

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Bc. Kateřina Horáková

**Aktivity ve výuce rozvíjející plynulost ústní produkce u studentů  
češtiny jako cizího jazyka očima studentů a vyučujících**

Activities Developing the Fluency of the Oral Production and the Point of View  
of Students and Teachers

Praha 2018

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D.

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí práce Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. za podporu při odborných konzultacích, ochotu a trpělivost a za mnoho cenných rad při vedení diplomové práce. Dále Centre d'Etudes Tchèques při Université Libre de Bruxelles a Sächsische Landes- und Universitätsbibliothek za poskytnutí zázemí k vytvoření videonahrávek a všem participovaným ústavům bohemistiky a slavistiky, zejména pak Ústavu pro jazyky Úřadu vlády Dolního Rakouska, za pomoc při šíření dotazníků mezi vyučující a studenty češtiny. V neposlední řadě pak patří mé díky všem respondentům za účast na pilotním i finálním výzkumu a mé rodině za podporu.

**Prohlášení:**

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

V Drážďanech, 6.8.2018

Kateřina Horáková

**Klíčová slova (česky):**

Plynulost, cizí jazyk, reflexe studentů, reflexe učitelů, metody výuky, výukové aktivity

**Key words (anglicky):**

Fluency, foreign language, point of view of students, point of view of teachers, teaching methods, teaching activities

## **Abstrakt (česky):**

Jazykové produkce studentů češtiny či jiných cizích jazyků lze posuzovat a hodnotit podle tří kritérií – přesnosti/správnost, plynulosti a složitosti. Zvýšení kvality každé z nich je ovlivněno mnoha faktory, mj. osobností studenta, tématem, možnostmi přípravy apod., ale také jazykovou úrovní studenta či didaktickými postupy použitými k dosažení této úrovně. V této magisterské práci se zaměřujeme na plynulost, resp. na metody, které k jejímu rozvoji přispívají; sledujeme nikoli faktickou účinnost těchto metod, ale postoje studentů a jejich vyučujících k nim. Porovnáváme také vliv preference přesnosti, resp. plynulosti, na hodnocení aktivit rozvíjející jeden či druhý jazykový aspekt a jakým způsobem se do hodnocení cvičení promítá jazyková úroveň studentů.

V rámci dotazování jsme získali data od učitelů a studentů češtiny jako cizího jazyka, pomocí nichž jsme ověřovali roli výše uvedených faktorů na hodnocení respondentů. Vedle toho jsme porovnali, do jaké míry se liší hodnocení studentů a učitelů, a zabývali se otázkou, zda vybrané aktivity, jež autoři publikací považují za vhodné pro začátečníky/mírně pokročilé, hodnotí stejným způsobem i studenti.

Provedeným výzkumem jsme zjistili, že studenti jazykovou náročnost daných aktivit hodnotí stejně jako autoři publikací a že se jejich názor na zkoumaná cvičení výrazně neliší od hodnocení učitelů, v nejhorším případě se jedná o rozdíl 15 % hodnotící škály. Vliv úrovně studentů se u našeho vzorku ukázal, stejně jako preference přesnosti či plynulosti u respondentů, jako irelevantní. Dalším zásadním zjištěním je ne zcela jednotné chápání termínů *přesnost* a *plynulost* u obou otazovaných skupin.

### **Abstract (in English):**

The productions of language of the students learning Czech or other foreign languages may be evaluated in light of three criteria – the accuracy, the fluency and the complexity. The improvement of the quality of each of these can be influenced by a variety of factors, inter alia, personality of the student, the topic, the possibility to prepare before the production and so on, but also by student's language competence or the didactical methods used to reach this level of competence. In this master thesis, the main focus will be placed on the fluency, more precisely on the methods, which are contributing to its development; Rather than focusing on their effectiveness, the scrutiny will analyze the attitude of students as well as the teachers towards each of those methods. Also, we compare, how the preferred aspect (accuracy or fluency) influence the evaluation of the methods and, in the end, if and how the evaluation of the activities is being influenced by the students' level of language.

Within questioning we obtained data from teachers and students of Czech as a foreign language. With them, we verified the role of the factors above for the respondents evaluations. Apart from that, we compared, in which measure the evaluations of students and teachers differ and we occupied with a question, if the students evaluate the chosen activities as suited for beginners/low intermediate as the authors of the publications we used.

By the accomplished research we found out that the students evaluated the activities just as the authors. The students' evaluation of the chosen activities is alike the evaluation of the teachers, in the worst case, there is a difference at most 15 % of the evaluating scale. It emerged that the level of Czech language and the preference of accuracy (or fluency) are irrelevant for the evaluation of the activities. Another important finding out is unequal understanding of the term *accuracy* and *fluency* by both of the asked groups.

## Obsah

1	Úvod.....	9
1.1	Vývoj výuky cizích jazyků .....	9
1.2	Přesnost versus plynulost.....	11
1.2.1	Přesnost.....	11
1.2.2	Plynulost .....	11
1.2.3	Vztah mezi přesností a plynulostí.....	20
1.2.4	Význam přesnosti a plynulosti.....	21
1.3	Přístup k přesnosti a plynulosti v průběhu času.....	21
1.3.1	Gramaticko-překládová metoda.....	22
1.3.2	Přímá metoda .....	26
1.3.3	Audioorální metoda .....	34
1.3.4	Komunikační přístup.....	42
1.3.5	Shrnutí.....	51
2	Praktická část .....	53
2.1	Metodologie .....	54
2.1.1	Respondenti .....	54
2.1.2	Předvýzkum .....	55
2.1.3	Struktura dotazníku.....	63
2.2	Vyhodnocení dat .....	66
2.2.1	Vyhodnocení jednotlivých otázek .....	67
2.2.2	Vyhodnocení hypotéz .....	110
2.3	Shrnutí.....	116
3	Závěr .....	119
	Bibliografie .....	121

Seznam obrázků.....	132
Seznam tabulek.....	133
Seznam příloh .....	136



## Předmluva

*Kolik řeči znáš, tolikrát jsi člověkem.* Toto české přísloví motivující k učení se dalšímu jazyku jako by neztrácelo na aktuálnosti. Učení se cizímu jazyku má nejen v českých zemích, ale v celém světě, mnohaletou tradici, během níž se měnily odpovědi na otázky Kdo? Proč? a Jak? Během této doby se výuka cizích jazyků stala, minimálně v evropském kontextu, záležitostí celospolečenskou, nikoliv pouze vybraných skupin. I dnes, ve dvacátém prvním století, jazykové vyučování rozhodně není na ústupu, naopak. S technickým pokrokem a následným „zmenšováním světa“ budou hrát cizí jazyky a jejich znalost neodmyslitelnou roli i nadále – ne-li větší. Na tyto změny ovšem výuka cizích jazyků musí reagovat a adekvátně se přizpůsobovat konkrétním přáním studenta<sup>1</sup>. Ta se ale pohybují na široké škále – od touhy přečíst si Haškova Švejka v originále přes šanci lepšího pracovního uplatnění ke snaze domluvit se s lidmi z jiné země, s jiným mateřským jazykem. V závislosti na cíli studenta učitel vybírá aktivity a cvičení, které dané cíle pomohou naplnit. Jak ale vnímají vybrané aktivity studenti? Do jaké míry se liší jejich názor ohledně vlivu daného cvičení na jazykovou úroveň od postoje jejich vyučujících? Jakou roli při hodnocení těchto úloh hraje jazyková úroveň studenta a jeho preference přesnosti a plynulosti? Jak chápou studenti a učitelé přesnost a plynulost? To jsou některé z otázek, na které budeme hledat odpověď.

Nejprve si ovšem přiblížíme, jak poslední dva zmiňované aspekty vnímá vědecká obec, jaká kritéria musí přesný či plynulý projev splňovat. Charakteristika přesnosti a správné jazykové produkce se zdá být bezproblémová. Rozmanitější je přístup v chápání plynulosti – a tím i v možnostech jejího měření, hodnocení, faktorech, které ji ovlivňují – ale i ve smysluplnosti jejího měření a zkoumání. Plynulost je nicméně součástí hodnocených kritérií při určování jazykové úrovně studenta podle SERR, takže rozvoj plynulosti studentů je pro učitele cizích jazyků reálnou výzvou, související s předešlým historickým vývojem ve výuce cizích jazyků během posledních 5 000 let, resp. 200 let metodologicky konkrétněji zachycených. V této práci se budeme věnovat nejdůležitějším přístupům a metodám v kratší z uvedených period - gramaticko-překládové, přímé, audioorální metodě a komunikačnímu přístupu. Vedle klasických rozdílů v principech, společenských událostech a typických aktivitách je pro nás zajímavý i jejich přístup k přesnosti a plynulosti.

---

<sup>1</sup> Termínem „student“ je zde označován každý, kdo se učí češtinu jako cizí jazyk.

V praktické části práce se budeme snažit najít odpovědi na výše uvedené otázky. Termíny správnosti a plynulosti patří mezi hojně rozšířená označení, jež jsou ale v konečném důsledku chápána různými způsoby. V teoretické části se čtenář dočte o některých vědeckých přístupech a definicích. Co ale znamená „mluvit plynule“ pro studenty? A do jaké míry komplexnost vědeckého chápání pojmu „plynulost“ reflektují učitelé? Nabízí se tedy otázka, zda stejné termíny chápeme stejně jako naši studenti, či je interpretujeme naprosto odlišným způsobem. A do jaké míry se naše interpretace kryje s kritérii užívanými ve vědě.

Rozvoj kompetencí i dílčích dovedností je zásadním způsobem ovlivněn metodami, které jsou ve výuce aplikovány. Pokud se studenty budeme ve výuce výhradně doplňovat do mezer koncovky substantiv pro akuzativ singulár, nemůžeme očekávat, že nám plyně povypráví o své rodině. V praktické části se tak blíže zabýváme aktivitami zaměřenými na rozvoj plynulosti či přesnosti. Centrální otázkou je pro nás, zda studenti a učitelé hodnotí dané aktivity obdobným způsobem, či zda dochází k výrazným rozdílům. Vedle toho nás zajímá vliv preference přesnosti či plynulosti na hodnocení aktivit podle jejich cíle a vliv jazykové úrovně na hodnocení. Při výběru aktivit jsme se částečně inspirovali cvičeními uvedenými v knize *Friederiky Klippel Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching* či Christophera Brumfita *Communicative Methodology in Language Teaching*. Autorka první z uvedených publikací zde zmíněné metody rozděluje do několika základních kategorií. Pro potřeby této práce bylo toto rozdělení zredukováno na kategorie tři – otázky & odpovědi, diskuse & rozhodování se a příběhy & scénky. Každá taková kategorie bude zastoupena jednou aktivitou. Mimo ně ale budou respondenti posuzovat i další metody, aby bylo možné případně jejich postoje konkrétněji analyzovat. Jelikož uvedené aktivity autorka uvádí jako vhodné pro začátečníky, budeme porovnávat, do jaké míry hodnocení studentů korespondují s názory autorky.

## 1 Úvod

Dle *Simonse & Fenniga* (2018) je na Zemi přes 7 000 jazyků. Multilingvní společnost se stává normou a až na několik výjimek se tak lze setkat s výukou cizích jazyků po celém světě (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2009). Zájmu se nevyhnula ani čeština. Vedle zvyšujícího se počtu dětí s odlišným mateřským jazykem na českých školách<sup>2</sup> vzrůstá i počet studentů češtiny jako cizího jazyka mezi dospělými v České republice a v zahraničí. (Hasil, 2003)

Ačkoliv je výuka cizích jazyků a její efektivita v současné době velmi aktuální téma, je možné sledovat určitý vývoj v metodách, přístupu, ale i cílech takového předávání informací, a to již minimálně od starověku. Vývoji výuky cizích jazyků se budeme věnovat níže, stejně jako fenoménu plynulosti, kterého se přímo týkají metody a aktivity hodnocené v praktické části. Vzhledem k tomu, že metoda výuky hraje významnou roli při rozvoji přesnosti či plynulosti, jak bude popsáno níže, budou přiblíženy některé nejdůležitější metody a přístupy, uplatňující se při výuce cizích jazyků, a to jak v současnosti, tak v minulosti.

### 1.1 Vývoj výuky cizích jazyků

Ačkoliv výuka cizích jazyků svého významného rozvoje dosáhla ve dvacátém století (Kniffka & Siebert-Ott, 2007), nemůžeme tvrdit, že sem lze datovat i její prvopočátky. V historii lidstva má za sebou již výuka cizích jazyků dlouhou historii. *Kelly* (1976) tematizuje výuku cizích jazyků již v antickém Římě, *Hrdlička* (2002) se s odkazem na *C. Germaina* (1993) zmiňuje o výuce jazyků ve starověkém Řecku a Římě. Ve svém přehledu učení se cizím jazykům autor jeho počátek spojuje s obsazováním sumerské říše Akkády.

Nabízí se otázka, proč každý z uvedených autorů tvrdí o počátcích vyučování cizích jazyků něco jiného. Odpověď se nachází již v úvodu *25 Centuries of Language Teaching* (1976), kde autor přiznává, že se omezuje na oblasti s řeckou kulturní tradicí. Vzhledem k tomu, že podrobení sumerské říše nastalo v období asi 3 000 let př.n.l. a antické Řecko je datováno o více než 2 000 let později, je pochopitelné, že je v *Kellyho* vývoji tato etapa vynechána. Dále je nutné zmínit, že ani učení se cizím jazykům v Mezopotámii nelze považovat za jeho prvopočátek. Jak uvádí *Hrdlička* (2002), v souvislosti s výukou jazyků v Mezopotámii

---

<sup>2</sup> Zatímco ve školním roce 2003/4 jich bylo dle údajů MŠMT bylo přes 33 000, o třináct let později jich bylo téměř o 50 000 více. (Český statistický úřad, 2017)

se jedná o první zmínky cizojazyčné výuky, počátek samotného učení se dá přiblížit k době, kdy docházelo k přímému kontaktu s cizinci a cizími zeměmi.

Při srovnání výuky jazyků ve starověku a v současnosti je patrné, že se od té doby mnohé změnilo. Jak popisuje Klíma (1964), týkalo se tehdy vzdělávání a výuka jazyků značně omezeného okruhu lidí. Autor ve své knize *Gesellschaft und Kultur des alten Mesopotamien* uvádí, že se jednalo zejména o muže z vybrané společnosti. Že šlo o společnost, do které neměl přístup každý, svědčí i fakt, že na seznamech písařů je kromě jejich jména uvedeno i povolání otce. Tito v sumerské říši často zastávali důležité posty, a to jak ve správě paláců a chrámů, tak například i na pozicích účetních či písařů. Další omezení se vztahovalo na ženy, jež post písařky nezastávaly až do dob vlády Chamurapiho vládnoucího zde více než tři sta let po ovládnutí sumerské říše Akkády. (Klíma, 1964)

Naproti tomu můžeme podle údajů uvedených ve *Všeobecné deklaraci lidských práv* (United Nations, 2015) říci, že je v současnosti v evropském kontextu vzdělávání, a s ním i spojená výuka cizích jazyků, dostupné „bez jakéhokoliv rozlišování zejména podle rasy, barvy, pohlaví, jazyka, náboženství, politického či jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení“ (2015, čl. 2). Při porovnání těchto dvou přístupů je zřejmý rozdíl zejména v možnosti vzdělávání v závislosti na pohlaví a společenském postavení daného jedince či jeho rodiny.

Spolu s přístupem ke vzdělávání obecně se měnily i metody výuky cizích jazyků, a to zejména podle aktuálních potřeb společnosti. (Richards & Rodgers, 1999) Znatelný je tento rozpor v cílech, kterých dané metody, resp. přístupy měly dosáhnout, například u gramaticko-překladové metody a komunikačního přístupu (Larsen-Freeman, 1986). Gramaticko-překladová metoda slouží k tomu, aby studenti byli schopni překládat texty a číst literaturu v cizím jazyce, přičemž v komunikačním přístupu je patrná snaha o ovládnutí komunikační kompetence. (Hrdlička, 2002; Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999) Další rozdíly jsou zřejmé ze srovnání jednotlivých metod, které je popsáno níže v oddíle Přístup k přesnosti a plynulosti v průběhu času. Nejprve se ale blíže zaměříme na přesnost a plynulost, jakožto relevantní příklady hodnocených kritérií při určování jazykové úrovně studenta. Teprve poté budou představeny některé významné metody a teorie ovlivňující vyučování cizího jazyka, a to i ve vztahu k přesnosti a plynulosti.

## 1.2 Přesnost versus plynulost

Přesnost a plynulost jsou hodnocenými kvalitativními aspekty užívání mluveného jazyka v rámci *Společného evropského referenčního rámce* (SERR), jenž slouží k určení přesných a transparentních bodů hodnocení úrovně jazyka, ale zároveň ovlivňuje místní kurikula. (Council of Europe, 2018) Již z tohoto důvodu je zřejmá relevance obou z těchto aspektů.

V následující části budou definovány a blíže popsány komponenty *přesnost* a *plynulost* jakožto klíčové dimenze jazykového projevu ovlivňující úspěch komunikační interakce. Poté se blíže zaměříme na jejich vzájemný vztah, funkci a preferenci mluvčími. Jak se jejich význam a role ve výuce měnila během historického vývoje (Ellis R. , 1994), bude přiblíženo v kapitole Přístup k přesnosti a plynulosti v průběhu času.

### 1.2.1 Přesnost

Za přesný, správný, mluvený (či psaný) jazykový projev se označuje takový, který odpovídá normě dané řeči. Jak zmiňuje *Hoffmannová* (2014), zmíněná nechybovost je relevantní při srovnání jazykové produkce mluvčího vzhledem ke spisovnému jazyku, ale zároveň i obecnému vyjádření rodilého mluvčího. V tomto pojetí jsou zahrnuty i chyby pragmatické či spojené s hovorovým jazykem či dialekty.

