy jeszcze nie przetłumaczyłem poprzedniego zdania, nie dokończyłem, a już on mówił następne, więc czasami było opóźnienie na jedno zdanie.

Błędy: najłatwiej zauważałem momenty nieodpowiednich słów, ale już nie miałem czasu tego zmienić. Te błędy – to związane z gramatyką albo ze słownictwem – że nie to słowo powiedziałem, tłumaczeniowo.

Korekta błędów: kiedy nie mogłem dobrze powiedzieć - wyartykułować - wymówić – wtedy musiałem coś powtórzyć – albo kiedy zauważałem, że to jest kompletnie niepoprawne słówko (źle przetłumaczone). W sumie nie wiem, czy to poprawiam, ale na pewno dłuższy czas o tym myślę.

Brak korekty: trudno powiedzieć.

Człowiek spędza – często mam problem w dłuższych tekstach z podmiotem – zdarza się mi, że nie wiem, kto jest podmiotem, nie wiem, czy mówca odnosi się ogólnie do ludzi, czy do tej Kati i zrobiłem tutaj uogólnienie.

Czasami tak się zdarza, że czasem tłumaczę i zauważam, że jak czasami próbuję zdążyć za mówcą i tak samo z siebie wynika, że ja powtarzam jakieś słowa. To może nie poprawka, ale chciałem zdążyć za mówcą [i wypełnić lukę].

Aj kju – chciałem to poprawić, żeby nie mówić aj kju, ale nie wiedziałem, jak to jest po polsku.

Ten plan wypowiedzi – nie miałem czasu do tego wrócić, chociaż miałem to przed sobą. Te imiona to samo. Ale wychwyciłem ‘zaburzenie układu odpornościowego’ – umknęło mi to ze słuchu, ale wiedziałem, że to ma być, sięgnąłem po to i powiedziałem.

Do końca nie wiedziałem, jak po polsku powinno być ‘broken heart’. Nie wiem, jak to dokładnie powiedzieć. U mnie problem jest z odnalezieniem dobrego tłumaczenia, a nie poprawienie tego.

Text two: *Reality check on renewables* (2020)

S1

Stres przez szybkie tempo. Zaskoczenie, że jest aż tak szybko i tak dużo liczb, nie mogłam sobie ułożyć, ile z tego mam powiedzieć, a ile nie. Zacinałam się trochę, bo stwierdzałam, a te szczegółowe liczby, to nie muszę mówić, a potem się okazało, że to trwa trochę długo i trochę taka sytuacja bez wyjścia. Stres, jak już zaczęłam czuć, że pójdzie słabo.

Co jakiś czas jednak łapałam ten wątek. Próbowałam te słówka, walka się liczy. Schematy mi pomagały, mogły być trochę dłużej, ale wtedy łapałam wątek.

Wielozadaniowość – szybkość przetwarzania w głowie, co powinno być, co powiedzieć, czego nie powiedzieć i też tłumaczenie, dużo, bardzo dużo przerw mam. Płynność.

Jak się pokazywały schematy, skupiałam się na tym obrazku, żeby go podsumować, streścić, jak się gubiłam i nie wiedziałam, co jest przed nim i w trakcie. Więc przynajmniej ten obrazek streścić. Powtarzanie się tych głównych keywords, moje tłumaczenie składało się z tych słówek.

Najtrudniejsze: tempo i gęstość. Jak jest mało liczb w tekście, to jest okej, ja jestem po matematycznym kierunku i matfizie w liceum, więc z liczb jestem dobra, ale tutaj raczej tempo mnie przybiło. Byłam przygotowana na zamianę mil na galony, zrobiłam sobie listę i myślałam, że będzie łatwiej. A jak on tak bardzo dużo i bardzo szybko, to był problem, żeby się z tym połapać, złapać jakiekolwiek dane. Riszercz jednak na pewno pomógł, większości słówek bym nie znała i nie wiedziałabym, o czym on mówi, a tak to

łapałam wątek przynajmniej co jakiś czas. Nawet samo renewables. Szczególnie ten temat po angielsku nie jest za dobrze znany, słownictwo.

Plus bardzo dużo szczegółów.

Przy każdym się na tym skupiam, przy pierwszych tłumaczeniach zauważyłam, że pytam, pani na to zwracała uwagę, więc jest to priorytet dla mnie za każdym razem

Kończenie zdań – skupiałam się, chociaż mniej mi wyszło

Tempo zbliżone – ja przy każdym tłumaczeniu staram się omijać szczegóły, bo to generalnie nie jest istotne, a tutaj ten tekst był napakowany szczegółami i to właściwie było tłumaczenie, więc jak ja zaczęłam omijać szczegóły, to już nie miałam co powiedzieć i przez to mam dużo przerw.

Na tyle, ile mogłam, to przekazałam

Jeśli przyjdzie mi do głowy coś, co w tym ułamku sekundy uznam za dobry ekwiwalent, to idę dalej, raczej nigdy nie szukam.

Ile szczegółów przekazać? Jeśli nie zna się tej jego przemowy, to nie wiadomo, jak to ocenić, ile powiedzieć, a ile można pominąć. To było bardzo trudne.

Błąd wychwycony: na pewno nie językowe, raczej to, że dużo milczałam, dużo pauz, i miałam ciągle w głowie, że nie można tak i że jak najszybciej trzeba zacząć tłumaczyć, ale nie mogłam po prostu, nie dało się tej pauzy szybko przerwać. Był ten moment, że już jest za długo, że już muszę zacząć, ta presja, a tu jestem w trakcie słuchania szczegółów, które on omawia i trudno mi się bardziej tą kwestią nadążania za nim, tempo i wielozadaniowość, żeby połączyć te fakty, co on mówi, a szczegóły i tak dalej. Bardziej to niż językowe, mam wrażenie, że ich nawet nie słyszałam do końca tych językowych. Trudno mi powiedzieć, co przetłumaczyłam a co nie.

