

Filozofická fakulta Univerzity Palackého

**Srovnání používání principů notace
u studentů bakalářského oboru tlumočnictví**

Diplomová práce

2019

Monika Zimčíková

Filozofická fakulta Univerzity Palackého
Katedra anglistiky a amerikanistiky

**Srovnání používání principů notace
u studentů bakalářského oboru tlumočnictví**

**Comparison of note-taking principles used
by bachelor students of interpreting**

Diplomová práce

Autor: Monika Zimčíková, Angličtina se zaměřením na tlumočení a překlad

Vedoucí práce: Mgr. Marie Sandersová, Ph.D.

Olomouc 2019

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla úplný seznam citované a použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Marii Sandersové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, podporu, cenné rady a trpělivost. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Veronice Sejkorové, Ph.D. za to, že mi umožnila uskutečnit experiment ve svých seminářích a studentům bakalářského oboru ATP za ochotu podílet se na mém experimentu.

Seznam zkratek

ATP	Angličtina se zaměřením na komunitní tlumočení a překlad
ESIT	École supérieure d'interprètes et de traducteurs
ETI	École de traduction et d'Interprétation

Obsah

1 Úvod	7
2 Zasazení tlumočnické notace do historického kontextu	9
2.1 Počátky tlumočení – od starověku po 19. století.....	9
2.2 Konsekutivní tlumočení na vzestupu – 1. pol. 20. století.....	11
2.3 Počátek teorie a pedagogiky tlumočnické notace – 2. pol. 20. století....	14
2.4 Pedagogická praxe a výzkum tlumočnické notace – od 20. století po současnost	17
3 Přehled principů notace	23
3.1 Zapisování myšlenky (smyslu) ne slova.....	23
3.2 Pravidlo horizontality	24
3.3 Spojovací výrazy	24
3.4 Zkracování.....	26
3.5 Negace	27
3.6 Důraz	28
3.7 Pravidlo vertikality	28
3.8 Symboly.....	29
4 Empirický výzkum	31
4.1 Hypotéza.....	31
4.2 Metoda.....	32
4.2.1 Subjekty	32
4.2.2 Materiál a kontext výzkumu	32
4.2.3 Zpracování dat.....	33
4.2.4 Kritéria hodnocení.....	34
4.3 Vyhodnocení dat.....	38
4.3.1 Dotazník č. 1 (před poučením a cvičením)	38
4.3.2 Notace č. 1: Zaměření na použití co nejvíce principů notace	44
4.3.3 Notace č. 2: Bez pokynů	47
4.3.4 Srovnání v rámci jednotlivých ročníků	51
4.3.5 Dotazník č. 2 (po nahrávání č. 2, odpovědi se týkají notace č. 2)...	57
4.3.6 Celkové srovnání dotazníků a notací	68
4.3.7 Srovnání názorů studentů na notaci v dotaznících.....	73
4.4 Vyhodnocení	74
5 Závěr	78
Resumé	80
Seznam tabulek	82
Seznam grafů	83
Bibliografie	84
Anotace	89

1 Úvod

Záměrem diplomové práce je zmapování tlumočnických notací studentů prvního, druhého a třetího ročníku bakalářského kurzu ATP, a to včetně jejich názorů na vlastní notaci a výuku notace. Rozbor notací studentů se zaměřuje na používání principů notace a jejich systematičnost.

Práce v rámci teorie mapuje postavení notace v procesu tlumočení, a to od starověku až po současnost. Přestože historické prameny, které zmiňují tlumočnickou notaci, jsou vzácné, autorka v práci hledá příklady, které zmiňují existenci notace nebo ji naopak popírají. Zásadní nárůst informací o tlumočení nastal až ve 20. století, kdy z důvodu poválečných mírových dohod (Pařížská mírová konference) vyvstala vysoká poptávka po tlumočnících.

Díky Pařížské mírové konferenci a vzniku Mezinárodní organizace práce a Společnosti národů dosáhlo konsektivní tlumočení v meziválečném období svého vrcholu a z tohoto období vzešlo několik slavných tlumočnicků, např. P. Mantoux nebo J. Herbert. Autorka zjišťuje pozici tlumočnické notace v procesu tlumočení v tomto období, zda byla tehdy již používána běžně, nebo byla při tlumočení výjimkou.

Úplné ukotvení notace jakožto důležité součásti procesu tlumočení nastalo v druhé polovině 20. století zásluhou tradičních škol a jejich zástupců (J.-F. Rozan, H. Matyssek, D. Seleskovitchová, R. K. Min'jar-Beloručev), kteří vytvořili principy tlumočení na základě vlastních zkušeností.

Na přístupy tradičních škol navazují přístupy pedagogické, jež se snaží uvést principy notace do praxe a zabývají se otázkami, kdy a jakým způsobem uvést jejich výuku do kurzů tlumočení. Autorka se také zaměřuje na předchozí výzkum v oblasti tlumočnické notace, který zkoumá návyky tlumočnicků při zapisování notací v praxi, a jeho vývoj.

Práce dále zpracovává jednotlivé principy notace a konkrétní doporučení zmíněných teoretiků ke každému z nich. Na tento rozbor a poznatky z oblasti pedagogiky a výzkumu navazuje empirický výzkum. Výzkumu se zúčastnilo 30 studentů, 10 studentů z každého (prvního, druhého a třetího) ročníku ATP a sestával z instruktáže studentů ohledně principů notace, rozboru dotazníků před a po zápisu

notací a dvou notací, jedné s pokyny používat co nejvíce principů notace a druhé bez pokynů.

Dotazníky, které se zaměřují na názory studentů na vlastní notaci a výuku notace, jsou srovnány v rámci ročníků a poté s výsledky rozboru notací. Notace jsou rozebírány z pohledu využívání jednotlivých principů a míry systematickosti jejich užití. Výsledky jsou srovnávány v rámci ročníků a jednotlivých kategorií.

Autorka pracuje s hypotézou, že v případě notací s pokyny používat co nejvíce principů notace budou nejvíce principů používat studenti prvního ročníku, ovšem nesystematicky. O něco méně, zato nejsystematičtější budou používat principy studenti třetího ročníku a nejméně jich použije druhý ročník, který se v systematickosti bude pohybovat na pomezí mezi prvním a třetím ročníkem.

U druhé notace bez pokynů autorka předpokládá, že nejmenší odchylka v používání principů nastane u třetího ročníku, čímž se dostane na první místo v používání i systematickosti používání principů. K většímu poklesu dojde u studentů druhého ročníku, kteří se zařadí na druhé místo v používání a systematickosti a nevýraznější rozdíl nastane u studentů prvního ročníku, u kterých bude pokles natolik velký, že budou v používání i systematickosti principů poslední.

Co se týče názorů na vlastní notaci, autorka se domnívá, že nespokojenost před experimentem bude převládat ve všech ročnících, včetně ročníku třetího, u kterého se vyskytne pouze mírné zlepšení. Po experimentu dojde ke zlepšení názorů u všech ročníků, a to v návaznosti na poslední část hypotézy, která předjímá, že všechny ročníky budou reagovat kladně na návrh systematické výuky tlumočnické notace.

2 Zasazení tlumočnické notace do historického kontextu

2.1 Počátky tlumočení – od starověku po 19. století

Tlumočení jako takové je nejspíše staré jako jazyk sám, jelikož potřeba komunikace z důvodů obchodu, diplomacie a jiných existovala vždy. Vzhledem k tak dlouhé historii tohoto řemesla, by se mohlo zdát, že existují také bohaté záznamy o průběhu a pravidlech tlumočení sahající až do starověku, ovšem opak je pravdou pro velkou část dějin. Důvodem je povaha tlumočení, probíhá totiž ústně, a jen velmi málo starověkých „klientů“ či tlumočnicků samotných si zaznamenalo poznatky nebo zkušenosti s tlumočením. Podobně tomu bylo i po následující staletí.

První zmínky o tlumočnicích a jejich práci pocházejí ze starověkého Egypta, Číny, Řecka a Říma. Zatímco například v Egyptě vzniklo slavné vyobrazení tlumočnicka na Haremhebově hrobce (1330 př. n. l.), první záznam o tlumočnické notaci pochází z Číny. Tlumočníci se zde podíleli na sepisování historických záznamů, k čemuž využívali svou paměť i notaci (Baigorri-Jalón, 2015, s. 12–14). Opačná byla situace v Římě, kde byli tlumočníci využíváni také jako posli na velké vzdálenosti. V takovém případě si tlumočníci nedělali žádné zápisky, zprávu si museli zapamatovat, i pokud jejich cesta trvala týdny (Müglová, 2009, s. 89–90).

Ve středověku byly nejzásadnějšími událostmi pro tlumočnický křížový výpravý a o něco později „objevení“ Amerik. Nejslavnější tlumočnicí tohoto období byla Doña Marina (1496/1501–1529). Doña byla dcerou místního šlechtice, která se později stala otrokyní a tlumočnicí pro Hernána Cortése. O jejím vzdělání toho není mnoho známo, víme pouze, že ženy se v tomto období učily pouze domácím pracím (Dominguez Mares, 2015, s. 23, 30, 32). Z toho vyplývá, že Doña Marina se při tlumočení spoléhala pouze na svůj talent (ovládala čtyři jazyky) a paměť, jelikož byla nejspíše negramotná. V podobné situaci se zřejmě nacházela většina tlumočnicků tohoto období.

Negramotnost ovšem nebyla problémem pro tlumočnický nazývané dragomany za časů Otomanské říše a jejich konfliktů se západní Evropou (15.–20. st.). Dragomani totiž měli za úkol překládat dopisy a sepisovat záznamy týkající se důležitých schůzek a projevů a později se stali historiky své profese (Baigorri-Jalón, 2015, s. 17). Záznamy o dragomanech indikují, že si zapisovali poznámky, není ovšem jasné, zda tomu tak bylo během tlumočení nebo až posléze.

19. století zaznamenalo dva významné tlumočnické milníky. První z nich se odehrál během Lewisovy a Clarkovy expedice (1804–1806) napříč Severní Amerikou. Lewis se ve svých zápiscích zmiňuje o tom, že tlumočení trvalo půl dne, což naznačuje, že se jednalo o konsektivní tlumočení.

Druhým milníkem byla Panamerická konference roku 1890, která nejenže zaznamenala první konferenční tlumočení, ale jeden z účastníků se zde konkrétně zmiňuje o tlumočnických samotných a chválí jejich „velmi dobrou paměť [a] schopnost nezapomenout žádné z probíraných témat“¹ (Romero, 1890, s. 360–61 cit. podle Baigorri-Jalón, 2015, s. 19; Baigorri-Jalón, 2015, s. 18–19). Tento záznam v podstatě potvrzuje, že si na této konferenci tlumočníci nedělali poznámky a spoléhali se na svou paměť, případně na znalost daného tématu.

Tato podkapitola se zabývá počátky tlumočnické historie, kdy byly poznatky o této praxi většinou nepřímé a útržkovité. Účelem podkapitoly je poukázat na fakt, že přestože tlumočení z paměti bylo zřejmě v tomto období častější, tlumočnická notace existovala už od starověku, přestože o ní existuje jen velmi málo zmínek. To je možné vysvětlit i tak, že tlumočnická notace nebyla považována za natolik důležitou, aby o ní vznikl záznam.

Důvodů, proč notace nejspíše nebyla příliš častá, je několik. Prvním z nich je negramotnost. Zatímco ve starověkém Římě byla míra gramotnosti vysoká a gramotní byli i otroci (Di Renzo, 2000, s. 3), všeobecně gramotnost nejspíše nebyla běžná, z důvodu malé dostupnosti vzdělání, a to zejména po pádu Římské říše, kdy byla gramotnost devízou elit a církve (Elsner, 1998, s. 141). Ať už však byli tlumočníci gramotní nebo ne, dělat si tlumočnické zápisky mohlo být ve starověku nežádoucí až nebezpečné, protože tlumočníci byli někdy zabiti nebo jim byl vyříznut jazyk, aby nepromluvili o tom, co slyšeli (Müglová, 2009, s. 88–89).

Není tedy pravděpodobné, že by v těchto případech bylo tlumočnickům povoleno dělat si poznámky, které by mohly sloužit jako důkaz. Co se týče dosažení většinové gramotnosti, v Evropě k tomu došlo koncem 17. století, ovšem ještě v 16. století byla míra gramotnosti minimální (Houston, 2014, s. 1), tlumočnická notace do této doby teda nejspíše nebyla příliš rozšířená.

Dalším problémem pro zapisování tlumočnické notace ve starověku byla nedostupnost papíru, papyru či jiných prostředků k zapisování. V Číně vyráběli

¹ Pokud není uvedeno jinak, jedná se o vlastní překlad.

papír nejméně od roku 179 př. n. l. (Buisseret, 1998, s. 12), a také odsud pocházejí nejranější zmínky o tlumočnické notaci. Naopak do Evropy se dovážel zejména papyrus, který byl kvůli ceně dovozu velmi drahý, proto byl jako levnější varianta používán papír z ovčí či koží kůže, ale i jeho cena za list byla vysoká, rovnala se platu za jeden den práce (Glantz, 1929, s. 4–5). Pravděpodobnost, že by byl papyrus nebo i zástupný papír z kůže v Evropě používán k zápisu notace, je tak takřka nulová.

Z této podkapitoly vyplývá, že ve většině případů, o kterých byly dochovány záznamy, se v dlouhém období od starověku do 19. století vyskytlo jen několik případů, kdy byla tlumočnická notace zdokumentována. Veškeré důvody, proč tomu tak bylo, nejsou bohužel dochovány, avšak důvody, které jsou nám známy a které jsou uvedeny v této podkapitole, jsou veskrze vnější, tedy mimo možnosti tlumočnicka je jakkoli ovlivnit.

Zda by se v případě odstranění těchto problémů tehdejší tlumočníci uchýlili k používání notace nebo by se nadále spoléhali na paměť, se již nedozvíme, ovšem příklady ze starověké Číny a pozdější Otomanské říše poukazují na to, že pokud se sešly faktory umožňující jistou formu notace, tedy dostupnost papíru, vzdělanost a dobré postavení tlumočnicků ve společnosti, tlumočníci této možnosti využili. Je tedy možné, že by tomu tak bylo i v jiných případech, pokud by se jmenované faktory sešly častěji a autorka se přiklání k názoru, že tlumočníci se v tomto období přiklíněli k tlumočení bez notace spíše z nutnosti než z vlastní iniciativy. Každopádně je zřejmé, že tlumočnická notace není novým fenoménem, naopak se o ní objevují zmínky již od starověku.

2.2 Konsekutivní tlumočení na vzestupu – 1. pol. 20. století

20. století je obdobím konferenčního tlumočení, válečných procesů a dalších významných událostí, u kterých bylo zapotřebí nejen tlumočnicků, ale také podrobné dokumentace. Jedná se také o období vzniku prvních teoretických prací týkajících se tlumočení (*The Interpreter's Handbook*, Jean Herbert), ale také tlumočnické notace jako takové (např. Jean-François Rozan nebo Heinz Matyssek).

První ze zmíněných významných událostí byla Pařížská mírová konference (1919), kde se sešly státy Dohody po První světové válce, aby se domluvily na mírových podmínkách pro poražené Centrální mocnosti. Tou dobou přestávala být francouzština *lingua franca* Evropy, a jelikož součástí Dohody byly Spojené

státy, oficiálními jazyky konference se staly jak francouzština, tak angličtina (Baigorri-Jalón, 2014, s. 19–24).

Informace o tlumočnických konferencech jsou skoupé. Profese konferenčního tlumočnicka jako taková nebyla definována a v podstatě neexistovala. Tlumočníci na konferenci se k této práci dostali takřka náhodou a učili se jí za pochodu, navíc tam často zastávali i jiné pozice, např. zapisovatelů (Baigorri-Jalón, 2014, s. 25).

Oficiálně jmenovaných tlumočnicků bylo 12, mezi nimi významná jména jako Paul Mantoux, Gustave Camerlynck a Jean Herbert (Baigorri-Jalón, 2014, s. 31, 35). Lángová² zmiňuje, že hodinové projevy byly tlumočeny bez notací, jelikož tlumočnická notace byla považována za projev „slabosti“ (2002–2004), toto tvrzení je ovšem alespoň částečně vyvráceno samotným Mantouxem, který potvrzuje, že používal tlumočnickou notaci při tlumočení, které dnes nazýváme vysokou konsekutivou. Mantoux také zmiňuje tlumočení kratších úseků bez notace, tedy nízkou konsekutivu, která byla na konferenci také používána (Mantoux, 1955, s. 1:7 cit. podle Baigorri-Jalón, 2014, s. 40).

Meziválečné období je dobou, kdy bylo konsekutivní tlumočení na vrcholu, protože zkušenosti tlumočnicků se rozšiřovaly a jejich schopnosti se zdokonalovaly s každou mezinárodní konferencí. Zároveň technologický pokrok nebyl na takové úrovni, aby bylo možné zprostředkovat simultánní tlumočení ve větším měřítku. Významné příležitosti k tlumočení poskytovaly Mezinárodní organizace práce (1919) a Společnost národů (1920).

Co se týče procesu tlumočení jako takového, lze pozorovat výrazný nárůst zájmu. V rámci svého průkopnického výzkumu Jesús Sanz uskutečnil rozhovory s 20 tlumočnickými z Mezinárodní organizace práce a Společnosti národů. Kromě znalostí a vlastností potřebných k vykonávání profese tlumočnicka, se Sanz zabýval také notací. Z 20 zúčastněných tlumočnicků si jeden nedělal žádné poznámky, tři si zapisovali mnoho poznámek, jeden používal těsnopis a zbylých patnáct tlumočnicků si zapisovalo jen málo poznámek (Sanz, 1930, s. 308–310 cit. podle Baigorri-Jalón, 2014, s. 73).

Mezinárodní organizace práce doporučovala ve svých směrnících, že tlumočníci by měli dostávat přepisy projevů dopředu, ovšem v praxi k tomu

² V rámci textu práce jsou přechylována jména autorek, pokud nejsou ukončena samohláskou. Přechylování se netýká referencí a bibliografie.

docházelo jen výjimečně (Baigorri-Jalón, 2014, s. 73). Jeden takovýto projev tlumočil Georges Mathieu, konkrétně hodinový projev Sira Austena Chamberlaina roku 1929. Mathieu se vyjadřoval k tlumočnické notaci, a tvrdil, že tlumočnický by si měl zapisovat jen několik slov a znaků (Mathieu, 1949, s. 58 cit. podle Baigorri-Jalón, 2014, s. 76).

Tyto záznamy ukazují, že 20. století značí počátek doby, kdy notace přestává být přehlížena při popisu tlumočnického procesu, a zároveň na ni začíná být nahlíženo jako na nástroj vhodný k výzkumu. Tlumočnická notace začátkem 20. let byla stále vysoce individualizovaným procesem, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že teorie tlumočení se začala rozvíjet až v polovině století. I tehdy už se ale objevovaly náznaky konsensu, jímž bylo, že v ideálním případě by si tlumočnický měl pořizovat co nejméně poznámek.

Tato podkapitola se zabývá obdobím rychlého vzestupu konsekutivního tlumočení, které se během krátké doby změnilo z téměř neznámé profese na váženou profesi, která dala vzniknout mnoha významným jménům tlumočení.

Zároveň, nejspíše z důvodu právě dobré pověsti, které se těší tehdejší tlumočnický dodnes, vznikly domněnky, že tlumočnická notace byla považována za nežádoucí. Dalším možným důvodem vzniku těchto domněnek mohl být již zmíněný konsensus, že tlumočnický by si měli zapisovat co nejméně. Tato podkapitola ovšem tyto domněnky vyvrací. Přestože byla v této době notace méně rozšířená, než je tomu dnes, při vysoké konsekutivě byla běžně používána.

Autorka se ovšem domnívá, že konsensus ohledně minimalismu poznámek nevznikl z důvodu odmítavého postoje k notaci, ale proto, že tlumočnický si již tehdy uvědomovali, že tlumočnická notace znamená přidanou zátěž do procesu tlumočení a uvědomovali si také omezené možnosti své mentální kapacity, přestože tyto skutečnosti doposud nebyly popsány ve spojitosti s tlumočením, stejně tak jako nebyl popsán průběh tlumočnického procesu jako takového.

Přesto však byli tehdejší tlumočnický schopni tyto skutečnosti odpozorovat z praxe, což dokazuje i to, že mnozí z nich se později stali teoretiky tlumočení a snažili se tak tyto jevy popsat. To, že tehdejší tlumočnický nepovažovali notaci za „slabost“ dokazuje i to, že první teorie tlumočení se notaci věnovaly ve velké míře.

V polovině 20. století nastal průlom simultánního tlumočení, jehož legitimita byla prověřena během Norimberských procesů (1945–1946), a které se následně

stalo standardem konferenčního tlumočení, čímž částečně upozadilo tlumočení konsekutivní. Zároveň se začala rozvíjet teorie tlumočení, kterou sepisovali sami tlumočníci, čímž pomohli tlumočení, aby se vyprofilovalo jakožto samostatná profese se svými pravidly a specifiky. Jejich práce je popsána v následující podkapitole.

2.3 Počátek teorie a pedagogiky tlumočnické notace – 2. pol. 20. století

První teoretici sepisovali své práce na základě svých zkušeností z výše popsaných a jim podobných konferencí. Zaměřovali se tedy zejména na konsekutivní tlumočení a tlumočnická notace tak byla jedním z hlavních témat, kterými se zabývali.

V období druhé poloviny 20. let vzniklo několik tradičních tlumočnických škol, z nichž si každá vytvořila určité vedoucí paradigma. Práce, které byly těmito teoretiky publikovány, jsou často považovány za preskriptivní, protože popisují, jakým způsobem si zapisovat tlumočnickou notaci (Chen, 2016, s. 153). Toto pojetí však vyvrací samotní teoretici, např. Rozan a Matyssek, kteří ve svých publikacích zdůrazňují, že jejich obsah má být brán jako návrh, jak by tlumočnická notace mohla vypadat, a každý by si jej měl přizpůsobit na základě vlastního uvážení (Ahrens, 2005, s. 11).

První teoretická publikace na téma konferenčního tlumočení, *Manuel de l'interprete*, byla vydána roku 1952 Jeanem Herbertem, který působil jako tlumočník na Pařížské mírové konferenci, stejně tak jako ve Společnosti národů a Mezinárodní organizaci práce. Ve své práci se zabývá tématy, jako jsou osobnostní rysy tlumočnicka, profesní etika a nejčastější problémy tlumočení. Jednu z kapitol věnuje také tlumočnické notaci, o které tvrdí, že je „zásadním bodem [procesu] konsekutivního tlumočení“ (Herbert, 1952, s. 35).

Tlumočnickou notaci považuje za vysoce individuální záležitost a také radí, jak používat symboly, zkratky, negaci nebo jazyk notace. Celkově se shoduje se svými současníky v tom, že zápisky by měly být minimální a sloužit především jako opora paměti (Herbert, 1952, s. 36–49).

Nejvýznamnější publikace zabývající se tlumočnickou notací, *La Prise de Notes en Interprétation Consécutive*, byla vydána Jeanem-Françoisem Rozanem

roku 1956. Sedm principů (zapisování myšlenky ne slova, pravidla zkracování, spojky, negace, zdůraznění, vertikálnost, posun), které dal dohromady, jsou „systémem všech významných tlumočnicků se kterými [...] pracoval“ (Rozan, 2002, s. 11) a slouží jako výchozí bod pro výuku tlumočnické notace dodnes.

Podobně jako Herbert, Rozan zdůrazňuje individuální přístup k tlumočení (Rozan, 2002, s. 11). To, že sám Rozan přistupoval ke své notaci dle vlastního uvážení, potvrzuje i jeden z jeho studentů, Gerard Ilg, který tvrdí, že Rozan do svých poznámek při tlumočení nahlížel jen zřídka a tlumočil zejména z paměti (Ilg a Lambert, 1996, s. 71).

Výše zmínění autoři (Herbert, Rozan, Ilg) jsou zástupci Ženevské školy (ETI), která položila základy teorie, ze které ostatní školy, tedy Pařížská škola (ESIT), Heidelberská škola a Ruská škola, čerpaly při tvorbě vlastních teorií (Čeňková, 2008, s. 87).

Hlavní představitel Heidelberské školy, Heinz Matyssek, vytvořil ve své publikaci *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher* (1989) systém principů notace, který je často označován za protiklad Rozanova systému. Jedná se o systém, který je založen na symbolech a jeho účelem je oproštění notace od jazyka (Ahrens, 2005, s. 12; Matyssek, 1989, s. 133). Obrovské množství symbolů se stalo terčem kritiky jiných autorů, například Ilg a Lambertová Matyssekův systém označují za „tlumočnický těsnopis“ (1996, s. 72). Jak již bylo zmíněno, Matyssek ve své publikaci stejně jako Rozan zdůrazňuje, že jeho systém má být brán jako inspirace, nikoli přebírán doslova (1989, s. 39).