Studenty preferující správnost vyjádření popisuje *Ellis & Barkhuizen* (2005) jako osoby mající vcelku konzervativní přístup k cílovému jazyku, které se snaží s jazykem moc neexperimentovat a adekvátně používat výhradně již osvojené elementy, aby nechybovali. (Ellis & Barkhuizen, 2005)

### 1.2.2 Plynulost

Pozornost zde bude blíže věnována tomu, co si lze pod daným pojmem představit. Při té příležitosti budou představeny některé z definic či představ o fenoménu plynulosti, faktory ovlivňující plynulost daného jedince, a nakonec relevantnost plynulosti pro porozumění.

#### Definice plynulosti

Ačkoliv je kritérium plynulosti v kontextu orální produkce používáno velmi často, jeho definice není v rámci akademické obce jednoznačná. Například *Housen & Kuiken* (2009)

za kritéria plynulosti považují rychlost, počet přerušení a vlastní opravy nastávající během samotného ústního vyjádření. Taktéž pro *Ellise & Barkhuizena* (2005) je důležitá zejména produkce studentů. *Lennon* (1990), *Segalowitz* (2010) se oproti tomu zabývají i recepcí posluchače. Podle *Röslera* (2012) by při hodnocení plynulosti měly být brány v potaz vedle samotné ústní produkce a hodnocení posluchače i nonverbální elementy.

*Fillmore* (1979) rozlišuje dokonce čtyři druhy plynulosti. Těmi jsou *schopnost vyplnit čas mluvením*, k čemuž je potřeba omezit monitorování formy na minimum, čímž se následně i sníží role kvality vzhledem ke kvantitě. Dále *schopnost mluvit ve smysluplných, srozumitelných a sémanticky komplexních větách*, což souvisí se splněním komunikačního cíle, aby byla předaná informace adekvátně pochopena. Třetím druhem plynulosti má být *schopnost nalézání a užívání slov z širokého kontextu*, což odkazuje na potřebu bohaté slovní zásoby z mnoha odvětví a zejména na schopnost reagovat při nečekaných událostech, a nakonec *schopnost kreativity a představitivosti v užívání jazyka*. Poslední ze zmiňovaných zahrnuje mimo jiné vytváření metafor a užívání vtipů. Vedle vědomostí o cílovém jazyce a dovedností v jeho užívání svou roli ve *Fillmoreově* pojetí dostávají i nonverbální elementy, jako tomu bylo například u *Röslera*. Nakonec *Fillmore* vývoj plynulosti vidí v propojení jazykové složky s vědomostmi o koncepci světa blízké rodilým mluvčím cílového jazyka. (*Brumfit C.*, 1984) S tímto vědomím je pak student schopen adekvátně reagovat, a to i v případě, že je jeho jazyková dovednost do určité míry omezená.

Značně odlišný postoj k plynulosti zastává *Leeson* (1975) definující plynulost jako

*schopnost produkovat neomezeně dlouho velké množství vět, odpovídajících fonologickým, syntaktickým a sémantickým požadavkům přirozeného jazyka, a to na základě omezeného vystavení se částečnému vzorku cílového jazyka.*<sup>3</sup> (1975, str. 136)

Jak je vidět, zabývá se *Leesonova* definice výhradně lingvistickým pohledem na fenomén plynulosti. Zároveň se zde představa o plynulosti do určité míry kryje s přesností, což je

---

<sup>3</sup> „a ability of the speaker to produce indefinitely many sentences conforming to the phonological, syntactical and the semantic exigencies of a given natural language on the basis of a finite exposure to a finite corpus of that language.“ (*Leeson*, 1975, str. 136) přeloženo autorkou

zřetelné na vztahu uvedených lingvistických disciplín k cílovému jazyku. Nakonec je momentální jazykový stav porovnáván s přirozeným jazykem, jakožto ideálním stavem.

V porovnání s přirozeným jazykem charakterizuje kritéria plynulosti také SERR z roku 2001 pro jazykovou úroveň C2: „(Student) se dokáže spontánně vyjadřovat v plné šíři a s přirozenou hovorovou plynulostí. Jakémukoliv problému se dokáže vyhnout nebo se vrátit zpět a napravit jej tak hladce, že to jeho/její partner v promluvě sotva postřehne.“ (Council of Europe, 2001, str. 28) Jak je ale vidět, dochází v této charakteristice k definici kruhem, kdy je plynulost pro určitou úroveň definována pomocí plynulosti. Konkrétními problémy týkajícími se charakteristiky plynulosti a její rolí v SERR sloužícímu k určování jazykové úrovně studentů cizích jazyků se vyjadřuje mimo jiné *Katrin Wisniewskiová* (2014). *Wisniewskiová* (2014) vidí zásadní příčinu nejednoznačnosti a vzájemného protirečení si uváděných definic ve zdánlivé zřejmosti a intuitivnosti daného pojmu. Důsledkem toho často dochází k definici, aniž by byl tento konstrukt doložen potřebnými teoretickými či empirickými základy. (Fulcher, 2006) Při porovnání SERR z roku 2001 a přepracované verze z roku 2018 je znatelná reflexe zmíněné problematiky. Autoři si zde všímají diferencovaného postoje k plynulosti, a to zejména dvěma směry. Rozlišují tak holistický přístup akcentující schopnost mluvčího produkovat složitá a komplexní vyjádření v co nejdelším časovém pásmu. V porovnání s již prezentovanými definicemi z vědeckých kruhů je patrná jistá podobnost s *Fillmorovým* pojetím plynulosti.

Druhá zmíněná možnost interpretace plynulosti, jež je fakticky aplikována při definování kritérií pro jednotlivé jazykové úrovně, se podobá výše zmíněnému přístupu *Kuikena & Housena* či *Ellise & Barkhuizen*. Stejně jako oni autoři SERR kladou důraz na měřitelná kritéria jako například počet přerušení, délka pauz apod. Vedle toho ale akcentují schopnost produkce delších, komplikovanějších či spontánních vyjádření. Jak je tedy vidět, plynulost je v nové verzi SERR již definována o něco jasněji. Otázkou zůstává, jaký vliv to má na popis jazykových úrovní vzhledem k tomuto kritériu. Student s jazykovou úrovní C2 by dle SERR z roku 2018 měl disponovat následujícími dovednostmi: „Dokáže se dlouze vyjadřovat, a to přirozeně, nenuceně a bez přerušení. Pauzy používá pouze k přemýšlení

nad správným slovem, které by vystihlo jeho/její myšlenky, nebo k nalezení odpovídajícího příkladu či vysvětlení.“<sup>4</sup> (Council of Europe, 2018, str. 144)

Již na první pohled je zřejmé, že se dané popisy zkoumané úrovně do značné míry liší. Do novějšího popisu autoři nově zapracovali délku textu, hezitační zvuky a funkční užití pauz. Tato kritéria jsou srovnávána s přirozeným užíváním jazyka, které ale jednoznačně definováno není.

Níže budou představeny některé faktory hrající roli při hodnocení splnění kritérií daných SERR.

### **Faktory ovlivňující plynulost**

Jelikož bylo v minulé části zmíněno relativně velké množství pohledů na danou problematiku a její chápání, shrnu zde důležité parametry ovlivňující, nakolik bude mluvený projev studenta plynulý. Těmito činiteli jsou podle *Wisniewskiové (2014) perspektiva, rodný jazyk studenta, zadání, strategie mluvčího, jeho pozornost a frekvence a automatizace* daných morfologických či syntaktických jednotek.

#### Perspektiva

Kritérium perspektivy velmi úzce souvisí s výše uvedenou představou o plynulosti *Röslera, Lennona* a *Segalowitze*. Uvedení autoři rozlišují mezi *plynulostí produkovanou* (*Äußerungsflüssigkeit, utterance fluency*), tzn. plynulostí mluveného projevu, a *plynulostí vnímanou* (*wahrgenommene Flüssigkeit, perceived fluency*). Druhá ze jmenovaných odkazuje na vnímání plynulosti daného projevu posluchačem. Tím ale nemusí být nutně jen adresát, ale i samotný mluvčí. Hodnocení plynulosti daného jazykového projevu se ale v pojetí adresáta a mluvčího nemusí shodovat. (*Wisniewski, 2014) Lennon (2000)* taktéž upozorňuje na to, že „(vnímaná plynulost) nemusí přesně odrážet studentovy znalosti a zpracovávací dovednosti.“ (*Lennon P. , 2000; Wisniewski, 2014*)

---

<sup>4</sup> „Can express him/herself at length with a natural, effortless, unhesitating flow. Pauses only to reflect on precisely the right words to express his/her thoughts or to find an appropriate example or explanation.“ (Council of Europe, 2018) přeloženo autorkou



Vedle již zmíněných dvou typů plynulosti doporučuje *Segalovitz* (2010) rozlišovat i mezi druhem třetím – *plynulostí kognitivní* (kognitive Flüssigkeit, cognitive fluency). (Wisniewski, 2014) Poslední zmíněný druh plynulosti odkazuje na efektivitu kognitivních procesů probíhajících během samotné promluvy.

V kontextu hodnocení plynulosti studentů českého či jiného jazyka to znamená, že podle subjektivní *vnímané plynulosti* utvořené na základě *plynulosti vyjádření* hodnotíme *kognitivní plynulost* projevu daného mluvčího – jeho úroveň jazyka. Vzhledem k charakteristice plynulosti v SERR tak hodnocení úrovně plynulosti toho určitého studenta do značné míry závisí na jeho zkoušejícím. Pro napravení této neobjektivnosti navrhuje *Wisniewskiová* (2014) hodnocení produkované plynulosti pomocí objektivních měřitelných kritérií. K tomu sice v přepracované verzi SERR došlo, nicméně i tak zde zbývá prostor pro hodnocení ovlivněné subjektivními aspekty.

### Rodný jazyk

Stejně jako ve výslovnosti, užívání lexika a gramatických pravidel, i v plynulosti mluvené produkce hraje mateřský jazyk nezanedbatelnou roli (Wisniewski, 2014). *Junková* (1996) upozorňuje na fakt, že tempo mluvené produkce se v závislosti na jazyce mění. V souvislosti s tím zmiňuje termín *národní tempo*, charakteristické pro daný jazyk. Kromě specifické rychlosti daného jazyka je vliv mateřského jazyka znatelný i při členění textu na tzv. *přízvukové takty* – „rytmické jednotky charakterizované kontrastem mezi přízvučnou slabikou a sousedními slabikami nepřízvučnými“. (Palková, 1994) Hlavní rozdíl mezi jednotlivými jazyky v daném směru spočívá dle *Palkové* (1994) v tom, jakým způsobem vyrovnávají rozdíly v délce jednotlivých slabikových skupin. Jazyky podle této charakteristiky dělí na ty, které počítají přízvuky („stressed-timed“, „akzentzählende Sprachen“), a jazyky počítající slabiky („syllabe-timed“, „silbenzählende Sprachen“). (Lösener, 1999; Palková, 1994). Ačkoliv byla v rámci vědy vynaložena nemalá snaha, jejímž výsledkem měl být popis rytmičnosti všech jazyků, zakládající se na této klasifikaci, nedošla úspěšného konce. Kromě toho, že se nepodařilo potvrdit, že je takovýto popis možný, nebylo možné dokázat ani fakt, že je výše popsaná klasifikace nefunkční. (Lösener, 1999)

Ačkoliv jsou rozdíly mezi jednotlivými jazyky znatelné, a tím pádem i relevance cizojazyčných elementů v jazyce cílovém, nedá se z nich podle *Segalowitz* (2010) o kompetencích mluvčího vyvozovat nic. Při hodnocení úrovně jazyka by tedy tyto elementy

neměly hrát důležitou roli. K tomu by ale zkoušející museli mít k dispozici přehled s vlivy jednotlivých mateřských či dříve učených se jazyků, aby mohly tyto vlivy ve svém hodnocení ovlivnit. I v takovém případě by nastal problém s přirozenou plynulostí studenta v jazyce mateřském, která podle *Segalowitz* (2010) jeho produkci do značné míry ovlivňuje.

### Zadání

Vztahem mezi zkoumanými veličinami (přesností, plynulostí a složitostí) a zadáním úkolu se zabýval mimo jiné *Peter Skehan*. Na základě jeho výzkumů lze říci, že náročnost úlohy, čas na přípravu, ale i téma hrály důležitou roli, což se odrazilo i na výsledcích zkoumaných osob. (Wisniewski, 2014) Například u známého tématu mluvčí mluvili plynuleji a správněji. Složitost jejich promluvy se však nezvýšila. Složitost se zvýšila v případě, že měli studenti za úkol produkovat text narativního charakteru. V takovém případě však mluvili méně plynule a s více chybami. Nakonec v případě, že měli možnost si danou promluvu předem připravit, nemluvili korektněji, ale složitěji a plynuleji. (Skehan P. , 2009)

*Wisniewskiová* (2014) se zmiňuje i o vlivu formy komunikace na produkci mluvčího. Podle *Skehana* (2009) a dalších totiž hraje nemalou roli i fakt, zda se daný komunikační akt odehrává formou monologu či dialogu. V případě dialogu bylo zaznamenáno upřednostňování formy před obsahem, tedy přesnosti a složitosti nad plynulostí.

### Strategie mluvčího a jeho osobní charakteristika

Vedle zadání ovšem o upřednostňování přesnosti, plynulosti či složitosti hraje důležitou roli i strategie mluvčího a jeho osobní charakteristika.

*Ellis & Barkhuizen* (2005) studenty dělí do dvou kategorií podle toho, jaký cíl při mluvené produkci upřednostňují, a kterou z vlastností projevu v závislosti na tom podporují. Pokud upřednostňují smysl a splnění komunikačního cíle před formou a gramatickou správností, pravděpodobně preferují plynulost nad přesností. Naopak studenti hodnotící formu a správnost projevu jako důležitější, se budou snažit spíše o projev přesný než plynulý. (Ellis & Barkhuizen, 2005)

Vedle toho ovšem svou roli ale hraje i očekávání posluchače v dané situaci. V případě, že posluchač v dané situaci očekává spíše projev správný, bude se i mluvčí o takovou produkci snažit. (Kormos, 2006)

V neposlední řadě ale nesmí být opominuta ani osobní charakteristika mluvčího, jako je mimo jiné věk a pohlaví. Ze studie *Disfluency Rates in Conversation: Effects of Age, Relationship, Topic, Role, and Gender* (Bortfeld, Leon, Bloom, Schober, & Brennan, 2001) vyplývá, že velkou roli v plynulosti mateřského jazyka hraje pohlaví a věk. U lidí starších 63 let bylo zaznamenáno značně více porušení plynulosti než u mladších mluvčích. Skupiny pod 63 let se ale ve svých výsledcích výrazně nelišily. Zajímavé je i srovnání plynulosti mužů a žen. Ačkoliv bylo u žen zaznamenáno více produkovaných slov, muži se častěji opakovali a používali slova výplňková.

Ačkoliv byl tento výzkum prováděn na rodilých mluvčích a zkoumal jejich mluvenou produkci v rodném jazyce, je vhodné ho uvést. Jeho výsledky totiž ukazují na tendence k neplynulostem různých sociálních skupin. Dá se předpokládat, že role těchto faktorů bude srovnatelná v jazyce mateřském i cizím. (Hoffmann, 2014)

### Pozornost

Jak vyplývá z poznatků z pedagogiky, pozornost do značné míry ovlivňuje proces učení obecně. (Wuttke, 2005) Jedním z nejdůležitějších charakteristik pozornosti je její omezenost (Aguado, 2003; Wisniewski, 2014). Tu je možné vnímat dvěma způsoby. Jednak není lidská mysl schopna zpracovávat všechny informace z důvodu omezených schopností. Zároveň je ale omezena počtem aktivit či informací, které je jedinec schopen vykonat či zpracovat v ten daný okamžik. Právě tato druhá interpretace je při učení se cizímu jazyku hodná pozornosti. Následkem schopnosti pracovat jen s omezeným počtem informací je daný jedinec nucen vybrat si pouze některé z nich.<sup>5</sup> Spojení s praxí vyučování cizích jazyků představuje *Van Patten* (2008), podle kterého se studenti dokáží soustředit buď na morfologickou strukturu, nebo na obsah sdělení. Syntaktickou složkou jazyka se ve svém výzkumu nezabýval. Z důvodu omezené pozornosti je však podle něj pro žáky složité se koncentrovat na obě tyto složky zároveň.

Dále se *Van Patten* v souvislosti s pozorností věnuje automatizaci potřebných struktur. (Wisniewski, 2014) Konceptem automatizace se budeme zabývat podrobněji dále, nicméně již nyní lze říci, že při jazykové produkci jsou některé procesy už zautomatizované, jiné nikoliv.

---

<sup>5</sup> V souvislosti s tímto jevem se v anglické literatuře můžeme setkat s termínem *selective attention*.

Pro první zmiňované mluvčí potřebuje ke správné aplikaci mnohem méně pozornosti než u těch druhých, které musí do značné míry kontrolovat, čímž zabírají velkou část již tak omezené kapacity pozornosti. Vzhledem k tomu, že při jazykové produkci dochází zpravidla k simultánnímu průběhu několika procesů, je vhodné porovnat vztah mezi jejich automatizací a pozorností studenta. Jak uvádí *Wisniewskiová* (2014), je výskyt problému zaručen v případě souběžného průběhu dvou a více kontrolovaných procesů. Pokud je takový pouze jeden či žádný (všechny procesy jsou již plně automatizované), je jedinec schopen svou produkci (vzhledem k pozornosti) adekvátně zpracovat.