Korekta: raz się poprawiałam tak czysto gramatycznie, tam chyba końcówka jakaś była, powiedziałam źle, usłyszałam, i poprawiłam. I chyba jeszcze jak to, co usłyszałam, tłumaczyłam tak szybko, a jak on coś dodał, to zrozumiałam, że to jednak troszkę inaczej powinno być, to nawet dłuższe kawałki nawet zmieniałam, czyli nie jedno słowo, tylko na przykład trzy-cztery. Zmiana sensu. Chodziło o wierność. On szybko dodaje nowe rzeczy, więc w głowie to się nastawia i jak już wiedziałam, że to jest mocno nie tak, jak być powinno, no to wtedy takie dłuższe kawałki zmieniałam, ale podobnymi słowami, więc będzie widać, że to jest zmienione.

Brak korekty: chyba nie byłam pewna, co on do końca powiedział, więc nie wiedziałam nawet na co skorygować. Będzie dużo takich przypadków, że nie słyszałam po prostu.

Myślę, że za mało walczyłam trochę. Za wolno się zorientowałam o tych szczegółach, bo ja tak w trzech czwartych tekstu zrozumiałam, że to już się nie zmieni.

Często zapominałam, co powiedziałam przed sekundą, bo skupiałam się na tym, co będzie. I dlatego też te poprawki są, bo już nawet nie byłam pewna tego, co powiedziałam.

Przekazałam dużo informacji, przed odsłuchaniem myślałam, że dużo mniej. Bardzo mi pomogły te schematy, infografiki. Jak skończyłam, to myślałam, że może 30% powiedziałam, wydawało mi się, że bardzo dużo pominęłam, a to, co powiedziałam, nie byłam pewna, czy to jest to, czy dobrze powiedziałam. Próbowałam to ograć, ale nie wiedziałam, czy to ma sens.

Schematy bardzo mi pomogły, bardziej się na nich opierałam niż na tym, co on mówi. Ciągła walka: ile powiedzieć, zazwyczaj na zdjęciach się pokazuje te najważniejsze rzeczy, a jestem też wzrokowcem, więc nawet jeśli on przewinął slajd, to łatwiej mi przywołać to, co na obrazku było niż to, co on mówił. Ale nie wyłączyłam słuchania.

Risercz też oczywiście. Wyłapywałam jakieś słówka, ale tutaj trudniej było sklecić zdanie z wiedzy ogólnej ułożyć zdanie, a gdybym nie miała riserczu i obrazków, to nic bym nie wiedziała, bardzo mi pomogła też kolejność – plan wypowiedzi, wiedziałam, gdzie on mniej więcej jest. Cały czas zastanawiałam się, o co mu chodzi?

To, że jestem wzrokowcem pomaga mi też w nauce słówek, łączeniu faktów. Jak ktoś się uczy na minimum, to w ustnym ma ciężko, no i mieliśmy rok przerwy od tłumaczeń ustnych. Więc też trudniej. A jak ktoś tak ledwo przechodzi, to na pewno byłoby dużo trudniej. Newsy pomagały, prasówka, takie pierwsze zaskoczenie, że trzeba słuchać, notować i zmienić język, cały czas myśleć i jednocześnie robić inne rzeczy. Trzeba pamiętać o intonacji i tak dalej.

Wiedziałam, że będzie trudno, ale bez tych ćwiczeń na zajęciach w ogóle nie wiedziałabym, co i jak mam robić.

S2

Odczuwałam pewien stres, bo mówił szybko, więc była straszna presja, żeby za nim nadążyć i momentami zacinałam się konkretnie – chciałam jedno zdanie zrobić poprawnie i trzy kolejne mi wyleciały. Denerwowałam się, w którymś momencie nawet westchnęłam, bo nie wiedziałam już – o czym i dlaczego? W momencie, kiedy zaczął rzucać tymi wszystkimi liczbami, to wypadłam. Frustracja.

Starałam się główne motywy przekazać, nie mówię że wszystkie liczby są, bo ich na pewno nie ma, ale to, co takie najważniejsze według mnie z tej całej wybiórczości, to starałam się powiedzieć.

Ucięłam strasznie dużo tematu, były pomyłki językowe w kontekście przejęzyczenia się, on mówił tak szybko, że ja nie zdążyłam pomyśleć, a słowa same wychodziły, więc musiałam się cofać.

Trudności językowe, sformułowania, to nie było jakieś trudne, sprawdziłam sobie wszystko z tej kartki, temat wałkowany, to nie były jakieś ogromne nowości. Językowo nie było tak źle.

Czas – i też dla mnie jego akcent – ja jestem skupiona na filmach i serialach z amerykańskim akcentem, a on momentami jakby mało otwierał buzię, zjadał te głoski, więc ja nie byłam pewna, czy to jest dokładnie to samo słowo, co ja słyszę i on mówi. Te schematy mi bardzo przeszkadzały, bo nie wiedziałam, czy mam teraz opisywać, co widzę ja, pomimo tego, że nie zdążyłam z tym, co on mówi, czy jednak jego tłumaczyć, jest taki moment, że ja po prostu już jakby wymyśliłam całe zdanie, bo domyśliłam się, że to jest to, co on chciał powiedzieć, ale już nie słyszałam, ale no, w sensie, nie zdążyłam.

Błędy: na pewno głównie przejęzyczenia, na przykład chciałam powiedzieć ‘nadal i dalej’ – i wyszedł z tego taki miks. W pewnym momencie podzieliłam zdanie strasznie długo, bo on mówił strasznie dużo, ja chciałam to tak po prostu skrócić, więc robiłam te pauzy i później gdzieś tam z tą odmianą, że wyszły trzy oddzielne zdania, a nie spójne. Językowo.

Korekta / Brak korekty: z tym przejęzyczeniem, to się nie poprawiłam, bo nie było czasu. Parę razy też miałam sytuacje i chyba starałam się poprawić, ale nie pamiętam. Gramatyczne, jeśli nie były rażące, to zostawiałam, bo na przykład zamiast biernika był mianownik, ale to tak ledwo słychać, zrozumiałe to jest, więc też zostawiałam.

Na pewno było szybkie. Zastanawiałam się, ile trzeba byłoby być w tym, żeby sobie dać radę z takim trudnym mówcą. Robił bardzo długie zdania, ta główna informacja była gdzieś tam na początku i pod sam koniec i żeby wrócić samemu, to naprawdę ciężko.