Tím ovšem podobnosti mezi Matyssekovým a Rozanovým systémem a celkovým přístupem k notaci nekončí.

Oba systémy tvrdí, že jsou nezávislé na jazyce, [...] navrhuje symboly pro častá slova – lépe řečeno koncepty (přestože oba [systémy] obsahují velmi odlišné množství symbolů), zdůrazňují důležitost zaznamenávání kauzálních vztahů a logických konektorů, zahrnují způsoby zapisování slovesných časů a záporných výroků. (Ahrens, 2005, s. 11–12)

Systémy se dále podobají v zaznamenávání důrazu a částečně i v použití vertikálního rozložení textu. Zásadním rozdílem mezi těmito systémy je, že Rozanův systém je založen na slovech (a navrhuje maximum dvaceti symbolů),

zatímco Matyssekův systém je založen na symbolech (Ahrens, 2005, s. 12). Je tedy zřejmé, že přestože se tyto systémy od sebe odlišují, nelze je považovat za stoprocentně protikladné nebo nekompatibilní. Naopak, Matyssek často ve své publikaci na Rozana odkazuje, nebo z něj přímo vychází³.

Zástupci Pařížské školy se notací nezabývali do takové míry, jako tomu bylo v předchozích dvou školách. Hlavní zástupkyně, Danica Seleskovitchová, se vyjadřuje zejména k symbolům, jejichž používání odmítá, protože je považuje za mechanické a znesnadňující porozumění. Za symboly považuje i slova třetího jazyka (Čeňková, 2008, s. 88). Zároveň zdůrazňuje zaznamenávání myšlenky, ne slova, což vychází z její teorie smyslu, kterou vytvořila společně s Marianne Ledererovou na přelomu 60. a 70. let minulého století. Podle této teorie při tlumočení dochází k deverbalizaci smyslu, tedy smysl se nejdříve oddělí od formy původního sdělení ve zdrojovém jazyce a až potom je převeden do cílového jazyka (Pöchhacker, 2004, s. 97).

Co se týče poslední zmíněné tradiční školy, takzvané Ruské školy, notací se zde zabýval Rjurik Konstantinovič Min'jar-Beloručev ve své publikaci *Posledovatel'nyj perevod. Teorija i metody* (1969). I Min'jar-Beloručev byl ovlivněn Ženevskou školou a principy zejména přizpůsoboval ruštině. Zdůrazňuje čtyři zásady, kterými by se notace měla řídit: 1) úspornost zápisů, zapisování si nejhůře zapamatovatelných komponentů projevu, 2) zkracování, 3) pravidlo vertikality a zaznamenávání syntaktických vztahů, 4) maximální využití symbolů. Dále zdůrazňuje zapisování myšlenky, ne slova (Čeňková a kol., 2001, s. 78–79).

Během 50. a 60. let minulého století se tlumočnictví vydělilo jako samostatný obor a začaly vznikat první práce týkající se teorie oboru, včetně tlumočnické notace. Jak již bylo uvedeno, první teoretici vycházeli téměř výhradně z vlastních zkušeností, ovšem tato podkapitola poukazuje na to, že tyto teoretici nepracovali v izolaci a navazovali na práce svých současníků. Jejich teorie se tak v mnoha ohledech shodují nebo se navzájem rozšiřují v závislosti na rozdílných vlastnostech konkrétních jazyků.

Hlavními oblastmi neshody byly již zmíněné počty symbolů a také jazyk notace. Herbert, Rozan a Seleskovitchová upřednostňují zapisování v cílovém

³ Oba systémy (Rozanův i Matyssekův) jsou blíže popsány v kapitole 3.

jazyce, zatímco Ilg a Matyssek (vyjadřuje se k případům, kdy je použití jazyka nutné) jsou pro zapisování v jazyce výchozím (Dam, 2004b, s. 4).

Autorka se domnívá, že srovnání prací na základě jejich podobností, a ne rozdílů kladně přispěje pedagogice tlumočení, kde pedagogové často řeší, které a kolik systémů notace vyučovat. Pokud se však zaměří na shody mezi teoretiky, budou moci vyučovat smíšený systém, který bude zároveň přehledný. Pedagogika notace je blíže rozebírána v kapitole 2.4.

V 70. letech nastal jistý útlum, co se vzniku teorie tlumočnické notace týče. Důvodem bylo primární postavení Pařížské školy v čele s Danicou Seleskovitchovou ve výzkumu, což znamenalo, že teorie smyslu byla jediným uznávaným paradigmatem v západním světě. Tlumočnická disciplína se diverzifikovala až po Symposiu v Terstu roku 1986, kde instruktoři tlumočení představili názory a teorie, které se odlišovaly od paradigmatu Pařížské školy (Gile, 2009a, s. 137–138). Právě po této události vznikla roku 1989 výše popsaná práce Heinze Matysseka.

Vývoj tlumočnické disciplíny po její diverzifikaci směřoval k interdisciplinaritě, což se odrazilo i v pohledech na tlumočnickou notaci. Významným tématem byl vliv notace na kognitivní procesy a další fáze tlumočení, zejména aktivní poslech, analýzu a paměť. Názory na tuto problematiku se však rozcházejí. Zatímco Gile a Jones souhlasí, že přílišné zapisování by mohlo u tlumočnicka vyvolat přílišnou kognitivní zátěž, Albl-Mikasa nesouhlasí a tvrdí, že rozsáhlé zápisky mohou snížit tlak na paměť při fázi reprodukce (Gile, 2009b, s. 175–179; Jones, 1998, s. 39; Albl-Mikasa, 2008, s. 226). Všichni se ale shodnou na tom, že notace musí mít minimální kognitivní zátěž.

2.4 Pedagogická praxe a výzkum tlumočnické notace – od 20. století po současnost

Počáteční publikace ohledně tlumočnické notace se zabývaly spíše obsahem notace a tvorbou principů notace. Co se týče pedagogického hlediska, obsahovaly příklady, vysvětlivky a doporučení, jako celek se zabývaly spíše teorií než praxí. Poté, co byla teorie notace ustanovena, začali se teoretici a pedagogové zabývat její použitelností v praxi. Zabývali se zejména tím, kdy a jakým způsobem by se měly principy notace začít vyučovat.

Eva Panethová tvrdí, že studenti by měli pracovat s abstrakcí smyslu zdrojových textů předtím, než začnou pracovat s notací a učit se využívat principy notace. Pokud se jedná o systémy principů notace, Panethová považuje za nejvhodnější představit studentům různé systémy, ze kterých si budou moct vybrat, který jim nejvíce vyhovuje (Paneth, 1984, s. 326–331).

Wilhelm K. Weber je toho názoru, že studenti by měli začít se cvičeními na paměť a až poté se učit tlumočnické notaci. Zabývá se také problémy, které vznikají přímo v procesu zapisování notace, a to jazykovými páry, stresem, tématem zdrojového textu, zkušenostmi tlumočnicka apod. Weber je proti vyučování jednoho konkrétního systému notace a navrhuje představení několika systémů, pomocí kterých si studenti vytvoří svůj vlastní (Weber, 1989, s. 161–166).

Bistra Alexieva tvrdí, že představování principů notace studentům dříve, než se důkladně obeznámí s procesem tlumočení, by pro ně mohlo být zahlcující. Alexieva preferuje Rozanův systém, a tvrdí, že studenti by měli začít se studiem jednodušších principů, například pravidlem vertikality (Alexieva, 1994, s. 199–200). Své poznatky zakládá na dlouhodobé studii.

Názor, že notace by se měla vyučovat co nejpozději, je kvitován Ilgem a Lambertovou, kteří doporučují začít výuku paměťovými cvičeními bez zápisků, cvičeními určenými k rozpoznávání větších sémantických celků v textu a také cvičeními na porozumění a produkci řeči. Co se týče systémů notace, Ilg a Lambertová zakládají svá doporučení zejména na Rozanovi, dále kladou důraz na zapisování krátkých slov, zkratk a symbolů, které studenti znají z běžného života (1996, s. 74–75, 80).

Příručka, jež rozvíjí do detailu každý z principů notace a poskytuje praktická cvičení na každý z nich, byla publikována Andrewem Gilliesem pod názvem *Note-taking for consecutive interpreting: a short course* (2005). Tato publikace poskytuje návod, který vede studenty krok za krokem k osvojení si systému notace, a to i při samostudiu. Nejedná se o nově vytvořený systém, ale o kompilát vytvořený z již existujících systémů, složený tak, aby byl flexibilní a někdy dokonce i kontradiktorní, a to z důvodu, aby si každý student mohl vybrat alternativu, která jim nejvíce vyhovuje. Co se týče výuky notace, Gillies vidí největší problém začínajících tlumočnicků v tom, že příliš přemýšlejí nad tím, jak si zapisovat, a proto přestanou poslouchat. Gillies tvrdí, že se u studentů tento problém vyskytuje častěji než neporozumění výchozímu textu. Za východisko považuje procvičování

principů a technik notace, dokud se nestanou plně zautomatizovanými (Gillies, 2017, s. 10–13).

Robin Setton je toho názoru, že studenti by se měli naučit systém notace jako celek, i když jej nebudou v praxi používat. Tvrdí, že studenti by měli znát principy notace, aby byli schopni zvýšit efektivitu svých notací a snížit jejich množství, což je cíl, na kterém se shodne většina teoretiků a pedagogů. Principy notace by měly být vyučovány postupně, počínaje rozvržením stránky, poté navázat symboly a zkratkami a na konec by měly zůstat přídatné principy ovlivňující strukturu notace, principy důrazu a negace. Setton tvrdí, že pomocí vedení, procvičování a experimentace studenti nabydou schopnost rozpoznat limity zapisování notace při aktivním poslechu a upraví své metody tak, aby se nakonec dopracovali k vlastnímu systému notace (Setton a Dawrant, 2016, s. 169–170).

Mezi autory zabývajícími se pedagogikou notace se vyskytuje mnoho neshod, názory se odlišují ještě více, než tomu bylo u autorů zabývajících se principy notace. Autoři se neshodnou na tom, zda by se studenti měli učit techniky zapisování tlumočnické notace předtím nebo potom, co si osvojí tlumočení, avšak shodují se na tom, že výuce notace by měla předcházet podpůrná cvičení zaměřená na paměť či porozumění. Neshodují se ani na tom, zda by se měli studenti učit pouze jeden systém notace nebo několik, aby studenti měli možnost volby. Oproti svým předchůdcům už však nevytvářejí principy nové, naopak pracují s principy již existujícími.

Autorka práce je názoru, že zařadit do výuky cvičení zaměřená na paměť a porozumění je vhodné, avšak ne vždy je v rámci rozsahu výuky reálné, aby se tak stalo před zahájením výuky tlumočení. Naopak časového prostoru v rámci výuky může být natolik málo, že je není možné zařadit vůbec. Pokud se tedy studenti učí tlumočení již od začátku kurzu, autorka se domnívá, že by pedagogové měli začít i s výukou notace již od započetí kurzu, případně od započetí tlumočení úseků o délce, která notaci vyžaduje. Důvodem je odnaučení se zlovyků, se kterými student již započal studium, případně zabránění vytvoření nových zlovyků v rámci kurzu.

Zmínění autoři se nezabývají problematikou specifčnosti studia tlumočení, do něž studenti vstupují do kurzu s nutností předchozích znalostí (ovládání cizího jazyka), ale také se znalostmi a zvyky, které musí pro potřeby tlumočení upravit či se úplně odnaučit. Jedním z těchto případů je právě zapisování poznámek. Student,

který započíná studium tlumočení, strávil předchozích 13 let (v případě ČR) zapisováním si poznámek při studiu. Ty se ovšem v mnohém od tlumočnické notace liší, a to až natolik, že návyky získané při zapisování poznámek při studiu lze považovat právě za zlovyky při zapisování notace. Je proto podle autorky důležité, započít s odnaučováním těchto zlovyků co nejdříve.

Co se týče výuky konkrétních systémů, autorka je toho názoru, že vyučovat by se měla kombinace systémů, v závislosti na specifčnosti jazykové kombinace studentů. Jak vyplynulo z předchozí podkapitoly, jednotlivé systémy se navzájem doplňují a navazují jeden na druhý, a největší odchylky u nich vycházejí právě ze specifčnosti jazyků, kterým jejich autor vládne. Kombinaci systémů se základem v Rozanově systému využila autorka i při instruktáži studentů v rámci experimentu. Konkrétní postupy, které autorka zvolila, jsou popsány v kapitolách 3.1 a 4.2.4.

V rámci kurzu ATP se vyučují principy notace postupně od začátku studia a studentům jsou představovány různé systémy notace, nejprominentněji je však zastoupen systém Rozanův. Autorka práce představila všem ročníkům systém vycházející právě z Rozana, doplněn o poznatky jiných autorů, tak aby navazoval na znalosti, které studenti nabyli v rámci kurzu. Co se týče pedagogických metod, vychází autorka z Gilliesových postupů a cvičení, jelikož i on vychází zejména z Rozanových principů notace.

Dalším přístupem k tlumočnické notaci je empirický výzkum, jehož cílem je nejen otestovat stávající teorie, ale také vyprodukovat teorie nové. Empirický výzkum v tlumočení byl před diverzifikací oboru v 80. letech využíván jen výjimečně, jelikož preskriptivní paradigma ESITu zakazovalo empirický výzkum pro jeho nedostatečnou validitu (Gile, 2009a, s. 137). Po symposiu v Terstu se však zájem o empirický výzkum významně rozmohl, a to včetně výzkumu tlumočnické notace.

Přijatelnou formou výzkumu před diverzifikací oboru byla analýza notací bez manipulace podmínek, za kterých notace vznikly. Sama Seleskovitchová analyzovala notace 12 profesionálních tlumočnicků. Shledala, že notace tlumočnicků byly selektivní, celým slovem byla zaznamenána zejména vlastní jména a termíny, principy notace byly používány individuálně, a někteří z tlumočnicků do nich při reprodukci téměř nenahlíželi. Seleskovitchová nazývá vztah mezi zdrojovým textem, notací a reprodukcí „nečekaným a neintuitivním“ a výsledky výzkumu

používá k podpoře své teorie Smyslu, což bylo Gilem a Albl-Mikasou považováno za spekulativní (Setton a Dawrant, 2016, s. 201–202).

Výzkum bez manipulace podmínek provedl i Matyssek, který analyzoval notace tlumočnicků a zjistil, že obsahují 20–40 % informací ze zdrojového textu (60).

Manipulaci vstupních podmínek využil Gile, který rozdělil 14 studentů do dvou skupin; jedna si měla zapisovat pouze jména a čísla, druhá si zapisovala běžnou notaci. Gile zjistil, že reprodukce jmen byla horší ve skupině s běžnou notací a došel k závěru, že vlastní jména je těžké při poslechu rozpoznat a notace odpoutává pozornost od poslechu, čímž výrazně snižuje kvalitu poslechu (Gile, 1991, s. 431).

Alexieva provedla dlouhodobou studii se třemi skupinami studentů ve třech stadiích výuky: před notací, před instruktáží a po instruktáži technik notace. Největší zlepšení bylo pozorováno poté, co studentům bylo představeno pravidlo vertikality. Naopak, po představení celých systémů výkony studentů poklesly. Tento fenomén vysvětluje Alexieva „slabší kapacitou operační paměti“, což je způsobeno energií vydanou na rozhodování, co a jak si zapsat (Alexieva, 1994, s. 199–200).

Rychlého progresu a zvyšující se dostupnosti moderních technologií využila Dortě Andresová, která na videokameru nahrávala proces zapisování notace 14 profesionálních tlumočnicků a 14 studentů. Zjistila, že používání zafixovaných principů šetří čas a používání principů založených na rozložení textu pomáhá reprodukci a porozumění. Dalším zjištěním bylo, že rozdíl časové prodlevy mezi poslechem a notací je o 7 sekund vyšší u studentů než u profesionálů. To podle ní ukazuje na přetížení procesní kapacity u studentů (Setton a Dawrant, 2016, s. 206–207).

Helle V. Damová provedla několik studií zabývajících se tlumočnickou notací. První studie se zabývala formou a jazykem notací u 5 profesionálních tlumočnicků. Kategorie formy byla rozdělena na celá slova, zkratky a symboly. Žádná z podkategorií nebyla preferována většinou, preference byly v podstatě rovnoměrně rozděleny mezi subjekty. V rámci kategorie jazyka všechny subjekty kromě jednoho upřednostňovaly cílový jazyk. Damová z výsledků vyvodila, že čím více symbolů si tlumočnick zapisuje, tím více si zapisuje jednotek celkem, a naopak tomu je u celých slov. Výběr jazyka podle ní závisí na kognitivní zátěži. Když byla

vyšší, subjekty používaly více zdrojového jazyka a naopak (Dam, 2004a, s. 251–260).

Damová provedla navazující studii zaměřující se na výhradně na jazyk notace, porovnávající notace 4 studentů tlumočících do jazyka A i B. Výsledkem bylo, že studenti preferovali zápis v jazyce A nehledě na to, zda byl zdrojový nebo cílový. Damová usuzuje, že zápis v jazyce A je jednodušší, a pouze pokud zápis v jazyce A vyžaduje konverzi a zdrojový text je složitý, uchylují se studenti k notaci v jazyce B, aby snížili kognitivní zátěž (Dam, 2004b, s. 8–12).

Na studii zaměřující se na formu notace navázala Cardoenová, která zopakovala výzkum se 3 studenty se stejnou kombinací jazyků. Každý z nich preferoval jinou podkategorii, ovšem teorie Damové ohledně symbolů a celkového počtu jednotek se nepotvrdila, nejvíce jednotek si zapsal student preferující zkratky (Cardoen, 2013, s. 3–4, 7–8).

Nejnovějším trendem ve výzkumu notace jsou výzkumy notace zaznamenané za pomoci takzvaného digitálního pera, které při zápisu zároveň nahrává výchozí projev, který si tlumočnick může při převodu přehrát. V tomto případě se tedy již nejedná o tlumočení konsektivní, ale tzv. „sim-consec“ neboli tlumočení simultánně-konsektivní. Výzkumem tohoto nového fenoménu se zabývali např. Orlando (2014) nebo Chen (2017). V praxi však tento způsob tlumočení zatím není příliš rozšířený.

I přes množství již provedených výzkumů, další výzkumy jsou stále potřeba, a to nejen k ověření výsledků těch předchozích. Důvodem je několik faktorů, které komplikují výzkum v oboru tlumočnictví, a to malé počty účastníků výzkumu, rozdíly, které je potřeba popsat mezi studenty a profesionály, mezi různými kombinacemi jazyků nebo rozdíly způsobeny rozdílnými výukovými metodami v rámci jednotlivých škol. Všechny tyto faktory přispívají k tomu, že výsledky výzkumů se často navzájem vyvracejí. Autorka se domnívá, že k řešení tohoto problému by mohla přispět komprehenzivní síť výzkumů, pracující se všemi popsanými proměnnými, které by se mohly vzájemně porovnávat. K tomuto cíli se snaží autorka přispět svým výzkumem.

3 Přehled principů notace

Tato kapitola shrnuje přístupy teoretiků k jednotlivým principům notace. Na tuto kapitolu přímo navazuje podkapitola 4.2.4, která se zabývá instruktáží studentů ohledně principů notace v rámci experimentu a která shrnuje přístup autorky k daným principům.

3.1 Zapisování myšlenky (smyslu) ne slova

Zapisování myšlenky ne slova je principem, jenž má zamezit chybám, které mohou být způsobeny interferencí zdrojového jazyka. „[Tlumočník] se musí oprostít od často zavádějících omezení, která slova představují. Chybám a těžkopádnému převodu se vyhne pomocí analýzy a zápisu myšlenek“ (Rozan, 2002, s. 15).

V praxi Rozanovo idiomatické zaznamenání smyslu znamená vyhledání nejvhodnějšího synonymního výrazu, jenž minimalizuje možnost víceznačného výkladu (2002, s. 16). Matyssek souhlasí s Rozanovým pojetím smyslu, a přestože je pro něj ideální notace nezávislá na jazyce, sám uznává, že tlumočník se v praxi musí uchýlovat k notaci vycházející právě z jazyka (1989, s. 31, 133).

Seleskovitchová vytvořila teorii smyslu, která se vyznačuje deverbalizací neboli odloučením smyslu od jeho slovního vyjádření. Podle Seleskovitchové by notace měla probíhat při neverbální fázi tlumočení, tedy ve fázi, kdy je smysl odloučen od lingvistické struktury zdrojového textu, kromě „transkódů“ (jména, čísla, termíny), které lze převést doslovně (1975, s. 146). Tento přístup je ale často kritizován (Ilg a Lambert, 1980; Gile, 2014).

Kritika tohoto přístupu vychází zejména z abstraktnosti pojmů „myšlenka/smysl“. Gillies se proto pokusil tyto pojmy zkonkretizovat jakožto jednotku podmět – přísudek – předmět (2017, s. 39).

Odlíšný pohled na tuto problematiku má Albl-Mikasa, která zkoumala notace tlumočnicků z pohledu kognitivně-lingvistického a pomocí teorie relevance. Albl-Mikasa zjistila, že redukce v textu notace vyplývá zejména ze strategií výpustky a restrukturalizace, zatímco při produkci cílového textu dochází k explicitaci a tyto procesy se vzájemně „zrcadlí“. To znamená, že notace nutně neoperuje na „makroúrovni vzdálené od textu“, naopak základní propozice zůstává stejná, i když je převod idiomatický. Proto navrhuje, že notace držící se formy zdrojového textu může být výhodná, a to z důvodu jednoduššího vybavení si zdrojového textu a

minimalizace kognitivní zátěže, i přesto že taková notace bude rozsáhlejší a bude doslovněji kopírovat zdrojový text (Albl-Mikasa, 2008, s. 216–226).

3.2 Pravidlo horizontality

Pravidlo horizontality se řadí mezi principy založené na rozložení textu notace, v tomto případě se jedná o rozvržení diagonální. Rozložení textu pomocí pravidla horizontality vyzdvihuje strukturu projevu a pomáhá tlumočnickům rychle se zorientovat v textu.

Rozan považoval tento princip (společně s pravidlem vertikality) za nejzásadnější ve svém systému. Posun, jak jej nazval, je založen na odsazování nových informací o řádek níže a doprava tak, aby zachovaly místo pro opakování textu vyskytujícího se o řádek výše (2002, s. 21–22).

Druhým způsobem, jak lze zaznamenat pravidlo horizontality je diagonální odsazování podmětu, přísudku a předmětu. Tlumočnick není omezen zaznamenáváním pouze této struktury, ale může ji doplnit o další komponenty (přídavná jména, příslovce atd.). Pro tento způsob je typické zachování volného levého okraje, kam se zaznamenávají spojovací výrazy, a to z důvodu přehlednosti a také proto, že spojovací výrazy nejsou součástí jednotky podmět – přísudek – předmět (Jones, 1998, s. 44–46).

Tento způsob je nevýhodnější u jazyků, které přirozeně kopírují slovosled podmět – přísudek – předmět, tedy např. angličtina. Čeština, jejíž slovosled je volný, adaptaci tohoto způsobu komplikuje, jelikož je k určení větných členů potřeba vynaložit větší úsilí. Gillies tvrdí, že i u slovanských jazyků či němčiny je výhodné tento postup používat, jelikož vede k vyšší přehlednosti a změny ve slovosledu jsou otázkou stylistiky (2017, s. 45). Vilímek, jenž přiznává nevýhody tohoto postupu, dodává, že jeho výhodou je snadné určení gramatické kategorie v případě použití symbolu (Hrdinová, Vilímek a kol., 2008, s. 52).

3.3 Spojovací výrazy

Spojovací výrazy jsou principem, jenž může být součástí textu notace, nebo mohou být odděleny v levém okraji, čímž se částečně podílejí i na rozložení textu. Herbert považuje zaznamenávání spojovacích výrazů za nejsložitější a nejdůležitější (1952, s. 48).

Kauzální vztahy je velmi důležité si zaznamenat, jelikož se podílejí na tvorbě významu, v případě jejich vynechání by mohlo tudíž dojít k posunu významu.

Tlumočník si dále musí být vědom toho, že kauzální vztahy mohou být vyjádřeny nejen explicitně, ale také implicitně. Kauzální vztahy nemusí být vyjádřeny pouze spojkami, zároveň ale ne každá spojka označuje kauzální vztah. Gillies dává za příklad slova *so*, *and*, která jsou často používána jako slova výplňová, která nejsou informačně nosná (2017, s. 159). Dalším problémem při zaznamenávání spojovacích výrazů je, že některé spojky mohou vyjadřovat více kauzálních vztahů v závislosti na kontextu.

Zaznamenat spojovací výrazy lze pomocí nejkratší odpovídající spojky (z jazyka výchozího, cílového nebo třetího), zkratek či symbolů. Matyssek doplňuje další způsob zaznamenání, a to pomocí Rozanových horních indexů, např. *because* – b^c , *although* – a^{th} , a to dokonce i pro krátká slova, např. *but* – b^t (1989, s. 53).