Značné pozornosti se ve vědecké obci dostává i koncept *Tomlina & Villy* (1994), kteří se ve svém článku *Attention in cognitive science and second language acquisition* z roku 1994 zaměřují zejména na jednotlivé nezávislé systémy pozornosti, a to *bdělost (alertness)*, *zaměření (orientation)* a *objevení (detection)*.

Pod pojmem *bdělost* chápou *Tomlin & Villa* stav, kdy je student připravený reagovat na daný stimul. Tato složka je do velké míry ovlivněná motivací. Pokud se pozornost zaměřuje směrem ke konkrétnímu podnětu, přičemž je oslabeno vnímání podnětů okolních, mluví *Tomlin* a *Villa* o *zaměření*. Jeho roli vidí zejména v jeho usnadňování či ztěžování zpracovávání takto získaných informací. Třetí složka pozornosti je zaměřená na cílené zaznamenání daného jevu, jeho zpracování podle zadaných kritérií. Takto zaznamenané a zpracované informace se ukládají do paměti a mohou být využity dále. V porovnání s předešlými operacemi je *objevení* na pozornost nejnáročnější, ale zároveň ke zpracování podnětu dostačující. Předešlé složky tedy nejsou nezbytně důležité, do značné míry ale zpracovávání podnětů a reakci na ně usnadňují. (Aguado, 2003)

*Segalowitz, Renkiel-Fismanová* (2005) ve svém výzkumu potvrzují relevanci pozornosti ve výuce cizích jazyků. Zvýšená pozornost má podle nich vliv jak na znalosti o jazyce, tak na plynulost projevu studenta.

Relevancí pozornosti pro plynulost výpovědi cizojazyčného mluvčího se blíže zabývá například *Segalowitz* (2010). Podle něj je pozornost důležitá zejména při zpracování a produkci složitějších konstrukcí, a to na úrovni kognitivní, ale také produkované plynulosti. Nepozornost mluvčího je vedle neplynulostí patrná i na produkovaných odchylnkách od normy. Takto produkované chyby se vyskytují jak v rovině gramatické, fonetické, tak i lexikální, a to i v případě, že mluvčí daný aspekt ovládá. (Huneke & Steinig, 2010)

### Automatizace

Jak již bylo řečeno výše, automatizace hraje významnou roli v zatěžování kapacity pozornosti daného jedince, a to nejen v kontextu učení se cizímu jazyku, ale i u dalších složitějších dovedností. Jako příklad uvádí *Segalowitz* (2003; 2010) řízení auta či hru na klavír. V souvislosti popisem tohoto fenoménu upozorňuje *DeKeyser* (2001) na neexistenci jednotné definice. Například *Segalowitz* (2003; 2010) automatizmy popisuje jako aktivity, které je možné provést rychle a bez větší námahy, takže je možné souběžně s nimi vykonávat i další činnosti. Často jsou prováděny nevědomky, takže je omezená možnost jejich kontroly či regulace. Zautomatizování daného jevu se pak nejlépe dosáhne procvičováním. Následkem opakování a cvičení jsou studenti schopni reagovat rychleji a lépe, ale jen do určité úrovně (*Stevener*, 2003). Zároveň jsou takto naučené konstrukce aplikovatelné pouze na stejné či velmi podobné úkoly či situace. (*Wisniewski*, 2014)

Jak plyne z výše uvedeného, automatizmy umožňují paralelní směřování pozornosti jiným směrem. Co se týče jazykové produkce, jedná se zejména o plynulost, jež je v takovém případě posílena (*Hoffmann*, 2014; *Segalowitz*, *Automaticity and Second Languages*, 2003; *Temple*, 2005; *Wisniewski*, 2014). *Segalowitz* (2003) ale zároveň upozorňuje: „Ačkoliv se automatizace očividně zdá být důležitou v rozvoji plynulosti, je k ní (k plynulosti) potřeba i schopnost ovládnutí a užívání kontrolních mechanismů.“<sup>6</sup> (*Segalowitz*, 2003, str. 403)

### Frekvence

Posledním prezentovaným aspektem ovlivňující plynulost projevu je četnost výskytu daných lexikálních jednotek či jiných jazykových konstrukcí či jevů. Její vliv na plynulost je ovšem podle *Ellise* (2002) nepřímý. Zásadní roli podle něj má vysoká hojnost daných slov či spojení v recepci i produkci, čímž je podporován proces automatizace daného jevu. (*Ellis N. C.*, 2002; *Wisniewski*, 2014) Následkem toho, jak bylo zmíněno výše, se zvyšuje i úroveň plynulosti produkce daného mluvčího.

---

<sup>6</sup> „While automaticity certainly appears to be important in the development of second language fluency, fluency also requires skilled use of controlled processes.“ (*Segalowitz*, 2003, str. 403) přeloženo autorkou

## Relevantnost plynulosti pro porozumění

O relevantních důsledcích narušení plynulosti pro porozumění v komunikačních situacích se ve své studii zmiňuje mimo jiné *Jean E. Fox Treeová* (1995). *Fox Treeová* zjišťovala, jaký vliv na srozumitelnost mají falešné začátky a opakování v projevech studentů holandštiny. Ačkoliv se předpokládalo, že zkoumané prohřešky proti plynulosti výrazně zhorší srozumitelnost vyjádření, ukázal se jako velmi relevantní jak jeho druh, tak pozice, kde k tomuto přerušení plynulosti došlo. Opakováním se srozumitelnost výpovědi bez ohledu na umístění výrazně nezhoršila, stejně jako falešné začátky na začátku a na konci syntaktických jednotek. Uprostřed morfologicko-syntaktických jednotek se to ovšem ukázalo jako komplikace zásadní. (Fox Tree, 1995).

Jednou z možností rozvoje plynulosti jsou cílená automatizační cvičení. Před těmi varuje *Funk* (2014) a upozorňuje na nebezpečí ztráty komunikačního cíle při takovýchto cvičeních. Ačkoliv samotné cílené procvičování plynulosti považuje za smysluplné, ohledně rutinních cvičení se ve svém článku *Lernziel fremdsprachliche Flüssigkeit – zur Problematik des Übungsdesigns im Fremdsprachenunterricht* vyjadřuje spíše kriticky: „Pokud dnes někdo poukazuje na nutnost ústní-imitativní procvičovací rutiny, vystavuje sám sebe (...) nebezpečí regrese k audioorální metodě.“ (Funk, 2014, str. 42).

### 1.2.3 Vztah mezi přesností a plynulostí

Vhledem k tomu, že se přesnost dle definice vztahuje na konkrétní projev, budeme se v následující části zabývat taktéž plynulostí produkovaného mluveného textu, jak s ním pracují například *Ellis & Barkhuizen* či *Kuiken & Housen*. V návaznosti na výše uvedené definice bude blíže popsáno, do jaké míry preference jednoho z kritérií ovlivňuje naplnění vlastnosti druhé.

Například *Ellis* (1994) upozorňuje na nebezpečí vznikající jako následek rostoucí plynulosti projevu studenta – zvýšení chybovosti a snížení složitosti jeho vyjádření. Obdobný názor zastává i *Fischerová* (2006). Správné užívání gramatických pravidel a hledání lepších a komplexnějších forem může podle ní bránit rozvoji plynulosti. (Fischer, 2006) Nicméně *Roehr* (2010) o výuce tvrdí, že je možné rozvíjet plynulost, ale také správnost, takovým způsobem, aniž by se tyto komponenty vzájemně omezovaly. Proti tomuto názoru se staví například *Kuiken & Housen* argumentující omezenou kapacitou pozornosti. Následkem toho

se kvůli věnování pozornosti jednomu aspektu (složitosti, plynulosti či správnosti) snižuje dosažitelná úroveň ostatních dimenzí.

O preferenci přesnosti či plynulosti v mluveném (či psaném) projevu v konkrétní situaci rozhoduje vedle kontextu studentova mentální výbava (mental set) a osobní preference (Brumfit C. , 1984, str. 51; Ellis & Barkhuizen, *Analysing Learner Language*, 2005; Lennon P. , 1990)

#### **1.2.4 Význam přesnosti a plynulosti**

Jak přesnost, tak plynulost mají v užívání jazyka svou funkci. *Hammerly* (1991) upozorňuje na potřebu cíleného rozvoje přesnosti a uvádí příklad ze Spojených států a Kanady, kde byla vyučována španělština a francouzština pouze komunikací ve třídě, bez důrazu na správnost a znalosti o jazyce. Tímto způsobem byly vyučovány děti v uvedených zemích více než dvacet let. Názory na účinnost tohoto přístupu se ale různí. Například *Krashen* (1991) hodnotí výsledky velmi pozitivně, ale *Hammerly* uvádí další studie porovnávající chybovost a chyby dětí účastnících se daného programu. Na základě těchto výzkumů a po zobecnění i na další jazyky *Hammerly* (1991) upozorňuje, že pouhý rozvoj plynulosti bez důrazu na správnost nevede ke komplexnímu rozvoji jazykových dovedností. Důležitost obou zmíněných faktorů zmiňuje i *Brumfit* (1984), ale zároveň upozorňuje na nadměrné upřednostňování přesnosti nad plynulostí. Dle některých lingvistů je nutné ponechat studentům volnost ve vyjadřování, aby byli schopni ověřit své hypotézy o fungování jazyka. Vedle toho ale *Hammerly* (1991) poukazuje na nebezpečí spojené s přílišným experimentováním v jazyce. V takovém případě studenti mnohdy přijímají nesprávné formy jako akceptovatelné a mnohdy ztratí motivaci snažit se o tvary odpovídající systému daného jazyka. Taková situace je komplikovaná i pro učitele, který pak není schopný opravit všechny chyby, kterých se daný student dopouští. (*Hammerly*, 1991)

### **1.3 Přístup k přesnosti a plynulosti v průběhu času**

Jak již bylo zmíněno výše, během lidského vývoje se výrazným způsobem proměňovala představa o tom, k čemu má naučený jazyk sloužit. Pro nalezení optimálního způsobu výuky, která by nejlépe splňovala zadané cíle, začalo na popularitě nabývat i zkoumání procesů probíhajících při osvojování jazyka. Tyto procesy se staly předmětem zájmu jak lingvistů, tak psychologů. (*Mittchel & Myles*, 2004; *Richards & Rodgers*, 1999)

V následující části práce budou představeny ve své době nejdůležitější metody výuky cizích jazyků, k nimž patří gramaticko-překladová metoda, metoda přímá, audioorální a komunikační přístup. Důraz bude kladen mimo jiné na přístup k přesnosti a plynulosti v rámci výuky jazyka těmito metodami.

### 1.3.1 Gramaticko-překladová metoda

Gramaticko-překladová metoda, nazývaná taktéž klasickou metodou (Elisabeth & Rao, 2004) ve Spojených státech též pruskou metodou (Kelly, 1976; Richards & Rodgers, 1999; Sears, 1844) dominovala v Evropě zejména v letech 1840–1940. (Kelly, 1976; Richards & Rodgers, 1999).

#### Cíle

Hlavním cílem této metody je zprostředkovat studentům cizojazyčnou literaturu a z toho vyplývající duševní rozvoj. (Hrdlička, 2002; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, *The Psychologist and The Foreign-Language Teacher*, 1964; Tanger, 1888) Dále, jak zmiňují *Hunecke a Steinig* (2010), sloužila tato metoda k tréninku abstraktního a analytického myšlení. Primárně se pracovalo s texty latinskými a řeckými. (Hrdlička, 2002; Hunecke & Steinig, 2010; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Mackey, 1965; Musimeci, 2009; Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 1968; Rösler, 2012) Není ale jednoznačné, kdo se zasloužil o rozšíření tohoto přístupu i na moderní jazyky. *Rivers* (1968) tvrdí, že to byl nápad *Karla Plötze* (1819–1881), který našel uplatnění i v dalších zemích. Nicméně *Howatt* (1997) zmiňuje první kurs anglického jazyka aplikující gramaticko-překladovou metodu. Materiály k němu měly pocházet již z roku 1793, šestnáct let před Plötzovým narozením. Autorem této publikace měl být jistý *Johann Christian Fick* (1763–1821), inspirovaný učebnicí francouzského jazyka *Johanna Valentina Medingera* (1756–1822). *Howatt* (1997) následně *Karla Plötze* zmiňuje jakožto pokračovatele přístupu *Ficka* a *Medingera*.

#### Principy

Vzhledem k již zmíněnému cíli převažuje v této metodě psaný text (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 1968; Rösler, 2012; Schröder, 1984; Scrivener, 1994) hrající důležitou roli ve výuce jazykového systému. Gramatika je vyučována deduktivně a její znalost a ovládnutí je nutnou



podmínkou pro ovládnutí jazyka. (Hernig, 2005; Hrdlička, 2002; Huneke & Steinig, 2010; Kelly, 1976; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Larsen-Freeman, 1986; Neuner & Hunfeld, 1993; Richards & Rodgers, 1999; Rösler, 2012) Malá pozornost je věnována mluvení a poslechu. (Huneke & Steinig, 2010; Neuner & Hunfeld, 1993; Scrivener, 1994) Správná výslovnost stojí naprosto na okraji zájmu. (Harmer, 2007; Howatt, 1997; Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999; Rösler, 2012; Schröder, 1984) Zprostředkování gramatiky probíhá od 18. století (Kelly, 1976) v rodném jazyce studentů a slouží k porozumění a usnadnění překladů vět (Huneke & Steinig, 2010; Musimeci, 2009; Neuner & Hunfeld, 1993), které jsou v překladových cvičeních často využívány jako samostatné jednotky, vzájemně mnohdy obsahově nesouvisející. (Huneke & Steinig, 2010; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Richards & Rodgers, 1999; Rösler, 2012; Schröder, 1984) Richards & Rodgers (1999) uvádí příklad typického překladového cvičení. Do svého mateřského jazyka mají studenti přeložit následující věty:

*The philosopher pulled the lower jaw of the hen.*

*My sons have bought the mirrors of the Duke.*

*The cat of my aunt is more treacherous than the dog of my uncle. (Titone, 1986)*

Jak je vidět, uvedené věty spolu tematicky nesouvisí. Při bližším zkoumání významu každé z nich je stále více zřejmé, že se jedná o uměle vytvořené věty, které mají za cíl zopakovat určitou slovní zásobu a gramatickou zdatnost studentů. Reálný význam zadaných vět hraje až sekundární roli.

Tento fenomén odůvodňuje Howatt (1997) následujícím způsobem: „Každý z kroků vyžadoval vhodné příklady a speciálně navržené věty byly snadnější než ukázky ‚uznávaných autorů‘, které pro žáky obsahovaly mimořádnou zátěž.“<sup>7</sup> (1997, S. 132)

---

<sup>7</sup>„(Each step needed appropriate examples and) specially devised sentences were simpler than samples from ‚reputable authors‘ which contained extra difficulties for the pupils.“ (Howatt, 1997, str. 132) z angličtiny přeloženo autorkou

## Vztah k přesnosti a plynulosti

Z důrazu na znalost a ovládnutí gramatických pravidel a slovní zásoby vyplývá, že velmi důležitou roli ve výuce hraje přesnost (Harmer, 2007; Howatt, 1997; Kelly, 1976; Krashen S., 2009; Neuner & Hunfeld, 1993; Richards & Rodgers, 1999) a v případě, že dojde k chybám, jsou od učitele stojícího v centru dění okamžitě opraveny. (Hrdlička, 2002; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Larsen-Freeman, 1986). K velké pozornosti na správnost projevu se ve své knize *A History of English Language Teaching* (1997) vyjadřuje A. P. R. Howatt: „Velká priorita přesnosti hraničící až s puntičkářstvím byla, stejně jako vnitřní motivace, předpokladem pro splnění během století se zvyšujícího počtu psaných zkoušek.“<sup>8</sup> (1997, str. 132)

## Výukové metody

Typickými výukovými metodami využívanými při aplikaci gramaticko-překládové metody je vedle deduktivního zprostředkování gramatiky porovnávání mateřského a cílového jazyka, a to jak v rovině gramatické, tak lexikální. (Kelly, 1976; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999) Lexikum se studenti a žáci učí ve formě seznamů (Hernig, 2005), kde jsou nová slova páru s ekvivalentními slovy v mateřském jazyce. (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Richards & Rodgers, 1999) Vedle toho je kladen důraz na správné konjugační formy sloves a deklinační tvary zbylých ohebných druhů. Naučené poznatky studenti typicky využívají při překladu vět, případně delších oddílů z důležitých literárních děl. (Harmer, 2007; Howatt, 1997; Hrdlička, 2002; Larsen-Freeman, 1986; Musimeci, 2009; Neuner & Hunfeld, 1993; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 1968; Scrivener, 1994; Schröder, 1984) Dále při doplňování správných slov či gramatických konstrukcí odpovídající probíranému učivu do mezer v textu (Hernig, 2005), ale výjimečné nejsou ani příklady hledání synonym či antonym k zadaným slovům. Vedle využití překládových ekvivalentů studenti nová slova užívají ve větách, aby bylo zřejmé, že rozumí nejen významu ale i užití daného slova. (Larsen-Freeman, 1986)

---

<sup>8</sup> „the high priority attached to meticulous standard of accuracy which, as well as having an intrinsic moral value, was a prerequisite for passing the increasing number of formal written examinations that grew up during the century.“ (Howatt, 1997, str. 132) z angličtiny přeloženou autorkou

## Kritika

Ačkoliv má gramatika a překlad v historii výuky cizích jazyků hluboké kořeny, nedá se říci, že by se ve svém vývoji nesetkaly s odpůrci, kritikou či s alternativními přístupy. Jedním z nich je například založení jedné z prvních internátních škol *Casa Giocosa* (hravý dům) roku 1424. (Kelly, 1976; Musimeci, 2009) *Vittorino da Feltré (Feltre)*, její zakladatel, měl původně vzdělávat zde pouze syny benátského knížete *Gianfrancesca Gonzagy*, a to podle hesla „užitá vzdělanost“. (Kelly, 1976) Tento si nicméně prosadil možnost vedle těchto chlapců vzdělávat i další nadané leč nemajetné děti. (Musimeci, 2009; Sautter, 2012) Ve výuce se tak místo na jazykovědu zaměřil vedle čtení i na mluvení a napodobování. (Kelly, 1976) Vzhledem k úspěchům, jakých žáci na jeho škole dosáhli, byl jeho přístup k výuce klasických jazyků aplikován ještě mnohými jeho následovníky.