Gdybym miała możliwość, że miałabym to robić na ocenę, to pewnie nagrywałabym się kilka razy i może to za dziesiątym bym wysłała. Ale tu skupiamy się na tym, co w głowie, więc te błędy nie były dla mnie aż tak ważne, bo wiedziałam, że to do badania.

Chciałam się podpierać tą kartką, patrzeć sobie na nią, wydrukowałam to sobie, okazało się, że nie miałam nawet czasu jej podnieść.

Czasami te schematy pomagały, jeśli już się bardzo gubiłam, to mówiłam to, co widzę. Ale w większości to był taki kolejny natłok informacji, taki kolejny bodziec. Tutaj słuchowy, bo on mówi, kolejny wzorkowy, jeszcze czasem nieczytelny. Starałam się jednak na to patrzeć, nadążać za nim, ale na tym poprzednim tłumaczeniu był czas, nawet sekunda na zastanowienie się, co ten mówca mówi, a tutaj to wchodziło jednym uchem, wychodziło ustami, nic bym nie zapamiętała.

Jak jest świadomość, że nie idzie, to bardzo ciężko jest to następne zdanie zrobić lepiej. W tym poprzednim tłumaczeniu, jak się gdzieś pomyliłam, to następne trzy zdania chciałam zrobić tak perfekcyjnie, a tutaj dobijało to wręcz. Siadała motywacja i samopoczucie. Ciężko było wyjść z tego dołka momentami, ale starałam się mówić tyle, ile się da. Miałam w głowie, żeby go gonić.

Dzisiaj miałam problem, żeby przemielić te informacje, więc nie było momentu, żeby to tłumaczyć na angielski i potem na polski. Gdybym siedziała jako publiczność na tym wykładzie, to bym nie była zadowolona z tego, co ten pan mówił i w jaki sposób. Nie skupiałam się na tym, co on mówi, tylko, żeby to wytłumaczyć i nawet chwili nie poświęciłam na tą treść.

Galon mówili tak w Przyjaciołach, jak kupowali mleko, a lever w Big Bang Theory, jak próbują odkręcić oponę, i też miałam to w głowie i chciałam to powiedzieć. Ale czas zagrał ze mną.

Prezentacja fajna, ciekawa, ale to nie była kwestia językowa, tylko tego tempa, szybko mówił, szybko myślał. Ale na przykład to *calculation*, to już byłby problem.

Fossil, to skamieliny się rzucały w głowę, bo czytałam w prezentacji, bo to organizmy, które umarły i to się wydobywa. Chciałam też coś o tych skamielinach powiedzieć, ale zamknęłam się i powiedziałam poprawnie. On jeszcze tu tak szybko nie mówił, więc mogłam się delikatnie skupić na tym słowie.

S3

Trudność tekstu w porównaniu z tamtym łatwiejszy, research dokładniejszy, chyba pół godziny – fajnie mi się go słuchało i o dziwo go nawet rozumiałam, w pewnych momentach nie, ale ogólnie ok

Byłam przygotowana, notatki, research, miałam coś podłożone, było mi łatwiej

Goniłam, aż się zasapałam, przyjęłam taką taktykę, że czego nie rozumiałam, to nie tłumaczyłam, już nawet nie próbowałam symulować – 3 – część rozwiązałam, a resztę zostawiłam po prostu.

Były liczby, państwa, geografia, full koncentracja

Multitasking – słuchanie i mówienie jednoczesne mnie czasami przerasta – lepiej niż ostatnio, ale nadal wydaje mi się to chaotyczne

Strasznie goniłam, jest niewyraźne przez to, momentami bełkotałam, bo chciałam go gonić, słuchacz też mógłby mieć problemy ze zrozumieniem mnie. – mogłam odpuścić więcej

Wysiliłam się, próbowałam zapamiętać wszystkie państwa, w pewnym momencie odpuściłam wartości liczbowe, bo już mi się mętlik w głowie zrobił. Coś tam spisywałam, ale ciężko jest spisywać w symultanicznym.

Stress management – było dużo lepiej niż ostatnio.

Dzisiaj tak w miarę spokojnie, może bardziej dużo informacji chciałam przekazać, byłam przygotowana i rozumiałam tego mówcę, więc jakby byłam trochę zirytowana, że nie nadążam. Ale zdaję sobie sprawę, że musi umknąć.

Research bardzo mi pomógł. Informacje, spokój w głowie, wiem, o czym to mniej więcej będzie, nie spodziewałam się może tylu wartości liczbowych, ale w sumie, jak on analizował ten diagram – liczby i kolory, to trochę odetchnęłam. Nie dałam rady nadążyć, trochę się pogubiłam, ale w miarę. W miarę pełne zdania, praktycznie przez całe tłumaczenie cały czas mówiłam, na koniec ze zmęczenia luki.

Trochę słychać w moim głosie taką irytację i to przyspieszanie, nie ma jakości dobrej, tylko żeby jak najszybciej i bełkoczę bez sensu. Jakość siadła przez to. Były filler words i sounds. Pomagałam sobie.

Trochę na początku ta pierwsza minuta – myślałam – co to za akcent? Nie wiedziałam, czy ja go zrozumiem? Czym dłużej go słuchałam, tym więcej do mnie docierało. Myślałam, że to delikatny posh, ale później okazało się, że dużo więcej zrozumiałam niż tamtego poprzedniego pana. Tam mi umykało dużo. Jak tu czegoś nie rozumiałam, to wynikało z tego, że były zdania lub słówka angielskie, których nie wiedziałam, jak przetłumaczyć zupełnie, nawet na początku to ‘sitting underneath’ – wydobycie, czy pokłady? Trochę było trudne – nie tyle terminologia, tylko moja nieznajomość jeszcze angielskiego na takim poziomie, nie wiedziałam, jak to przełożyć.

Tempo – nawijałam jak on i wyszło bez sensu, narzucił mi swoje tempo, nie zwolniłam do siebie, swoich procesów, tylko goniłam go – raz mi uciekło coś z energią wiatrową i tyle było. – nie chciałam do tego dążyć, ale tak wyszło, narzuciłam sobie

Płynność zepsuła się pod koniec, ale chciałam mówić bez dziur.