Níže je uvedena tabulka 1, která obsahuje příklady spojovacích výrazů. Tabulka je založená na Gilliesovi (2017, s. 66–67), a byla upravena, aby vyhovovala češtině a doplněna o vlastní příklady:

Tabulka 1: příklady spojovacích výrazů

<i>ALE / BUT</i> <i>THO</i>	<i>Ale, avšak, však, nicméně, přesto, přestože, na druhou stranu, i když, zatímco, jenže</i>	<i>Vyjádření omezení, protikladu</i>
<i>PTŽ / COS</i> <i>ŽE</i>	<i>Protože, že, proto, neboť, poněvadž, z důvodu, příčinou je</i>	<i>Vyjádření příčiny</i>
<i>TAK / →</i>	<i>Proto, a proto, tedy, tudíž, tak, a tak, to znamená, výsledkem je</i>	<i>Vyjádření důsledku</i>
<i>ABY / TO</i>	<i>Aby, abych, ať, účelem/smyslem/záměrem je</i>	<i>Vyjádření účelu</i>
<i>IF</i> <i>IF... → / PAK</i>	<i>Pokud, pakliže, když, pak, kdyby</i>	<i>Vyjádření podmínky, předpokladu</i>
<i>NAPŘ / EG</i>	<i>Například, mimo jiné, jako, zejména, obzvlášť</i>	<i>Vyjádření příkladů</i>

+ / A	<i>Také, a, nejen, navíc</i>	<i>Vyjádření dodatku</i>
//		<i>Konec sekce, žádné spojení</i>
=	<i>Stejně tak, zároveň</i>	<i>Vyjádření korespondence</i>

3.4 Zkracování

Zkratky se řadí mezi principy, které jsou součástí textu notace, tedy se nepodílejí na tvorbě struktury či rozložení textu. Zkracování je při zápisu notace velmi důležité z důvodu časové úspornosti. Zkracování jakožto princip notace je jistým způsobem kontroverzní, jelikož považuje způsob zkracování používaný v běžném životě, tedy zápis začátku slova ukončený tečkou, za nedostatečný a nejednoznačný, tedy nevhodný k použití v tlumočnické notaci (Rozan, 2002, s. 16–17).

Rozan vytvořil systém zkracování pomocí horního indexu, a to zapsáním začátku, případně kořene slova a koncovky v horním indexu (2002, s. 16–17). U tohoto způsobu je důležité, aby si tlumočník buď určil často opakovaná slova, u kterých bude tento princip srozumitelně používat, nebo aby použil kořen slova, který není nejednoznačný.

Problematiku nejednoznačnosti zkratk s horním indexem zmiňuje Min'jar-Beloručev v rámci ruského jazyka, proto doporučuje zkracování odstraněním všech samohlásek ze slova (1969, s. 211). Vzhledem k tomu, že ruský i český jazyk patří mezi jazyky slovanské, vztahuje se tento problém i k češtině. Na Min'jar-Beloručeva navazuje Nolan, který přizpůsobuje jeho způsob zkracování angličtině a doporučuje odstranění zdvojených souhlásek a samohlásek, které nepřispívají k rozeznání slova (2005, s. 296).

Níže jsou uvedeny příklady (1) zkracování pomocí horních indexů (Rozan, 2002, s. 17) a příklady (2) zkracování pomocí vynechávání hlásek (Nolan, 2005, s. 296; vlastní příklad):

- | | | | |
|-----|-----|---------------------|---|
| (1) | (a) | <i>produkce</i> | <i>pr^{ce} / prod^{ce4}</i> |
| | (b) | <i>producent</i> | <i>pr^{nt}</i> |
| | (c) | <i>produkt</i> | <i>pr^{kt}</i> |
| | (d) | <i>produktivita</i> | <i>pr^{ta}</i> |
| (2) | (a) | <i>historie</i> | <i>hstrie</i> |
| | (b) | <i>společnost</i> | <i>splčnost</i> |
| | (c) | <i>comittee</i> | <i>cmtee</i> |

Významným zdrojem zkratk pro tlumočníky jsou ustálené zkratky používané v běžném životě, ať už se jedná o odborné termíny nebo zkratky používané v textových zprávách. Jejich využívání závisí na individuálních znalostech a všeobecném rozhledu každého tlumočnicka.

3.5 Negace

Negace je principem, který je součástí textu, svou povahou by se mohl řadit i mezi symboly. Zvláštní pozornost si negace jakožto princip zaslouží, jelikož se v textu vyskytuje velmi často, a pro tlumočnicka je proto důležité mít rychlý a jednoznačný způsob, jak si ji zaznamenat.

Herbert prosazoval diagonální přeškrtnutí slova pro jednoduchý nesouhlas, např. *neimportuje bavlnu – ~~bavlna~~*, pro důrazný nesouhlas dvojité přeškrtnutí, např. *důrazně nesouhlasí – ~~~~souhlas~~~~* (1952, s. 47–48). Tento způsob zaznamenání negace ovšem může vést ke snížení čitelnosti, obzvláště v případě dvojitého přeškrtnutí.

S přeškrtnutím slova, jakožto nejjednodušším způsobem zaznamenání negace souhlasí i další teoretici, jako Matyssek (1989, s. 107–108) či Rozan, který používá horizontální přeškrtnutí, a přidává další způsob negace, a to přidání slova *ne* před slovo negované (2002, s. 19). Stejnými způsoby mohou být negovány také symboly a zkratky.

⁴ Jednoznačnější, ale zdlouhavější.

3.6 Důraz

Důraz je princip svou povahou velmi podobný principu negace. Zaznamenat jej lze několika způsoby v závislosti na míře zdůraznění. Většina teoretiků se shoduje, že pro jednoduchý důraz je nejvhodnější jednoduché podtržení, pro superlativ nebo absolutní důraz dvojitě podtržení a pro zeslabení významu podtržení přerušované nebo podtržení vlnovkou (Herbert, 1952, s. 48; Rozan, 2002, s. 19; Matyssek, 1989, s. 110).

Níže jsou uvedeny příklady (3, 4, 5) zaznamenávání důrazu (Herbert, 1952, s. 48; vlastní příklady):

- | | | | |
|-----------------------------------|-----|--------------------------|-------------------------------|
| (3) Jednoduché podtržení: | (a) | <i>velký tlak</i> | <u><i>tlak</i></u> |
| | (b) | <i>velmi zajímavý</i> | <u><i>zajímavý</i></u> |
| (4) Dvojitě podtržení: | (a) | <i>nejsilnější tlak</i> | <u><u><i>tlak</i></u></u> |
| | (b) | <i>extrémně zajímavý</i> | <u><u><i>zajímavý</i></u></u> |
| (5) Přerušované/vlnité podtržení: | (a) | <i>slabý tlak</i> | <u><i>tlak</i></u> |
| | (b) | <i>poněkud překvapen</i> | <u><i>překvapen</i></u> |
| | (c) | <i>nepříliš zajímavý</i> | <u><i>zajímavý</i></u> |

Jak lze vyčíst z příkladů, na rozdíl od negace je množství výrazů pro důraz mnohem rozmanitější, a jejich rozpoznání proto vyžaduje vyšší koncentraci a kritické myšlení a procvičování.

3.7 Pravidlo vertikality

Pravidlo vertikality je druhým principem, který je založen na rozložení textu notace, v tomto případě se jedná o rozvržení vertikální, tedy zapisování položek pod sebe, nikoli vedle sebe.

Rozan, který tento princip považuje za druhý z nejdůležitějších ve svém systému, tvrdí, že tento princip slouží k logickému seřazování myšlenek a zbavení se spojovacích výrazů, které by jinak bylo nutné zaznamenat. Rozan využívá pravidlo vertikality nejen pro několikanásobné, ale také rozvitě větné členy. Jeho verze principu obsahuje také závorky, které jsou využívány pro odlišení sekundární myšlenky od myšlenky primární (2002, s. 20–21).

Ostatní teoretici se přiklánějí k jednoduššímu způsobu pravidla vertikality, a to pouze k vertikálnímu zaznamenávání seznamů a výčtů (Matyssek, 1989; Jones, 1998; Gillies, 2017).

3.8 Symboly

Symboly se řadí mezi principy, které jsou součástí textu. Fungují na podobném principu jako zkratky, jejich hlavním účelem je ušetřit tlumočnickovi čas při zápisu notace. Jejich výhodou je, že oproti zkratkám lze symboly zapsat výrazně rychleji, zároveň umožňují tlumočnickovi odpoutat se od doslovného znění výchozího textu, což je jedním z cílů pro úspěšné tlumočení (Gillies, 2017, s. 101).

Naopak nevýhodou je, že tlumočnick může snadno zapomenout jejich význam nebo může dojít k posunu významu, a to z důvodu arbitrárnosti spojení symbolu s významem, které tlumočníci často nemají dostatečně zažité. V případě použití symbolu ad hoc se musí tlumočnick spoléhat pouze na svou krátkodobou paměť. Herbert při použití improvizovaného symbolu doporučuje zapsat si jeho význam na samostatný papír (1952, s. 41).

Teoretici tedy zdůrazňují význam ustálených symbolů, jež si tlumočnick vybere a používá pravidelně. Neshodnou se však na tom, kolik takových symbolů by měl tlumočnick mít k dispozici. Zatímco Matyssek zakládá svůj systém zejména na symbolech (1989, s. 49), Herbert a Rozan doporučují malá množství symbolů, Rozan považuje 20 symbolů za maximum (Herbert, 1952, s. 40–41; Rozan, 2002, s. 25).

Tlumočnick by si neměl spojovat symboly s konkrétními slovy, ale spíše s myšlenkami a koncepty; mělo by je být možno využít pro více synonymních či příbuzných výrazů a jejich konkrétní význam by měl vyplývat z kontextu (Herbert, 1952, s. 41). Zároveň musí být jejich význam jednoznačný a konzistentní (Gillies, 2017, s. 105).







Rozan považuje za nezbytné symboly pro vyjádření myšlenky, a to konkrétně pro výrazy *myslet*, *mluvit*, *probírat*, *schválit*; symboly pohybu, a to *směr*, *nárůst* a *pokles*; a symboly shody, konkrétně *spojitost*, *shoda*, *rozdíl* a *rámec* (2002, s. 25–31). Další koncepty, pro které je vhodné symboly používat by si měl tlumočnick vybírat v závislosti na tom, jaké výrazy se v jeho praxi nejčastěji opakují; jiné symboly si tedy zvolí např. komunitní tlumočnick pracující ve zdravotnictví a konferenční tlumočnick pracující pro Evropskou Unii.

Jako inspiraci při výběru symbolů je nevhodnější využít běžně se vyskytující symboly z oblasti vědy ($=$, \neq , $<$, CO_2 , H_2O), interpunkce ($?$, $!$, $:$), jiných abeced (Ω , α), klávesnicových symbolů ($@$, $\%$, $\&$) nebo textových zpráv ($z5$, $L8$, THX) atd. (Gillies, 2017, s. 109). Kromě těchto všeobecně známých oblastí, lze využít i odbornějších odvětví, pokud z nich tlumočnick má předchozí znalosti, např. symbolů korektury, starověkých písem či run, fonetické abecedy (Nolan, 2005, s. 297).

Nejdůležitější při výběru symbolů je, aby pro tlumočnicka měly význam. „Dobré symboly se vyberou samy, protože ty, které používáte pravidelně, jsou těmi, které si zapamatujete“ (Gillies, 2017, s. 110).

Mezi nejužitečnější symboly patří šipky, jež lze použít pro mnoho konceptů, přičemž jejich význam při konkrétním užití lze snadno vyčíst z kontextu (Rozan, 2002, s. 28).

Níže jsou uvedeny příklady (6) šipek a jejich možných významů (Gillies, 2017, s. 106):

- | | | | |
|-----|-----|---|--|
| (6) | (a) |  | <i>vést k, následkem (čeho), tudíž</i> |
| | (b) |  | <i>vrátit se, vrátit, vycházet z</i> |
| | (c) |  | <i>zvýšit, stoupat, vzrůstat</i> |
| | (d) |  | <i>snižit, klesnout, srazit,</i> |
| | (e) |  | <i>pokračovat, obnovit</i> |
| | (f) |  | <i>vrátit se, zvrátit, odvolat</i> |

Výše zmíněná podobnost symbolů se zkratkami se projevuje také v tom, že i u symbolů lze využít Rozanův systém horních indexů pro rozšíření a specifikaci jejich významu (Gillies, 2017, s. 105).

Níže jsou uvedeny příklady (7) kombinace symbolů a horního indexu (vlastní příklady):

- | | | | |
|-----|-----|-----------|----------------|
| (7) | (a) | \S | <i>zákon</i> |
| | (b) | \S^{ny} | <i>zákonný</i> |
| | (c) | \S^{ik} | <i>zákoník</i> |

4 Empirický výzkum

4.1 Hypotéza

Účelem této práce bylo srovnat využívání principů notace mezi 3 ročníky bakalářského studia ATP, tedy prvního, druhého a třetího ročníku. K tomu bylo využito rozboru dvou notací (první s pokynem využívat co nejvíce principů, druhé bez pokynů) a dvou doplňujících dotazníků, mapujících návyky a názory studentů na principy notace, což umožňuje vytvořit celistvý pohled na tuto problematiku.

Autorka práce se domnívá, že studenti prvního ročníku budou používat nejvíce principů ze všech v první notaci, kde k tomu dostali pokyn, jelikož byli v rámci experimentu poučeni o principech a měli možnost si je vyzkoušet ve cvičeních. Budou se snažit si nově nabyté vědomosti vyzkoušet v praxi, aby zjistili, zda by jim mohly principy usnadnit práci i v budoucnu. Vzhledem k jejich nezkušenosti s principy a zvýšení náporu na procesní kapacitu, bude u většiny studentů i jednotlivých principů použití nesystematické.

Na druhém místě v množství použitých principů budou studenti třetího ročníku, kteří mají nejvíce zkušeností s používáním principů a nejvíce jich tedy používají i v praxi mimo experiment. Budou tudíž používat ty, které znají a které jim vyhovují. Budou méně experimentovat, zato budou principy používat systematičtěji.

Studenti druhého ročníku již na rozdíl od ročníku prvního znali teorii principů, ovšem nemají v praxi tolik zkušeností jako studenti třetího ročníku, budou se tedy pohybovat na pomezí. Částečně budou experimentovat a částečně se budou držet již ověřených principů, nejvíce se budou snažit zvýšit systematičnost u principů, které již využívali před experimentem.

Druhá notace, která probíhala bez pokynů, zaznamená nejvyšší využití principů notace ve třetím ročníku, kde nastane vzhledem k výše zmíněným důvodům nejmenší odchylka od předchozí notace. U druhého ročníku bude pokles používání principů o něco výraznější, a to zejména v systematičnosti užití principů, jelikož studenti nemají principy natolik zažitě, aby je používali systematicky v běžné praxi. Bez pokynů jejich soustředěnost na systematické využití poklesne.

Největší pokles oproti první notaci bude u studentů prvního ročníku, kteří některé principy využili vůbec poprvé a vzhledem k vysoké náročnosti využívání

nových principů na procesní kapacitu, budou mít studenti tendenci vrátit se ke své původní notaci.

Co se týče názorů na vlastní notaci, bude v prvním a druhém ročníku převládat nespokojenost, jelikož tito studenti neměli dostatek praxe na to, aby si vytvořili systém notace, který jim vyhovuje a který jsou schopni aplikovat kdykoli, nehledě na problémy, jež mohou při tlumočení nastat. Autorka se ovšem domnívá, že výrazné zlepšení nenastane ani ve třetím ročníku, jelikož studenti mohou porovnávat svou notaci pouze se zavedenými systémy, které jsou často velmi složité a notace studentů jsou jim nepodobné.

Názory na vlastní notaci se po experimentu zlepší u všech ročníků, jelikož jim budou v rámci experimentu představeny zjednodušené verze principů, jež jsou pro studenty snáze adaptovatelné, studenti tedy nebudou mít potřebu srovnávat své notace s teoretickými přístupy. Z tohoto důvodu budou studenti všech ročníků v dotaznících reagovat kladně na návrh systematické a průběžné výuky principů notace v rámci studia.

4.2 Metoda

4.2.1 Subjekty

Výzkumu se zúčastnilo celkem 30 studentů prvního, druhého a třetího ročníku bakalářského oboru ATP. Studenti byli rozděleni do tří skupin na základě ročníku studia, tedy 10 studentů z prvního, 10 studentů z druhého a 10 studentů z třetího ročníku. Výzkum probíhal na konci zimního semestru, studenti prvního ročníku tudíž za sebou měli jeden semestr studia, autorka je tedy považuje za začátečníky, ale zároveň se nejednalo o laiky, co se týče procesu tlumočení. Studenti druhého ročníku po třech semestrech jsou autorkou považováni za mírně pokročilé a studenti třetího ročníku po pěti semestrech za středně pokročilé.

4.2.2 Materiál a kontext výzkumu

Výzkum probíhal ve třech etapách. V první etapě studenti vyplnili dotazník týkající se jejich zkušeností, znalostí a používání principů notace. Poté byli poučeni o vybraných principech notace a jejich používání a vyzkoušeli si několik cvičení zaměřených na jednotlivé principy.

Druhá etapa proběhla o týden později. Studenti pracovali s nahrávkou, u které měli za úkol konsekutivně reprodukovat text v mateřském jazyce po asi minutových úsecích a zároveň byli instruováni, aby se při psaní notace do co možná největší

míry zaměřili na využívání principů notace, které jim byly představeny v předchozí hodině. Studenti tedy netlumočili, při reprodukci si ale vytvářeli notaci jako u běžného konsekutivního tlumočení.

Reprodukce v rámci jednoho jazyka namísto tlumočení byla zvolena ze dvou důvodů. Prvním důvodem bylo odstranění rozdílů v tlumočnických dovednostech mezi jednotlivými ročníky a druhým důvodem bylo snížení kognitivní zátěže při plnění daných cvičení. Toto mělo zajistit, že studenti mají dostatečný prostor k tomu, aby se v případě zájmu mohli věnovat využívání principů notace, a tudíž vyloučit možnost, že se jejich použití vyhýbají z důvodu přílišné kognitivní zátěže.

Třetí etapa následovala za dva týdny a sestávala z práce s nahrávkou a dotazníku. Práce s nahrávkou byla totožná s tou ve druhé etapě, avšak s jediným rozdílem, a to že studenti si mohli zapisovat notaci jakýmkoli způsobem, jaký uznali za vhodné. Poté vyplnili dotazník týkající se předcházející nahrávky a vlastního vývoje ve vnímání a používání principů notace.

Obě nahrávky byly vybrány z cyklu TEDx Prague a veškeré nahrávání probíhalo ve stejné tlumočnické učebně v rámci výuky. Od studentů byly vybrány notace a dotazníky, ale také nahrávky, které slouží jako kontrolní prvek v případě jakýchkoli nesrovnalostí.

4.2.3 Zpracování dat

Data byla zpracována nejdříve v rámci jednotlivých skupin, tedy prvního, druhého a třetího ročníku. Dotazníky byly vyhodnoceny číselným i slovním způsobem. V notacích bylo vyhodnocováno používání principů studenty na základě instruktáže pro aplikaci principů notace z první etapy výzkumu.

Hodnotící škála měla tři stupně:

- 1) nulový stupeň – student daný princip nepoužil vůbec;
- 2) první stupeň – student daný princip použil, ale ne systematicky v celém textu, nebo student princip použil, ale ne v souladu se zavedenými pravidly principů notace (např. zkratka pouze jako začátek slova ukončený tečkou);
- 3) druhý stupeň – student používal daný princip systematicky v celém textu notace. Tato škála byla použita na každý jednotlivý princip z kapitoly 3.

Výsledky jednotlivých skupin byly následně srovnány v rámci každé kategorie, tedy dotazník č. 1, notace č. 1, notace č. 2, dotazník č. 2, a tyto kategorie byly také srovnány mezi sebou.

4.2.4 Kritéria hodnocení

Autorka práce provedla před započítím experimentu instruktáž principů notace, na základě které vytvořila hodnotící kritéria pro notace studentů v experimentu. Tato podkapitola navazuje na kapitolu 3.1 v teoretické části práce a přímo na ni odkazuje. Účelem podkapitoly je konkretizace představených principů pro využití v experimentu.

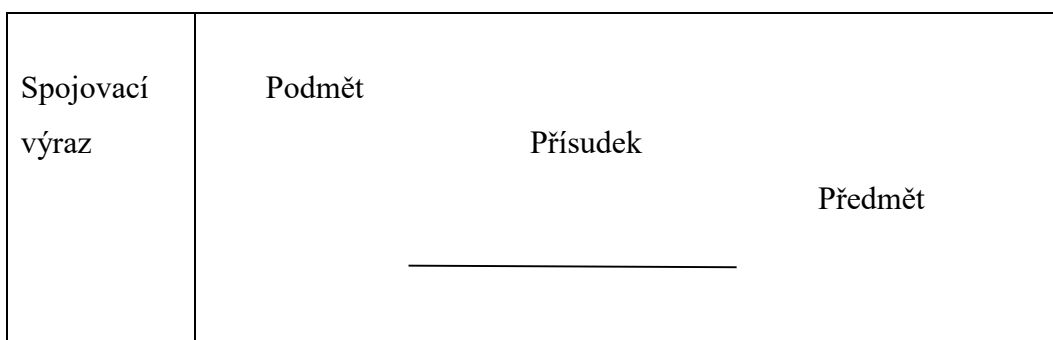
4.2.4.1 Zapisování myšlenky (smyslu) ne slova

Autorka studentům v rámci experimentu představila Rozanovo a Gilliesovo⁵ pojetí principu. Z důvodu abstraktnosti a obtížné kvantifikace, byl princip v rámci experimentu zařazen pouze do dotazníků, nikoli do rozboru notací.

4.2.4.2 Pravidlo horizontality

Autorka práce v rámci experimentu představila studentům oba přístupy, tedy odsazování jednotlivých myšlenek a odsazování podmětu, přísudku a předmětu (8). Vzhledem k tomu, že první způsob neodděluje spojovací výrazy od zbytku textu, představila autorka i přístup kombinovaný, a to odsazování myšlenek na základě zmíněného způsobu spolu s odděleným levým okrajem pro spojovací výrazy z přístupu druhého (9).

(8) Grafické znázornění přístupu podmět – přísudek – předmět (Gillies, 2017, s. 44):



⁵ Přístupy jsou popsány v kapitole 3.1.

(9) Grafické znázornění kombinovaného přístupu (vlastní):

Spojovací výraz	Základní myšlenka Navazující myšlenka Navazující myšlenka č. 2 <hr style="width: 20%; margin: 0 auto;"/>
-----------------	---

V rámci výzkumu bylo za použití pravidla horizontality považováno odsazování myšlenek či podmětu, přísudku a předmětu i bez odděleného levého okraje nebo ukončování úseků vodorovnou čarou.

4.2.4.3 *Spojovací výrazy*

Autorka studentům v rámci experimentu představila tabulku spojovacích výrazů založenou na Gilliesovi uvedenou v podkapitole 3.3. V rámci experimentu bylo za použití spojky považováno zaznamenání spojovacího výrazu v levém okraji, ale také v rámci textu notace.

4.2.4.4 *Zkracování*

Autorka studentům v rámci experimentu představila způsob zkracování pomocí horního indexu a pomocí odstraňování hlásek, včetně způsobu, jak je lze kombinovat.

Zároveň představila možnost individualizace zkracování pomocí horních indexů, a to pomocí tečky mezi začátkem a koncem slova, tedy např. *opportunity* – *opp.ty*. Tento způsob byl převzat z autorčiny předchozí studie, kde jej použil jeden student (Zimčiková, 2015, s. 34). Autorka jej představila z důvodu vyšší čitelnosti, jelikož nečitelnost je jedním z problémů, se kterými se tlumočníci při čtení notace potýkají a horní indexy by k tomuto problému mohly přispět z důvodu jejich malé velikosti.

Autorka studenty také upozornila na nevýhody tvorby zkratk pomocí začátku slova ukončeného tečkou.

4.2.4.5 *Negace*

Autorka studentům představila dva způsoby negace, a to Rozanovo horizontální přeškrtnutí a negaci pomocí symbolu X před slovem, která funguje na stejném

principu, jako Rozanovo *ne*⁶, ovšem je na zápis rychlejší, stejně jednoznačná a mezi studenty velmi oblíbená (Zimčíková, 2015, s. 34). V rámci výzkumu autorka za negaci považuje verbální vyjádření záporu, tedy např. pomocí předpony *ne-* nebo různých forem slovesa *nebýt*.

4.2.4.6 *Důraz*

Autorka studentům představila použití důrazu pomocí různých druhů podtržení. Jelikož důraz lze vyjádřit mnoha způsoby včetně intonace, za důraz v rámci experimentu autorka považuje pouze použití důrazu pomocí přídavných jmen a příslovcí.