V nutnosti znalosti gramatiky a jejího vysvětlování se někteří autoři se zastánci gramaticko-překladové metody rozcházejí i v šestnáctém století, době jezuitského přístupu ke vzdělávání zaměřeného na kázni a přísném řádu. (Hrdlička, 2002) Jedním z těchto autorů je i *Jan Amos Komenský*. Ten ve *Velké didaktice* (1948) popisuje zásadní problémy školství šestnáctého století v souvislosti nejen s výukou cizích jazyků a jejich možné řešení. Jako jeden z kritických bodů zmiňuje výběr prezentované látky, která by dle *Komenského* měla být vyučována od obecného ke konkrétnímu. (Komenský, 1948) Konkrétní kritický příklad v souvislosti s vyučováním cizích jazyků zmiňuje na základě vlastních zkušeností s výukou latiny. „Právě tak cpali do nás i latinskou mluvnici se všemi nepravidelnostmi, řeckou dokonce i s nářečními, kdežto my ubožáčkové jsme stáli jako ohromeni a nevěděli jsme, co se děje.“ (Komenský, 1948, str. 109). Podobně negativně *Komenský* hodnotí i upřednostňování gramatiky, formy, nad slovy, obsahem. To dle *Komenského* odporuje přirozenému pořádku, kde „napřed šla látka a za ní teprve forma.“ (1948, str. 103)

Od devatenáctého století se kritika stupňovala, a to zejména kvůli deduktivnímu výkladu gramatiky. Zastánci v té době inovativního přístupu prosazují více induktivní výuky cílového jazyka bez větší pozornosti gramatického systému a větší důraz na praktické využití studované řeči. Velký význam v této době hrála fonetika, která se v rámci reformního hnutí dostala do středu zájmu koncem 19. století. Tyto dva proudy spolu nějakou dobu soupeřily, ale postupem času se i pod vlivem společenských potřeb prosadila metoda přímá. Nicméně ve 20. letech dvacátého století opět vzrostla důležitost gramatických pravidel, toto je patrné na zvyšujícím se intenzitě výuky jazykového systému, zejména na německých

a francouzských školách. (Richards & Rodgers, 1999) Prozatímní konec učení cizím jazykům prostřednictvím gramaticko-překladové metody nastává až nástupem behaviorismu, který chápe jazyk jako druh chování, nikoliv jako prostředek k „obohacování ducha“ (assemble of abstractions). (Kelly, 1976) V současné době lze její popularitu sledovat u některých učebnic češtiny jako cizího jazyka vydaných po roce 2000. Ukázkou gramatického přístupu může být například *Čeština pro začátečníky* od Ladislava Kasky (2013) či *Čeština pro cizince H+H* od Karly a Josefa Hronových. (2009)

### 1.3.2 Přímá metoda

Jak již bylo zmíněno výše, snahy o induktivní výuku a snížení či eliminace role mateřského jazyka se vyskytovala už od středověku. Nicméně masovějšího prosazení se dočkala až koncem devatenáctého století. V souvislosti s průmyslovou revolucí bylo mnohem snazší a rychlejší cestovat (Schröder, 1984), což zapříčinilo změnu potřeb společnosti a z ní vyplývající odlišné požadavky na výuku cizích jazyků. Do centra pozornosti se dostává komunikace, mluvený jazyk a kultura cílové země. Jazyk se tak stává i prostředkem k poznávání teritoriálních zvyků a chování. (Howatt, 1997; Larsen-Freeman, 1986) Cílem výuky už tedy není duševní obohacení, ale rozvoj komunikační schopnosti studentů, aby byli schopni zvládat každodenní situace v cizí zemi. (Huneke & Steinig, 2010)

S technickým rozvojem v 19. století se pojí i nová vlna kolonizace světovými mocnostmi. (Howatt, 1997) V této souvislosti bylo při výuce v koloniích velmi komplikované užívání mateřského jazyka, a tak se stala výuka v cílovém jazyce o to žádanější. (Harmer, 2007)

### Reformní hnutí

V souvislosti s výše zmíněnými společenskými událostmi devatenáctého století nabírá výuka, pro dobu nadcházející, nový směr. Vzhledem k tomu, že gramaticko-překladová metoda nemůže naplnit společenské potřeby, ozývají se v rámci Evropy hlasy po změně. Příkladem jsou například *Claude Marcel* (1793–1876), *Thomas Prendergast* (1806–1886) a *Francois Gouin* (1831–1896). Případně i lingvisté orientující se na způsob užívání jazyků – Brit *Henry Sweet* (1845–1912), Němec *Wilhelm Viëtor* (1850–1918) či *Francouz Paul Passy* (1859–1940). Poslední tři jmenovaní svými představami sice neusilovali o to, aby byl jejich přístup považován za univerzální, pro všechny studenty aplikovatelný, přístup výuky cizích jazyků (Richards & Rodgers, 1999), konečný princip výuky pomocí přímé metody je ale jejich představám značně podobný.

Členové Reformního hnutí byli přesvědčeni, že osvojování si cizího jazyka probíhá obdobně jako jazyka mateřského, (Hrdlička, 2002; Richards & Rodgers, 1999; Schwitzer, 1903) na základě teoretických podkladů výše jmenovaných vytvořili novou metodiku výuky cizího jazyka. Tento přístup se zprvu nazýval *přirozená metoda*, z níž se postupem času vyvinula *metoda přímá*. (Richards & Rodgers, 1999)

## **Principy**

Již v úvodním popisu jsme zmínili, že se ve výuce přímou metodou používá především jazyk cílový. (Harmer, 2007; Hrdlička, 2002; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Krashen S. , 2009; Larsen-Freeman, 1986; Neuner & Hunfeld, 1993; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, Teaching Foreign-Language Skills, 1968; Schwitzer, 1903) Vzhledem k tomu, že zastánci této metody věřili v podobnost učebních procesů mateřského a cizího jazyka, bylo potřeba podporovat myšlení v cílovém jazyce (Hrdlička, 2002; Neuner & Hunfeld, 1993) a zamezení jakéhokoliv vlivu jazyka mateřského. (Diller, 1978; Neuner & Hunfeld, 1993) Jako optimální prostředek k tomu byla spatřena absolutní imerze do cílového jazyka. (Hrdlička, 2002; Neuner & Hunfeld, 1993) *Jespersen* (1967) a *Schwitzer* (Schwitzer, 1903) odůvodňují zamezení překladu taktéž jeho nepraktičností. Při překladu se studenti musí naučit jazykové ekvivalenty k učeným slovům, dále je potřeba uvědomit si a naučit se kontext, ve kterém je dané lexikum užíváno. Tyto mentální procesy vedle své náročnosti trvají určitou dobu, která by podle *Jespersena* (1967) měla být využita efektivněji.

Nové a neznámé lexikum tak učitel nejčastěji předvádí či ukazuje na konkrétních příkladech nebo je vyvozováno z kontextu (Hernig, 2005; Hrdlička, 2002; Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, Teaching Foreign-Language Skills, 1968; Rösler, 2012). Vysvětlování učitelem není považováno za žádoucí (Larsen-Freeman, 1986) a, jak vyplývá z hlavního cíle propagátorů přímé metody co nejvíce omezit výskyt L1, překlad také ne. (Harmer, 2007; Hrdlička, 2002; Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, Teaching Foreign-Language Skills, 1968; Rösler, 2012)

Zatímco předchozí metoda se zaměřovala zejména na gramatická pravidla a překlad textů, což sloužilo hlavně k rozvoji kompetence čtení a psaní, zde je pozornost zaměřena opačným směrem. Za nejdůležitější se považuje schopnost mluvení (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Larsen-Freeman, 1986; Neuner & Hunfeld, 1993; Richards & Rodgers, 1999), ale výuka se zaměřuje na všechny jazykové kompetence. Text je nicméně vnímán jako psaná forma

mluvené komunikace, nikoliv jako samostatný systém. (Hrdlička, 2002; Sweet, 1964) Schopnost komunikace stojící v centru zájmu, je tedy definována skrz mluvení a poslech. (Larsen-Freeman, 1986) V hodinách probíhá trénink konverzace formou otázek a odpovědí mezi učitelem a studenty. (Harmer, 2007; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 1968)

Velmi důležitá je korektní výslovnost. (Hernig, 2005; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Neuner & Hunfeld, 1993; Richards & Rodgers, 1999) Jak zmiňuje Rivers (1968), měla by se dostat až na úroveň rodilých mluvčích. Dle Larsen-Freemanové (1986), Jespersena (1967), Riverse (1968) a Breula (1906) by měla vyučovaná již od prvních hodin, což představuje další rozdíl mezi přímou a gramaticko-překládovou metodou, která výslovnosti nevěnovala pozornost žádnou. Odlišný je také přístup ke gramatice. V přímé metodě nejsou gramatická pravidla studentům předkládána jako platný celek, ale studenti jsou zde na základě příkladů a aktivit vedeni k tomu, aby si je vytvořili sami. (Hernig, 2005; Krashen S. , 2009; Richards & Rodgers, 1999; Rösler, 2012)

V pohledu na důležitost gramatiky se někteří autoři liší. Například Richards & Rodgers (1999) uvádí, že gramatika je v přímé metodě upřednostňována stejně jako výslovnost. Nicméně Freemanová (1986) tvrdí, že vyšší prioritu než gramatika má například slovní zásoba. Richards & Rodgers její důležitost v podstatě nezmiňují. V jejich *Approaches and Methods in Language Teaching* se s ohledem na slovní zásobu lze dočíst, že lexikum má mít stejně jako gramatika každodenní charakter. (Richards & Rodgers, 1999) Hernig (2005) se zmiňuje o důležitosti textu ve výuce, ze kterých studenti gramatická pravidla odvozovali. Tyto se od sebe vedle použitých gramatických konstrukcí liší i stylem. Zatímco na začátku se studenti setkávají s krátkými dialogy každodenního života, se stoupající úrovní se jedná o delší texty popisující příběhy. (Hernig, 2005)

### **Vztah k přesnosti a plynulosti**

Stejně jako v předchozím případě, je v přímé metodě upřednostňována přesnost, správnost nad plynulostí – chyby nejsou přípustné a musí být opraveny. (Breul, 1906; Harmer, 2007; Krashen S. , 2009) Na rozdíl od gramaticko-překládového přístupu zde ale učitel není jediný, kdo chyby opravuje. Spíše je preferována cesta k tomu, aby se žák, student dokázal opravit sám. (Larsen-Freeman, 1986) Stejně tak se následkem vývoje na poli pedagogiky vyučující

z pozice vševědouceho dostává spíše do role průvodce a zprostředkovatele. (Larsen-Freeman, 1986; Neuner & Hunfeld, 1993)

### **Výukové metody**

Vyučování zpravidla probíhalo v několika fázích. Nejprve se studenti a žáci učili správné výslovnosti a odpovídající melodii daného cílového jazyka. Významnou roli zde hrálo napodobování, (Neuner & Hunfeld, 1993) jakožto nejstarší způsob učení se výslovnosti. (Kelly, 1976) Vzhledem k tomu, že osvojování si cizího jazyka dle zastánců přímé metody mělo probíhat stejně jako je tomu v případě jazyka mateřského, je logické, že je nápodoba mluveného jedna z preferovaných cest. Velmi častá jsou tedy cvičení, kdy studenti po učitelích opakují různá slova či fráze, aby se nápodobou učitelově přízvuku co nejvíce přiblížili.

S rozvojem jazykovědy se v hodinách stále častěji využívají fonetické tabulky umožňující přepis daných slov a frází do IPA (The International Phonetic Alphabet) či obdobných abeced. *Henry Sweet* takovou fonetickou abecedu využíval k tzv. fonetickým diktátům, během kterých studenti poslouchali slova v mateřském jazyce a transkribovali je pomocí fonetického přepisu. *Sweet* tuto aktivitu hodnotí jako „pro žáky velmi podnětnou a slouží jako užitečný test jejich poslechových schopností.“ (1964, str. 46) Na druhou stranu například *Dr. Sawyer a Silver* (1961) se k fonetickým diktátům, jak je popisuje *Sweet*, staví negativně. Připomínají, že oddalování styku s ortografií cílového jazyka je kontraproduktivní. Argument nezatežování studentů psanou řečí podle nich předpokládá, že se studenti nikdy dříve se psanou variantou daného jazyka nedostali do styku. *Julius Schmidt* (1932) je hodnotí jako moc těžké, k procvičení transkripce navrhuje spíše přepis textů. Obecně ale diktáty v cizím jazyce hodnotí *Schmidt* jako velmi vhodný způsob procvičování poslechu. Navrhuje nicméně diktovat dostatečně (nikoliv však nepřirozeně) pomalu a srozumitelně, aby studenti měli čas dané informace zpracovat. (1932) K pozitivnímu hodnocení diktátů jakožto procvičování poslechových dovedností staví i *Breul* (1906), který ale taktéž upřednostňuje spíše variantu bez použití fonetického přepisu. *Sawyer a Silver* (1961) taktéž kritizují ortografický přepis kvůli jeho nepraktičnosti u určitých jazyků. Nicméně doporučují využití diktování v porovnávání alofonů a rozdílů mezi některými fonémy.

Aby si studenti a žáci mohli lépe uvědomit melodii a rytmus cílového jazyka, navrhuje *Jespersen* (1967) přečíst pár vět v mateřském jazyce, ovšem s přízvukem, výslovností a intonací, jako by se jednalo o jazyk cílový. Následně by měl učitel se studenty dané věty

zopakovat – slovo za slovem, hlásku za hláskou, aby se studenti naučili rozpoznávat dané hlásky a vyvarovat se tak problémů v budoucnu.

Mezi další typické aktivity podporující adekvátní výslovnost patřilo hlasité čtení (Larsen-Freeman, 1986), při kterém text čte jak učitel, tak následně studenti. Zpravidla se jedná o témata, o kterých se v hodině již dříve diskutovalo. (Rivers, 1968) V tomto případě upozorňuje *Breul* (1906) na fakt, aby učitel vedle správné výslovnosti dbal i na rytmus.

Pro prohloubení citu pro rytmus a výslovnost cílového jazyka, byly mnohdy využívány i básně. Od poloviny 20. století se ze stejného důvodu v učebnicích inspirovaných přímou metodou, a to zejména v těch určených pro děti, vyskytují písničky. (Kelly, 1976; Neuner & Hunfeld, 1993)

Pro procvičování lexikálních a gramatických schémat učitelé využívali zejména řízenou konverzaci pomocí otázek a odpovědí. (Kelly, 1976; Larsen-Freeman, 1986; Neuner & Hunfeld, 1993; Schwitzer, 1903)

Mimo to jsou běžná cvičení, ve kterých studenti a žáci mají doplňovat vhodná slova a tvary do mezer, (Larsen-Freeman, 1986; Neuner & Hunfeld, 1993) stejně jako tomu bylo u metody gramaticko-překladové.

Jak již bylo zmíněno na začátku popisu přímé metody, jejím hlavním cílem je připravit své studenty a žáky na komunikaci v cizím jazyce. K tomu je často využíváno přehrávání reálných dialogů (Neuner & Hunfeld, 1993). S dalšími souvislými dialogy se studenti a žáci setkávají v divadelních hrách, které kromě cílového jazyka zprostředkovávají mnohdy další informace o kultuře a zvycích typických pro oblast daného jazyka. (Kelly, 1976) S výukou reálií souvisejících s cílovým jazykem je spojeno i psaní textů, které by se měly vždy týkat tématu, které již bylo důkladně prodiskutováno. (Larsen-Freeman, 1986; Rivers, 1968)

Velkého úspěchu se tento přístup dočkal zejména v soukromých školách ve Spojených Státech (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Richards & Rodgers, 1999; Rösler, 2012), a to zejména přispěním jazykových škol *L. Sauveura* (1826–1907) a *M. Berlitz* (1852–1921) (Howatt, 1997; Richards & Rodgers, 1999). *Berlitz* avšak o *přímé metodě* jako výukovém přístupu nemluví, ačkoliv jejího přístupu využívá. Mnohem častější je výraz *Berlitzova metoda*.



(Howatt, 1997; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Richards & Rodgers, 1999) popularitu přímé metody v soukromém odvětví vysvětlují vysokou motivovaností účastníků kurzů a jazykovou a odbornou vybaveností učitelů daného jazyka. Běžné evropské školy tyto nároky ve velké míře nespĺňovaly. Ve dvacátých letech dvacátého století tak byla *přímá metoda* ve své podobě ze státních škol vytlačena, i když například v Německu a Francii se prosazuje *metoda smíšená* využívající kromě metody přímé také aktivity zaměřené na upevňování gramatiky. (Hrdlička, 2002; Richards & Rodgers, 1999)

Vzhledem k tomu, že učebnice se ve výuce pomocí přímé metody takřka nevyužívaly (Kelly, 1976; Richards & Rodgers, 1999), je jejich množství i dnes velmi omezené. Jejich využití lze nalézt například při výuce dětí cizinců. Příkladem takového tištěného materiálu jsou učebnice *Domino* (Škodová, 2010) pro češtinu nebo například *Kinder lernen Deutsch* (Schlimbach, 1993) pro němčinu. Ve výuce dospělých se lze s přímou metodou setkat také. V takovém případě budou studenti pracovat pravděpodobně s obdobnými úlohami jako je na ukázce učebnice jazykové školy *Direct Language Lab* znázorněné na Obr. 1.