Ekwiwalenty – nie udało mi się pięknej polszczyzny, tyle, co miałam z researchu coś przetłumaczone, a poza tym to tak średnio – na łatwiznę trochę – 3 – bardziej goniłam z treścią niż bogactwem językowym

Błędy: czasami liczba pojedyncza – mnoga i odmiana czasownika, czyli na przykład był rzeczownik w liczbie mnogiej, ja powiedziałam JEST, za chwilę się poprawiłam na SĄ. Językowo i gramatycznie. Is climate change - zmiany klimatyczne – są. Angielski wpłynął na polski. Składnia – szyk angielskich zdań przeszkadzał mi, żeby polskie zdania zacząć, jak ostatnio. Jak się poprawiam, to znaczy, że nie jestem pewna tego, co mówię. (minuta 29:44)

Korekta: usłyszałam, że się przejęzyczyłam albo coś źle odmieniłam.

Brak korekty: odpuściłam, czułam, że powiedziałam coś bez sensu, ale stwierdziłam, że nie jestem w stanie się szybko poprawić, nie mam w głowie tej korekty, więc odpuszczam, trudno, idę dalej.

Dzisiaj było lżej i łatwiej szło. Może dlatego, że może więcej wiedziałam, czego się spodziewać, więc może głowa była nastawiona bardziej. Jeśli wychwyciłam jakieś słówko, to dałam radę to zrobić, nie było takiej antycypacji jak ostatnio, że trochę musiałam ryzykować, ja już tutaj wiedziałam, w którą stronę to pójdzie, jedno słówko wystarczyło, żeby faktycznie oddać to, mimo, że nie zdążyłam usłyszeć całości zdania.

Nie jestem humanistką na pewno, myślałam, że z psychologii, więc można więcej coś dorobić, bo to życiowe niż na przykład jak jest tekst z matematyki czy geografii, ale wychodzi, że jednak wolę teksty dziedzinowe, że to ułatwia. Dopiero przy tym projekcie to wyszło. Liczby, konkret, to mi lepiej idzie. Psychologia, to chyba trudniej jest mi nawet to zrozumieć, a tym bardziej przełożyć. Zawsze lubiłam odpowiedzi w punktach, od pauz, a nie pełnymi zdaniami. Może jestem bardziej z tych ścisłych umysłów.

Liczby nie są dla mnie problemem w tłumaczeniu. Chyba, że czterocyfrowe, to już tak (2345). Jak jest rok, to okej. Poza tym byłam nastawiona na te daty, bo pani nam to wypisała.

Bardziej mi ten obrazek pomógł niż ze słuchu. Byłam bardzo zadowolona, że obrazki i mogłam z nich coś przeczytać, że mam tu jakieś liczby wypisane, na obrazkach się skupiałam. Wtedy dałam sobie więcej czasu na to. On niech sobie gada, tłumaczę to, co widzę. Trochę mi zeszło, żeby ogarnąć w mojej głowie, co to znaczy, co z tym obrazkiem i dotarło do mnie, że chodzi o pobocze wzdłuż drogi. Ten obrazek mi uzmysłowił. Pomógł mi. Wtedy wyłączyłam trochę słuchanie i od razu z automatu szłam na to, co miałam wizualne, to tłumaczyłam. Jak skończyłam tłumaczyć to, co widziałam, to wracałam do tego, co słyszałam, on wiadomo był już dużo dalej. Trochę go wyłączałam wtedy, to by było za dużo – on mówi, ja słyszę jego, siebie, widzę coś i jeszcze tłumaczę. Wyłączyłam słuch, włączyłam wzrok. Bardziej bazowałam na wzroku.

Poza tym, ja byłam dużo za mówcą i goniłam, i tak dużo pamiętałam. Dlatego mniej się poprawiałam, bo było mało czasu.

Te nazwy są podobne do polskich i było mi łatwiej, ale mamrotałam, bo było ich kilka (Indie, Bangladesz).

Poczytanie o tym, żeby zorientować się, co to jest, jak to się mówi po polsku. Leżałabym i przemilczałabym trzy czwarte tekstu. Były trudne rzeczy, nawet te nazwy geograficzne znam po angielsku, ale były rzucane z taką prędkością, że gdybym nie miała ich wypisanych jedno pod drugim, to by był problem, pewnie bym co piątek wyłapałam. Korzystałam z tej kartki.

Jednostki – w większości odpuściłam, uciekł mi kontekst albo pozapominałam, w wielu przypadkach przemilczałam. On tłumaczył to z żarówkami, ale wtedy miałam jeszcze większy problem z tłumaczeniem jego wyjaśnienia. Zastanawiałam się, czy to warto tłumaczyć, że żarówka na osobę. Zwątpiłam bardziej.

Trochę zabrakło mi koordynacji, co widzi słuchacz, mówca i ja. Nie dałam rady ogarnąć. Bardziej myślałam o tym, jak ja mam to przetłumaczyć, raczej nie myślałam, co widzi słuchacz.

S4

Było ciężko nadążyć, bo było dużo terminów fachowych i niestety dużo pominąłem, bo nie zdążyłem pomyśleć nawet o tym i przetłumaczyć, starałem się nadążać za mówcą, ale starałem się bardziej kończyć zdania – niestety kosztem treści, starać się skończyć to, co się zaczęło mówić, nie przerywać. Stres i dezorientacja, nie wiedziałem, jak to powiązać za bardzo.

Starałem się kończyć zdania – zdarzały się urwane, ale raczej, jak już coś zacząłem mówić, to starałem się kończyć.

Dużo informacji mi uciekło, bardzo powierzchowne tłumaczenie to było.

Były wykresy, on pokazywał i z tego wykresu można było coś odczytać, albo tam były zapisane dane i z tego można było przeczytać, jeśli się nie usłyszało, na ekranie to było. Tak robiłem.

Najtrudniejsze: tempo i duża ilość informacji.

Błędy: ciężko mi było, znałem te nazwy, ale one mi uciekły przy takim tempie i musiałem znaleźć inne słowa [w sprzeczności z tym, co wyżej…] – zwroty na samym początku, które mi zapomniały, które wcześniej na kartce sobie przygotowałem.

Nie byłem pewny, czy to co mówię, kiedy on podawał dane, czy ja mówię to poprawnie, na przykład, że Wielka Brytania czegoś tam nie robi albo robi, to ja nie wiedziałem, czy tak rzeczywiście jest, czy ja dobrze mówię, czy dobrze zrozumiałem i nie przekłamałem.