4.2.4.7 *Pravidlo vertikality*

Autorka práce představila studentům pouze zjednodušenou verzi principu, používanou pro zaznamenání seznamů a výčtů, jelikož se jedná o intuitivní způsob zaznamenávání, jenž je využíván i běžném životě mimo obor tlumočnictví. To zvyšuje pravděpodobnost rychlé adaptace principu i u studentů začátečníků.

V rámci experimentu je za použití pravidla vertikality považováno vertikální zaznamenání seznamů a výčtů. Pokud u některého studenta došlo k použití jiného způsobu pravidla, byl tento způsob popsán v rámci vyhodnocení dat.

4.2.4.8 *Symboly*

Autorka studentům představila všechny druhy symbolů zmíněné v podkapitole 3.8, včetně následujících příkladů (10) částečně vycházejících z Gilliese (2017, s. 110–111) a částečně vlastních:

- | | | |
|----------|----------------------------------|----------------|
| (10) (a) | <i>Říct, prohlásit, zmínit</i> | „“ |
| (b) | <i>Chtít, přát si, doufat</i> | ♡ |
| (c) | <i>Navrhnout</i> | » |
| (d) | <i>Děkovat</i> | <i>Thx, tx</i> |
| (e) | <i>Domluvit, dohodnout</i> | ⊖ |
| (f) | <i>Myslet si</i> | 💭 |
| (g) | <i>Vyjádření pozitivní emoce</i> | 😊 |
| (ch) | <i>Vyjádření negativní emoce</i> | 😞 |

⁶ Popsáno v kapitole 3.5.

4.2.4.9 Skupiny hodnotících kritérií

Vzhledem k tomu, že ne všechny principy notace jsou si rovny, co se týče možnosti jejich využití v praxi, byly vytvořeny skupiny hodnotících kritérií.

První skupina obsahuje principy, které lze využívat v rámci celé notace, nehledě na obsah sdělení. Do této skupiny patří zkratky, spojky a pravidlo horizontality, a to způsobem podmět – přísudek – předmět i způsobem odsazování jednotlivých myšlenek.

Tyto principy autorka označila druhým stupněm, pokud byly pravidelně využívány v rámci celého textu a prvním stupněm, pokud byly v textu oblasti, ve kterých princip chyběl.

Pravidlo zkratek je dále specifické tím, že zkratky lze použít bez využití konkrétního principu, a to zapsáním začátku slova ukončeného tečkou. Příklad, kdy student využíval pouze tento typ zkratek, autorka označila prvním stupněm, aby byl odlišen od studentů, kteří nevyužívali žádných zkratek. Všechny způsoby, kterými studenti zkratky využívali, byly rozvedeny v rámci vyhodnocení dat.

Druhou skupinu tvoří principy, které lze využít pouze v závislosti na obsahu sdělení. Do této skupiny patří negace, důraz a pravidlo vertikality. V rámci experimentu jsou za použití negace, důrazu a pravidla vertikality považovány pouze případy, kdy původní text obsahuje slovně vyjádřený zápor, zdůraznění pomocí přídavného jména či příslovce, nebo výčet položek.

Tyto principy autorka označila druhým stupněm, pokud byl princip použit nejméně dvakrát a zároveň nebyl použit jiný způsob vyjádření dané skutečnosti, např. zapsání slov *ne*, *není* pro vyjádření negace, *velmi*, *naprosto* pro vyjádření důrazu a lineární zapsání výčtu pro pravidlo vertikality. První stupeň byl použit, pokud byl daný princip použit pouze jednou nebo došlo ke kombinaci zmíněných způsobů zápisu.

Třetí skupinu tvoří symboly. Symboly jsou individuální záležitostí, kdy si každý student vybírá sám, pro jaké výrazy symbol využije. Autorka proto není schopna určit, kolik symbolů a pro jaké koncepty student běžně využívá. Autorka tedy určila druhý stupeň pro případ, kdy student použil alespoň dva druhy symbolů a využil je v rámci celého textu. První stupeň autorka přiřkla případům, kdy byl použit pouze jeden symbol nebo byly symboly použity pouze v jedné části textu.

4.3 Vyhodnocení dat

4.3.1 Dotazník č. 1 (před poučením a cvičením)

Tento dotazník zkoumá, jaké povědomí měli studenti o principech notace a jaký měli názor na svou notaci před vstupem do výzkumu.

Otázka č. 1: Používáte při psaní notace principy notace?

- a. Ano, systematicky.
- b. Ano, využívám je často, ale nemám vytvořený jasný systém.
- c. Občas se o to pokusím, ale většinou ne.
- d. Ne, nepamatuji si, jaké principy notace existují.
- e. Ne, nepovažuji to za nutné.
- f. Ne, principy notace jsem vyzkoušel/a a nevyhovují mi.

Tabulka 2: Otázka č. 1 dotazníku č. 1

	a	b	c	d	e	f
1. roč.	-	1	7	1	-	1
2. roč.	-	4	6	-	-	-
3. roč.	-	7	3	-	-	-

Jak lze vyčíst z tabulky 1, většina studentů prvního ročníku (7 z 10) se občas pokusí principy využít, ale většinou je nepoužívají. Zbylí tři studenti (3 z 10) zvolili každý jinou odpověď, jeden je využívá často, ale ne systematicky, druhý principy notace nezná a poslední je vyzkoušel a nevyhovují mu.

Studenti druhého a třetího ročníku se dělili na dvě skupiny, v druhém ročníku většina (6 z 10) odpověděla, že principy využívají jen občas; ve třetím ročníku takto odpověděla menšina dotázaných (3 z 10). Většinová odpověď ve třetím ročníku (7 z 10) byla „ano, využívám je často, ale ne systematicky“, zatímco ve druhém ročníku tuto odpověď zvolili pouze čtyři studenti (4 z 10).

Nastala tedy shoda v prvním a druhém ročníku, kde většina studentů používá principy notace jen občas, na rozdíl od většiny studentů třetího ročníku, kde většina studentů používá principy často.

Otázka č. 2: Jaké principy notace využíváte (zakroužkujte libovolný počet odpovědí)?

- a. Žádné
- b. Zaznamenávání myšlenky, ne slova
- c. Pravidla zkracování (zkratky)
- d. Spojovací výrazy
- e. Negace
- f. Důraz
- g. Pravidlo vertikality
- h. Posun (Pravidlo horizontality)
- i. Symboly
- j. Jiné (popište):

Tabulka 3: Otázka č. 2 dotazníku č. 1

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1. roč.	-	5	8	3	3	1	-	-	5	-
2. roč.	-	3	7	3	5	2	3	2	10	-
3. roč.	-	3	10	5	9	5	1	5	10	-

Z tabulky 2 vyplývá, že studenti prvního ročníku byli zvyklí využívat zaznamenávání myšlenky, ne slova, zkratky, spojovací výrazy, negaci, důraz a symboly, a to v poměru: většina (8 z 10) používala zkratky, polovina (5 z 10) zaznamenávání myšlenky, ne slova a symboly, menšina (3 z 10) spojky a negaci a pouze jeden student využíval důraz.

Ve druhém ročníku většina používala zkratky (7 z 10) a symboly (10 z 10), polovina (5 z 10) negaci a menšina zaznamenávání myšlenky, ne slova, spojky, pravidla vertikality (3 z 10) a pravidlo horizontality (2 z 10). Většina studentů třetího ročníku využívala zkratky, symboly (10 z 10) a negaci (9 z 10), polovina (5 z 10) spojky, důraz a pravidlo horizontality a menšina zaznamenávání myšlenky, ne slova (3 z 10). Pravidlo vertikality používal jen jeden student.

Nevíce se ve všech ročnících používaly zkratky a symboly, co se týče celkového používání principů, byla tendence až na výjimky vzestupná přímou úměrou stoupání ročníků, kdy v prvním ročníku dosáhl většinového použití pouze jeden princip a dva nebyly použity vůbec, ve druhém ročníku dosáhly většiny dva

principy a použity byly všechny. Stejně tomu bylo ve třetím ročníku, kde dosáhlo většiny o jeden princip více.

Otázka č. 3: Jaký je váš názor na principy notace?

- a. Jsou zbytečné.
- b. Jsou příliš složité a v praxi nepoužitelné.
- c. Jsou vhodné jako inspirace, ale v praxi použitelné pouze po výrazné individuální úpravě.
- d. Je výhodné si vybrat několik z nich, kopírovat celý systém (např. Rozanův, Matyssekův atd.) je příliš složité/zbytečné.
- e. Je důležité vybrat si jeden systém (např. Rozanův, Matyssekův atd.) a ten dodržovat jako celek.
- f. O principech notace toho nevím dost na to, abych je mohl/a hodnotit.

Tabulka 4: Otázka č. 3 dotazníku č. 1

	a	b	c	d	e	f
1. roč.	-	-	-	-	-	10
2. roč.	-	-	4	5	1	-
3. roč.	-	-	2	7	-	1

Studenti prvního ročníku se v tomto případě shodli na tom, že o principech notace neví dost na to, aby je mohli hodnotit (10 z 10). Studenti druhého ročníku byli rozděleni téměř rovnoměrně mezi možnostmi nahlížení na principy pouze jako na inspiraci (4 z 10) a výběrem pouze několika principů z celého systému (5 z 10), jeden student považuje za důležité používat systém jako celek (1 z 10). Ve třetím ročníku většina považuje za nejlepší volbu výběr několika principů (7 z 10), menšina se chce pouze inspirovat (2 z 10) a jeden student nepovažuje své znalosti principů za dostatečné (1 z 10).

Otázka č. 4: Co si myslíte o své současné notaci?

- a. Vyhovuje mi, nic bych neměnil/a.
- b. Vyhovuje mi, ale má určité nedostatky.
- c. Má mnoho nedostatků, ale dokážu s ní tlumočit.
- d. Je natolik špatná, že mi při tlumočení téměř nepomáhá.

Tabulka 5: Otázka č. 4 dotazníku č. 1

	a	b	c	d
1. roč.	-	-	5	5
2. roč.	-	-	7	3
3. roč.	-	5	5	-

Tabulka 4 ukazuje, že studenti prvního ročníku jsou rozděleni na dvě rovnoměrné skupiny, první dokáže se svou notací tlumočit i přes nedostatky (5 z 10), druhé notace při tlumočení téměř nepomáhá (5 z 10). Ve druhém ročníku zvolili studenti stejné odpovědi, ovšem své nedostatky dokáže překonat většina studentů (7 z 10) a notace nepomáhá jen menšině (3 z 10). Studenti třetího ročníku jsou rozděleni na dvě poloviny, první polovina má v notaci jen několik nedostatků (5 z 10) druhá jich má mnoho (5 z 10).

Spokojenost s notací v prvním ročníku je nízká, a druhý ročník na tom není o moc lépe, k výraznějšímu posunu dochází až v ročníku třetím, kde už polovina studentů projevila jistou spokojenost se svou notací, ovšem úplně spokojen se svou notací nebyl ani jeden student napříč ročníky.

Otázka č. 5: Pokud má vaše notace nedostatky, popište jaké (zakroužkujte libovolný počet odpovědí):

- a. Píšu si příliš.
- b. Píšu pomalu a nestíhám.
- c. Nevím, co si mám zapisovat/nedokážu rozlišit důležité informace od nedůležitých.
- d. Píšu nečitelně.
- e. Notaci po sobě přečtu, ale nedokážu z ní rekonstruovat původní myšlenku.
- f. Potřeboval bych si psát víc, co nenapišu, nepřetlumočím.
- g. Jiné (popište):

Tabulka 6: Otázka č. 5 dotazníku č. 1

	a	b	c	d	e	f	g
1. roč.	5	5	7	1	7	3	2
2. roč.	7	5	-	3	2	1	2
3. roč.	9	-	-	3	5	2	2

Z tabulky vyplývá, že většina studentů prvního ročníku (7 z 10) se shodla na tom, že nevědí, co si zapisovat, a že nedokáží z notace rekonstruovat původní myšlenku. Polovina studentů (5 z 10) si píše příliš a také pomalu, menšina si potřebuje psát víc, protože přetlumočí jen to, co si zapsali (3 z 10) a jeden student píše nečitelně (1 z 10). Dva studenti (2 z 10) měli jiný problém, jeden z nich má problém se systematickostí zápisu, druhý se příliš věnuje psaní a málo poslechu.

V rámci druhého ročníku si většina studentů píše příliš (7 z 10), polovina píše pomalu a nestíhá (5 z 10), menšina píše nečitelně (3 z 10) a nedokáže rekonstruovat myšlenku (2 z 10) a jeden student si potřebuje psát víc (1 z 10). Jiné problémy s notací měli dva studenti (2 z 10), jeden má problém se zapisováním začátků a konců segmentů, druhý se příliš soustředí na psaní a málo na poslech.

Co se týče studentů třetího ročníku, většina z nich si píše příliš (9 z 10), polovina nedokáže rekonstruovat původní myšlenku (5 z 10), menšina píše nečitelně (3 z 10) a potřebuje si psát více (2 z 10). Jiné problémy s notací měli dva studenti (2 z 10), jeden z nich zapomíná, co myslel tím, co si zapsal, druhý se příliš spoléhá na notaci a zapomíná na aktivní poslech.

Počet problémů a studentů, kteří se s nimi při psaní notace setkávají, klesá z velké části přímo úměrou stoupání ročníků. V prvním ročníku studenti zaznamenali všechny druhy zmíněných problémů, z toho dva ve většinovém počtu. Studenti druhého ročníku ve většinovém počtu zaznamenali jen jeden problém a jeden se u nich nevyskytl vůbec. Třetí ročník se setkal v rámci většiny také jen s jedním problémem a nezaznamenali rovnou dva problémy. Neočekávaný rozdíl nastal u schopnosti rekonstruovat původní myšlenku, s čímž měli problémy jen dva studenti druhého ročníku, ale ve třetím ročníku tento počet stoupl na pět.

Otázka č. 6: Chtěl/a byste, aby se principy notace systematicky vyučovaly a procvičovaly v rámci kurzů?

- a. Ano, myslím si, že by mi to s notací výrazně pomohlo.
- b. Ano, myslím si, že je důležité se je naučit, i pokud se rozhodnu je nevyužívat.
- c. Ne, myslím si, že kdo je chce využívat, může se je naučit z teorie.
- d. Ne, podle mě jsou zbytečné.

Tabulka 7: Otázka č. 6 dotazníku č. 1

	a	b	c	d
1. roč.	4	5	1	-
2. roč.	5	4	1	-
3. roč.	5	1	4	-

Tabulka 6 ukazuje, že první a druhý ročník se v této otázce téměř shodují, polovina studentů prvního ročníku si myslí, že systematická výuka principů notace je důležitá, i pokud je nebudou využívat (5 z 10), v ročníku druhém to bylo jen o studenta méně (4 z 10). Naopak polovina studentů druhého ročníku si myslí, že by jim výuka s notací výrazně pomohla (5 z 10) a tohoto názoru bylo v prvním ročníku jen o studenta méně (4 z 10). V obou ročnících byl jeden student, který si myslí, že principy se stačí naučit z teorie (1 z 10).

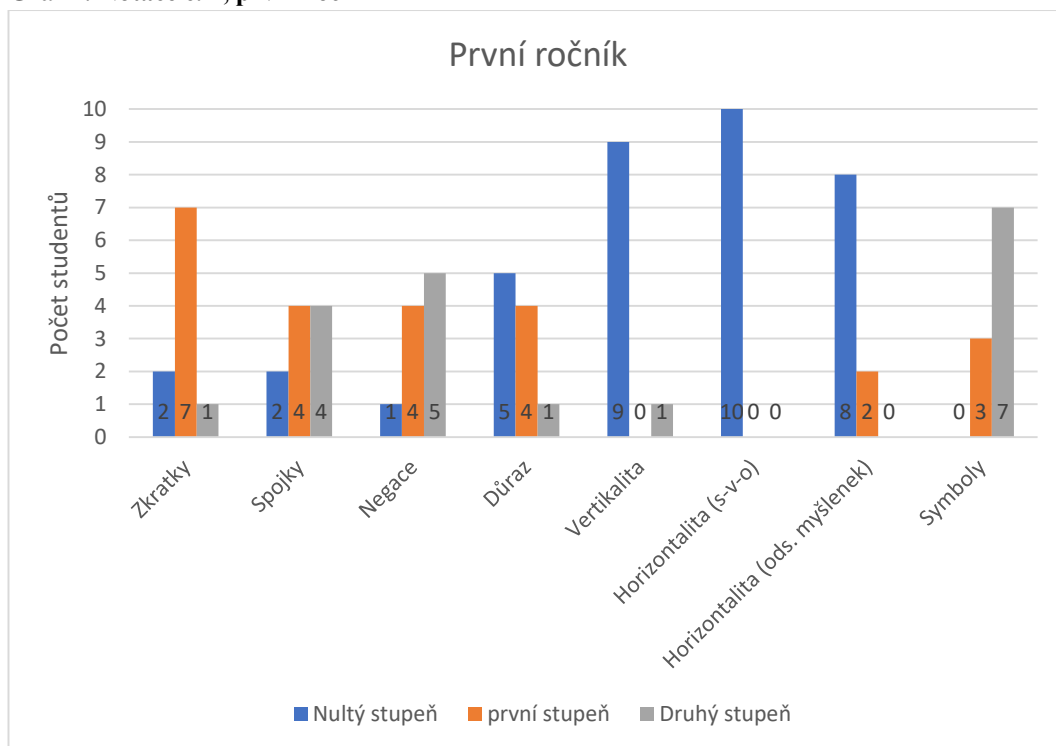
Polovina studentů třetího ročníku si myslí, že by jim výuka výrazně pomohla (5 z 10), o jednoho méně si myslí, že teorie je dostačující (4 z 10) a pouze jeden student si myslí, že výuka je důležitá, nehledě na použití v praxi (1 z 10).

Zatímco v prvním a druhém ročníku se téměř všichni studenti shodnou na tom, že by systematickou výuku notace uvítali, nehledě na výsledný efekt na

jejich notaci, ve třetím se podstatná část studentů považuje výuku teorie za dostačující; i v tomto ročníku má však systematická výuka notace stále většinovou podporu.

4.3.2 Notace č. 1: Zaměření na použití co nejvíce principů notace

Graf 1: Notace č. 1, první ročník⁷



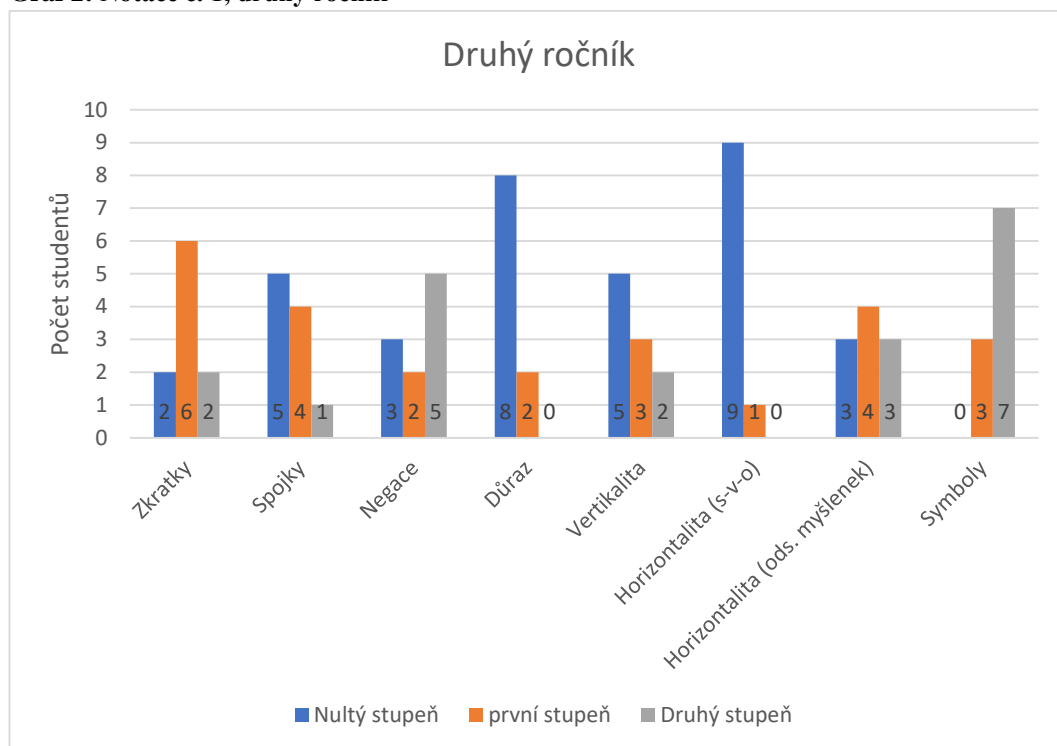
Studenti prvního ročníku nevíce a nejsystematičtěji používali symbyly (druhý stupeň: 7 z 10; první stupeň: 3 z 10), v určitém množství je použili všichni. Spojky a negace se objevily u většiny studentů, ovšem systematickosti dosáhla jen asi polovina z nich (spojky: 4 z 10, negace: 5 z 10).

Zkratky podle principů zkracování (konkr. horní index) použil jen jeden student, zato systematicky. Důraz použila polovina studentů (5 z 10), systematicky jen jeden. Pravidla vertikality a horizontality nebyla naopak použita téměř vůbec, pravidlo vertikality použil jen jeden student (systematicky), pravidlo horizontality

⁷ V rámci grafů bude z důvodu přehlednosti pravidlo vertikality označeno jako „vertikalita“, pravidlo horizontality odsazováním podmětu, přísudku a předmětu jako „horizontalita (s-v-o)“ a pravidlo horizontality odsazováním myšlenek jako „horizontalita (ods. myšlenek)“.

(odsazováním myšlenek) dva studenti (nesystematicky). Pravidlo horizontality (s-v-o)⁸ nebylo použito vůbec.

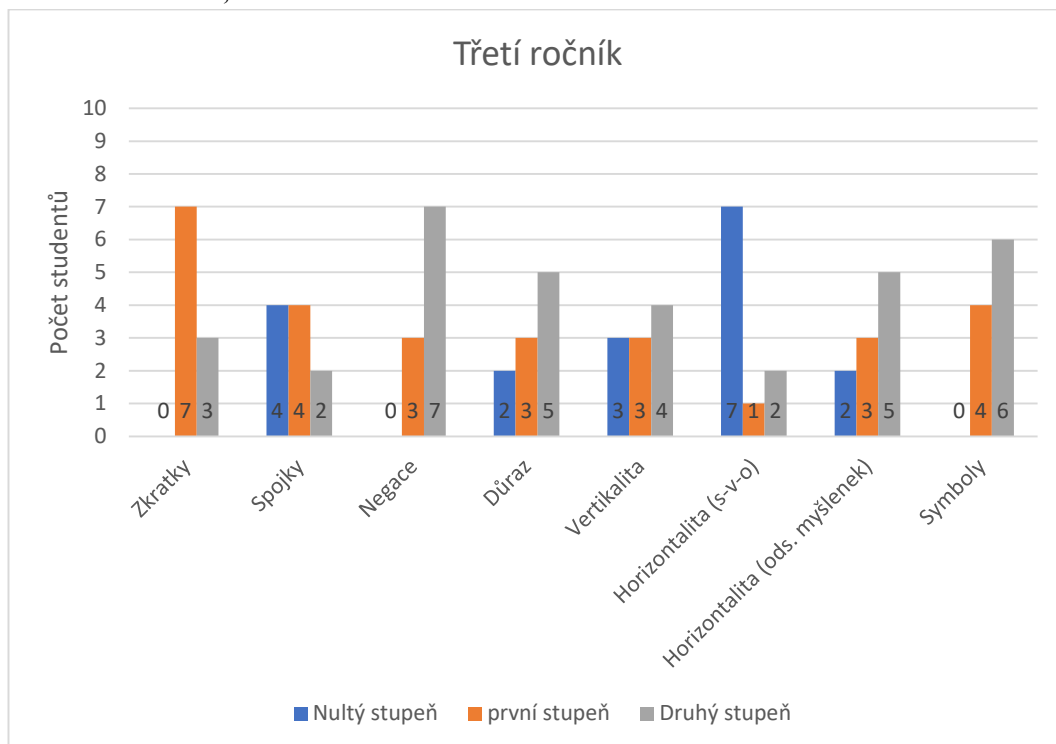
Graf 2: Notace č. 1, druhý ročník



Studenti druhého ročníku nejvíce a nejsystematičtěji používali symboly, a to naprosto shodně s ročníkem prvním. Většina studentů použila negaci (7 z 10), systematicky polovina (5 z 10); pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek), zkratky, pravidlo vertikality a spojky byly využity alespoň polovinou studentů, avšak systematicky použity jen minimálně (zkratky a vertikalita: 2 z 10, horizontalita: 3 z 10, spojky: 1 z 10). Důraz a pravidlo horizontality (s-v-o) nebyly použity téměř vůbec, tedy dvěma a méně studenty (nesystematicky).