# 19 unit

<b>a tomato</b> [ə tə'mɑ:təʊ] <b>a potato</b> [ə pə'teɪtəʊ] <b>a pea</b> [ə pi:] <b>an orange</b> [ən 'ɒrɪndʒ] <b>a carrot</b> [ə 'kærət]	
<b>Give me an example of a vegetable, please.</b>	<i>For example, a carrot or a pea is a vegetable.</i>
<b>What colour is a carrot?</b>	<i>A carrot is orange.</i>
<b>Give me an example of a fruit, please.</b>	<i>For example, an orange is a fruit.</i>
<b>Do you like oranges?</b>	<i>Yes, I like oranges.</i>
<b>Do you often eat potatoes?</b>	<i>No, I don't often eat potatoes.</i>
<b>Do you think a tomato is a vegetable or a fruit?</b>	<i>I think a tomato is a fruit.</i>



- Give me examples of vegetables, please.
- For example, carrots are vegetables.

Obr. 1: Ukázka učebnice anglického jazyka podle přímé metody (Direct Language Lab, 2018, str. 68)

Jak uvádí *Direct Language Lab*, jedná se o materiál určený začátečníkům o 30 lekcích na 172 stránkách. Na obrázku můžeme vidět lekci 9. Na jejím začátku je představena nová slovní zásoba i s transkripcí usnadňující zapamatování si její správné výslovnosti. Následuje soubor vět, ve kterých jsou nová slova použita a které slouží k zafixování daných struktur. Na konci lekce je zobrazeno konverzační cvičení, v němž studenti procvičují pro danou lekci relevantní struktury.

## Kritika

Nefunkčnost přímé metody v masovém vzdělávání by se dala vysvětlit limitovanou motivací studentů, ale také vysokými požadavky na učitele, který musí dokonale ovládat cizí jazyk, a to i ve výslovnosti. (Hrdlička, 2002; Richards & Rodgers, 1999)

Tato podmínka se ukázala jako značně problematická, zvláště když si uvědomíme, že se naprostá většina vyučujících cizího jazyka danou řeč učila s důrazem na gramatický systém. (Schröder, 1984) Výslovnost byla hodnocena pouze podle artikulace studenta a

nehrála zásadní roli ve výuce. V přímé metodě tomu tak je, a to nejen z hlediska artikulace, ale taktéž rytmu, formě a místu tvoření hlásek. (Kelly, 1976)

Další problém představovala zdatelně omezená úspěšnost u studentů vyšších jazykových úrovní. (Hrdlička, 2002) *Richards & Rodgers* (1999) si všimají neefektivnosti při vysvětlování komplikovanějších pojmů, kde by překlad do mateřského jazyka usnadnil samotné porozumění pojmu. *Brown* (1973) toto dokonce nazývá „slovní gymnastikou“. *Rösler* (2012) a *Rivers* (1968) se taktéž zamýšlí nad smysluplností úplného ignorování mateřského jazyka. Upozorňují, že v době učení se cizímu jazyku je již mateřština zafixovaná a bude s velkou pravděpodobností nový jazyk, stejně jako další, dříve studované jazyky, ovlivňovat. (Rivers, 1968; Rösler, 2012) V souvislosti s různými obdobími osvojování si mateřského a učení se cílového jazyka připomíná *Hrdlička* (2002) i odlišná vývojová stadia jedinců a v neposlední řadě i čas, který daný jedinec učním se jazyka stráví. Zatímco nemluvně je v odpovídajícím jazykovém prostředí v podstatě neustále, studenti se cílovému jazyku věnují pouze omezenou dobu. (Hrdlička, 2002; Richards & Rodgers, 1999) Tomuto bodu se věnoval mimo jiné i *James Samuel Coleman* (1936–1995) ve svém *Coleman Reportu* z roku 1929. Kromě nedostatečné hodinové dotace a jazykové vybavenosti nutné pro adekvátní posun v jazykových kompetencích žáků upozorňuje na to, že pro běžné žáky amerických škol je výuka konverzačních dovedností značně irelevantní. Alternativou má být výuka jazyka pomocí krátkých psaných textů. (Richards & Rodgers, 1999)

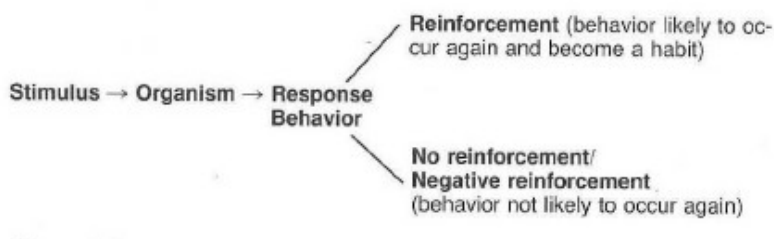
*Rivers* (1968) mimo to upozorňuje na nebezpečí, kterému jsou žáci a studenti vystaveni v situacích, na které neexistuje jasné schéma, dle kterého by se měli řídit. V takových případech může dojít k sice relativně plynulému, ale nesprávnému projevu, ve kterém jsou do schémat z mateřského jazyka dosazena slova z jazyka cílového. Zásadní problém pak *Rivers* vidí ve složitosti přeučovaného takového již zafixovaného pidginu. (1968)

*Sweet* kritizuje zejména nedopracovanost metodologie výuky jazykového systému. Formulováním konkrétních principů a postupů tak lingvisti připravili základy *audioorální metody*.

## **Behaviorismus**

Zlomovým okamžikem ve vývoji výuky cizích jazyků se stal nástup behaviorismu jakožto relevantního psychologického směru dvacátého století. Zastánci této teorie věřili, že učení

se cizím jazykům probíhá obdobně jako kterékoli jiné sociální učení. (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Mitchell & Myles, 2004; Richards & Rodgers, 1999) Dovednosti v ovládnutí konkrétního cizího jazyka tak byly chápány jako soubor návyků, jež jsou vytvářeny adekvátními stimuly. (Ellis R. , Second Language Acquisition, 2003; Kniffka & Siebert-Ott, 2007) Návyky jsou posilovány kladnými reakcemi na chování. Negativní a žádné reakce dané chování omezují. (Kniffka & Siebert-Ott, 2007) Daný proces je znázorněn i na Obr. 2.



**Obr. 2: Proces získávání návyků (Richards & Rodgers, 1999, str. 50)**

V kontextu výuky cizích jazyků by se tento proces dal popsat následovně: Učitel něco řekne, zobrazí či dá jiný podnět, na který student reaguje vyjádřením v cílovém jazyce. Poté ho vyučující v závislosti na správnosti studentova vyjádření pochválí, či opraví. (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Richards & Rodgers, 1999) K ovládnutí cizího jazyka je tak potřebné dostatečné množství stimulů, student na ně reaguje a obdrží adekvátní odpověď. (Hrdlička, 2002)

Pod vlivem nového chápání procesu učení se cizím jazykům se postupně, zejména ve Spojených státech, vyvinula *audioorální metoda*.

### 1.3.3 Audioorální metoda

Jak již bylo řečeno, jedním z problémů přímé metody byla skutečnost, že vyučující mnohdy nedisponovali dostatečnými jazykovými dovednostmi, aby byli schopni studenty naučit cizí jazyk s dokonalou výslovností a přízvukem roditelého mluvčího daného jazyka. Díky technickému vývoji byl tento problém zmírněn, když se v hodinách začaly stále častěji používat dostatečně kvalitní nahrávky. V této době – v meziválečném období – se ve Spojených státech střetávají proudy sociologického a lingvistického vývoje. Pod vlivem behaviorismu, strukturalismu a kontrastivní analýzy vzniká metoda založená na upevňování návyků s ohledem na mateřský jazyk a s tím spojené problémy. (Hernig, 2005; Hrdlička, 2002; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Richards & Rodgers, 1999; Rösler, 2012)

## Cíle

Ve stejné době se pod vlivem celosvětových společenských událostí dostávají Spojené státy do situace, kdy potřebovaly studenty, vojáky vysílané do zahraničních misí, během poměrně krátké doby naučit alespoň základní komunikační obraty, fráze a rozkazy v nejrůznějších jazycích, v závislosti na zemi, kam byli tito vysláni. Díky neustálému opakování a opravování konkrétních frází mělo být docíleno jejich osvojení a možnost aplikace v terénu.

Hlavním cílem tedy bylo zejména dorozumění se cílovým jazykem v konkrétních situacích, pokud možno bez cizího přízvuku. (Brooks, 1964; Hernig, 2005; Hrdlička, 2002; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 1968) Přesněji řečeno by se studenti a žáci měli naučit to, „co lidé ve své rodné řeči skutečně říkají, na rozdíl od toho, co tvrdí tradiční gramatici, že by se říkat mělo.“<sup>9</sup> (Rivers, 1968, str. 39) Důležitá je zde tedy vedle správné výslovnosti a gramatiky schopnost rychle a právně reagovat v dané situaci. Jako relevantní se zde objevuje i plynulost v mluveném projevu. (Richards & Rodgers, 1999)

Zřetelný je zde rozdíl mezi metodou audioorální a gramaticko-překladovou. Tato metoda se od předešlých liší také v tom, komu byla určena. Jak se zmiňují *Hernig* (2005), *Huneke & Steinig* (2010) a *Neuner & Hunfeld* (1993) už nešlo o poměrně malou skupinu tvořenou gymnazisty, tentokrát měla být výuka cizím jazykům určená všem.

## Principy

Audioorální metoda navazuje na metodu přímou, mimo jiné upřednostňováním mluveného jazyka. (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Richards & Rodgers, 1999) Jak ale upozorňuje *Rösler* (2012), mluvený jazyk odpovídal mnohdy spíše mluvené variantě jazyka psaného.

Díky zájmu lingvistů a psychologů bylo možné konkrétněji rozpracovat metodologický plán výuky, na jehož absenci upozorňoval *Henry Sweet* (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Richards & Rodgers, 1999) S přispěním zainteresovaných lingvistů bylo možné se podrobněji zabývat fonetikou, tvorbou hlásek, užíváním jazyka v různých sociálních situacích, přesněji

---

<sup>9</sup> „what people really say in their mother tongue, in contradistinctions to chat traditional grammarians may maintain they ought to say.“ (Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 1968, str. 39) z angličtiny přeloženo autorkou

se stanovila hranice mezi používaným jazykem v mluvené praxi a jeho spisovnou variantou. (Hernig, 2005; Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, 1968) Je tedy nutné připomenout, že kromě typických hovorových forem se do popředí zájmu dostaly i dialekty cílových jazyků. (Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 1968; Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 1968) Kromě toho byl kladen důraz i na další realie spojené s danou zemí. (Larsen-Freeman, 1986)

Stejně jako v předchozím případě je kladen důraz na induktivní zprostředkování gramatiky. (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999; Rivers, 1968) Ta je zpravidla zakomponovaná do úvodních dialogů, z každodenních situací. V pozdějších fázích studia jsou studenti seznamováni s literárním jazykem. (Rivers, 1968) S tím souvisí i slovní zásoba, která by neměla být příliš rozsáhlá. Ve srovnání přístupu ke slovní zásobě s gramaticko-překládovou metodou je patrné, že se množství slovíček, které by se student měl v cílovém jazyce naučit, neustále snižuje. (Rivers, 1968) Rivers (1968) to odůvodňuje dvěma argumenty. Jedním z nich je důležitost osvojovaného schématu, jež předčí potřebu veliké slovní zásoby. (Richards & Rodgers, 1999) Druhý důvod souvisí s plynulostí projevu. „Hesitance v mluveném jazyce (...) je často otázkou pomalého vybavování si. To je nevyhnutelné, pokud se studenti mají naučit nestravitelné množství jednotek bez kontextu.“<sup>10</sup> (Rivers, 1968, S. 254)

Na rozdíl od přímé metody tvůrci výukových materiálů považují za relevantní i vliv mateřského jazyka studentů. Toto jest umožněno díky vývoji kontrastivní lingvistiky, které umožňuje předpovídat možné interferenční problémy<sup>11</sup> a zaměřit se na ně. (Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999) Výuka sice zůstává primárně jednojazyčná, vliv a význam mateřského jazyka ale již není z učebního procesu zcela vyloučen, jak tomu bylo u metody přímé. Pozornost je věnována zejména takovým gramatickým jevům, ve kterých se vyskytuje riziko interference. (Richards & Rodgers, 1999)

---

<sup>10</sup> „Hesitancy in speaking a language, (...), is often a question of slow vocabulary recall. This is inevitable when the student has been asked to learn an indigestible number of items out of context.“ (Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, 1968, str. 254) přeloženo autorkou

<sup>11</sup> Student automaticky používá struktury mateřského (či jiného dříve se učeného jazyka) v jazyce cílovém. Německý rodilý mluvčí například automaticky předpokládá, že slovo *dům* je rodu středního, stejně jako jeho německý ekvivalent *das Haus*.

Stejně jako v předchozích dvou metodách je zde značný důraz na správnost. Neopravené chyby by mohly vést k posílení špatných návyků, a tak musí být okamžitě představena správná odpověď. (Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999) Riziko chyb je minimalizováno využíváním tzv. „pattern drillů“, systematickým opakováním procvičovaných struktur. (Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1999) Jak vyplývá z behavioristického učení, slouží časté opakování k upevňování a posilování návyků, což v kontextu výuky cizích jazyků znamená ovládnutí opakovaných struktur. V případě nebezpečí interferenčních chyb mají za cíl přeučit struktury vyskytující se v mateřském jazyce tak, aby byl student schopen reagovat správně, a to v co nejkratším čase bez přemýšlení. (Larsen-Freeman, 1986)

Díky strukturalistům je možné sledovat jazyk v rovině fonologické, morfologické a syntaktické. Studenti pomocí drillů trénují charakteristické struktury pro každou z těchto rovin. (Larsen-Freeman, 1986)

Na rozdíl od přímé metody je v tomto opět klíčová role učitele. (Kniffka & Siebert-Ott, 2007) Ten také udává rytmus celé hodiny – dává podněty, na které studenti reagují. (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Larsen-Freeman, 1986)

### **Vztah k přesnosti a plynulosti**

Že je v audioorální metodě přesnost klíčová, potvrzuje například *Rivers* ve své knize *The Psychologist* (1964). V návaznosti na *Skinnerovu* behavioristickou teorii o učení zmiňuje vztah mezi četností výskytu správných odpovědí a úspěchem učebního procesu. (Rivers, *The Psychologist and The Foreign-Language Teacher*, 1964) Čím častěji studenti uslyší místo špatné varianty tu správnou, tím efektivnější výuka bude. V hodinách by tak mělo co nejméně docházet k situacím, kdy studenti použijí špatnou gramatickou formu, lexikum, či se dopustí jiného prohřešku proti normě v cílovém jazyce. Tato tendence je patrná i na *Politzerově* (1960) popisu dovedností, které by učitel do své profese měl přinést. (Rivers, *The Psychologist and The Foreign-Language Teacher*, 1964) Podle něj jeho dovednost neleží na předávání negativní zpětné vazby, například ve formě oprav či trestů, ale na vytváření situací, kdy studenti nemají možnost odpovědět špatně. (Politzer, 1960)

Snaha zabránit výskytu chyb je patrná i na využívaných metodách. Tyto budou blíže představeny níže, nicméně už nyní je možné zmínit absenci cvičení, při kterých by studenti

měli mezi sebou interagovat, protože by tyto mohly vést k nežádoucím chybám. (Richards & Rodgers, 1999) Nicméně na počátku audiolinguální metody byla dle *Kellyho* při výcviku vojáků dialogová cvičení volné produkce využívána, a to zejména k simulaci orientace ve městě či vyslýchání zajatců. Tato forma procvičování volné produkce byla běžná v hodinách civilního obyvatelstva i po skončení války. (Kelly, 1976)

Že vedle správnosti na důležitosti nabývá i plynulost, popisují například *Richards & Rodgers*. Ve své knize *Approaches and Methods in Language Teaching* (1999) se vedle dalších metod výuky cizích jazyků zabývají i audiolinguální metodou. Podle nich je přesnost klíčová pro správnou produkci, ale i porozumění, zejména z fonologického hlediska. Bezchybnost a plynulost v tvorbě gramatických konstrukcí a správná volba vhodného lexika jsou pak zásadní pro adekvátní mluvenou produkci. (Richards & Rodgers, 1999) Jak ale uvádí *Brooks* (1964), lingvistická správnost vyjádření je důležitější než jeho plynulost.

Jako další ukázkou relevance plynulosti je možné zmínit již výše uvedenou *Riversovu* argumentaci omezení lexikální náročnosti učební látky i cvičení, a to právě za účelem redukce pauz a hezitačních zvuků. (Rivers, 1968)

Již výše při popisu plynulosti a faktorů, jež ji ovlivňují, byla zmíněna souvislost s audioorální metodou. Konkrétně *Funk* (2014) o ní mluvil v kontextu s automatizačními cvičeními. Právě automatizace, jak je popsáno výše, je jedním z faktorů ovlivňující plynulost. Čím automatictější procesy jazykové produkce probíhají, tím plynulejší student při tvorbě svých vyjádření je.

### **Výukové metody**

Již několikrát bylo zmíněno, že automatizace struktur zde hraje zásadní roli. Než se ale budeme blíže zabývat drilovými cvičeními na upevnění struktur, seznámíme se s formou, jakou je nová gramatika prezentována.