Korekta: kiedy powiedziałem coś i usłyszałem, że to jest niepoprawne, że inne słowo bardziej by pasowało. To wtedy się poprawiałem.

Brak korekty: kiedy mówca był daleko w przodzie, a ja zostałem z tyłu, nie poprawiałem, żeby nadążyć za mówcą. Szkoda było czasu.

Schematy: kiedy on pokazywał na schematach, to ja starałem się na to patrzeć, bo po prostu można było coś z tego wyczytać, nawet, jeśli nie usłyszałem, co on mówi. Starałem się jakoś to zinterpretować, może przekłamałem w jakimś stopniu, nie byłem pewien, do czego te dane czasami, ale starałem się je wklejać w wypowiedź, na przykład ta droga i rośliny – nie rozumiałem sensu tego. Ale gdy były kropki, to wtedy wydedukowałem, że może chodzić o zużycie energii na osobę, bo on porównuje kraje. Chciałem przekazać wszystko, ale chyba nie udało mi się.

Czasem tak mam, że myślę o jednym, a mówię o drugim. Mogło mi się to zdarzyć.

Raczej byłem w tyle. Zostawiałem dużo, nie nadążałem. On coś zaczął mówić, ja zaczynałem tłumaczyć i tak namyślałem się w międzyczasie długo, on uciekał do przodu, chciałem zdanie skończyć w miarę z sensem i po prostu zaczynałem, jak on zaczynał od nowego zdania.

Pomogły mi te słówka, sprawdziłem je, bez nich, nie wiedziałbym, jak przetłumaczyć, myślałbym nad tym, jak to przetłumaczyć, a mówca byłby już dużo dalej. Nie umiałbym w ogóle tego przetłumaczyć. Raczej nie patrzyłem na ta kartkę, raczej z pamięci. Nie było na to czasu. Muszę się w coś wpatrywać, nie umiem się na coś spojrzeć i od razu mówić.

Nie wiedziałem, do czego to ma zastosowanie z jednostkami, że samochód może jechać ileś mil na godzinę, ale jakie to ma przełożenie? Nie rozumiałem tego.

S5

Stres, podenerwowanie, trochę też złość na siebie, że nie nadążam. Frustracja, że nie potrafiłem sobie przypomnieć, jak powiedzieć ropa naftowa czy paliwo kopalniane.

Zadowolony jestem z opóźnienia EVS. Schematy mi raczej nie pomagały. Risercz pomógł na pewno.

Niezadowolony: biegłość (nie byłem w stanie przekazać tego po polsku), długie przerwy, nienadążanie za liczbami i jednostkami.

Żarty zdecydowanie łatwe i sam początek do tłumaczenia, ewentualnie części o elektrowniach wiatrowych i o jądrowej. Językowo łatwiej, gdy nie było grafów i liczb i chyba wtedy lekko wolniej mówił.

Trudne: schematy. Nagromadzenie liczb i jednostek.

Błędy: próbowałem za szybko utworzyć zdanie, próbując przewidzieć, co mówca powie, na przykład, jak zaczynał zdanie od ‘what’, to mówiłem ‘co’, a potem poprawiałem na coś innego, na przykład ‘jaki’. Opóźnienie było czasem za krótkie. Zdarzało się tak przy pierwszych wykresach, tam później zrozumiałem, że chyba nie o to chodziło, że on mówił o czymś innym.

Korekta: Przewidywanie – what – co – jaki – gdy się zorientowałem, to poprawiałem.

Brak korekty: z wytłumaczeniem wykresów, bo uznałem, że już było trochę za późno. Czułem, że trochę przekłamuję, ale nie było kiedy i jak tego poprawić. Błąd z datą albo nazwą kraju, bo w połowie gdzieś tak zrozumiałem, że chodzi jednak o inny kraj. Gdybym się wtedy poprawił, mogłoby to być nieczytelne dla słuchacza, który błąd poprawiam. Było już według mnie za późno.

Za długie przerwy, mogłem próbować składać zdania z jednostkami i wykresami, ale nie próbowałem.

Zdarzało mi się cofać w treści, żeby skleić lukę. Uzupełniałem treść, żeby to miało sens.

Miałem moment zwątpienia, czy nie zacząć od nowa nagrania albo nie czytać z notatnika. Słówka sprawdzone mi pomogły. Próbowałem wyszukać na kartce, tego nie znalazłem, ale za to coś innego, co mi się później gdzieś tam przydało.

Schematy trochę pomagały. Najbardziej złożone były te kropki z państwami. Patrzenie na schemat przeszkadzało raczej w słuchaniu mówcy, próbowałem albo słuchać, albo patrzeć, skupiać się albo na jednym, albo na drugim, przeważnie wybierałem wykres, ale nie pomagało to ani trochę.

S6

Na początku jeszcze bardzo się starałam, a później jakoś tak bardzo mnie to zmęczyło, że zaczęłam się poddawać od połowy.

Próbowałam wybrnąć z niektórych sytuacji, gdzie nic nie rozumiałam i jakoś z tych diagramów próbowałam cokolwiek powiedzieć z tego, co widziałam. Więc może wyjście z sytuacji. Risercz też, ale te słówka czasem przekręcałam, na przykład paliwo kopalniane zamiast kopalne, ale na pewno dobrze, że miałam to zapisane, były takie momenty, że wiedziałam, że mam to zapisane i nie mogłam znaleźć tego w moich notatkach. Risercz pomógł, bez tego byłoby o wiele gorzej.

Były bardzo duże luki. Nie mówiłam przez wiele fragmentów. Było trudno wrócić do tekstu.

Dla mnie łatwe było, bardzo mi pomogły te diagramy, które widziałam, czasami naprawdę nie miałam pojęcia, co on mówi, a tak czytałam, co tam było napisane. Korzystałam z tego wtedy, kiedy nie wiedziałam, o czym on mówi, a ja chciałam coś mówić, więc wtedy zaczynałam szukać jakiś informacji, żeby zapełnić to. Nie do końca rozumiałam, co on mówi, mimo, że go słuchałam. Nie wiem, czy mnie to rozpraszało. Chyba nie. Chyba mi pomagało to. Wydaje mi się, że patrzyłam na wszystkie, nie wiem, czy wszystko czytałam.