⁸ V rámci kapitoly 4.3 bude pravidlo horizontality odsazováním podmětu, přísudku a předmětu z důvodu přehlednosti a stručnosti označováno jako „pravidlo horizontality (s-v-o)“.

Graf 3: Notace č. 1, třetí ročník



Studenti třetího ročníku používali ve většinovém počtu (6 studentů a více) všechny principy kromě pravidla horizontality (s-v-o). Většina studentů používala systematicky symboly (6 z 10) a negaci (7 z 10), polovina pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek) a důraz (5 z 10) a téměř polovina pravidlo vertikality (4 z 10). Zkratky byly využity všemi studenty, systematické použití principu zkracování (za použití horního indexu) se objevilo u tří studentů. Spojky využila většina, ovšem systematicky jen dva studenti. Nejméně (3 z 10) bylo využito pravidla horizontality (s-v-o).

4.3.2.1 Srovnání ročníků

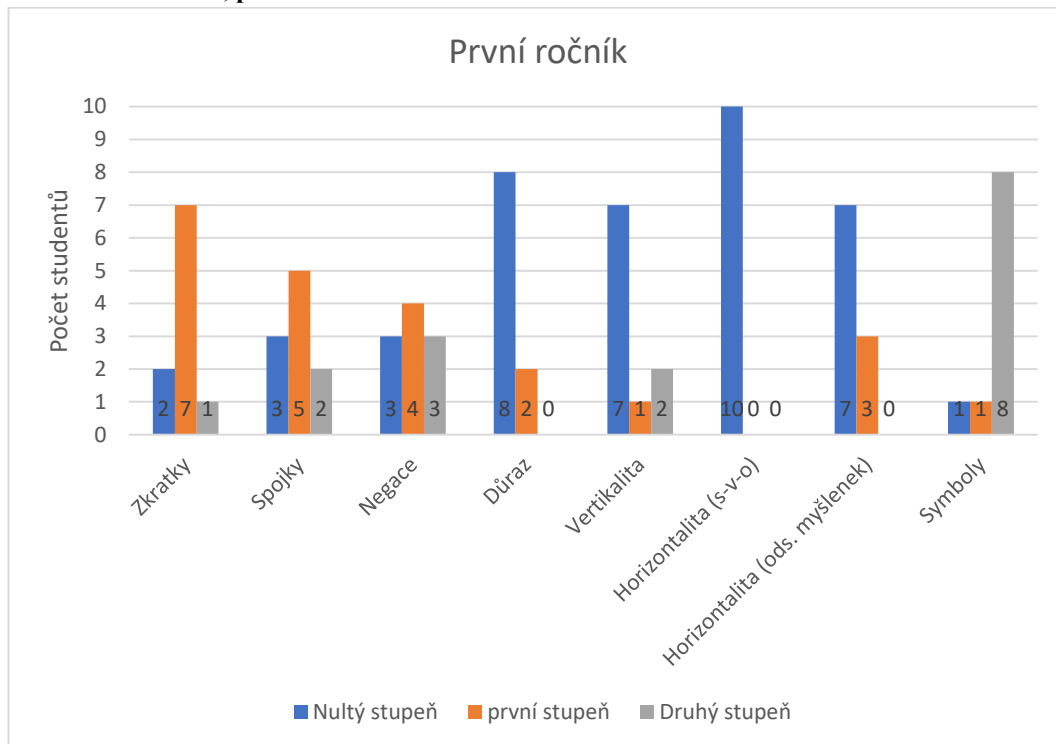
Přestože se mezi prvním a druhým ročníkem najdou kategorie se shodnými či téměř shodnými výsledky (symboly, zkratky), většina kategorií se liší. Studenti prvního ročníku využívali jen minimálně nebo vůbec principy, jež jsou založeny na rozložení textu, tedy pravidlo horizontality a vertikality, zatímco ve druhém ročníku použila obojí alespoň polovina studentů. Naopak kategorie principů, které jsou součástí textu, jako spojky, negace a důraz byly častěji používány studenty prvního ročníku, v případě zkratk i s větší celkovou úspěšností.

Studenti třetího ročníku používali všechny principy až na jeden ve většinovém počtu, a kromě spojek, i ve větším počtu studentů než u nižších ročníků. V systematickosti měli studenti třetího ročníku vyšší počty než ostatní

ročníky u všech principů kromě spojek a symbolů. Jediným principem, jenž se neujal ani v jednom ročníku, bylo pravidlo horizontality způsobem s-v-o.

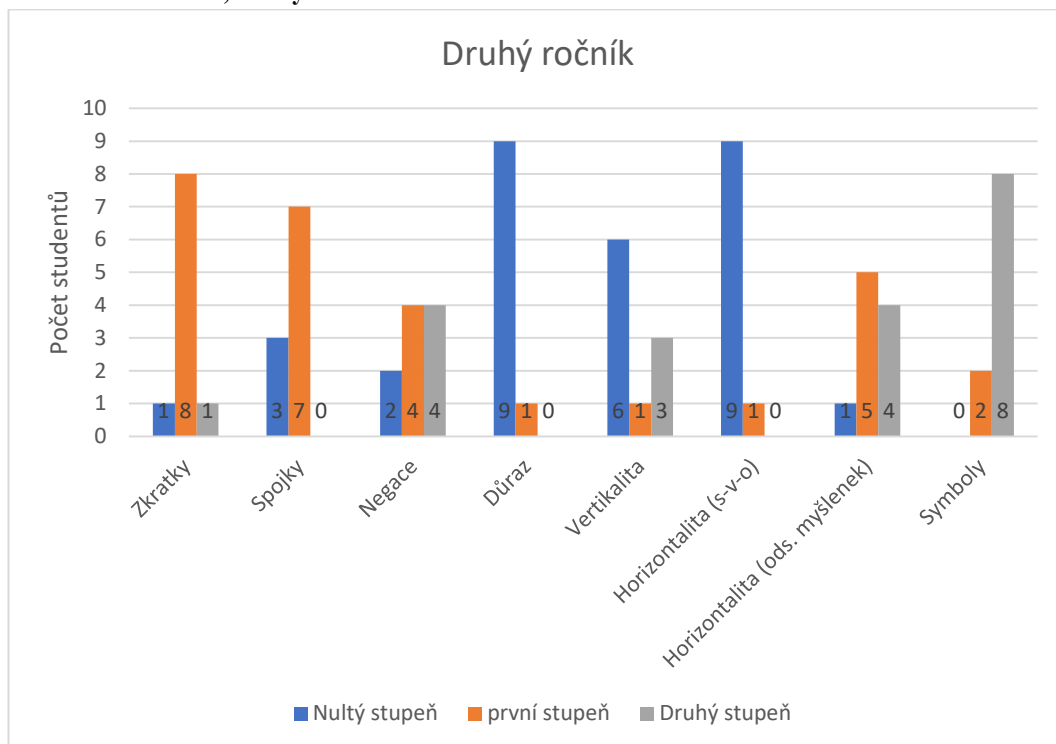
4.3.3 Notace č. 2: Bez pokynů

Graf 4: Notace č. 2, první ročník



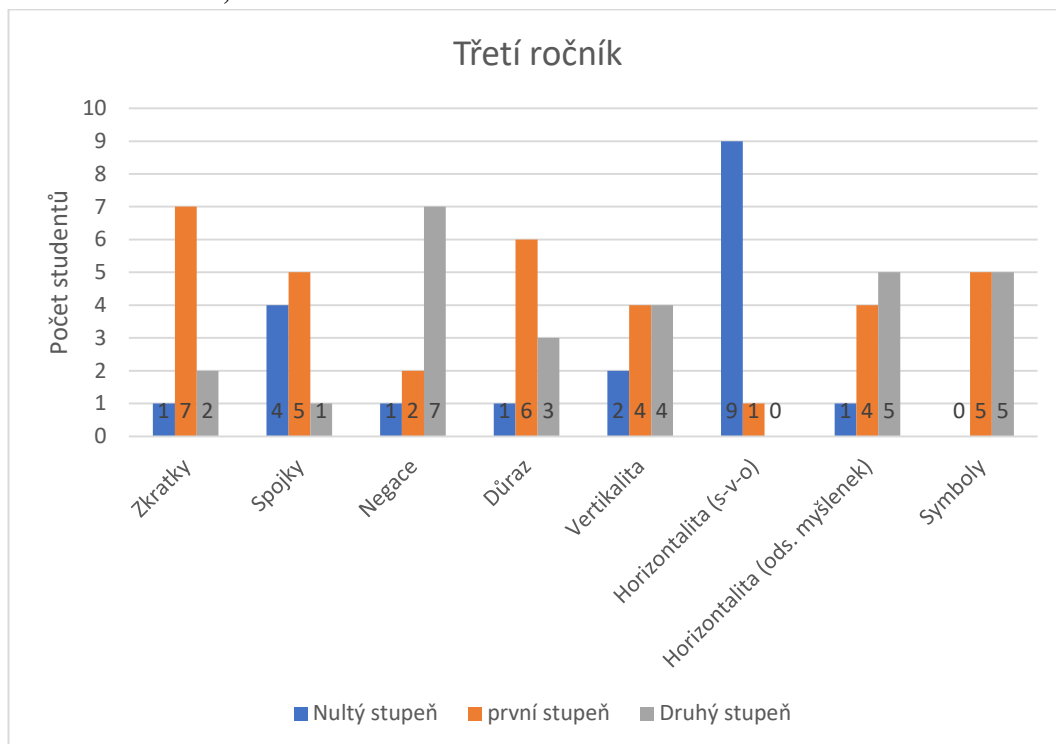
Používání symbolů u prvního ročníku dalece předstihuje ostatní principy, co do počtu studentů (9 z 10), ale zejména co se týče systematickosti užití (8 z 10). Hojně používány byly také zkratky (9 z 10), ovšem principy zkracování využili jen dva studenti, jeden systematicky v celém textu, druhý pouze u dvou zkratk (horní index u obou). Spojky a negace byly využity většinou studentů (8 a 7 z 10), ovšem systematické užívání bylo minimální (2 a 3 z 10). Důraz a pravidla vertikality a horizontality zůstaly téměř nevyužity (3 a méně z 10). Pravidlo vertikality se od ostatních odlišuje, a to tím, že i když jej použili jen tři studenti, dva z nich jej využili systematicky.

Graf 5: Notace č. 2, druhý ročník



Studenti druhého ročníku také používali nejvíce (10 z 10) a nejsystematičtěji (8 z 10) symboly, pravidla zkracování využili tři studenti, jeden systematicky, dva pouze u jedné zkratky (horní index u všech). Většina studentů používala také negaci a pravidlo horizontality odsazováním myšlenek (8 a 9 z 10), téměř polovina studentů je využívala systematicky (4 z 10). O zapisování spojek se také pokoušela většina studentů (7 z 10), ovšem v rámci celého textu se to nepodařilo ani jednomu. Pravidlo vertikality použili jen čtyři studenti, ovšem tři z nich systematicky. Důraz a pravidlo horizontality (s-v-o) byly použity pouze jednou (1 z 10).

Graf 6: Notace č. 2, třetí ročník



Studenti třetího ročníku používali ve většinovém počtu všechny principy kromě pravidla horizontality (s-v-o). Preferovali negaci, většina ji používala systematicky (7 z 10). Až polovina studentů používala systematicky pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek), symboly a pravidlo vertikality (4–5 z 10) a většinové užití se projevilo i u důrazu, spojek a zkratk (9 z 10), u nich však bylo systematické použití minimální (1-3 z 10). Pravidlo zkracování (horní index) se objevilo u tří studentů, z toho dva jej používali systematicky a jeden student pouze u jedné zkratky. Pravidlo horizontality (s-v-o) bylo použito pouze jedním studentem.

4.3.3.1 Srovnání ročníků

Výkony prvního a druhého ročníku byly prakticky srovnatelné téměř ve všech kategoriích, jelikož odchylku činili většinou jeden či dva studenti. Obě skupiny preferovaly používání symbolů a oproti ostatním principům je téměř všichni používali systematicky v celém textu. Většinově byla využita také negace, ovšem u obou skupin byla úspěšnost použití v celém textu maximálně poloviční.

Zkratky a spojky byly také využity většinou studentů, ovšem systematickosti dosáhli maximálně dva studenti v rámci daného principu, a to i v prvním i druhém ročníku. Pravidlo vertikality bylo použito v obou ročnících minimem studentů, ovšem většina těch, kteří jej použili, tak učinili v rámci celého textu. Pravidlo horizontality (s-v-o) a důraz nebyly použity téměř vůbec v obou ročnících.

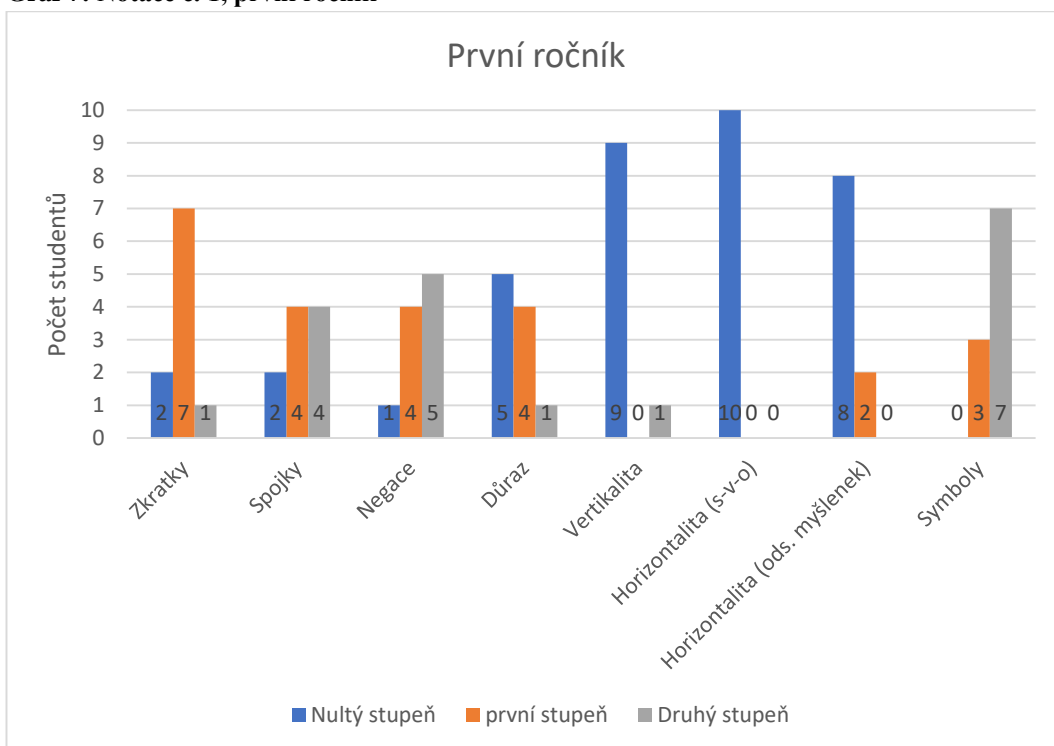
Jediný výrazný rozdíl mezi prvním a druhým ročníkem se objevil u pravidla horizontality (odsazováním myšlenek), kdy jej v prvním ročníku využili jen tři studenti, a to nesystematicky, naopak studenti druhého ročníku toto pravidlo až na jednoho využili všichni, z toho čtyři systematicky.

Studenti ročníku třetího se naopak od nižších ročníků liší ve většině kategorií. Na rozdíl od nich studenti třetího ročníku použili ve většinovém počtu téměř všechny principy. Srovnatelné výsledky s nižšími ročníky měli studenti třetího ročníku v kategoriích zkratek, spojek a pravidla horizontality (s-v-o); pravidlo horizontality (oddělováním myšlenek) bylo pak srovnatelné s ročníkem druhým. Většina studentů použila také symboly, ovšem míra systematickosti byla menší než u nižších ročníků. Pravidlo vertikality a důraz byly používány většinou studentů, na rozdíl od nižších ročníků. Nejsystematičtěji používaným principem byla na rozdíl od nižších ročníků negace.

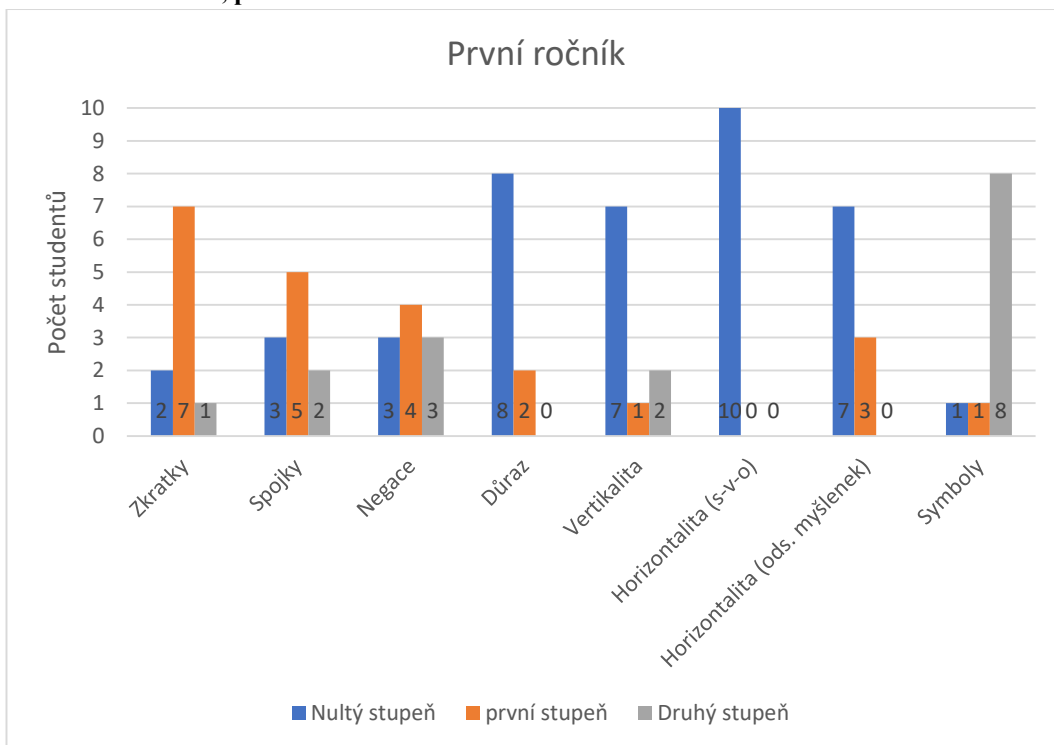
4.3.4 Srovnání v rámci jednotlivých ročníků

4.3.4.1 První ročník

Graf 7: Notace č. 1, první ročník



Graf 8: Notace č. 2, první ročník



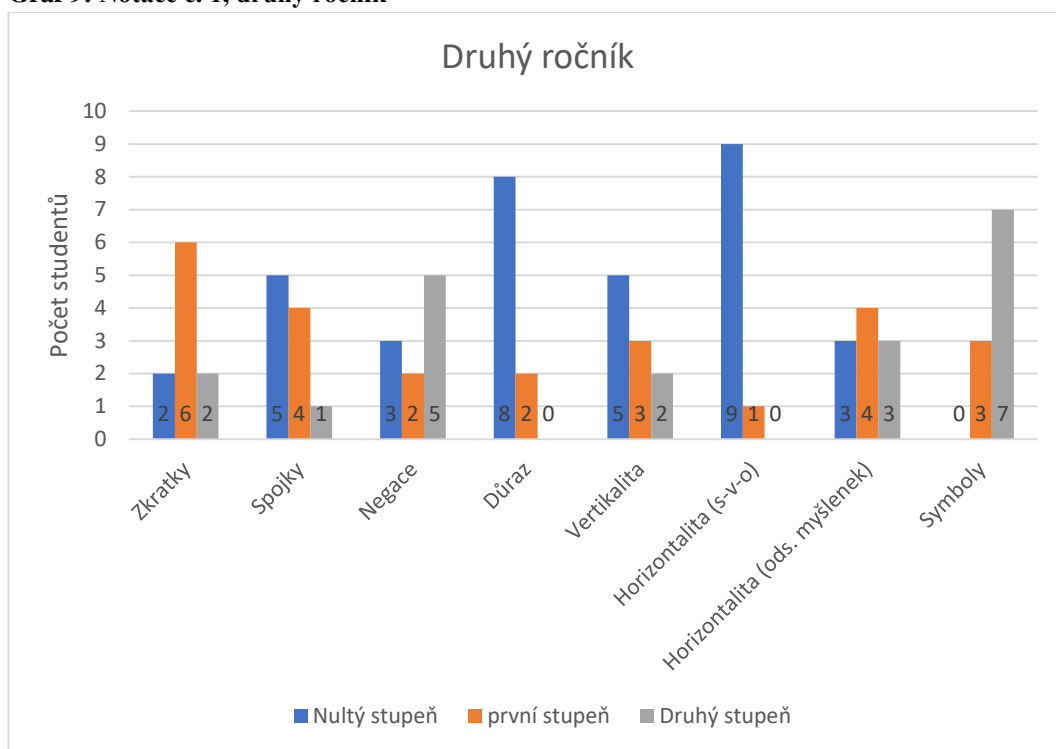
Výsledek u studentů prvního ročníku byl následující: v kategoriích zkratk a pravidla horizontality (s-v-o) nedošlo k žádnému posunu; ke zlepšení v notaci č. 2 došlo u pravidla vertikality, jež používalo o dva studenty více než v notaci č. 1.

Pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek) používalo o jednoho studenta více a kategorie symbolů měla dvojí vývoj: u notace č. 2 symboly používalo sice o jednoho studenta méně, zato systematicky je používalo o studenta více.

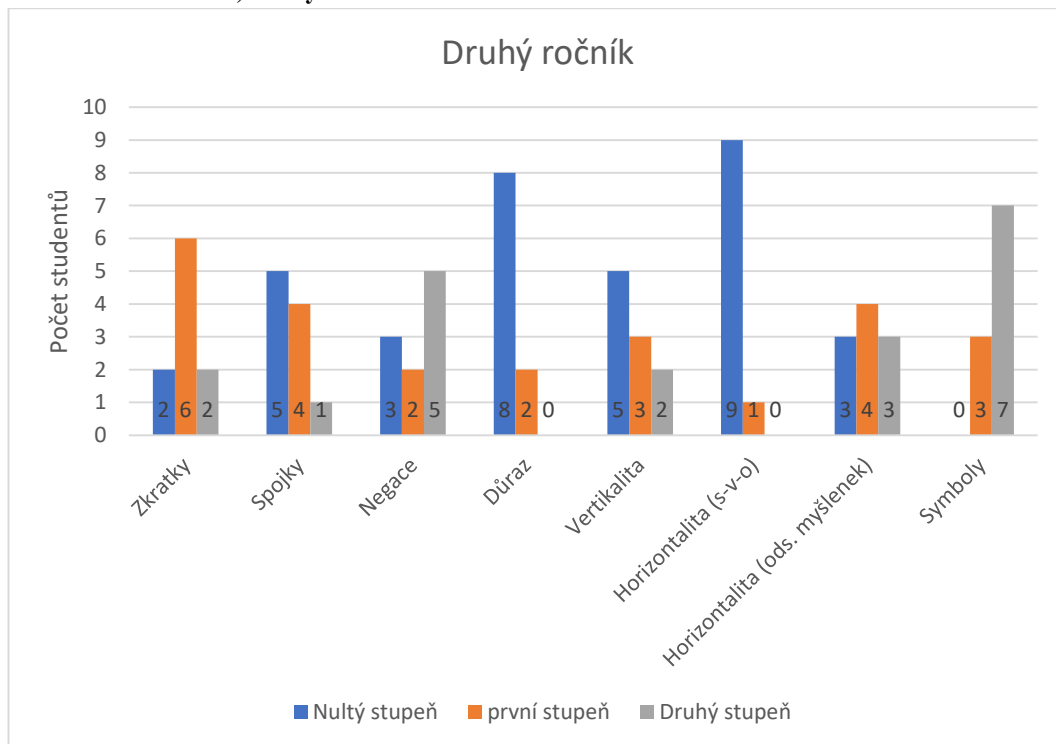
Naopak k poklesu užívání v notaci č. 2 oproti notaci č. 1 došlo u spojek, negace a důrazu; kategorie důrazu zaznamenala největší celkový pokles, používalo ji o tři studenty méně. U spojek a negace zase došlo k poklesu systematického užívání, a to o dva studenty v obou kategoriích.