Úvodní texty a dialogy hrají ve výuce zásadní roli. Studenti z nich vyvozují pravidla, a zejména struktury, které budou vzápětí upevňovat. (Rösler, 2012) Běžně je u textu či dialogu fotografie, která situaci dodává kontext. Dialog je následně rozdělen do fází a doplněn fotografiemi znázorňujícími dané části celkového příběhu. Na konci této úvodní části je představeno schéma, které se v dané lekci bude procvičovat. (Neuner & Hunfeld, 1993) Pomocí takto vytvořeného kontextu se studenti učí i adekvátní lexikální jednotky (Richards &



Rodgers, 1999). Ty se studenti učí nazpaměť spolu s novými strukturami v rámci představeného rozhovoru. (Larsen-Freeman, 1986) Jak ale upozorňuje Rösler (2012), jedná se v případě takových dialogů spíše o prezentaci gramatických jevů ve formě nepřirozeného rozhovoru. Na autentičnosti nabývají takovéto texty teprve nástupem komunikačního přístupu. Jako příklad takového dialogu poslouží ukázka z učebnice německého jazyka *Deutsch als Fremdsprache* z roku 1967 na obrázku níže.



**9 Der Geburtstag**

Frau Hartmann. Wie gefällt dir die Kamera?  
Herr Hartmann. Mir? – Gut! Wem gehört sie denn?  
Frau Hartmann. Stefan. – Du weißt doch, er hat heute Geburtstag.  
Ich möchte sie ihm schenken.  
Herr Hartmann. Ja natürlich. Ich vergesse die Geburtstage immer.  
Frau Hartmann. Gibst du ihm die Kamera, wenn du ihm gratulierst?  
Das freut ihn bestimmt. – Da kommt er ja.  
Herr Hartmann. Stefan, wie geht es dir?  
Stefan. Mir? – Prima! Aber warum fragst du mich?  
Herr Hartmann. Du hast doch heute Geburtstag. Mutti und ich gratulieren dir und schenken dir den Fotoapparat.  
Gefällt er dir?  
Stefan. Ja, vielen Dank, Mutti! – Vielen Dank, Vati!  
Wie funktioniert denn der Apparat?  
Herr Hartmann. Moment! Ich zeige es dir, und dann machst du eine Aufnahme von uns allen.

Obr. 3: Příklad úvodního dialogu v učebnici inspirované audioorální metodou. (Braun, Nieder, & Schmöe, 1967)

Jak je vidět, text je doplněn fotografií, která má čtenáře blíže seznámit s kontextem, ve kterém bude daný dialog probíhat. Podle obrázku je student schopen rozpoznat, že daný rozhovor bude probíhat v rodině, vzhledem k pozornosti, kterou zde má všemi pozorovaný fotoaparát,

bude tento objekt nejspíš hrát centrální roli i v textu. Nadpis textu blíže prozrazuje, že má někdo narozeniny. Podle formy textu je na první pohled patrné, že se jedná o rozhovor několika zúčastněných, konkrétně pana a paní Hartmannových a Stefana, jejich syna. Zbylé děti na fotografii jsou pro danou situaci očividně irelevantní.

Při zkoumání textu je patrné, že se jedná o rozhovory spojené s rodinnou oslavou narozenin, ale se skutečnou situací mnoho společného nemají. Při bližším pohledu na gramatickou stránku zkoumaného textu je patrné, že téměř každá z uvedených replik obsahuje minimálně jeden tvar osobního zájmena ve třetím pádě – gramatickou látku dané lekce.

V další fázi lekce, jak ji popisují *Neuner & Hunfeld* (1993) je systematické procvičování schémat z úvodního dialogu, a to pomocí doplňování do mezer v textu, tvoření vět podle vzoru, nebo například doplňování či přehrání rozhovorů. *Larsen-Freemanová* (1986) zmiňuje ještě práci s minimálními páry, jazykové hry založené na opakování a drilová cvičení.

K automatizaci procvičovaného schématu je často využíváno tzv. „pattern drills“. Pomocí opakování takovýchto schémat po učiteli studenti automatizují a fixují danou strukturu, schéma. Právě ony se stávají základním kamenem procvičování v rámci audioorální metody. K jejich ovládnutí je dle *Hocketta* (1973) nutný „dril, dril a ještě více drilu a jen tolik slovní zásoby, kolik je k takovým drilům potřeba.“<sup>12</sup> (1973, str. 21)

*Richards & Rodgers* (1999) uvádějí dvanáct typů aktivit odpovídajících výše zmíněným „pattern drills“. Jedná se o *opakování, skloňování, záměna (za zájmeno), přesměrování na někoho jiného, doplnění, změna slovosledu, přidání slova na správné místo, nahrazení fráze slovem, reformulace, spojení dvou vět do jedné, a nakonec správná reakce v dané situaci.* (Richards & Rodgers, 1999) Jak je vidět, existuje mnoho možností, jak může být daná struktura upevňována. Konkrétní příklad drilu na opakování uvádí *Harmer* (2007):

*TEACHER: There's a cup on the table ... repeat.*

*STUDENTS: There's a cup on the table.*

*TEACHER: Spoon.*

---

<sup>12</sup> „...drill, drill, and more drill, and only enough vocabulary to make such drills possible.“ (Hockett, 1973, str. 21) z angličtiny přeloženo autorkou

*STUDENTS: There's a spoon on the table.*

*TEACHER: Book.*

*STUDENTS: There's a book on the table.*

*TEACHER: On the chair.*

*STUDENTS: There's a book on the chair.*

*ETC.*

*(Harmer, 2007, str. 64)*

V souvislosti s automatizací schematických promluv je stále populárnější využívání tzv. „jazykových laboratoří“, kde studenti pracují s audionahrávkami. V této fázi procvičování je zřetelný důraz na věty, které jsou dle potřeb opakovány či mírně modifikovány. (Rösler, 2012) Využití technického pokroku ve formě zavedení audiopřehrávačů do výuky do velké míry vyřešilo problém výslovnosti učitelů – nerodilých mluvčích cílového jazyka. (Neuner & Hunfeld, 1993; Richards & Rodgers, 1999) Práce v takovýchto laboratořích probíhá následujícím způsobem: Studenti slyší větu (podnět), na kterou adekvátně podle zadání reagují. Poté slyší správnou odpověď, kterou potvrdí opětovným zopakováním. Takovýmto způsobem každý student pracuje podle vlastního tempa a potřeb. Zároveň ve srovnání s jinou formou výuky mluví podstatně déle. (Rösler, 2012)

### **Kritika**

I přes své rozšíření a popularitu se dočkala audioorální metoda taktéž značné kritiky. Zřízení jazykových laboratoří majících za cíl zprostředkovat kvalitní cvičení v cílovém jazyce nezávisle na úrovni výslovnosti vyučujícího studentům, je pro mnohé školy stále velmi technicky náročné. (Rösler, 2012) Zároveň upozorňuje na proces zpětné vazby. Jak již bylo uvedeno výše, tento probíhá v podstatě bez ohledu na reálnou produkci daného studenta. Pokud student není schopen identifikovat rozdíly mezi svou chybnou výpovědí a opravou, jen těžko lze předpokládat, že dojde k nápravě. V takovém případě má taková zpětná vazba přínos minimální. (Rösler, 2012)

Kelly (1976) dále upozorňuje na nebezpečí pattern drillů, v audioorální metodě tolik oblíbené. Klíčová je zde otázka, zda studenti rozumí, či zda pouze opakuji již řečené. Rivers (1964) upozorňuje na nezáživnost hraničící s nudností, pokud by v hodinách měly být takovéto intenzivní drilové aktivity aplikovány příliš často. Vzhledem k tomu, že se v audioorální metodě jedná o hlavní způsob procvičování a upevňování jazykových schémat, dá se jejich výskyt předpokládat relativně často. Vedle toho se u studentů vyskytují značné problémy

při aplikaci naučených schémat v komunikaci „mimo třídu“. (Richards & Rodgers, 1999; Rivers, 1964)

Největší kritiky se ale dočkala v 50. a 60. letech dvacátého století. Na této kritice je znatelný příklon některých lingvistů ke generativní lingvistice, mezi nimiž byl například *Noam Chomsky* se svou publikací *Syntactic Structures* z roku 1957. Zastánci směru v čele s *Chomskym* preferovali přístup založený spíše na pravidlech a kreativním užívání jazyka než na popisu daného systému, který preferoval přístup strukturalistický. (Mittchel & Myles, 2004) *Chomsky* ovšem nebyl spokojen ani se samotným principem této metody založeným na behavioristickém učení a předpokladu, že je ovládnání jazyka srovnatelné s jakýmkoliv jiným lidským návykem. *Chomsky* se v reakci na *Skinnerovu* knihu *Verbal Behavior* (1957) opírá mimo jiné o nutnost znalosti všech složek, které člověka nějakým způsobem utváří – od genetických informací po jeho minulost – aby bylo možné jeho chování předvídat, jak se o to *Skinner* pokouší. Vedle toho upozorňuje *Chomsky* na schopnost dětí osvojit si první či druhý jazyk bez toho, aby byly podrobeny drilovým cvičením. Dále připomíná kreativní užívání mateřského jazyka, při kterém jsou tvořeny konstrukce, které daný jedinec dříve slyšet nemohl, které ale i tak nijak přirozenému jazyku neodporují. (Chomsky, 1967; Mittchel & Myles, 2004; Rösler, 2012)

Svou kritikou *Chomsky* do určité míry převádí pozornost didaktiků od popisu jazyků k pravidlům v nich platným a k pohledu na studenta jakožto kreativního samostatného jedince. Audioorální metoda tak od šedesátých let svou popularitu pomalu ztrácí a výuku cizích jazyků čeká zlom a řada nových přístupů<sup>13</sup>. Nicméně s materiály založenými na této metodě se lze setkat dodnes. (Richards & Rodgers, 1999)

### 1.3.4 Komunikační přístup

Jak již bylo zmíněno výše, šedesátá léta patřila vedle dalších společenských událostí hledání vhodné alternativy k audioorální metodě a k dalším, s ní srovnatelným, přístupům. Ve Velké Británii se setkáváme namísto klasické audioorální metody s metodou situační založenou do značné míry taktéž na drilovém procvičování gramatických schémat systematickým opakováním po učiteli. (Palmer, 1971; Richards & Rodgers, 1999) Na britských ostrovech

---

<sup>13</sup> Mezi nimi například *The Silent Way* založená *Calebem Gattengem*, či sugestopedie pocházející od bulharského psychoterapeuta *Georgie Lozanova*. (Stern, 1991)

se pak, stejně jako ve Francii, studenti mohli setkat s rozšířením audioorální metody o vizuální prvky. K tomu přispěl další vývoj technologií umožňující zapojení ilustračních materiálů a videopřehrávačů do výuky. (Huneke & Steinig, 2010; Neuner & Hunfeld, 1993, str. 64m)

Konec šedesátých let dvacátého století tak byl ve znamení experimentů a hledání nových způsobů učení se cizím jazykům, které by nejlépe naplňovaly současné společenské potřeby. V této době lze sledovat i počátky komunikačního přístupu, (Richards & Rodgers, 1999) někdy nazývaného komunikační metodou. Jak je vidět níže, od ostatních představených metod se tento přístup do značné míry liší *Littlewood* (1999) (Richards & Rodgers, 1999), jak je blíže popsáno v následujícím oddíle zabývající se cíly komunikačního přístupu.

Při bližším zkoumání společenské a politické situace v Evropě v šedesátých letech, je zde patrný značný rozdíl od let předešlých. Cílem sice stále zůstává naučit studenty cizích jazyků adekvátně komunikovat v daných situacích, pozornost se ale přesouvá od konkrétní metody na jednotlivé cíle, přesné jazykové prostředky nutné k dosažení těchto cílů a strukturu kurikul. (Stern, 1991) V souvislosti s tím se v dané době začínají sylabem výuky jazyků členských států zabývat i experti v Evropském společenství, předchůdce současné Evropské unie. (Hrdlička, 2002) Motivace tohoto kroku je pochopitelná. K úspěšným přeshraničním spolupracím je potřeba znalost cizích jazyků, a to zejména členských států. Vzhledem k tomu, že tyto spolupráce byly usnadněny vytvořením Evropského společenství koncem padesátých let (Evropská komise: Oddělení pro komunikaci, 2018), nastal v následujícím desetiletí tlak na zlepšení jazykové výbavy občanů členských států. V sedmdesátých letech dvacátého století tak bylo sestaveno kurikulum pro výuku angličtiny jako cizího jazyka, a to i přes skutečnost, že Velká Británie se členem zmíněného společenství stala teprve v této době. (Evropská komise: Oddělení pro komunikaci, 2018; Stern, 1991)

Jak již bylo řečeno výše, důležitou roli pro konec audioorální metody hrála *Chomského* kritika. Na základě svého tvrzení o lidské kreativě a samostatnosti při tvorbě jazykových struktur rozlišoval mezi jazykovou kompetencí a performancí. (Hrdlička, 2002) Pod jazykovou kompetencí řadil studentovu znalost jazykových jevů, pravidel a dovednost jejich aplikace. Vedle toho ovšem i kreativitu a lidskou schopnost rozlišovat správné a špatné konstrukce, a to přinejmenším konstrukce v rodném jazyce. Studentova performance je pak skutečná realizace jazykového projevu. (Hrdlička, 2002) *Chomsky* tedy reflektuje možný

rozdíl mezi tím, co student o daném jazyce ví a umí realizovat, a tím, co ve skutečnosti říká. *Dell Hymes* (1972) ale *Chomského* přístup podrobuje kritice a do debaty přichází s termínem *komunikativní kompetence*. (Stern, 1991) Upozorňuje tím na fakt, že jazyk je v úspěšné komunikaci pouze článkem daného procesu. Mimo jiné připomíná nutnost ovládnutí pravidel zvyklostí v daném prostředí a na adekvátní užívání jazykových prostředků, které v cílovém jazyce nemusí odpovídat pravidlům v jazyce mateřském. (Larsen-Freeman, 1986) Komunikační kompetence se tímto dostala do centra pozornosti didaktiků a dalších (Stern, 1991), kteří se mimo jiné zabývali jejími složkami a posilováním.

Jak bude konkrétněji popsáno níže, je v komunikačním přístupu ve srovnání s předešlými metodami znatelný důraz na pragmatickou stránku jazyka. (Rösler, 2012) Ten je chápán jako dílek mozaiky v kontextu komunikace ve společnosti. Vedle komunikace jazykové se pozornost přikládá i komunikačnímu aktu obecně, tudíž i dorozumívání se neverbálními prostředky. Komplexnost dané problematiky dala vzniknout novým lingvistickým disciplínám. Mezi ně patří například sociolingvistika, psycholingvistika a textová lingvistika. (Stern, 1991) Na poli aplikované lingvistiky vystupuje roku 1978 zásadním způsobem pro další vývoj Brit *Henry G. Widdowson*. Přichází se dvěma terminologickými páry, které byly do té doby ve výuce cizích jazyků opomíjeny. V prvním případě se jedná o úzus (usage) a použití (use). *Úzus* Widdowson chápe jako soubor pravidel, určujících, zda konkrétní izolovaná jednotka, např. věta, odpovídá jazykovému systému. Tento princip je zřetelný v dříve popsaných teoriích. *Použití* naproti tomu nahlíží na danou jednotku v kontextu výpovědi a situace. Na základě těchto informací teprve určuje její správnost na základě komunikačního cíle. (Hrdlička, 2002) Widdowson poukazuje na situaci, kdy studenti bezpečně ovládají pravidla daného jazyka – usage, ale s praktickým užitím mají nemalé potíže (Widdowson, 1978). Zároveň *Widdowson* upozorňuje na možnosti spojení jednotlivých syntaktických jednotek. Jelikož v předešlých metodách dominovala cvičení s izolovanými větami, jedná se v tomto případě o nový přístup. V kontextu výuky cizích jazyků se odkazuje na přirozenou komunikaci, ve které zůstávají mnohé informace nevyřčeny. Doporučuje tedy pracovat ve výuce spíše s živým materiálem a autentickými texty než s izolovanými jednotkami.

## **Cíle**

Právě naplnění komunikativní kompetence se stalo hlavním cílem komunikativního přístupu. (Finocchiaro & Brumfit, 1983; Larsen-Freeman, 1986) Představy o tom, co se pod tímto

pojmem skrývá, se ovšem postupně vyvíjela. Níže bude blíže popsána myšlenka *J. van Eka* (1986). Podle něj se komunikační kompetence skládá z šesti složek – z jazykové, sociolingvistické, diskursní, strategické, sociokulturní a společenské kompetence. *Jazyková kompetence* se odkazuje na jazykový systém, produkce by tedy měla být v souladu s tímto systémem. Pomocí *sociolingvistické kompetence* je mluvčí schopen užívat dané jazykové prostředky vhodným způsobem. V českém kontextu je typickým příkladem rozlišování formální a neformální komunikace. (Hrdlička, 2002; Larsen-Freeman, 1986) *Diskurzni kompetence* odráží schopnost mluvčího dodržet při komunikaci vhodný styl pro typ daného textu. *Strategická kompetence* reflektuje studentovy schopnosti adekvátně reagovat v případě neporozumění, neznalosti. (Larsen-Freeman, 1986) Řadí se sem i ovládání pro danou oblast typických aktů neverbální komunikace. Do *sociokulturní kompetence* se řadí ovládání pravidel a norem styku ve společnosti. Nakonec *společenská kompetence* signalizující umění mluvčího vycházet s ostatními lidmi. (Hrdlička, 2002)

Z výše uvedeného vyplývá, že popisovaný přístup v rámci centrální komunikační kompetence akcentuje vedle správného jazykového projevu také další komunikační roviny, a to jak neverbálního charakteru, tak s ohledem na kulturní prostředí cílového jazyka či osobnostní rysy studenta.