Nie chciałam myśleć, więc mówiłam wszystko, nie zrzucałam odpowiedzialności na słuchacza, żeby sam czytał ze schematów.

Najtrudniejsze: dużo danych i tempo.

Pod koniec miałam wypełniacze, ale pod sam koniec.

Błędy: dużo miałam takich literówek, zmieniałam słowa, przejęzyczenia gramatyczne - językowe, wyłapywałam to, jak już to powiedziałam, raczej nie poprawiałam, czasem tak. Ale tempo duże, dalej trzeba było iść. Słyszałam już co innego.

Korekta: gdy usłyszałam, że językowo coś było nie tak, chociaż były też momenty, że poprawiłam się na gorsze. Usłyszałam i (nie) poprawiałam. Nie byłam wtedy tego świadoma, dopiero po przesłuchaniu teraz. Wtedy myślałam, że się poprawiam dobrze, poprawnie.

Brak korekty: brakowało czasu. Albo nie wiedziałam, że są jakieś błędy.

Tamten tekst był dużo łatwiejszy, tematycznie też, nawet gdyby tamten mówił podobnie, to i tak było łatwiej. Teraz to widzę.

Schematy mi bardzo pomagały. Risercz też pomógł, ja bym miała problem z oil, na pewno bym powiedziała olej, a dopiero po kilku zdaniach bym ogarnęła, że to jednak ropa naftowa. Ale jak mam to zapisane, to jest łatwiej, bo wiedziałam, że to na pewno będzie. Ale gdybym nie miała tej kartki przed sobą, to możliwe, że bym zapomniała ze stresu, mimo że sama robiłam ten risercz, sama sprawdziłam, zapisałam i nauczyłam się, sobie to powtarzałam.

S7

Temat nie wydawał mi się skomplikowany. Przejrzałam materiały i włączyłam 2 minuty pierwsze. Nie tłumaczyłam go w głowie, tylko go posłuchałam po prostu.

Było dużo danych liczb, i te liczby były ważne, nie tak jak wcześniej, że jak się pomyliło, to tam bez większego znaczenia w sumie, dwadzieścia czy czterdzieści lat. Nie nadążałam, to co ja słyszałam, mówiłam, chyba zagłuszałam się sama, nie słyszałam, co on mówi dalej, denerwowałam się, przerywałam dużo, będą pauzy, bo są liczby, jednostki, nie słyszałam, nie nadążałam słuchać, co on mówi. Może nie stres, tylko byłam poddenerwowana, że on tak szybko nawija, bo to też trochę nie miało sensu, bo mógłby mówić wolniej. Trochę frustracji.

Wiedziałam, o co chodzi w tekście, rozumiałam to, ale jak już miałam to powiedzieć, przetłumaczyć, to był problem. Taka szybka reakcja. No pewnie było coś, że wydaje mi się, że wiem, a może coś innego znaczyło, natomiast generalny sens rozumiałam, o co chodzi.

Jak trzeba było szybko przetłumaczyć, wybrać i powiedzieć szybko jakieś słowo, nie przychodziło mi to zbyt łatwo, nawet z tymi wypisanymi już słówkami, to on mówił tak szybko, że mi to słówko gdzieś mignęło, ale ja byłam jeszcze przy czymś innym. I to był taki moment, że on odnosił się, że on wszystko do tych żarówek porównywał. Zgubiłam ten punkt, że on to porównuje, zaczęłam mówić te przykłady, a potem myślę sobie, że muszę o tym powiedzieć, bo tak nikt nie będzie wiedział, o co chodzi. Nie wiedziałam, jak to powiedzieć później już i coś powiedziałam, ale też on coś w trakcie mówił jeszcze innego i też już mi się to pomieszało. I jeszcze ciekawiej niż w tym poprzednim będzie.

Jak były ilustracje, to było łatwiej z jednej strony, ale też trudniej, a może najtrudniej, bo on tam dużo mówił o krajach, wymieniał je, jakieś tam dane, statystyki, co było trudne do uchwycenia, sczytuję, że tam w prawym górnym rogu, a ja nie wiem, o co chodzi, kolory, kropki, za szybko to było, chciałam patrzeć na ilustrację, trochę mi to pomagało, ale też trochę rozpraszało mnie, bo ja się skupiałam na ilustracji, patrzyłam, a on już tam gadał dalej.

Wyliczanie było najtrudniejsze. Jeszcze te jednostki, wielkości. Mimo tego, że pani nam to wypisała, to i tak potrzebowałam chwilę, żeby się zastanowić. Czasami też on mówił, nie mogłam powiedzieć kawałka, bo uważałam, że nie wiem, o co konkretnie mu chodzi, czekałam, aż on powie całe zdanie na przykład (a nie jakiś kawałek), chciałam to powtórzyć, a potem on już dalej mówił szybko, i ja tamto powiedziałam, ale jakby zgubiłam kolejny wątek już.

Intonacja – poprzednio bardziej, teraz mniej – to gdzieś zepchnęłam dalej w liście priorytetów.

Kończenie zdań – mniej niż poprzednio, bardziej się skupiłam, żeby przekazać te dane, ale ich było dużo i nie dawałam rady.

Tempo – na początku – raz przyjmowałam, że będę mówiła tak szybko, jak on, potem myślałam chwilę, że będę mówiła wolniej, tylko bardziej ogólnie, to co on ma do przekazania, żeby bardziej skupić się na tym, co on mówi.

Kompletność – starałam się, nie wyszło, ale chciałam (streszczałam, on mówił dużo, ja mniej, bo nie zdążałam, bo pędził, skracałam to; nie chciałam zakłamać)

Ekwiwalenty – chyba nawet ze dwa razy poprawiłam się, chciałam, żeby to było zrozumiałe.

Błędy: najłatwiej wychwycić – zrobiłam coś takiego, jak tam była Arabia Saudyjska, to ja chyba dwa razy to powiedziałam, on chyba też, coś odwrotnie, chyba Saudyjska Arabia, bo tak jest w angielskim – Saudi Arabia. Zabrzmiało dziwnie.