4.3.4.2 Druhý ročník

Graf 9: Notace č. 1, druhý ročník



Graf 10: Notace č. 2, druhý ročník



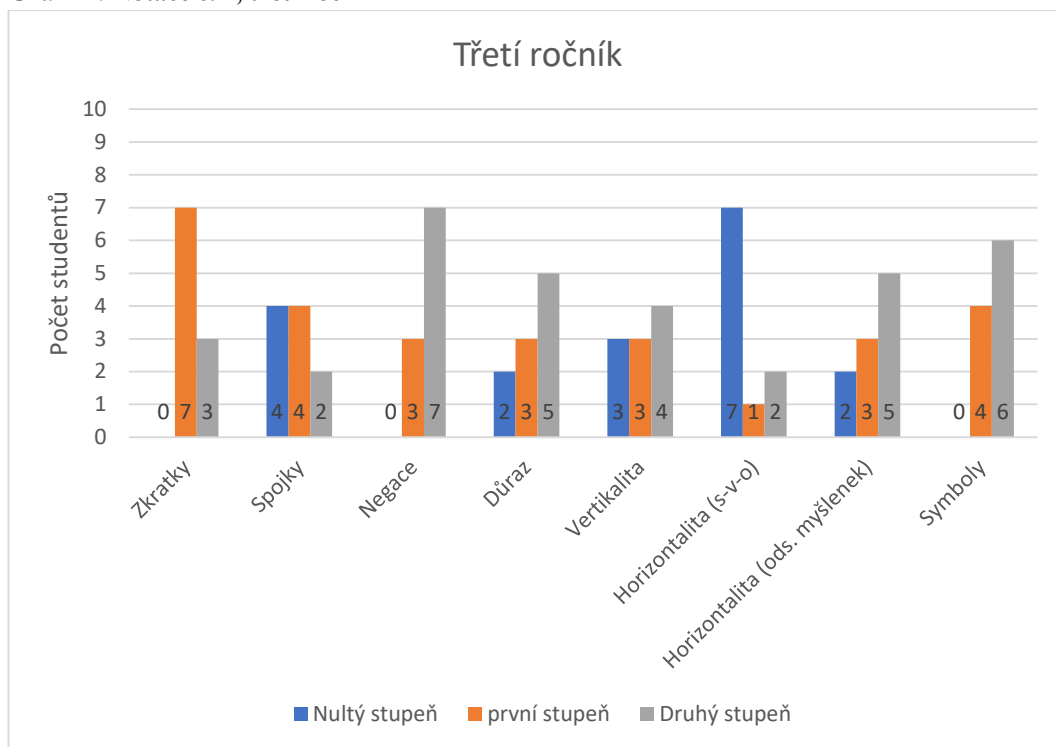
Co se týče studentů druhého ročníku, největší rozdíl nastal u kategorií spojek a pravidla horizontality (odsazováním myšlenek). Spojky používalo v notaci č. 2 o dva studenty více, ale o jednoho méně systematicky. Pravidlo horizontality

(odsazováním myšlenek) používalo o dva studenty více a o jednoho studenta více systematicky.

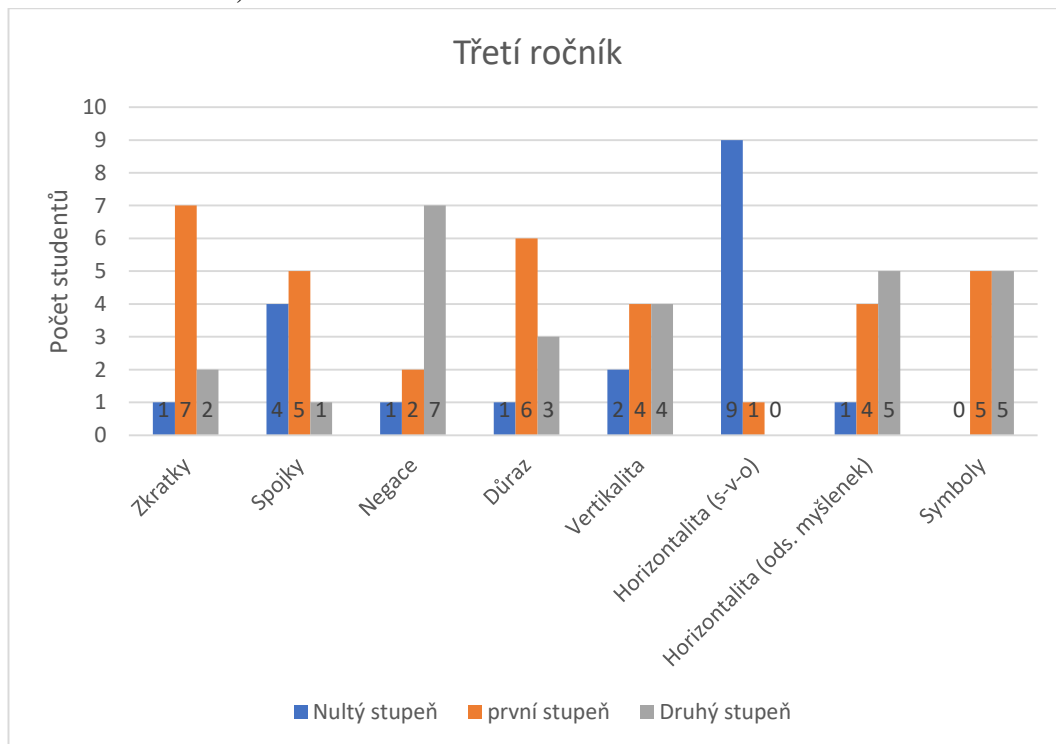
Kategorie zkratk a pravidla vertikality používalo o jednoho studenta méně, ale o jednoho studenta více systematicky. U negace, důrazu a symbolů byl rozdíl minimální, a to úbytek jednoho studenta nebo úbytek systematickosti u jednoho studenta v notaci č. 2. U pravidla horizontality (s-v-o) nenastala žádná změna.

4.3.4.3 Třetí ročník

Graf 11: Notace č. 1, třetí ročník



Graf 12: Notace č. 2, třetí ročník



Ve třetím ročníku byly rozdíly mezi notacemi minimální, většinou se jednalo o změnu u jednoho studenta. Největší posun nastal u pravidla horizontality (s-v-o), které v notaci č. 1 používali tři studenti, z toho dva systematicky, ovšem v notaci

č. 2 už to byl pouze jeden student nesystematicky. Důraz sice používalo v notaci č. 2 o studenta více, ovšem o dva studenty méně systematicky než v notaci č. 1.

Negaci, pravidlo vertikality a horizontality (odsazováním myšlenek) používalo v notaci č. 2 o studenta méně, počty systematického užití se však nezměnily. Zkratky používalo v notaci č. 2 také o studenta méně, ubyl ale také student používající tento princip systematicky. Spojky a symboly používal stejný počet studentů v notaci č. 1 i 2, ovšem u notace č. 2 ubyl jeden student používající tyto principy systematicky.

4.3.5 Dotazník č. 2 (po nahrávání č. 2, odpovědi se týkají notace č. 2)

Otázka č. 1: Použil/a jste principy notace procvičované v předchozích hodinách výuky?

- a. Ano, používal/a jsem je již před procvičením.
- b. Ano, používal/a jsem je již před procvičením, ale některé jsem přidal/a nebo upravil/a.
- c. Ano, nejdřív jsem s nimi měl/a problém, ale po procvičení jsem je zvládl/a použít.
- d. Ty, které zvládám použít, jsem použil/a. O ty, které mi nejdou, jsem se ani nepokoušel/a.
- e. Snažil/a jsem je použít, ale stále s nimi mám problémy, takže se mi to povedlo jen částečně.
- f. Ne, neměl/a jsem zájem je použít / použila jsem jen minimum (3 principy a méně).
- g. Ne, nezvládl/a jsem je použít / zvládla jsem použít jen 3 principy nebo méně.

Tabulka 8: Otázka č. 1 dotazníku č. 2

	a	b	c	d	e	f	g
1. roč.	-	-	-	1	6	2	1
2. roč.	-	-	-	4	6	-	-
3. roč.	1	2	-	5	1	-	1

V prvním ročníku se většina studentů snažila principy použít, ale podařilo se jim to jen částečně (6 z 10), dva studenti použili jen minimum principů z důvodu nezájmu (2 z 10), jeden student použil jen ty, které ovládá (1 z 10) a jeden zvládl použít jen minimum principů z důvodu složitosti (1 z 10).

Druhý ročník byl rozdělen na dvě skupiny, mírná většina se snažila principy i přes problémy použít (6 z 10), zbytek použil pouze ty, které zvládá (4 z 10). Studenti třetího ročníku se shodli nejméně, většina používala pouze principy, které ovládá (5 z 10), dva studenti principy používali už dříve ale některé přidali/upravili (2 z 10). Jeden je používal už dříve a nic neměnil (1 z 10), jednomu se použití principů povedlo jen částečně (1 z 10), a jeden použil jen minimum z důvodu složitosti (1 z 10).

Otázka č. 2: Pokud jste principy použil/a, které (zakroužkujte libovolný počet odpovědí)?

- a. Pravidla zkracování (zkratky)
- b. Spojovací výrazy
- c. Negace
- d. Důraz
- e. Pravidlo vertikality
- f. Pravidlo horizontality způsobem podmět – přísudek – předmět
- g. Pravidlo horizontality způsobem odsazování jednotlivých myšlenek
- h. Symboly
- i. Všechny zmíněné
- j. Jiné (popište):

Tabulka 9: Otázka č. 2 dotazníku č. 2

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1. roč.	8	2	6	1	-	-	4	9	-	-
2. roč.	8	3	7	2	2	-	2	10	-	-
3. roč.	9	5	9	5	5	2	3	7	1	-

Z tabulky 8 vyplývá, že studenti prvního ročníku v notaci č. 2 použili všechny principy kromě pravidel vertikality a horizontality (s-v-o), a to v poměru: většina používala zkratky (8 z 10), negaci (6 z 10) a symboly (9 z 10), menšina používala spojky (2 z 10), důraz (1 z 10) a pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek) (4 z 10).

Studenti druhého ročníku použili všechny principy až na pravidlo horizontality (s-v-o). Většina použila zkratky (8 z 10), negaci (7 z 10) a symboly (10 z 10). Menšina používala spojky (3 z 10), důraz, pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek) a pravidlo vertikality (2 z 10 vše).

Studenti třetího ročníku použili všechny principy bez výjimky. Většina použila zkratky (9 z 10), negaci (9 z 10) a symboly (7 z 10), polovina spojovací výrazy, důraz a pravidlo vertikality (5 z 10 vše), menšina pravidlo horizontality (s-v-o) (2 z 10) a pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek) (3 z 10).

Otázka č. 3: Pokud jste používal/a principy běžně již před procvičením, změnil/a jste způsob používání některých z nich na základě pokynů z prezentace od Moniky Zimčíkové (např. namísto obyčejných zkratk používáte horní index)? – stručně popište

Tabulka 10: Otázka č. 3 dotazníku č. 2

	ano	ne
1. roč.	1	9
2. roč.	3	7
3. roč.	4	6

Studenti prvního ročníku návyky neměnili, až na jednoho studenta, jenž vyzkoušel pravidlo horního indexu u první nahrávky a přidal několik symbolů. Ve druhém ročníku odpověděli kladně tři studenti a popisovali častější používání principů, které už dříve používali. U jednoho studenta se jednalo o přidání více symbolů a častější použití pravidla vertikality, druhý student také častěji používá pravidlo vertikality a třetí se snaží používat pravidlo horizontality způsobem s-v-o, ovšem podle jeho slov s rozporupnými výsledky. Ve třetím ročníku pozměnili své návyky čtyři studenti, tři přidali více symbolů, čtvrtý používá výraznější členění (horizontální i vertikální) a také více zkratk s horními indexy.

Otázka č. 4: Ohodnoťte složitost jednotlivých principů – na základě prezentace Moniky Zimčíkové (1 – velmi jednoduchý, 5 – velmi složitý)

- a. Pravidla zkracování (zkratky) 1 2 3 4 5
- b. Spojovací výrazy 1 2 3 4 5
- c. Negace 1 2 3 4 5
- d. Důraz 1 2 3 4 5
- e. Pravidlo vertikality 1 2 3 4 5
- f. Pravidlo horizontality:
 - 1. způsobem podmět – přísudek – předmět 1 2 3 4 5
 - 2. způsobem odsazování jednotlivých myšlenek 1 2 3 4 5
- g. Symboly 1 2 3 4 5

Tabulka 11: Otázka č. 4 dotazníku č. 2, první ročník

1. roč.	1	2	3	4	5
a	4	2	4	-	-
b	-	5	4	1	-
c	4	4	1	-	-
d	4	1	2	2	-
e	-	1	4	2	3
f1	-	-	-	7	3
f2	2	2	3	3	-
g	3	4	3	-	-

Studenti prvního ročníku hodnotili složitost principů následovně: zkratky hodnotili škálou 1–3, nejvíce studentů označilo složitost 1 a 3 (4 z 10 vše), spojovací výrazy byly na škále 2–4, nejvíce studentů zvolilo složitost 2 (5 z 10) a 4 (4 z 10). Negace se pohybovala na škále 1–3, nejvíce volena byla složitost 1 a 2 (4 z 10 vše), škála u důrazu byla 1–4, nejvolenější složitost byla 1 (4 z 10).

Pravidlo vertikality bylo na škále 2–5, nejvíce studentů volilo složitost 3 (4 z 10), pravidlo horizontality (s-v-o) se pohybovalo na škále 4–5, nejvolenější byla složitost 4 (7 z 10). Škála pravidla horizontality (odsazováním myšlenek) byla 1–4, složitosti byly voleny téměř rovnoměrně, o něco více se však studenti přiklínili k číslům 3 a 4 (3 z 10 vše). Symboly byly na škále 1–3, nejvolenější byla složitost 2 (4 z 10).

Tabulka 12: Otázka č. 4 dotazníku č. 2, druhý ročník

2. roč.	1	2	3	4	5
a	2	5	2	1	-
b	-	3	4	2	1
c	4	2	3	1	-
d	1	5	-	3	1
e	1	2	2	3	2
f1	-	1	1	1	7
f2	1	3	-	5	1
g	1	7	2	-	-

Hodnocení studentů druhého ročníku bylo rozmanitější než u ročníku prvního, u téměř všech principů pokryli čtyři stupně hodnotící škály, v jednom případě dokonce všech pět. Studenti hodnotili zkratky na škále 1–4, nejvíce jich zvolilo složitost 2 (5 z 10). Spojovací výrazy se pohybovaly na škále 2–5, nejvolenější byla složitost 3 (4 z 10). Negace byla na škále 1–4, nejčastější byla složitost 1 (4 z 10). Škála důrazu byla 1–2 a 4–5, nejvíce studentů volilo složitost 2 (5 z 10).

Pravidlo vertikality pokrylo celou škálu 1–5, nejvolenější byla složitost 4, ovšem volena pouze třemi studenty (3 z 10). Škála pravidla horizontality (s-v-o) byla 2–5, nejčastěji studenti volili složitost 5 (7 z 10). Pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek) se pohybovalo na škále 1–2 a 4–5, nejvíce volena byla složitost 4 (5 z 10). Symboly pokryly škálu 1–3, nejvíce studentů zvolilo složitost 2 (7 z 10).

Tabulka 13: Otázka č. 4 dotazníku č. 2, třetí ročník

3. roč.	1	2	3	4	5
a	2	5	3	-	-
b	2	3	3	2	-
c	7	2	1	-	-
d	7	1	2	-	-
e	2	3	3	1	1
f1	-	1	-	5	4
f2	3	-	2	3	2
g	3	4	2	1	-

Studenti třetího ročníku hodnotili principy následovně: zkratky se pohybovaly na škále 1–3, nejčastěji studenti volili složitost 2 (5 z 10). Škála spojovacích výrazů byla 1–4, většinový názor byl rozdělen mezi složitosti 2 a 3 (3 z 10 vše). Škály pro negaci a důraz byly shodně 1–3, u obou principů byla nejčastější složitost 1 (7 z 10 vše), naopak názory na pravidlo vertikality pokryly celou škálu 1–5, nejčastěji volenými složitostmi byly 2 a 3 (3 z 10 vše).

Přerušená škála pravidla horizontality (s-v-o) obsahovala 2 a 4–5, většina zvolila složitosti 4 (5 z 10) a 5 (4 z 10). Přerušena byla i škála pravidla horizontality (odsazováním myšlenek), ta obsahovala 1 a 3–5, nejčastěji studenti volili 1 a 4 (3 z 10 vše), symboly se pohybovaly na škále 1–4, nejvolenější byla složitost 2.

Rozdělíme-li škálu do tří následujících úseků: 1–3 spíše jednoduché, 2–4 spíše průměrné, 3–5 spíše složité, potom studenti prvního ročníku jako většina považovali zkratky, negaci, důraz a symboly za spíše jednoduché, spojovací výrazy a pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek) za spíše průměrné a pravidlo vertikality a pravidlo horizontality (s-v-o) za spíše složité.

Studenti druhého ročníku považovali zkratky, negaci a symboly za spíše jednoduché, spojovací výrazy, důraz a pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek) za spíše průměrné, pravidlo vertikality bylo přesně na pomezí spíše průměrného a složitého a pravidlo horizontality (s-v-o) bylo považováno za spíše složité.

Studenti třetího ročníku zkratky, negaci, důraz, pravidlo vertikality a symboly za spíše jednoduché, spojovací výrazy byly na pomezí spíše jednoduchých a průměrných a pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek i s-v-o) bylo považováno za spíše složité.

Otázka č. 5: Co si myslíte o vaší reprodukci textu?

- a. Jsem s ní velmi spokojen/a.
- b. Jsem s ní spokojen/a, ale mohla být lepší.
- c. Jsem s ní nespokojen/a, ale mohla být horší.
- d. Jsem s ní velmi nespokojen/a.

Tabulka 14: Otázka č. 5 dotazníku č. 2

	a	b	c	d
1. roč.	-	3	7	-
2. roč.	7	3	-	-
3. roč.	-	10	-	-

Studenti prvního ročníku se dělili na dvě skupiny, skupina obsahující většinu studentů byla s reprodukcí nespokojena, ale uznali, že mohla být i horší (7 z 10), menšinová skupina naopak byla s reprodukcí spokojena i přes nedostatky (3 z 10). Studenti druhého ročníku byli také rozděleni na dvě skupiny, ovšem většina z nich byla se svou reprodukcí velmi spokojena (7 z 10) a menšina s ní byla spokojena i přes nedostatky (3 z 10). Ve třetím ročníku se všichni studenti shodli na tom, že byli i přes nedostatky se svou reprodukcí spokojeni (10 z 10).

Otázka č. 6: Co si myslíte o vaší notaci?

- a. Jsem s ní velmi spokojen/a.
- b. Jsem s ní spokojen/a, ale mohla být lepší.
- c. Jsem s ní nespokojen/a, ale mohla být horší.
- d. Jsem s ní velmi nespokojen/a.

Tabulka 15: Otázka č. 6 dotazníku č. 2

	a	b	c	d
1. roč.	-	1	6	3
2. roč.	-	2	5	3
3. roč.	1	1	7	1

Názory studentů na vlastní notaci byly výrazně různorodější než jejich názory na reprodukci textu. Většina studentů prvního ročníku byla se svou notací nespokojena, přestože mohla být i horší (6 z 10), menšina studentů byla s notací

velmi nespokojena a pouze jeden student byl se svou notací spokojen, i když měla nedostatky (1 z 10). Polovina studentů druhého ročníku byla se svou notací nespokojena, i když mohla být horší (5 z 10), část byla velmi nespokojena (3 z 10), a část spokojena, i přes nedostatky (2 z 10). Většina studentů třetího ročníku byla se svou notací nespokojena, i když mohla být horší (7 z 10), jeden student byl velmi nespokojen, jeden spokojen i přes nedostatky a jeden velmi spokojen (1 z 10 vše).

Otázka č. 7: Pokud jste principy použil/a, jaký vliv si myslíte, že měly na vaši reprodukci?

- a. Pomohly mi.
- b. Neměly na mou reprodukci vliv.
- c. Zhoršily mou reprodukci.
- d. Nedokážu to posoudit.

Tabulka 16: Otázka č. 7 dotazníku č. 2

	a	b	c	d
1. roč.	4	-	2	4
2. roč.	6	-	-	4
3. roč.	8	-	-	2

Studenti prvního ročníku se dělili na tři skupiny, z nichž žádná nedosáhla většinového počtu. První skupina o čtyřech studentech si myslela, že jim použití principů pomohlo (4 z 10) a stejně velká skupina nedokázala jejich vliv posoudit (4 z 10), zbylí dva studenti měli pocit, že principy zhoršily jejich reprodukci (2 z 10).

Studenti druhého a třetího měli výsledky shodné, až na počty studentů v každé skupině. Studenti druhého ročníku byli rozděleni téměř půl na půl, převážil však názor, že studentům principy pomohly (6 z 10), vliv principů tak nedokázala určit menšina studentů (4 z 10). Ve třetím ročníku považovala principy za nápomocné valná většina studentů (8 z 10) a pouze dva nedokázali jejich vliv posoudit (2 z 10).

Otázka č. 8a: Jak vypadala vaše notace – **pokud jste principy notace dříve nepoužíval/a nebo jen minimálně?** (použitím principů je myšleno použití více než poloviny z nich, tedy 4 a více)

- a. Využil/a jsem principy a vyhovovala mi více, než má běžná notace.
- b. Principy jsem použil/a, ale nezaznamenal/a jsem rozdíl v kvalitě.
- c. Principy jsem použil/a, ale notace mi nevyhovovala, musel/a jsem se příliš soustředit na použití principů.
- d. Principy považuji za natolik složité, že jsem je raději nepoužil/a, nebo jsem použila 3 a méně.
- e. Mé problémy s notací podle mě principy nevyřeší, proto jsem je nepoužil/a, nebo jsem použila 3 a méně.
- f. Má běžná notace mi vyhovuje natolik, že jsem principy nepoužil/a, nebo jsem použila 3 a méně.

Tabulka 17: Otázka č. 8a dotazníku č. 2

	a	b	c	d	e	f
1. roč.			3	5	2	
2. roč.	1		4	3	1	1
3. roč.		2	1	2		2

Otázka číslo 8 je rozdělena na dvě části na základě toho, zda studenti před experimentem principy používali nebo ne. Dílčí podotázky tedy nemají stejný počet odpovědí⁹.

⁹ U otázky č. 8 došlo u studentů k jistému nepochopení nebo dvojímu výkladu významu podotázek. Podotázky byly zamýšleny tak, aby každý student odpověděl pouze na jednu z nich, na základě toho, zda a kolik principů notace používali před zahájením experimentu. Avšak z důvodu nedostatečného nebo nepřesného znění otázky, případně nepozornosti ze strany studentů, došlo k tomu, že několik studentů odpovědělo na obě otázky. Autorka se domnívá, že tito studenti si vyložili otázku následujícím způsobem: podotázka č. 8a se týká jednotlivých principů, které studenti před experimentem nepoužívali, a podotázka č. 8b, se týká jednotlivých principů, které studenti před experimentem používali. I přes toto nedorozumění se autorka rozhodla ponechat tuto otázku ve výzkumu, jelikož se domnívá, že i po vzetí tohoto nedorozumění do úvahy, mají odpovědi studentů jistou výpovědní hodnotu.

Na podotázku 8a, pro studenty, kteří používali jen minimum principů, odpovědělo všech 10 studentů prvního ročníku. Polovina z nich považovala principy za natolik složité, že jich použili 3 anebo méně (5 z 10), část studentů se musela příliš soustředit na použití principů, což jim nevyhovovalo (3 z 10) a nejméně studentů považuje principy za tak složité, že jich použili jen minimum (2 z 10).

Ve druhém ročníku odpovědělo také všech 10 studentů. Čtyřem studentům nevyhovovalo, že se na principy museli příliš soustředit (4 z 10), tři studenti použili minimum principů z důvodu složitosti (3 z 10), jednomu studentovi vyhovovalo použití principů více než dřívější notace (1 z 10), jeden student má pocit, že principy jeho problémy s notací nevyřeší (1 z 10) a jednomu vyhovuje jeho běžná notace, takže principy nepoužil nebo použil minimum (1 z 10).

Ve třetím ročníku odpovědělo na otázku 7 studentů. Dva studenti po použití principů nezaznamenali rozdíl v kvalitě notace, dva považují principy za příliš složité a dva jsou spokojeni se svou běžnou notací (2 ze 7 vše), jednomu studentovi použití principů nevyhovovalo (1 ze 7).

Otázka č. 8b: Jak vypadala vaše notace – **pokud jste principy notace dříve používal/a?** (použitím principů je myšleno použití více než poloviny z nich, tedy 4 a více)

- a. Principy používám běžně, notaci ani způsob použití principů jsem neměnil/a.
- b. Některé principy jsem přidal/a, nebo upravil/a a pomohlo mi to.
- c. Některé principy jsem přidal/a, nebo upravil/a, ale kvalitu notace to nezměnilo.
- d. Některé principy jsem přidal/a, nebo upravil/a, ale nevyhovovalo mi to.

Tabulka 18: Otázka č. 8b dotazníku č. 2

	a	b	c	d
1. roč.	-	2	-	1
2. roč.	-	4	2	-
3. roč.	3	5	1	1

Podotázka 8b je určena studentům, jež principy dříve používali. Na otázku v prvním ročníku odpověděli 3 studenti, dva z nich některé principy přidali nebo upravili a s notací jim to pomohlo (2 ze 3), jednomu studentovi totéž nevyhovovalo (1 ze 3).