Zaměření na komunikační kompetenci jakožto na cíl výuky je jeden z důvodů, proč mnohými autory není komunikační přístup řazen mezi metody – cíl zde totiž není jasně specifikovaný na dovednost čtení cizojazyčné literatury či ovládání pečlivě vybraných frází s přízvukem rodilého mluvčího. Dalším důvodem je podle *Littlewooda* (1999) absence teoretického základu, jakožto vzoru pro aplikaci komunikačně zaměřené výuky. Pozornost směřovaná na individuální potřeby studenta takovýto univerzální předpis z podstaty věci popírá.

## **Principy**

S ohledem na rozvoj komunikační kompetence a s vědomím, že komunikace může probíhat jak mluvenou, tak psanou formou, jsou akcentovány všechny čtyři jazykové kompetence – *mluvení, psaní, poslech a čtení*. (Hrdlička, 2002; Larsen-Freeman, 1986) Toto představuje znatelný rozdíl oproti zbývajícím, dříve představeným výukovým metodám. Zde se gramaticko-překladová metoda soustředila zejména na psaný text, přímá a audioorální naproti tomu především na formu mluvenou.

Konkrétní realizace rozvoje těchto kompetencí je závislá na konkrétních potřebách a zájmech studenta, což odpovídá jednomu ze zásadních principů komunikačního přístupu – *adresnosti*. Ta odráží pozici studenta v centru dění a celý učební proces by se měl soustředit na jeho potřeby a možnosti. S tím souvisí i výše zmiňovaná tvorba kurikul a jejich rozdělení na menší úroňové celky, což umožňuje i lepší přizpůsobení se potřebám studenta. Tyto učební plány reflektují zejména komunikační akty, kterých by studenti na daných úroňích měli být schopni, a pojmy, které by měli být schopni v adekvátních situacích použít. (Brumfit C. , 1988; Finocchiaro & Brumfit, 1983; Hrdlička, 2002)

Zároveň učitel do určité míry ztrácí svou, pro audioorální metodu typickou, dominantní roli, namísto toho se stává studentovi v učebním procesu partnerem a motivátorem k práci s daným jazykem. (Brumfit C. , 1988; Finocchiaro & Brumfit, 1983; Hrdlička, 2002) V tom je nyní prostor pro kreativitu i případné nedokonalosti v projevu. Zároveň student přebírá značnou část odpovědnosti za svůj progres v ovládnání cílového jazyka (Larsen-Freeman, 1986). Dalším z těchto principů je *užitečnost*, jež poukazuje na nutnost používání v co nejvyšší míře textů autentických a takových, které odrážejí realitu. (Brumfit C. , 1988; Hrdlička, 2002; Larsen-Freeman, 1986) Nežádoucí jsou texty vytvořené speciálně pro výuku cizích jazyků. S příkladem takového textu se čtenář mohl seznámit na Obr. 3, převzatém z učebnice inspirované audioorální metodou. Jazyk je prezentován především na základě takovýchto textů, tedy v kontextu, nikoliv izolovaně. Studentova pozornost se tak soustředí zejména na obsah sdělení, než aby se primárně snažil naučit cílový jazyk. (Brumfit C. , 1988; Finocchiaro & Brumfit, 1983)

*Richards & Rodgers* (1999) se ještě zmiňují o principu komunikativním a úkolovém. Podle *komunikativního* principu učení podporují aktivity obsahující (prvky simulující) reálnou komunikaci. V rámci principu *úkolového* považují takové aktivity za podnětější, při jejichž plnění musí studenti řešit smysluplné úkoly.

### **Vztah k přesnosti a plynulosti**

Vzhledem tomu, že hlavním cílem studia cizích jazyků je získání komunikační kompetence, kde ale formální ovládnání daného jazyka tvoří pouze jednu ze složek, je patrné, že i důraz na gramatickou a formální správnost vyjádření bude v porovnání s předešlými metodami hrát méně dominantní roli. Odchytky od normy již nejsou hodnoceny primárně negativně, spíše jako přirozená součást osvojovacího procesu (Brumfit C. , 1988; Larsen-Freeman, 1986)



Jejich výskyt je zkoumán nejen v izolovaných jednotkách, ale zejména v rámci kontextu. (Larsen-Freeman, 1986)

Cílem tedy není bezchybný jazykový projev studenta, i když správnost hraje stále nemalou roli, ale spíše projev akceptovatelný, pochopitelný. Takový, kdy jazykové nepřesnosti nebrání pochopení sdělované informace. Na důležitosti nabývá i plynulost, jež se podle *Brumfita a Finocchiara* (1983) stala dalším z cílů, kterých se výuka v rámci posilování komunikativní kompetence snaží dosáhnout. V porovnání s přesností tak získává v rámci srovnávaných metod a přístupů poprvé dominantní postavení.

### **Výukové metody**

Jak již bylo uvedeno výše, komunikativní přístup se do značné míry orientuje na potřeby studenta. Proto by měly být i aktivity ve výuce zařazovány podle jeho potřeb a preferencí. Z toho vyplývá i neztracování studentova mateřského jazyka. (Larsen-Freeman, 1986) Jeho pomoci je sice možné využít, nicméně jen v případech, kdy je to vhodné a funkční. V hodinách by měla probíhat komunikace zejména v cílovém jazyce, jelikož už tím rozvíjejí svou komunikační kompetenci. Cílový jazyk se tak stává prostředkem k dosažení studentových cílů, nikoliv explicitním cílem studia. Student by tak měl být schopen formulovat v cílovém jazyce své nápady, myšlenky a názory. (Larsen-Freeman, 1986)

V komunikačním přístupu lze jen těžko mluvit o typické hodině, jelikož jeho chápání a aplikace je v rámci společenství učitelů cizích jazyků velmi variabilní. Takto lze pozorovat několik paralelních přístupů, které sledují individuální rozvoj studentových komunikačních kompetencí. (Richards & Rodgers, 1999)

Podle *Finocchiara & Brumfita* (1983) lze u zkušených učitelů narazit na následující uspořádání hodiny – zahřívací aktivita (warm-up), oprava domácích úkolů (correction of homework), trénink výslovnosti (pronunciation practice), motivační aktivita (general motivation) sloužící k představení materiálu doplněné několika otázkami, představení nového gramatického či lexikálního jevu (presentation of new material), přičemž je kladen důraz na aktivitu studentů, kteří daný jev aktivně odvodí, cílené procvičování daného jevu (student practice), volná produkce sloužící k rozvoji plynulosti (free fluency activity), shrnutí hodiny (summary of lesson), stručná informace o příští hodině (brief reference ahead to next lesson).

Poněkud odlišný průběh představuje *Valková* (2014). Ta uvádí celkem devět částí, které jsou spojeny v jeden tematický celek – zahřívací aktivita (warm-up), přípravná aktivita (pre-task), prezentace pravidel (task, noticing, assembling, consolidation), řízené procvičování (controlled practice), volná produkce (free practice), shrnutí (wrap-up). (*Valková*, 2014)

Při srovnání komponent hodiny podle obou představených schémat jsou patrné rozdíly, ale také společné prvky. Oba popisy se věnují pro fázi aktivizace, *warm-upu*. Jelikož zahřívací aktivita studenta uvádí do lekce, měla by být relativně snadno proveditelná a tematicky blízká zbytku hodiny (*Finocchiaro & Brumfit*, 1983; *Valková*, 2014) Vzhledem k tomu, že cílový jazyk je prostředek ke komunikaci, k získávání informací, měla by být i komunikace učitele se studenty funkční (*Valková*, 2014).

Další částí hodiny je podle *Finocchiaro & Brumfita* (1983) zpravidla věnována kontrole domácích úkolů. Poté následuje cílený trénink výslovnosti. Ani jedné z těchto dvou fází se *Valková* nevěnuje. Přičemž správná výslovnost hraje velmi důležitou roli při hodnocení rodilými mluvčími. Ti jsou na chyby ve výslovnosti často citlivější než na chyby gramatické. (*META*, o.p.s., 2018)

Přípravná aktivita uvedená v popisu od *Valkové* se blíže věnuje danému tématu, studenti mají možnost vyjádřit vlastní zkušenost. Typickými aktivitami v této fázi výuky jsou otevřené otázky, na které mají studenti reagovat. (*Valková*, 2014) Tento popis v podstatě odpovídá motivační aktivitě *Finocchiaro & Brumfita*, kteří taktéž kladou důraz na představení daného tématu. Využití osobních zkušeností studentů, jak popisuje *Valková* (2014), je jednou z motivačních metod ve vyučování, jelikož jsou studenti hlavními účastníky, ale zároveň svými příspěvky podporují spojení probíraného tématu s realitou.

U fáze prezentace nové látky popisuje *Valková* (2014) v kontextu komunikačního přístupu praxi zadávání obsahově zaměřených cvičení k mluvenému či psanému textu, který zároveň prezentuje nové jazykové prostředky. V této části výuky se studenti běžně setkávají s prací s textem, a to i na suprasegmentální rovině, čímž si osvojují principy koherence a koheze v cílovém jazyce. Dalším příkladem aktivity v této fázi výuky je řazení vět do správného pořadí (*Larsen-Freeman*, 1986), čímž studenti procvičují průběh dané komunikační situace.

Následující část je věnována formě. Studenti se zabývají textem a hledají konkrétní gramatické formy (noticing). Tyto doplní do nekompletního gramatického přehledu

(assembling). Společná kontrola (consolidation) umožní i slabším studentům, pracovat s kompletním paradigmatem. *Finocchiaro & Brumfit* (1983) tematizují užití daného jevu ve formální/neformální komunikační situaci, jeho gramatickou a významovou funkci.

V obou popisech následuje část hodiny věnující se cílenému procvičování gramatiky související s daným tématem. Běžný je zde dril sloužící k upevnění paradigmatu (*Finocchiaro & Brumfit*, 1983) nebo doplňování do mezer či reformulace. Aby byla dodržena kontextualizace komunikačnímu přístupu vlastní, měly by věty v daných cvičeních tvořit souvislý text tematicky blízký probíranému učivu.

Po kontrolované produkci přichází na řadu, podle obou představených přehledů, produkce volná. (*Finocchiaro & Brumfit*, 1983; *Valková*, 2014) Jednou z možností takovéhoto aktivit je role play. Výhodný je zde vedle procvičování volné produkce sociální kontext mezi jednotlivými aktéry. (*Larsen-Freeman*, 1986) Na konci hodiny je shrnutí probraného učiva, při kterém by studenti měli hrát aktivní, utvářející roli. (*Finocchiaro & Brumfit*, 1983; *Larsen-Freeman*, 1986)

Velké oblibě se obecně těší práce ve skupinách či párech podporujících kooperativní vztahy mezi studenty (*Larsen-Freeman*, 1986) a při kterých dochází k simulaci reálných komunikačních situací (*Brumfit C.*, 1988; *Finocchiaro & Brumfit*, 1983) K tomu dochází i v průběhu oblíbených her. (*Larsen-Freeman*, 1986)

*Littlewood* (1999) rozlišuje v rámci komunikačně přístupových aktivit dva nejvýraznější druhy – *funkční* a *sociální*. Do první z uvedených skupin řadí například srovnávání obrázků a s tím spojené hledání společných znaků a rozdílů, popisování příběhu na základě obrázkové předlohy, doplňování chybějících informací či řešení nějakého problému. Mezi *sociální* aktivity řadí konverzační cvičení, debaty, improvizace, diskuze a podobné. (*Richards & Rodgers*, 1999)

Jak je vidět, s mnohými z uvedených aktivit se studenti cizích jazyků setkali již dříve v rámci dříve aplikovaných výukových přístupů. Výukové metody a aktivity tak nejsou a priori zatracovány, spíše jsou rozšířeny a zasazeny do kontextu. (*Richards & Rodgers*, 1999)

## Kritika

Vzhledem k tomu, že se komunikativní přístup pro výuku některých jazyků využívá už téměř 40 let, bylo možné prozkoumat jeho reálnou aplikaci a nebezpečí, která skýtá. Velký problém představuje míra gramatické redukce představená v mnohých učebnicích. *Rösler* (2012) mluví o tendenci banalizování gramatické stránky jazyka, *Hrdlička* (2002) se zmiňuje o představě některých autorů didaktických materiálů a učitelů, kteří termín *komunikační přístup* chápou jako přístup *snadný, bezbolestný, povrchní*. Následkem toho je nedostatečná prezentace jazykového systému. V kontextu češtiny jako cizího jazyka se jedná zejména o zjednodušování, aby komplexní jazykový systém češtiny zejména na Neslovaný nepůsobil příliš komplikovaně, nesoustavnosti a nedostatečné procvičování gramatických pravidel. Nakonec zmiňuje přenesení principů z neflektivních jazyků na jazyk flexivní bez kritické reflexe. Opomíjením gramatické stránky jazyka ale podle *Hrdličky* (2002) dochází k oddělení komunikativnosti a systémovosti. To ale neodpovídá komunikačnímu přístupu. Komunikační kompetence, kterou má za cíl rozvíjet, má v sobě totiž složky obě, jak jazykovou, tak komunikační<sup>14</sup>. Přílišným gramatickým zjednodušením se tak učitelé nejen odklánějí od principů komunikačního přístupu, ale také se dopouštějí rizika omezené schopnosti recepce a produkce svých studentů. (*Hrdlička*, 2002) Nežádoucí je podle něj také neuvážené kombinování forem spisovné a obecné češtiny. Pokud dané formy nejsou jasně kategorizovány, hrozí, že si je student zafixuje do špatného komunikačního kódu a bude se vyjadřovat nevhodně.

*Rösler* (2012) se zabývá zejména učebnicemi pro němčinu jako cizí jazyk. Upozorňuje například na jednostranné upřednostňování každodenních témat a situací, čímž dochází k upozadění dalších relevantních témat, jako například práce s literárními texty. *Richards & Rodgers* (1999) ukazují mírnou skepsi vůči využitelnosti tohoto přístupu u všech jazykových úrovní, poukazují na možná nutnou diferenciaci mezi druhým a cizím jazykem a otázkou ohledně smysluplnosti aplikace tohoto přístupu v případech, kdy studenti musí psát gramatické testy.

---

<sup>14</sup> Pod pojmem *komunikační složka* chápeme soubor všech složek komunikační kompetence podle *van Eka* (1986), které nesouvisí přímo s jazykovou kompetencí.

Nutný je i vývoj učebních materiálů, jejich dostatečné testování a také adekvátní trénink učitelů daných jazyků (Richards & Rodgers, 1999; Hrdlička, 2002).<sup>15</sup> Hrdlička (2002) zmiňuje chybějící odborné učebnice češtiny jako cizího jazyka, dostatečný výběr didaktických seriálů pro samouky či v digitální formě.

Nakonec upozorňuje Rösler (2012) na to, že je opomíjen kulturní kontext studentů. Tím se začal blíže zabývat interkulturní přístup, jenž na osobu studenta pohlíží jako celek i s jeho kulturní historií a zkušenostmi. (Huneke & Steinig, 2010) Vedle toho plní výuka cizího jazyka pomocí interkulturního přístupu roli senzibilizátora pro jiné kulturní zvyklosti, čímž dochází k omezení předsudků. (Rösler, 2012) Otázkou ovšem zůstává, zda tento rozvoj osobnosti k toleranci patří k úkolům jazykového vyučování. (Edmondson & House, 1998; Rösler, 2012)

### 1.3.5 Shrnutí

V předešlé části byly představeny nejvýznamnější metody a přístupy k výuce cizích jazyků aplikované v minulosti i nyní. Podrobněji jsme se zaměřili na výuku od poloviny devatenáctého do současnosti. Během této doby docházelo k mnoha společenským změnám, ale také k vývoji na poli vědy, a to jak jazykové, tak psychologie a dalších. Následkem toho se měnila i role jazyka a cíl, ke kterému by měla jeho výuka směřovat a jaké kompetence by měla rozvíjet. V závislostech na kritériích, která se pod ovládním daného jazyka v konkrétním období skrývala, se měnil i přístup k přesnosti a plynulosti.

Ačkoliv Hoffmannová (2014) tvrdí, že se přesnost, plynulost a složitost do středu zájmu aplikované lingvistiky dostala až v 80. letech dvacátého století, plynulosti si všímá už Breul (1906) v souvislosti s přímou metodou.

Jak je patrné ze srovnání jednotlivých metod a přístupů, i přes odlišné principy ve výuce a představy, jak by měla výuka probíhat, byla pozice přesnosti, jakožto dominantního kritéria, ohrožena teprve nástupem komunikačního přístupu. Zde je patrná preference plynulosti a komunikativnosti, gramatická správnost vyjádření hraje až sekundární roli. Nutno ovšem

---

<sup>15</sup> Je vhodné podotknout, že kniha *Approaches and Methods in Language Teaching*, kde autoři zmiňují své obavy o kvalitní učebnice a učitele, je z roku 1986. V této době tedy ještě nebyly zkušenosti a daným přístupem na takové úrovni, jako dnes. Nicméně uvedené materiály a personální kvalifikace jsou nutné i v současnosti.

podotknout, že přesnost vyjádření hraje důležitou roli i nadále. Stále je nezbytná pro nabývání jazykové kompetence, jedné z částí kompetence komunikační. Pokud bychom tedy na správnost jazykového projevu rezignovali, studenti by nemohli vytyčeného cíle – posílení komunikační kompetence – adekvátně dosáhnout.