Na przykład powiedziałam numery – liczby, poprawiłam się. Było za dużo danych statystycznych, więc tutaj nie wiem, pewnie coś było, a może nie powiedziałam o czymś. Na początku było carbon – coal – węgiel pierwiastek i skała, pomyślałam, czy będzie wiadomo i potem chyba dodałam to.

Przejęzyczenia, omsknął się język czasem. On mówił o sobie, a ja to powiedziałam, tak jakbym ja to mówiła, ze swojej perspektywy.

Korekta: jak wychwyciłam coś, gramatycznie albo ze słownictwem, z tym węglem na przykład, dużo pominęłam po prostu. Coś z jednostkami jakiś błąd zrobiłam i się poprawiałam, tylko nie wiem, czy na lepiej czy na gorzej.

Brak korekty: samo to, że przerywałam wypowiedź, wiedziałam, o czym mówi, ale nie nadążałam za tym, co mówi, potem – zamiast dokończyć właśnie to, co on mówił, to ja przechodziłam dalej, jak mówił o tych panelach – coś mówił o polach i przykładach, ja to zaczęłam, przerwałam, potem jakoś od środka coś powiedziałam i to w ogóle nie miało sensu, w tym przypadku nic nie skorygowałam, nic nie dodałam, czyli to, co ja tam mówię, to kompletnie nie ma sensu, nic z tego nie da się wyciągnąć.

On powiedział jakąś część zdania konkretną, chciałam, żebym mogła się zawiesić na czymś więcej niż tylko dwóch-trzech słowach, co powie, nie chciałam tak od razu tłumaczyć, tylko dłużej poczekać, to był błąd, bo potem się gubiłam, ale gdybym ja zaczęła od razu mówić, to po tym byłaby pauza, cisza, to nie miałoby sensu, a też sama chciałam sama zrozumieć, co on ma na myśli, więc wolałam poczekać na trochę więcej, żeby potem to przetłumaczyć. Ale to różnie wychodziło.

Często nie mówiłam o czymś (na przykład o datach), bo nie zdążyłam albo nie wyłapałam konkretnie albo w ogóle nie usłyszałam.

Czasem bardziej skupiałam się na ilustracji, wtedy nie wyłapywałam, co on mówi, a czasem bardziej na głosie – wtedy widziałam, ale nie patrzyłam na ilustrację.

Jeśli wyświetlała się liczba, ale nie wiedziałam, do czego to jest, do czego on się odnosił, to nie mówiłam. Nie wiem, czy faktycznie pomogło mi to, że się wyświetliło. Może sam numer tak, ale który do czego się odnosi?

Miałam ochotę powiedzieć: widzicie to państwo na ilustracji. I chyba w pewnym momencie coś takiego powiedziałam – albo pomyślałam. Później na to wpadłam, wystarczyłoby powiedzieć, że proszę zerknąć, tu wszystko jest.

You: W trakcie, jak tłumaczyłam, ale przed zwróceniem się do publiczności, to zastanawiałam się, jak ja to zrobię (zobaczę, jak mi będzie lepiej brzmiało i pasowało i tego się będę trzymać, że nie będę zmieniać tego), ale w trakcie, jak on już de facto mówił do ludzi, to nie zwróciłam na to uwagi. W ogóle.

Czasami patrzyłam, a czasami patrzyłam się na laptopa, ale nie na ekran, wsłuchiwałam się w niego – chyba wtedy było lepiej niż na patrzenie się w ekran. Patrzenie i słuchanie – bardziej się rozpraszałam – nie słyszałam wszystkiego, co on mówi, tylko kluczowe słowa.

Na pewno pomogły słówka, na przykład oil i gas – tak bym powiedziała olej a nie benzyna, gaz tak samo. Zapisałam sobie to, niby to jest łatwe, industrial revolution – wiem, co to jest, ale normalnie chwilę by mi zajęło, żeby wpaść na polskie tłumaczenie normalnie. Nie wpadłabym tak szybko, może bym to zostawiła w oryginale. Back of envelope – gdybym tego nie miała, pewnie bym to zrobiła dosłownie i bym kombinowała. Sizewell B – pominęłam.

I jeszcze z tyłu głowy, czy to się nagrywa? I czy mnie słychać? Bo czasami się nagrywam bez głosu.

Jak się nad czymś zastanawiam, mam duże opóźnienie, jak coś robię, słyszę z dużym opóźnieniem, ale mówię szybko, nadrabiam takim gadaniem, mówię szybciej niż pomyślę. Uzupełniam tej luki, żeby nie było przerwy. Albo mam takie wrażenie, że szybko mówię. Nie wiem, co powiedzieć, generuję zwroty, których może normalnie bym nie powiedziała, ale mówię, bo muszę coś powiedzieć, tak automatycznie mi to przychodzi.

S8

Na zakończenie w sumie miałam wątpliwość, czy przekazałam wszystko, żeby to było takie okej, spójne, ale potem sobie pomyślałam, że jeśli coś wyjaśniłam, to ta osoba byłaby też w stanie to zrozumieć na podstawie tego i diagramów, które się wyświetlały. Było okej. Szczególnie, jak dodawał te linie poprzeczne, to wtedy sobie pomyślałam, że wszystko jest przecież na diagramie i nie wiedziałam, jak mogłabym to więcej przekazać. Jak wiedziałam, że czegoś nie powiedziałam, to szybko się podnosiłam i szłam dalej.

Zarządzanie czasem, jest to o wiele krótsze niż było tydzień temu, łatwiej mi było się pozbierać, nie skupiałam się za bardzo na stylistyce, starałam się tłumaczyć, żeby było okej, nie rozpraszałam się, że coś może być nie tak, teraz byłam bardziej skupiona na tym.

Na pewno miałam więcej wypełniaczy yyyy eeee.

Najłatwiejsze: początek, wprowadzenie – do tłumaczenia. Zanim się zaczęły liczby.

Najtrudniejsze były liczby plus on mówił dosyć szybko i zmieniały się często kraje, obszary i to było trudne. Nazwy własne.

Jednostki – powiedziałam galon, a potem litr, chyba się poprawiłam. Dla mnie to nie było trudne.

Błędy: na początku się zacięłam i powiedziałam ‘rewolucja industrialna’, ale wiem, że tak się też mówi – i przemysłowa, nie byłam do końca pewna, bo sobie przypomniałam, że istnieją dwie i z tymi galonami i litrami się zastanawiałam.