Ve druhém ročníku na otázku odpovědělo 6 studentů, většině přidání nebo úprava principů pomohly (4 z 6), u menšiny totéž kvalitu notace nezměnilo (2 z 10). Ve třetím ročníku odpovědělo všech 10 studentů. Polovina z nich některé principy přidala nebo upravila a pomohlo jim to (5 z 10), jednomu studentovi totéž kvalitu notace nezměnilo (1 z 10), jednomu to nevyhovovalo (1 z 10) a tři studenti notaci neměnili (3 z 10).

Otázka č. 9: Pokud jste principy notace použil/a, budete je využívat i nadále?

- a. Ano.
- b. Asi ano.
- c. Ještě je několikrát vyzkouším, než se rozhodnu, zda je budu využívat.
- d. Budu využívat méně než polovinu z představených principů.
- e. Asi ne.
- f. Ne.

Tabulka 19: Otázka č. 9 dotazníku č. 2

	a	b	c	d	e	f
1. roč.	-	3	5	2	-	-
2. roč.	3	5	1	1	-	-
3. roč.	4	4	1	1	-	-

Odpovědi na tuto otázku byly různé, ani jeden z ročníků se neshodl na jedné odpovědi nadpoloviční většinou, zároveň ale žádný student napříč ročníky neodpověděl záporně.

V prvním ročníku si polovina studentů potřebuje principy ještě vyzkoušet, než se rozhodne, zda je bude používat (5 z 10), druhá polovina se rozdělila na dvě skupiny. První asi bude principy používat (3 z 10), druhá bude používat méně než polovinu principů (2 z 10).

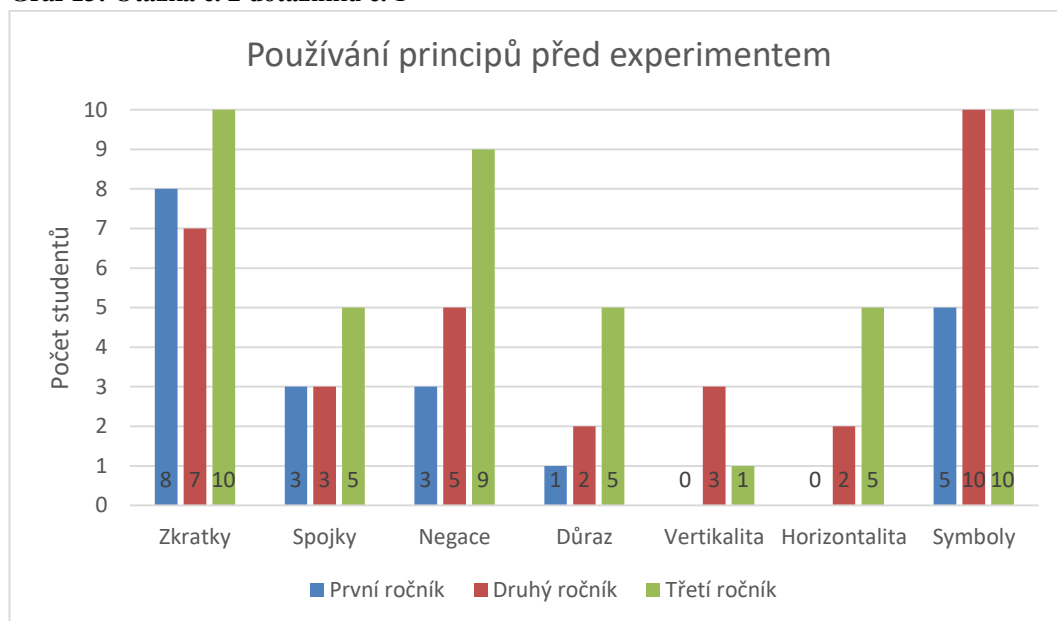
Polovina studentů druhého ročníku odpověděla, že asi bude principy používat (5 z 10), menšina určitě bude principy využívat (3 z 10), jeden student si je ještě musí vyzkoušet (1 z 10) a jeden bude využívat méně než polovinu (1 z 10).

Většina studentů třetího ročníku byla rovnoměrně rozdělena mezi odpovědi „ano“ (4 z 10) a „asi ano“ (4 z 10), jeden student si musí principy nejdříve více vyzkoušet (1 z 10) a jeden bude využívat méně než polovinu principů (1 z 10).

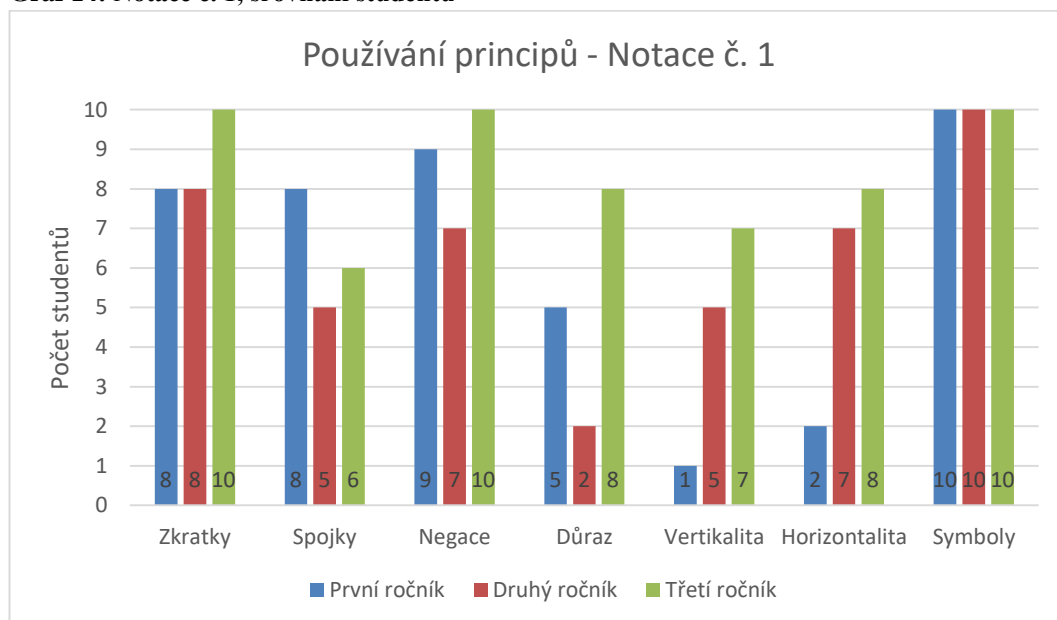
4.3.6 Celkové srovnání dotazníků a notací

4.3.6.1 Srovnání dotazníku č. 1 a notace č. 1

Graf 13: Otázka č. 2 dotazníku č. 1



Graf 14: Notace č. 1, srovnání studentů



Z dotazníku č. 1 vyplývá, že před započítáním výzkumu používali zejména studenti prvního a druhého ročníku minimum principů, ve větších počtech (5 a více) pouze zkratky a symboly, ve druhém ročníku také negaci. Ostatní principy byly označeny

třemi a méně studenty. Opačně na tom byli studenti ročníku třetího ročníku, kde kromě pravidla vertikality používali ve větším počtu studenti všechny principy.

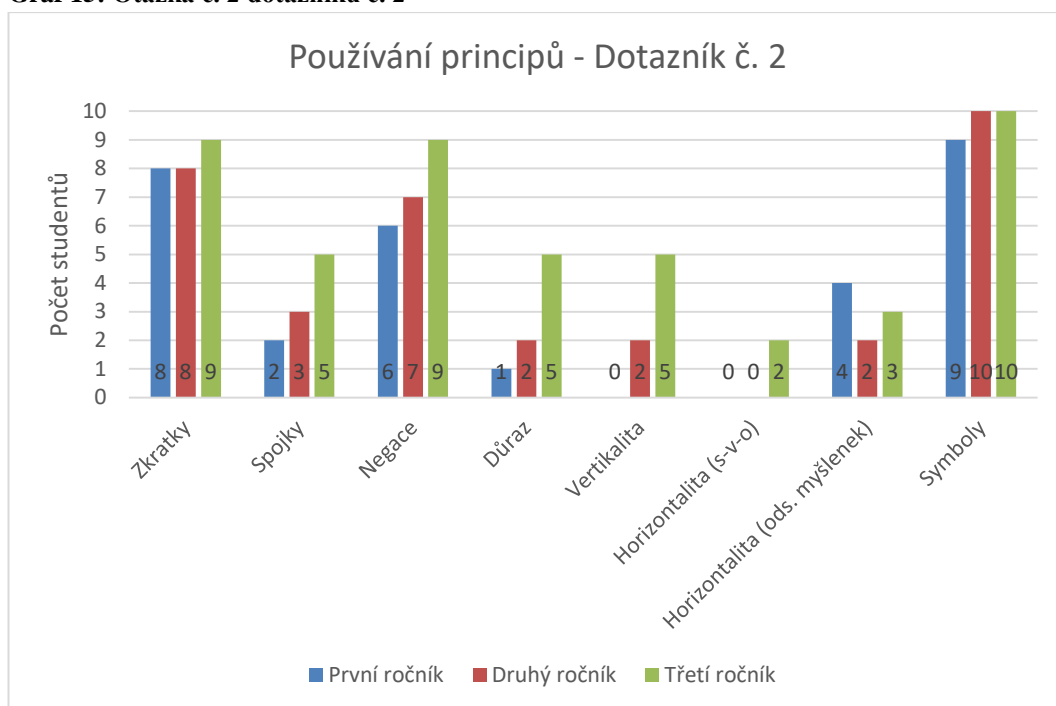
Při srovnání výsledků dotazníku a notací se zaměřením na použití co nejvíce principů notace vyplývá, že studenti měli v notaci zájem o použití principů ve většině případů, ať už se jim to podařilo jen částečně nebo v rámci celého textu.

Největší pokrok zaznamenal první ročník, kde spojky, negaci, důraz a symboly používalo o 4–6 studentů více než před experimentem. Ve druhém ročníku byl nárůst menší, spojky, negaci a pravidlo vertikality používalo o 2 studenty více. Největší pokrok zaznamenalo pravidlo horizontality, které používalo o 5 studentů více.

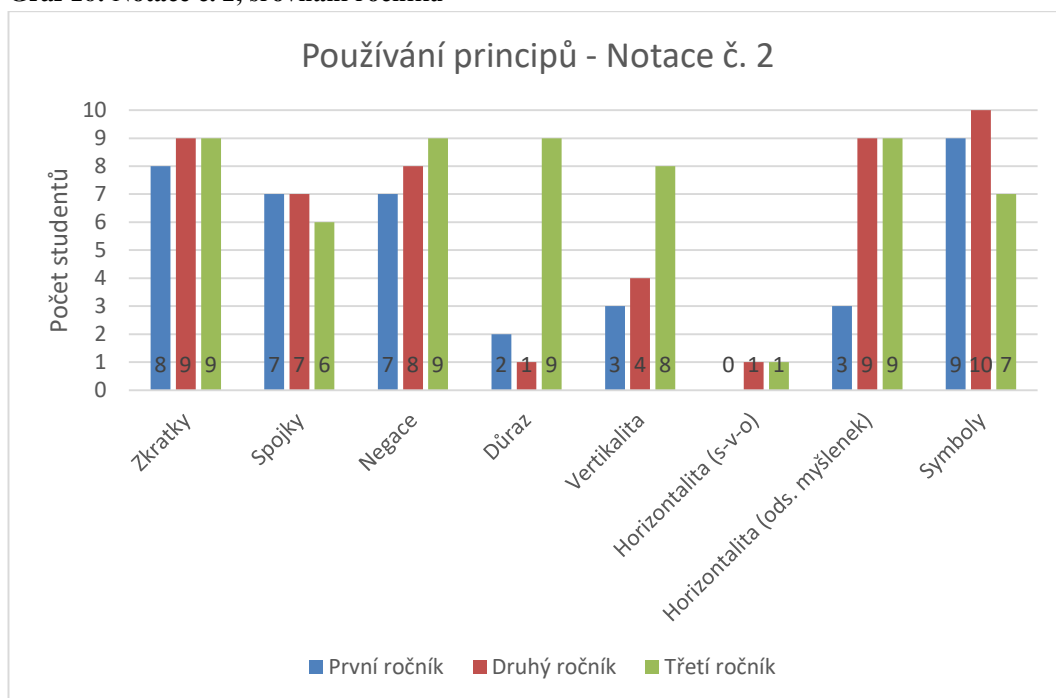
Ve třetím ročníku zaznamenalo velký nárůst užití pravidlo vertikality, které jako jediné před experimentem používal pouze jeden student, a to o 6 studentů. Spojky, negaci a důraz používalo o 1–2 studenty více, pravidlo horizontality o 3 studenty více. Nárůst užití ve třetím ročníku nebyl příliš vysoký, ale vzhledem k tomu, že principy většina studentů používala už před experimentem, je počet studentů, kteří principy nevyužili, zanedbatelný.

4.3.6.2 Srovnání dotazníku č. 2 a notace č. 2

Graf 15: Otázka č. 2 dotazníku č. 2



Graf 16: Notace č. 2, srovnání ročníků



Srovnáním dotazníku č. 2 a notace č. 2 lze porovnat, nakolik se shodují odpovědi studentů v dotazníku s notací, jelikož dotazník č. 2 se vztahoval přímo k notaci č. 2. Odpovědi studentů prvního ročníku se s výsledky rozboru notací shodovaly nejvíce ze všech ročníků. Výrazně se odlišovala kategorie spojek, kterou v dotazníku uvedli pouze dva studenti, ovšem v notaci ji používalo o 5 studentů více (ovšem pouze dva

systematicky). Odchylna se objevila také u pravidla vertikality, které v dotazníku neuvedl žádný student, ovšem v notaci jej použili tři studenti. U ostatních principů se buď výsledky z dotazníku a notací shodovaly, nebo odchylku činil pouze jeden student.

U studentů druhého ročníku se vyskytovaly dvě výrazné odchylky, jednou z nich byly podobně jako u prvního ročníku spojky, tentokrát je používalo o 4 studenty více, než bylo uvedeno v dotaznících. Ještě větší odchylka se vyskytla u pravidla horizontality (odsazováním myšlenek), které používalo o 7 studentů více, než bylo uvedeno v dotaznících. Odchylna u ostatních principů byla minimální (1–2 studenti), nebo byly výsledky dotazníku a notací shodné.

U studentů třetího ročníku se také vyskytovaly dvě výrazné odchylky. První se vyskytla u kategorie důrazu, kterou používalo o 4 studenty více, než bylo uvedeno v dotaznících. Druhá se týkala pravidla horizontality (odsazováním myšlenek), které v praxi používalo o 6 studentů více. Menší odchylka se objevila také u pravidla vertikality a symbolů, které používalo o 3 studenty více v praxi, než bylo uvedeno v dotaznících. U ostatních principů byla odchylka minimální (1 student) nebo žádná.

Mezi dotazníkem a notací se vyskytly určité odchylky, ale nebylo jich příliš mnoho. Lze tedy říct, že většina studentů používá principy cílevědomě a mají o obsahu svých notací dobrý přehled.

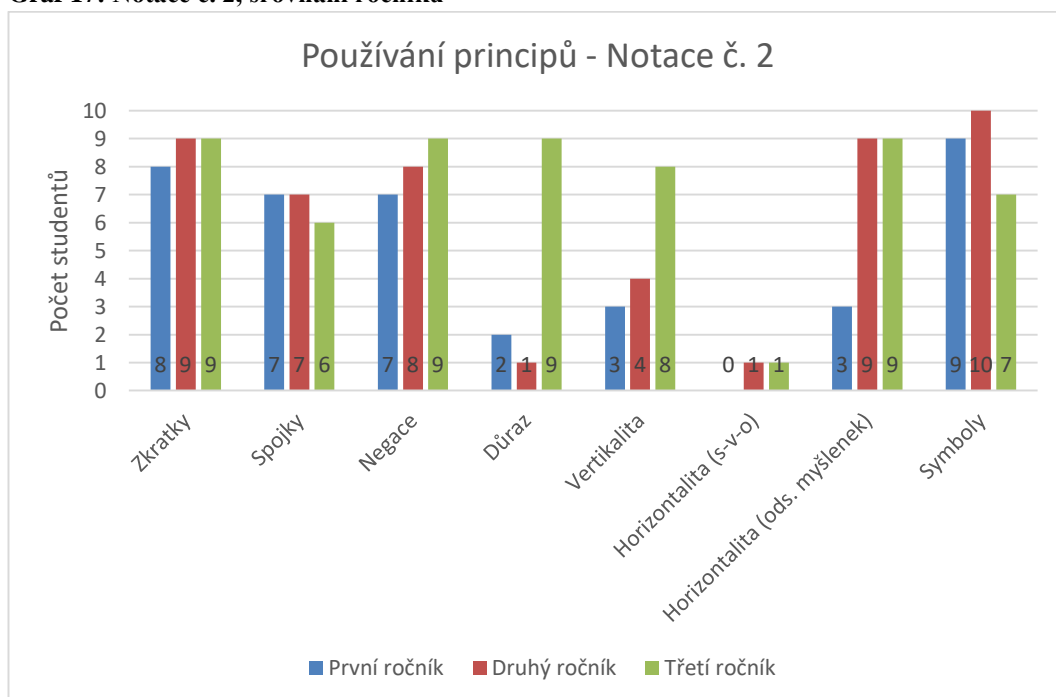
Dotazník č. 2: hodnocení složitosti principů

- Zkratky
- Spojky
- Negace
- Důraz
- Pravidlo vertikality
- Pravidlo horizontality (s-v-o)
- Pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek)
- Symboly

Tabulka 20: Otázka č. 7 dotazníku č. 2, srovnání ročníků

	a	b	c	d	e	f	g	h
1. roč.	Jedn.	Prům.	Jedn.	Jedn.	Slož.	Slož.	Prům.	Jedn.
2. roč.	Jedn.	Prům.	Jedn.	Prům.	Prům. / Slož.	Slož.	Prům.	Jedn.
3. roč.	Jedn.	Jedn. / Prům.	Jedn.	Jedn.	Jedn.	Slož.	Slož.	Jedn.

Graf 17: Notace č. 2, srovnání ročníků



Srovnáním hodnocení složitosti jednotlivých principů a jejich používání v notaci č. 2 (bez pokynů) lze odvodit, zda existuje souvislost mezi těmito kritérii. Neshoda

u studentů prvního ročníku nastala ve třech případech, a to u spojek, důrazu a pravidla horizontality (odsazováním myšlenek). Spojky používala většina studentů, i přestože je považovali za průměrně složité, naopak důraz byl považován za jednoduchý a použilo jej jen minimum studentů. Minimum studentů použilo i pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek), i když jej považovali za jen průměrně složité.

U studentů druhého ročníku nastala neshoda u stejných principů, jako tomu bylo u prvního ročníku. Spojky se naprosto shodovaly s prvním ročníkem. Důraz považovali studenti za průměrně složité, ovšem použil ho jen jeden student, a pravidlo horizontality (odsazováním myšlenek) považovali za průměrně složité, i když jej použili téměř všichni studenti.

Ve třetím ročníku se vyskytla pouze jedna odchylka, a to u pravidla horizontality (odsazováním myšlenek), které studenti považovali za složité, ale použili jej téměř všichni.

Ukazuje se, že u většiny principů je počet užívajících studentů přímo úměrný tomu, za jak složité jej studenti považují. Odchylka se vyskytla pouze u spojek, důrazu a pravidla horizontality (odsazováním myšlenek).

4.3.7 Srovnání názorů studentů na notaci v dotaznících

4.3.7.1 Názor na vlastní notaci

Z dotazníku č. 1 vyplývá, že všichni studenti prvního i druhého ročníku jsou se svou notací nespokojeni, polovině studentů z prvního ročníku dokonce při tlumočení notace téměř nepomáhá. Zlom nastává až ve třetím ročníku, kde polovina studentů už je do jisté míry se svou notací spokojena.

V porovnání s odpověďmi z dotazníku č. 2, ohledně notace č. 2, došlo k jistému posunu. V prvním ročníku byl jeden student s notací spokojen a pouze tři byli velmi nespokojeni, v ročníku druhém byly s notací spokojeni dva studenti. Naopak u třetího ročníku došlo ke zhoršení, většina studentů byla s notací nespokojena, jeden dokonce velmi. Spokojeni byli jen dva studenti.

Přestože byli studenti se svými notacemi spíše nespokojeni, vliv používání principů notace na reprodukci textu hodnotili v dotazníku č. 2 kladněji. Pouze v rámci prvního ročníku se vyskytly dvě negativní odpovědi. Studenti měli za to, že principy zhoršily jejich reprodukci. Zbytku studentů principy buď pomohly,

nebo jejich vliv nedokázaly posoudit. Ve druhém a třetím ročníku většina studentů usoudila, že jim principy pomohly, zbylá menšina vliv nedokázala posoudit.

K diskrepanci dochází i v názorech studentů na notaci a na reprodukci v rámci jednoho textu. Jak už bylo řečeno, s notacemi č. 2 byli studenti spíše nespokojeni, u reprodukce č. 2 tomu bylo naopak. Pouze v prvním ročníku byla většina studentů se svou reprodukcí spíše nespokojena. V ročníku druhém a třetím byli všichni studenti se svými reprodukcemi spokojeni, v ročníku druhém byla většina studentů dokonce velmi spokojena.

4.3.7.2 *Názor na výuku principů notace*

Studenti druhého a třetího ročníku se v dotazníku č. 1 shodli na tom, že principy je výhodné používat, a to buď po výrazné individuální úpravě, nebo po výběru několika konkrétních principů ze zavedených systémů. Studenti ročníku prvního principy nehodnotili z důvodu nedostatečných znalostí. Žádný student nepovažoval principy za zbytečné či příliš složité.

Co se týče systematické výuky principů notace, většina studentů všech ročníků projevila zájem o tuto možnost, ať už protože si myslí, že by jim to výrazně pomohlo, nebo aby si je mohli vyzkoušet a rozhodnout se, zda je využívat. Pouze ve třetím ročníku čtyři studenti mají za to, že se principy stačí naučit z teorie, i zde je však většina pro systematickou výuku notace.

Tyto názory korespondují s odpověďmi v dotazníku č. 2, kde na otázku, zda studenti budou nadále principy používat i po experimentu, který obsahoval teoretické poučení o principech notace i praktické procvičení, většina studentů všech ročníků odpověděla kladně nebo projevila zájem si principy dále procvičovat, aby se rozhodli, zda jim vyhovují nebo ne.

4.4 **Vyhodnocení**

Hypotézou práce bylo, že studenti prvního ročníku budou v první notaci (s pokynem využívat co nejvíce principů) používat nejvíce principů, poté studenti třetího ročníku a nejméně studenti ročníku druhého. Nejsystematičtější použití bylo předpokládáno u třetího ročníku, poté u druhého ročníku a nejméně systematické užití u ročníku prvního. Tato hypotéza se z většiny nepotvrdila. Počet využitých principů byl ve všech ročnících téměř shodný. Studenti třetího ročníku a studenti druhého ročníku využili všechny principy a studenti prvního ročníku pouze o jeden méně.

Významné rozdíly však zaznamenalo pořadí ročníků týkající se počtu studentů používajících jednotlivé principy. To bylo následovné: nejvíce studentů bylo ve třetím ročníku, poté v prvním ročníku a nejméně ve druhém ročníku. Co se týče systematickosti, potvrdilo se, že studenti třetího ročníku si zapisovali nejsystematičtěji, ovšem studenti prvního ročníku a druhého ročníku si většinu principů zapisovali shodnou měrou systematickosti.

Autorka ovšem i přes nepotvrzení hypotézy úplně nevylučuje původní odůvodnění hypotézy. Přestože zdůvodnění, že snaha vyzkoušet si co nejvíce principů u prvního ročníku vyprodukuje lepší výsledky než zkušenosti ve třetím ročníku, bylo mylné, autorka se domnívá, že toto odůvodnění je uplatnitelné v případě minimálního rozdílu výsledků mezi prvním a druhým ročníkem.

Důvodem mohl být právě fakt, že již zmíněná snaha experimentovat u prvního ročníku byla natolik vysoká, že vyrovnala užívání principů s druhým ročníkem, který se pohyboval na pomezí experimentace a zkušeností. Toto dosvědčuje i skutečnost, že zatímco studenti prvního ročníku více využívali principy, které jsou součástí textu (spojky, negace, důraz), studenti druhého ročníku více využívali principy, jež jsou založeny na rozložení textu (pravidlo horizontality a vertikality).

To nasvědčuje tomu, že principy založeny na rozložení textu jsou náročnější na osvojení si a pro studenty neintuitivní. Potvrzují to i odpovědi v dotaznících, jelikož pravidla horizontality a vertikality byla jedinými principy, které před experimentem nepoužil ani jeden student prvního ročníku a studenti ročníku prvního i druhého jim přikládali průměrnou až vysokou složitost. Důvodem této neintuitivnosti mohou být návyky, které si studenti vytvořili během předchozího studia na základních a středních školách, kde si zapisují poznámky lineárně.

To, že studenti druhého ročníku nepoužívali pouze zažité principy, dokazuje srovnání notace s odpověďmi v dotazníku ohledně používání principů před experimentem, kde došlo k nárůstu užití v notaci u většiny principů.

Hypotézou týkající se druhé notace (bez pokynů) bylo, že u studentů třetího ročníku dojde k nejmenšímu poklesu užívání principů notace, tedy budou na prvním místě jak v používání principů, tak v systematickosti užití. U druhého ročníku byl předpokládán pokles zejména v systematickosti užití oproti první notaci a zařazení na celkové druhé místo. Poslední měli být studenti ročníku prvního, u kterých mělo dojít k celkovému odklonu od používání principů notace.

Tato hypotéza se částečně potvrdila. Počty využívaných principů byly totožné s první notací. Nejvíce studentů používajících jednotlivé principy bylo ve třetím ročníku, poté ve druhém ročníku a nejméně v ročníku prvním. Hypotéza se v tomto potvrdila, stejně tak jako u systematickosti. Systematickost užití byla nejvyšší u třetího ročníku, rozdíl mezi druhým a prvním ročníkem byl znovu minimální, přičemž studenti druhého ročníku měli mírnou převahu.

Co se týče rozdílů mezi notacemi v rámci jednotlivých ročníků, potvrdilo se, že rozdíly ve třetím ročníku byly minimální, většinou došlo k poklesu systematického užití. Ani ve druhém ročníku však nebyly rozdíly výrazné, převládal sice úbytek systematickosti, ovšem rozdíl činil vždy jen jeden student.

U studentů prvního ročníku došlo k poklesu užívání u principů, které jsou součástí textu, a zvýšení užívání principů založených na rozložení textu. Dochází tedy k vývoji trendu pozorovaného u první notace.

U studentů třetího a druhého ročníku došlo zejména k rozdílům v systematickosti, tedy lze předpokládat, že míra systematickosti u těchto studentů závisí zejména na tom, nakolik se soustředí na používání principů, a jejich soustředěnost byla podpořena pokyny, které dostali před první notací. K tomuto vývoji částečně došlo i u studentů prvního ročníku, a to u principů, které jsou součástí textu. Zvýšení užití principů založených na rozložení textu nasvědčuje tomu, že míra používání těchto principů narůstá přímou úměrou k času, a tedy i zkušenostem studentů.

Hypotéza řešící názory studentů na vlastní notaci předpokládala, že studenti prvního a druhého ročníku budou s notacemi před experimentem velmi nespokojeni a studenti třetího ročníku na tom budou jen o málo lépe. Tato hypotéza se z většiny potvrdila.

Studenti prvního a druhého ročníku byli se svými notacemi nespokojeni, a to bez výjimky. Odchylka od hypotézy nastala ve třetím ročníku, kde byla s notacemi spokojena polovina studentů. Autorka se domnívá, že při tvorbě hypotézy nevezala dostatečně v potaz sebedůvěru studentů pramenící z praxe, během které si studenti upevnili své schopnosti tlumočit s vlastní individualizovanou notací a nesoustředí se už tolik na to, jak by měla ideálně notace vypadat podle teorie.

Po experimentu byl předpoklad, že se názory na notaci zlepší ve všech ročnících. V prvním a druhém ročníku opravdu došlo k mírnému zlepšení, naopak u třetího ročníku došlo ke zhoršení. Autorka se domnívá, že zatímco u nižších

ročníků vedlo představení principů k uvědomění si nových možností, jak svou notaci vylepšit, u třetího ročníku to naopak vedlo k již zmíněnému porovnávání se se zavedenými systémy notace.

Možnost, že vliv na zhoršení spokojenosti s vlastní notací ve třetím ročníku mělo zvýšené používání principů v rámci experimentu, vylučuje otázka v dotazníku týkající se vlivu principů na reprodukci textu, na kterou téměř všichni studenti odpověděli, že jim principy pomohly (pouze dva studenti vliv principů nedokázali posoudit).

Zatímco většina studentů všech ročníků byla se svou notací (bez pokynů) nespokojena, s reprodukcí stejného textu byla nespokojena většina studentů pouze v prvním ročníku, naopak všichni studenti druhého i třetího ročníku byli se svou reprodukcí spokojeni. Tuto diskrepanci autorka vysvětluje tak, že s přibývajícím zkušenostmi se zvyšuje schopnost studentů rozložit svou mentální kapacitu, a tedy pokud jsou nedostatky v notaci, zapojit paměť.

Na nespokojenost s vlastní notací navazuje potvrzení hypotézy předpokládající, že většina studentů by uvítala systematickou výuku principů notace v rámci studia. Pouze ve třetím ročníku se několik studentů vyjádřilo, že považují teorii za dostatečnou, ovšem byli v menšině. Hypotézu dokládá i fakt, že na otázku, zda budou studenti používat principy notace i po skončení experimentu, neodpověděl ani jeden student napříč ročníky záporně.

5 Závěr

Diplomová práce se zaměřovala na zmapování tlumočnických notací prvního, druhého a třetího ročníku se zaměřením na používání principů notace, systematickosti jejich užití, názorů studentů na vlastní notaci a na výuku notace.

V rámci vyhodnocování postavení tlumočnické notace v procesu tlumočení v historickém kontextu se ukázalo, že tlumočnická notace není zdaleka novým fenoménem, ale objevují se o ní zmínky již ve starověké Číně. Tlumočnická notace však byla z historického hlediska záležitostí velmi vzácnou, z důvodu zejména vnějších faktorů, které tlumočníci nemohli ovlivnit.

Ani po nástupu „zlaté éry“ konsekutivního tlumočení ve 20. století nebyla však pozice notace v procesu tlumočení stále jistá, někteří pozdější autoři ji označovali za „slabost“. Tuto domněnku ovšem vyvrátil sám Paul Mantoux, který potvrdil, že v této době byla notace běžně používána při vysoké konsekutivě.

Po nástupu tradičních škol vznikly první teorie zabývající se tlumočnickou notací, doposud se však rozebíraly především rozdílly mezi nimi. Autorka poukazuje na poznatky, které při srovnání vyzdvihují společný základ prací Rozana a Matysseka, které jsou často považovány za protichůdné.

Co se týče pedagogiky a předchozího výzkumu, ukázalo se, že názory ani výsledky v těchto oblastech nejsou jednotné. U pedagogických přístupů tomu je nejspíše z důvodu různě koncipovaných kurzů tlumočení ve světě, zatímco u výzkumu jsou problémem malé a rozdílné vzorky subjektů.

V rámci empirického výzkumu práce se hypotéza potvrdila jen částečně. Nepotvrdilo se, že v notaci s pokynem využívat co nejvíce principů budou nejvíce principů používat studenti prvního ročníku. Ti používali nejméně principů, ovšem počet využitých principů byl ve všech ročnících téměř shodný a velmi vysoký.

Počty studentů využívající principy byly rozdílnější, nejvíce studentů ve třetím a nejméně ve druhém ročníku. Systematickosti byla nejvyšší u třetího ročníku, výsledky druhého a prvního ročníku byly shodné. Tyto výsledky poukazují na to, že studenti mají zájem o využívání principů notace.

Také se ukazuje, že studenti prvního ročníku dobře reagovali na instruktáž provedenou před experimentem, a to natolik, že se téměř vyrovnali ročníku druhému. Z pedagogického hlediska se tyto výsledky přiklánějí k výhodnosti výuky principů notace od začátku studia.

Hypotéza týkající se notací bez pokynů se z větší části potvrdila. Počet využitých principů byl shodný s notací s pokyny. Nejvíce studentů používajících jednotlivé principy bylo ve třetím ročníku, nejméně v prvním. Pořadí ročníků v otázce systematickosti užití bylo shodné, rozdíl mezi prvním a druhým ročníkem byl znovu zanedbatelný.

Rozdíly v rámci jednotlivých ročníků ukázaly, že ve třetím a druhém ročníku došlo u notace bez pokynů zejména k poklesu systematickosti, u prvního ročníku i k poklesu užívání principů, a to zejména principů, které jsou součástí textu (spojky, negace, důraz).

Potvrzuje se tedy, že studenti mají o používání principů notace zájem, jelikož pokles u notace bez pokynů oproti notaci s pokyny nebyl velký. Největší pokles zaznamenal první ročník, což lze přisuzovat nedostatku zkušeností.

Návrh, že nejvhodnější čas k výuce principů je od začátku kurzu podporují i názory studentů na vlastní notaci, které byly negativnější, než předpokládala hypotéza a k výraznému zlepšení nedošlo ani po experimentu, zároveň však studenti souhlasili, že principy jejich notace zlepšují a drtivá většina by uvítala systematickou výuku principů notace v rámci kurzu.

Autorka si uvědomuje, že vzorek subjektů neobsahuje proměnné, jako jsou např. profesionální tlumočníci nebo různé kombinace jazyků či vzdělávacích přístupů, proto její výsledky nelze s konečnou platností vztahovat k tlumočnické notaci jako celku. Zároveň se však domnívá, že práce obsahuje průřez všemi ročníky bakalářského studia tlumočnictví, a proto se jedná o komplexní průzkum užívání notací studenty, jehož poznatky lze využít k řešení pedagogických otázek v praxi i teorii, stejně tak jako k vzniku nových hypotéz.

Resumé

The aim of this diploma thesis is to map the note-taking process of the first, second and third-year students of the bachelor interpreting program, including their opinion on their own notes and note-taking pedagogy. The analysis of students' notes focuses on the use of note-taking principles and their systematicness.

The thesis maps the position of note-taking in the process of interpreting from ancient times to the present. It deals with ancient references to interpreting and if they include mentions of note-taking or proof against it, and if the situation changed in the following centuries. It continues with the shift in interpreting visibility in the 20th century and the views on note-taking by the great names in interpreting, such as Paul Mantoux. It is also concerned with new developments in the comparison of note-taking theories by traditional schools' authors, mainly Jean-Francois Rozan and Heinz Matyssek, and their application by pedagogues and researchers. Lastly, it summarizes the individual principles described by these authors.

This summarization is followed by empirical research, involving 30 subjects, 10 from every year of the bachelor program. It included instructing the students on note-taking principles, analysis of questionnaires and notes. The questionnaires focused on students' opinions on their own note-taking and note-taking pedagogy, the analysis of notes was concerned with the usage of principles in two sets of notes, the first taken with the instruction to use as many principles as possible, the second without instructions.

The author works with the hypothesis that in the case of notes with instructions to use as many principles as possible, the first-year students will use the most principles out of all years but unsystematically. Third-year students will use fewer principles but most systematically, and the least principles will be used by second-year students whose systematicness of usage will be between the first and third years. In the case of notes without instructions, the author assumes that the smallest difference from notes n. 1 in the use of principles will occur in the third year which will put its students in the first place in the application and systematic use of principles. A greater decline will occur in second-year students who will rank second in usage and systematicness, and the most pronounced difference will occur in first-year students whose decline will be so great that they will be the last in usage and systematicness of principles.

Regarding students' opinions on their own note-taking, the author believes that before the experiment, dissatisfaction will prevail in all years, including the third year whose students' opinions will be only slightly better than the opinions in the other years. After the experiment, all years will show improvement. The last part of the hypothesis anticipates that all years will respond positively to the proposal of systematic teaching of note-taking.

The results of the experiment were following: In the case of notes with instructions to use as many principles as possible, all years used a similar number of principles, third-year students and second-year students used all principles, first-year students all but one. The biggest difference was in the number of users in each year. Most students using principles were in the third year, their usage was also the most systematic. The first-year students were second in usage and the second-year students last, the systematicness was similar in both years.

In the case of notes without instruction, the number of used principles did not change. The most students using principles were again in the third year, the least in the first year. The order of years in systematicness was the same as in the previous notes. In comparison to the previous notes, in the third and second year, there was mainly a decrease in systematicness, in the first year, there was also a decrease in general usage.

The opinions of students concerning their own note-taking were overwhelmingly negative, even after the experiment. At the same time, the students showed overwhelming support for the systematic teaching of note-taking principles during interpreting courses.

Even though only a part of the hypothesis proved true, the results of the experiment indicate some noteworthy tendencies. One of them is the almost equal results of first-year and second-year students. From a pedagogy standpoint, this points towards students being able and willing to learn note-taking principles from the beginning of the interpreting program and that teaching the principles from the beginning of the program could be the most sufficient. This is confirmed also by the small differences between notes with and without instructions.

The author is aware that the experiment did not involve all possible variables, but she believes that its results can be used in further research and pedagogy.

Seznam tabulek

Tabulka 1: příklady spojovacích výrazů	25
Tabulka 2: Otázka č. 1 dotazníku č. 1	38
Tabulka 3: Otázka č. 2 dotazníku č. 1	39
Tabulka 4: Otázka č. 3 dotazníku č. 1	40
Tabulka 5: Otázka č. 4 dotazníku č. 1	41
Tabulka 6: Otázka č. 5 dotazníku č. 1	42
Tabulka 7: Otázka č. 6 dotazníku č. 1	43
Tabulka 8: Otázka č. 1 dotazníku č. 2	57
Tabulka 9: Otázka č. 2 dotazníku č. 2	58
Tabulka 10: Otázka č. 3 dotazníku č. 2	59
Tabulka 11: Otázka č. 4 dotazníku č. 2, první ročník	60
Tabulka 12: Otázka č. 4 dotazníku č. 2, druhý ročník	61
Tabulka 13: Otázka č. 4 dotazníku č. 2, třetí ročník	61
Tabulka 14: Otázka č. 5 dotazníku č. 2	63
Tabulka 15: Otázka č. 6 dotazníku č. 2	63
Tabulka 16: Otázka č. 7 dotazníku č. 2	64
Tabulka 17: Otázka č. 8a dotazníku č. 2	65
Tabulka 18: Otázka č. 8b dotazníku č. 2	66
Tabulka 19: Otázka č. 9 dotazníku č. 2	67
Tabulka 20: Otázka č. 7 dotazníku č. 2, srovnání ročníků	72

Seznam grafů

Graf 1: Notace č. 1, první ročník.....	44
Graf 2: Notace č. 1, druhý ročník.....	45
Graf 3: Notace č. 1, třetí ročník.....	46
Graf 4: Notace č. 2, první ročník.....	47
Graf 5: Notace č. 2, druhý ročník.....	48
Graf 6: Notace č. 2, třetí ročník.....	49
Graf 7: Notace č. 1, první ročník.....	51
Graf 8: Notace č. 2, první ročník.....	51
Graf 9: Notace č. 1, druhý ročník.....	53
Graf 10: Notace č. 2, druhý ročník.....	53
Graf 11: Notace č. 1, třetí ročník.....	55
Graf 12: Notace č. 2, třetí ročník.....	55
Graf 13: Otázka č. 2 dotazníku č. 1.....	68
Graf 14: Notace č. 1, srovnání studentů.....	68
Graf 15: Otázka č. 2 dotazníku č. 2.....	70
Graf 16: Notace č. 2, srovnání ročníků.....	70
Graf 17: Notace č. 2, srovnání ročníků.....	72

Bibliografie

AHRENS, Barbara, 2005. Rozan and Matyssek: Are they really that different?. *FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction/International Journal of Interpretation and Translation*. **3**(2), s. 1–15.

ALBL-MIKASA, Michaela, 2008. (Non-)Sense in note-taking for consecutive interpreting. *Interpreting*. **10**(2), s. 197–231.

ALEXIEVA, Bistra, 1994. On teaching note-taking in consecutive interpreting. In: DOLLERUP, Cay a Annette LINDEGAARD, eds. *Teaching translation and interpreting 2: Insights, aims and visions. Papers from the Second Language International Conference Elsinore, 1993*. Amsterdam: John Benjamins, s. 199–206.

BAIGORRI-JALÓN, Jesús, 2014. *From Paris to Nuremberg: The birth of conference interpreting* (Vol. 111). Amsterdam: John Benjamins.

BAIGORRI-JALÓN, Jesús, 2015. The history of the interpreting profession. In: *The Routledge handbook of interpreting*. London: Routledge, s. 23–40.

BUISSERET, David (ed.), 1998. *Envisioning the City: Six Studies in Urban Cartography*. Chicago: University of Chicago Press.

CARDOEN, Hanne, 2013. The Effect of Note-taking on Target-text Fluency. *Emerging Research in Translation Studies: Selected Papers of the CETRA Research Summer School 2012* [online]. 22 s. [cit. 21. 4. 2019]. Dostupné z: <https://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/cardoen>

ČEŇKOVÁ, Ivana a kol., 2001. *Teorie a didaktika tlumočení I*. Praha: FF UK, Desktop Publishing.

ČEŇKOVÁ, Ivana, 2008. *Úvod do teorie tlumočení*. Praha: Česká jednota tlumočnicků znakového jazyka.

DAM, Helle V., 2004a. Interpreters' notes: on the choice of form and language. In: *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies: Selected Contributions from the EST Congress*. Copenhagen: John Benjamins. s. 251–261.

DAM, Helle V., 2004b. Interpreters' notes: On the choice of language. *Interpreting*. 6(1), s. 3–17.

DI RENZO, Anthony, 2000. His master's voice: Tiro and the rise of the roman secretarial class. *Journal of technical writing and communication*. 30(2), s. 155–168.

DÓMINGUEZ MARES, Adriana, 2015. Doña Marina – první mexická tlumočnice. In: VAVROUŠOVÁ, Petra, ed. *Překlad a tlumočení jako most mezi kulturami*. Praha: Karolinum, s. 19–36

ELSNER, Jaś, 1998. *Imperial Rome and Christian triumph: the art of the Roman Empire AD 100-450*. Oxford (New York): Oxford University Press.

GILE, Daniel, 1991. Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive – une expérience – démonstration de sensibilisation. *Meta: Translators' Journal*. 36(2–3), s. 431–439.

GILE, Daniel, 2009a. Interpreting Studies: A Critical View from Within. In: *A (Self)-Critical Perspective of Translation Theories. MonTI 1*. Alicante: Universidad de Alicante, s. 135–155.

GILE, Daniel, 2009b. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.

GILE, Daniel, 2014. Research issues: deverbalization in Interpretive Theory. *CIRIN Bulletin* [online]. 47, s. 14–16 [cit. 21. 4. 2019]. Dostupné z: <https://www.cirinandgile.com/bulletins/Bulletin-47-Jan-2014.pdf>

GILLIES, Andrew, 2017. *Note-taking for Consecutive Interpreting: A Short Course*. 2. vyd. London: Routledge.

GLOTZ, Gustave, 1929. Le Prix du Papyrus dans l'Antiquité Grecque. *Annales d'histoire économique et sociale* [online]. 1(1), s. 3–12 [cit. 18. 4. 2019]. Dostupné z: https://www.persee.fr/doc/ahess_0003-441x_1929_num_1_1_1032

HERBERT, Jean, 1952. *The Interpreters Handbook: How to Become a Conference Interpreter*. Genève: Georg.

HOUSTON, Rab, 2014. *Literacy in early modern Europe: culture and education, 1500-1800*. Oxfordshire: Routledge.

HRDINOVÁ, Eva Maria a Vítězslav VILÍMEK a kol., 2008. *Úvod do teorie, praxe a didaktiky tlumočení, mezi skyllou vědy a charybdou praxe?!*. Ostrava: Ostravská univerzita.

CHEN, Sijia, 2016. Note taking in consecutive interpreting: A review with special focus on Chinese and English literature. *The Journal of Specialised Translation*. **26**(1), s. 151–171.

CHEN, Sijia, 2017. Note-taking in consecutive interpreting: New data from pen recording. *Translation & Interpreting*. **9**(1), s. 4–23.

ILG, Gérard a Sylvie LAMBERT, 1996. Teaching consecutive interpreting. *Interpreting*. **1**(1), s. 69–99.

JONES, Roderick, 1998. *Conference Interpreting Explained*. 2. vyd. Manchester: St. Jerome Publishing.

LÁNG, Zsuzsa G., 2002–2004. Note-taking in Consecutive Interpreting. *Theory of interpreting*. In: www.emcinterpreting.org [online]. Zveřejněno 4. 8. 2014 [vid. 21. 4. 2019]. Dostupné z: <http://www.emcinterpreting.org/?q=node/197>

MATYSSEK, Heinz, 1989. *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher – Teil 1*. Heilderberg: Julius Groos Verlag.

MIN'JAR-BELORUČEV, Rjurik K., 1969. *Posledovatel'nyj perevod: teorija i metody obučenija*. Moskva: Vojenizdat.

MÜGLOVÁ, Daniela, 2009. *Komunikácia tlmočenie preklad, alebo, Prečo spadla Babylonská veža?*. Nitra: Enigma.

NOLAN, James, 2005. *Interpretation: Techniques and Exercises*. Clevedon: Multilingual Matters.

ORLANDO, Marc, 2014. A study on the amenability of digital pen technology in a hybrid mode of interpreting: Consec-simul with notes. *Translation & Interpreting*. 6(2), s. 39–54.

PANETH, Eva, 1984. Training in note-taking (for interpreting). In: WOLFRAM Wilss a Gisela THOME, eds. *Die theorie des übersetzens und ihr aufschlußwert für die übersetzungs-und dolmetschdidaktik*. The theory of translation and its value for translating-interpreting dichotomy. Tübingen: Gunter Narr, s. 326–332.

PÖCHHACKER, Franz, 2004. *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.

ROZAN, Jean-François, 1956. *La prise de notes en interprétation consécutive*. Genève: Georg.

ROZAN, Jean-François, 2002. *Note-taking in Consecutive Interpreting*. Krakow: Tertium.

SELESKOVITCH, Danica, 1975. *Langage, langues et mémoire. Etude de la prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard.

SETTON, Robin a Andrew DAWRANT, 2016. *Conference interpreting: A trainer's guide*. Amsterdam: John Benjamins.

WEBER, Wilhelm K., 1989. Improved ways of teaching consecutive interpretation. In: GRAN Laura a John DODDS, eds. *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine: Campanotto Editore, s. 161–166.

ZIMČÍKOVÁ, Monika, 2015. *Rozbor notací z tlumočení nepřipravené a připravené nahrávky u studentů oboru Angličtina se zaměřením na tlumočení a překlad*. Olomouc. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta.

Zdroje nahrávek

HOVAKIMYAN, Tigran, 2017. Humor boří hranice | Tigran Hovakimyan | TEDxPrague. In: YouTube [online]. Zveřejněno 2. 2. 2017 [vid. 5. 11. 2018]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=WYPgV_rhkU4

POTOČKOVÁ, Dana, 2017. I z toho nejsložitějšího konfliktu může být cesta ven | Dana Potočková | TEDxPrague. In: YouTube [online]. Zveřejněno 18. 1. 2017 [vid. 18. 11. 2018]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=erLUvU_L-x0

Anotace

Autor:	Monika Zimčíková
Katedra:	Katedra anglistiky a amerikanistiky, FF UPOL
Název česky:	Srovnání používání principů notace u studentů bakalářského oboru tlumočnictví
Název anglicky:	Comparison of note-taking principles used by bachelor students of interpreting
Vedoucí práce:	Mgr. Marie Sandersová, Ph.D.
Počet stran:	91
Počet znaků:	117 299
Počet příloh:	1
Počet titulů použité literatury:	41
Klíčová slova:	notace, principy notace, historie notace, pedagogika notace, výzkum notace, konsektivní tlumočení, Rozan, Matyssek
Key words:	note-taking, note-taking principles, note-taking history, note-taking research, consecutive interpreting, Rozan, Matyssek

Anotace:

Diplomová práce se zabývá rozbořem tlumočnických notací a dotazníků studentů prvního, druhého a třetího ročníku bakalářského oboru tlumočení z pohledu principů notace. Tlumočnická notace je částí tlumočnického procesu, která vyvolává mnoho otázek, z nichž velká část stále není zodpovězena. Práce proto shrnuje téma postavení tlumočnické notace v procesu tlumočení od starověku do současnosti, principy notace a poznatky, které se týkají teorií principů notace. Empirický výzkum rozebírá používání principů notace studenty při pokynu používat jich co nejvíce a bez pokynů, dále názory studentů na vlastní notace a výuku notace. Výsledky jsou porovnávány mezi ročníky i v rámci jednotlivých ročníků.

Abstract:

The diploma thesis deals with an analysis of notes and questionnaires of students of the first, second and third year of the bachelor interpreting program from the point of view of note-taking principles. Note-taking is a part of the interpreting process that raises many questions, many of which are still unanswered. Therefore, the thesis summarizes the position of note-taking in the process of interpreting from antiquity to the present, the note-taking principles, and new findings concerning the theories of note-taking principles. The empirical research analyzes the use of note-taking principles by students, one time instructing them to use the principles as much as possible and second time without instruction, as well as students' opinions on their own notes and note-taking pedagogy. The results are compared between individual years of the program and within individual years of the program.