Korekta: z galonami, poprawiłam się na litry, bo w Europie, Polsce szczególnie, nie używa się tych galonów, tylko litry, wiem, że ludzie mogliby nie wiedzieć, o co chodzi.

Brak korekty: gdy stwierdziłam, że one są zrozumiałe, nawet jeżeli są błędami, stwierdziłam, że odbiorca będzie mieć jasność, żeby to zrozumieć.

Gubiłam się, jak się zatrzymywałam, to żeby dokończyć zdanie.

On mówił szybko, leciał dalej, ja musiałam się chwilę odciąć to, co słyszę i po prostu powiedzieć, skończyć wątek.

„Tak naprawdę" – powtarzam słówko, o którym sobie nie zdaję sprawy, tak samo 'generalnie, tak na pewno' i dlatego to się często pojawiało, mam to też na co dzień. Zupełnie z automatu.

Miałam przy sobie notatki i na pewno zapomniałam jak jest intrusive – niepożądany, effigy – z tym miałam problem i z fluff, greenwash – to połączyłam, nie rozdzielałam, finitness – zerkałam sobie na kartkę. Wszystko z automatu, normalnie, wiedziałam, gdzie co jest, nie rozpraszało mnie to.

Raczej patrzyłam na ilustrację i słuchałam go i prościej mi było patrzeć i słuchać i myśleć, co mogłabym pominąć ewentualnie. Pomagało mi patrzenie. Nawet te dynamiczne kropki.

To nie był stres, tylko tam było dużo liczb, ja sobie próbowałem przez pierwsze minuty je uchwycić, coś tam jakoś patrzeć na zdjęcia i grafiki, a jednak po dwóch minutach zrozumiałem, że nie potrafię tego zrobić, próbowałem, ale nie udawało mi się, więc walczyłem, żeby wszystko powiedzieć o tych liczbach i nic nie opuścić, pomimo liczb, więc chaos, ale jakoś tam poszło. Starałem się nadążać, to mnie stresowało. Jak tłumaczyłem jedno zdanie, to opuszczałem kolejne. Nie czułem się z tym dobrze, że opuszczałem informacje.

Wyłapałem kilka rzeczy, terminy różne, paliwa, to wszystko, to nie jest codzienny język, dałem sobie radę z terminologią.

Samo nagranie – to bardzo dużo informacji i szybkie tempo, a moje tłumaczenie – dużo informacji opuściłem, te, które się dało przetłumaczyć – to one nie są za bardzo ze sobą powiązane, więc może być problem z ich zrozumieniem, po 10 minucie pogubiłem się trochę, mówca dalej mówił szybko, ja czekałem, kiedy to się skończy i nie mogłem nic zrobić przez około minutę.

Terminy - miałem je przygotowane, wiedziałem, jak je przetłumaczyć.

Trudne było to, że było dużo informacji i tempo.

W środku było dużo krajów – on wymieniał 2-3, to ja zapamiętałem tylko 1, chciałem nadążyć, ale nie mogłem.

Błędy: przejęzyczenie czasami się zdarzało, leksykalne błędy – zauważałem je w większości, ale nie miałem czasu ich poprawić – językowe i tłumaczeniowe.

Korekta: kiedy miałem na to czas i kiedy czułem, że nie skończę zdania, korzystając z tego słówka, które miałem na myśli, więc musiałem zmienić.

Brak korekty: gdy nie było czasu i musiałem zaczepić się o jakiś punkt, żeby dalej tłumaczyć.

Nagranie nie było aż takie trudne, spodziewałem się trudniejszego, gdybym miał większą wiedzę z języka polskiego i wprawę w tłumaczeniu, to dałoby się to zrobić lepiej. On sam w sobie nie był trudny, temat nie jest aż tak bardzo specjalistyczny, raczej ogólny dosyć.

Był taki moment, że grafika była pokazywana przez pół minuty, a on mówił wciąż o jednej rzeczy, patrzysz na jedno, słuchasz czegoś innego i nie wiesz, co się w ogóle dzieje, a trzeba tłumaczyć.

Przeszkadzały mnie te zdjęcia, które on pokazywał, gdybym widział mówcę na połowę ekranu (jak te zdjęcia), to zrozumiałbym więcej, bo na przykład zaczynam patrzeć na zdjęcie, to już nie słucham. U mnie tak jest.

Tam były cztery liczby, założyłem, że połowę zdań słucham, a połowę patrzę na to, co tam jest i staram się te liczby ze zdjęcia dopasować do tego, co on mówi, ale tylko połowę dało się zrobić. W sumie to, że się wyświetlało, to było pomocne, ale ja z tego nie umiałem skorzystać, nie mogłem podzielić uwagi.

Miałem chaos w głowie, jeśli chodzi o kropki, starałem się powiązać to, co on mówi z tym, co widzę, zauważyć, o których kropkach on mówi i jednocześnie zrozumieć, co jest na obrazku (grafiku), do czego kropki się odnoszą, co oznaczają, zrozumieć obrazek, przetłumaczyć i wszystko w jedną sekundę. ☺

Nie myślałem za bardzo o słuchaczu, chciałem wszystko przetłumaczyć.

Wiedziałem, że dziwnie to brzmi, ale nie na tyle, żeby się poprawić.

Gdybym nie miał słówek, byłoby trudne, nie wiem, czy przetłumaczyłbym to.

Te zdjęcia, grafiki miały podwójny wpływ – czasami pomagały, czasem przeszkadzały. Patrzyłem na ekran cały czas. Jak nie widzę mówcy, to mi jest bardzo trudne odebrać tekst. Czyli jak mam nagranie bez obrazku, to jest mi ciężej trochę, to trochę zależy od sytuacji, ale jak jest nowa całkiem sytuacja, tak jak teraz, to ja wolę widzieć człowieka.

Nie próbowałem tłumaczyć za bardzo ustnie bez mówcy, z samymi obrazkami. Czasem tłumaczyłem, nie patrząc na mówcę, chodząc po korytarzu i jakoś było, ale tutaj – w tym przypadku – chyba gdybym nie widział, byłoby trudniej.

To było ciekawe dla mnie i spore wyzwanie, ale ogólnie to ciekawe.