## 2 Praktická část

Praktická část diplomové práce se zabývá postojem učitelů a studentů češtiny jako cizího jazyka ke konkrétním aktivitám, které by podle odborné literatury, konkrétně podle *Keep Talking* (1998) a *Communicative Metodology in Language Teaching* (1984) měly podporovat rozvoj plynulosti, případně přesnosti. Dané aktivity by podle zmíněných publikací měly být vhodné pro výuku začátečníků, což je dáno jak relativně nízkými požadavky na studenty z hlediska lexikálního, ale i co se týče ovládnání gramatických pravidel. Cílem této práce je porovnat přístup k těmto aktivitám, a to jak mezi studenty a učiteli, tak z hlediska preference správnosti či plynulosti či úrovně daného studenta.

Výzkum probíhal formou online dotazníků, jejichž struktura je konkrétněji představena níže. Jelikož byl předmětem výzkumu názor studentů, ale i učitelů, byly připraveny dvě velmi obdobné, nikoliv však identické, verze dané ankety.

Vzhledem k tématu výzkumu byla klíčová otázka, zda respondenti danou aktivitu považují za efektivní a její užití ve výuce za smysluplné. Na základě takto získaných dat jsme se zabývali důvody a souvislostmi s daným jevem. Jednou ze zásadních otázek je, zda se liší hodnocení zkoumaných aktivit mezi studenty a učiteli češtiny jako cizího jazyka. Níže jsou popsány všechny zkoumané hypotézy.

*H1: Studenti a vyučující se neshodují na efektivnosti zkoumaných aktivit.*

*H2: Studenti a učitelé hodnotí rozdílným způsobem smysluplnost uvedených aktivit.*

*H3: Hodnocení jazykové náročnosti aktivit neodpovídá úrovni studentů.*

*H4: Respondenti preferující správnost a přesnost hodnotí aktivity zaměřené na plynulost méně pozitivně než respondenti preferující plynulost.*

*H5: Tendence hodnocení aktivit se mezi začátečníky a pokročilými studenty liší.*

*H6: Respondenti se neshodují v tom, co znamená plynulý projev.*

V následující části bude podrobněji popsána metodologie dotazování a vedle toho budou nasbíraná data vyhodnocena a v návaznosti na výše uvedené hypotézy interpretována.

## 2.1 Metodologie

Jak již bylo uvedeno výše, data byla sbírána pomocí online dotazníku, a to zejména z praktických důvodů. Vzhledem k jeho obsahu a k cílové skupině byla tato forma shledána jako nevhodnější.

Nejprve se budeme zabývat konkrétním popisem účastníků výzkumu. Poté představíme detailnější popis dotazníků. Jako první bude prezentována verze pro předvýzkum, nakonec konečná forma s komentářem týkajícím se změn oproti původní verzi.

### 2.1.1 Respondenti

Jelikož rodný jazyk může hrát určitou roli na posuzování plynulosti (Bourdieu, 2005), a to jak její relevance, tak i ideálního rytmu, (Palková, 1994) byli z řad studentů vyzpovídáni zejména studenti češtiny jako cizího jazyka s rodným jazykem němčinou, dva z respondentů uvedli mateřských jazyků více. Mezi účastníky výzkumu jsou studenti slavistiky na vysokých školách v Německu, Rakousku či Švýcarsku, ale také účastníci letních univerzit či večerních kurzů ve zmiňovaných zemích či v České republice. Celkem se jich zúčastnilo 55 ve věku od 15 do 69 let, z toho 20 mužů a 34 žen. Zároveň byly zastoupeny všechny jazykové úrovně, od úplných začátečníků po studenty dosahující úrovně C2. V tabulce Tabulka 1 je znázorněno rozložení dotazovaných studentů vzhledem k jazykové úrovni češtiny.

Jazyková úroveň	A0 (začátečníci)	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Počet respondentů	8	25	11	4	4	2	1

Tabulka 1: Rozdělení respondentů studentů v závislosti na jejich úrovni češtiny jako cizího jazyka

Jak je vidět, nejvíce studentů se hlásí k jazykové úrovni A1, nejméně k jazykové úrovni C2. Toto lze vysvětlit i celkovým rozložením studentů cizího jazyka – každý musí projít začátečnickou jazykovou úrovní, aby mohl pokračovat na úrovni vyšší. Jelikož se student může v každém okamžiku rozhodnout, že již dále pokračovat nebude, bude jeho úroveň patřit k těm nižším.

V kontextu této argumentace se zdá překvapivé, že studentů nedosahující ani úrovně A1 je v porovnání s ostatními kategoriemi tak malé množství. Zde se nabízí odůvodnění,



že mnozí studenti nedosahující úrovně A1 dotazník kvůli jazykové komplikovanosti nedokončili či ani nezačali, a to právě z obavy o svou jazykovou kompetentnost.

V případě učitelů českého jazyka se jedná bezvýhradně o rodilé mluvčí českého jazyka působící v českých či zahraničních jazykových školách či na fakultách slavistiky v Německu, Rakousku či Švýcarsku. Ze 13 zúčastněných se jednalo převážně o ženy, muž byl pouze jeden. Jejich věk se pohyboval mezi 29 a 51 lety, rozdíl přes 20 let lze pozorovat v délce jejich učitelské praxe. Ta se pohybuje od jednoho roku po 25 let.

V následující části bude představena podrobněji konkrétní struktura a podoba zpracovávaných dotazníků.

### **2.1.2 Předvýzkum**

Jak jsme již uvedli při popisu sběru dat, využili jsme formy online dotazníků produkovaných ve dvou verzích. Učitelé češtiny jako cizího jazyka měli verzi českou, studenti měli verzi německou. Při popisu dotazníků bude představen překlad použitých otázek do češtiny. K odlišným jazykům bylo přistoupeno z důvodu usnadnění komunikace a zajištění jednotného porozumění otázkám. Takto se výzkumu mohli účastnit i studenti nižších jazykových úrovní, kteří by pravděpodobně neměli odvalu vyplnit dotazník s aktivitami pouze v českém jazyce.

Rozdíl mezi těmito verzemi ale kromě jazyka nebyly nikterak zásadní a obě verze měly obdobnou strukturu. Všechny dotazníky byly rozděleny do tří částí. Níže jsou popsány jednotlivé oddíly s důrazem na jich zaměření.<sup>16</sup> Takto představené dotazníky byly prezentovány a vyplněny pěti studenty češtiny jako cizího jazyka s různými úrovněmi jazyka, učitelé se zúčastnili čtyři. Na základě jejich odpovědí a následného rozhovoru<sup>17</sup> byly některé otázky drobně pozměněny. Tyto změny jsou k nalezení v následující části: Struktura dotazníku.

---

<sup>16</sup> Jejich přesná podoba je k nalezení v příloze (Příloha 2, Příloha 3).

<sup>17</sup> Přepisy jsou k nalezení v příloze (Příloha 4, Příloha 5).

## První část

V první části byla zkoumána preference respondentů vzhledem k přesnosti a plynulosti, ale také způsob, jakým sami chápou a definují pojmy *přesnost/správnost* a *plynulost*. Jak totiž bylo zřetelné v předešlé části, sama vědecká obec nedefinuje plynulost jednotným způsobem. Aby tedy bylo možné výsledky hodnocení aktivit srovnávat, je potřeba zjistit, co si sami respondenti pod danými pojmy představují. Preference respondentů jsme zkoumali na základě dvou otázek. První byla umístěna hned na začátku výzkumu a spočívala v ohodnocení dvou nahrávek stejného textu, které se ale lišily pouze v přesnosti a plynulosti. Téma, slovní zásoba a gramatika užitá v textu odpovídá tomu, co by student po jednom semestru měl ovládat. Jak je vidět na přesné podobě mluvených textů (uvedené v příloze), liší se tyto v přesně definovaných místech. Počet chyb v textu nepřesném odpovídá počtu hezitálních zvuků, nepřirozených pauz či oprav v textu správném, ale méně plynulém. Aby bylo zabráněno výskytu nepředpokládaných chyb například ve výslovnosti, byly oba texty namluvené stejnou rodilou mluvčí češtiny.

Respondenti byli vyzváni vybrat takovou nahrávku, jejíž mluvčí má podle nich lepší úroveň českého jazyka. Odpověď na otázku *Poslechněte si texty Text 1 a Text 2. Který mluvčí podle Vás mluví česky lépe?* respondenti vybrali pomocí metody multiple choice ze tří variant: *Mluvčí textu 1, mluvčí textu 2, nevím.*

Odpověď na tuto otázku by měla signalizovat, která ze zkoumaných veličin je pro daného respondenta důležitější, resp. absence které z nich respondenta ruší víc. V návaznosti na *Elisonovo & Buirkhausenovo* pojetí přesnosti a plynulosti bychom rádi ověřili, zda lidé upřednostňující přesnost hodnotí aktivity zaměřené na plynulost negativněji než studenti preferující plynulost.

V následující otázce byli dotazovaní vyzváni k tomu, aby popsali, *v čem se dané texty podle nich liší*. Hlavním záměrem této otázky bylo zejména, aby se dotazovaní nad danou problematikou zamysleli a byli tak připravenější odpovídat na otázky následující:

*Co podle Vás znamená mluvit správně? Jaká kritéria musí daný mluvený projev splňovat?  
a Co podle Vás znamená mluvit plynule? Jaká kritéria musí daný mluvený projev splňovat?*

Odpovědi na tyto otázky nám umožňují adekvátněji zpracovat a analyzovat data ohledně hodnocení daných aktivit. Pokud se totiž představy jednotlivých respondentů o plynulosti,

resp. přesnosti zásadně liší, může to mít vliv na hodnocení aktivit vzhledem ke zlepšení plynulosti studentů. Jak bylo zmíněno výše, vědecká obec se na představě o plynulosti neshodne, otázkou zůstává, zda se na ni shodnou studenti a učitelé.

Poslední otázka první části dotazníku se zaměřila na preferenci dotázaných vzhledem k přesnosti a plynulosti ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Zde měli studenti na otázku *Jak je pro Vás při studiu češtiny jako cizího jazyka důležitá správnost a plynulost?*, resp. *Jak je pro Vás při výuce češtiny jako cizího jazyka důležitá správnost a plynulost?* pro učitele, odpovídat pomocí Likertovy škály pro obě kritéria. Distraktory se pohybovaly na číselné škále od -2 do 2, kdy -2=*není pro mě vůbec důležitá*, 2=*je pro mě velmi důležitá*.

## **Druhá část**

Ve druhé části měli studenti a vyučující hodnotit připravené videoukázky zkoumaných aktivit. Do výzkumu byly zařazeny jak výukové aktivity na plynulost, tak na přesnost, aby bylo možné pozorovat, zda a jak se hodnocení dotazovaných mění v závislosti na jejich preferenci správnosti, resp. plynulosti. Celkem bylo zkoumáno šest aktivit, z čehož se tři jednoznačně zaměřují na plynulost, zbylé na přesnost či jejich vliv na plynulost není jednoznačný. Aktivity byly do značné míry inspirovány anglickými verzemi cvičení z *Communicative Methodology in Language Teaching* (Brumfit C. , 1984) a *Keep Talking: Communicative fluency activities for language teaching* (Klippel, 1998).

Vzhledem k tomu, že se způsob a kritéria jejich hodnocení dotazovanými mezi jednotlivými aktivitami neměnily, představíme nejprve je. Poté budou přiblíženy jednotlivé činnosti, a to v pořadí, v jakém se vyskytovaly v dotaznících.

U každé z hodnocených aktivit měli dotazovaní vyplnit Lickertovu škálu s pěti distraktory v rozmezí od -2 = *vůbec nesouhlasím* do 2 = *naprosto souhlasím*, podle toho, jak moc souhlasí či nesouhlasí s jednotlivými tvrzeními. Při jejich formulaci jsme se opírali o Mojžíškova kritéria didakticky účinné metody. Podle něj by taková metoda měla být výchovná, přirozená, použitelná v reálném životě, vhodná pro daného žáka i učitele, didakticky ekonomická a hygienická. Dále by měla rozvíjet poznávací procesy, přinášet nové informace a daného žáka zaujmout. (Mojžíšek, 1988)

Vzhledem k tomu, že daný dotazník měli vyplnit i studenti sami, bylo nutné výše zmíněná kritéria zjednodušit a jejich počet zredukovat. Nakonec byla hodnocena informativní nosnost (*Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny jako cizího jazyka.*<sup>18</sup> ), vhodnost pro studenta (*Tato aktivita odpovídá mé jazykové úrovni.*), aplikovatelnost v reálných situacích (*To, co se díky této aktivitě naučím, mohu aplikovat v reálných situacích. / To, co se díky této aktivitě studenti naučí, se dá aplikovat v reálných situacích*), a nakonec její potenciál zaujmout (*Tuto aktivitu bych rád(a) v lekcích češtiny jako cizího jazyka dělal(a). / Tato aktivita je pro studenty motivující.*). Pro učitele zde byla ještě otázka týkající se vlivu na plynulost (*Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.*)

Kromě Lickertovy škály měli studenti v rámci otevřené otázky napsat, co se jim na dané aktivitě (ne)líbilo. Učitelé měli za úkol stejnou formou napsat, *jaká pozitiva a rizika na dané aktivitě shledávají*. Tyto informace slouží k identifikaci problémů s porozuměním respondentů, ale také k pochopení jejich motivace při předešlém hodnocení již popsaných kritérií.

Níže budou popsány konkrétní aktivity, a to v pořadí jejich výskytu v dotaznících. Jedná se o *Ostrov, Kvarteto, Otázky, Čtení, Příběh, Pantomima*. Tyto názvy nepopisují sociální formu ani jiné didaktické zařazení, pouze reflektují, co je jejich náplní. Aktivity *Kvarteto* a *Čtení* jsou inspirované aktivitami podporující přesnost z knihy *Communicative Methodology in Language Teaching* (Brumfit C. , 1984). Tyto byly do práce zařazeny, aby bylo možné sledovat možnou tendenci hodnocení aktivit učiteli a studenty preferující plynulost, resp. přesnost. Zbylé čtyři aktivity pocházejí z knihy *Keep Talking: communicative fluency activities for language teaching* (Klippel, 1998), tudíž by se jejich zásluhou měla rozvíjet plynulost. Do jaké míry tomu tak je, bude přiblíženo v popisu jednotlivých cvičení.

Pořadí jednotlivých aktivit bylo určeno tak, aby cvičení podporující přesnost nebyla na začátku ani na konci druhé části dotazníku, aby nepůsobily nápadným dojmem. Zároveň nebylo žádoucí, aby bylo za sebou více úkolů stejného či podobného typu. Z tohoto důvodu se jako ideální jeví střídaté uspořádání, ve kterém aktivitu na plynulost následuje cvičení na přesnost a naopak. Vnitřní pořadí úkolů na plynulost, resp. na přesnost bylo určeno praktickými okolnostmi.

---

<sup>18</sup> Pro obě verze dotazníku jsme využili stejnou formulaci.

### Ostrov

Studenti utvoří skupiny a učitel jim vysvětlí, že jedou na pustý ostrov. Ten je nakreslený na tabuli a u něj je napsaných 18 věcí. Učitel všechna slova z nabídky přečte a ověří, zda studenti rozumí. Vysvětlí jim, že si s sebou můžou vzít osm věcí z nabídky a že potom budou svou volbu prezentovat a odůvodňovat. Ve skupinách studenti diskutují, co si s sebou vezmou a proč. Poté každá skupina prezentuje seznam věcí, které si s sebou chce vzít, a argumenty jejich seznam podporující.

Ačkoliv Klippel (1998) uvádí, že je aktivita vhodná pro začátečníky, nacházejí se v nabídce objektů předměty, jejichž označení není ani pro studenty úrovně A podle SERR v anglickém jazyce samozřejmostí. (Cambridge English: Language Assessment, 2012) Není tomu tak ani v češtině. Některá slova z nabídky (například sirky) v SERR patří až na úroveň B2. (Adamovičová, Bischofová, & kol., 2005) Z anglického originálu byla ale přejata všechna slova, protože jsou pro daný kontext vhodná. Neznámé lexikum je možné studentům vysvětlit na začátku aktivity a případné problémy při práci s ním se dají prodiskutovat v závěrečné zpětné vazbě.

Užíváním nových slov se studenti učí kreativně pracovat s jazykem a posilovat svou strategickou kompetenci. Diskuze je v tomto případě příklad cvičení, kdy studenti cílový jazyk využívají jako prostředek ke splnění cíle – sestavit seznam s osmi předměty, které si na pustý ostrov chtějí vzít. Jako vedlejší produkt dochází k procvičování tvorby akuzativu.

Studenti musí aktivně tvořit věty a argumentovat, v rámci svých možností, která varianta je podle nich nejvhodnější a proč. Touto zvýšenou pozorností na obsah sdělení je podpořena tvorba spíše plynulého projevu než přesného.

### Kvarteto

Studenti hrají ve skupinách, které mají vždy minimálně 4 členy. Každý z nich na začátku hry dostane speciální kartičky na kvarteto s tematikou jídla a pití. Učitel u tabule se znázorněnou vzorovou kartičkou vysvětlí pravidla. Každá kartička patří k jednomu z osmi témat – *jídlo, pití, snídaně, ovoce, zelenina, polévka, dezert, příloha*. Studenti se snaží získat všechny čtyři kartičky patřící k jednomu tématu. Když se jim to podaří, mají kvarteto a mohou ho vyložit na stůl. Kartičky mohou získat otázkou „Máš...?“ na spoluhráče, o kterém si myslí, že potřebný objekt má. Pokud tomu tak je, musí se tato kartička předat tazateli. V opačném

případě hraje tázaný hráč. Jakmile už nikdo nemá karty v ruce, je konec hry. Vyhrává ten, kdo má před sebou nejvíce kvartet.

Komunikace studentů probíhá výhradně opakováním zadané věty se substitucí doplněných názvů jídel a nápojů ve tvaru akuzativu. Studenti tak jsou nuceni tvořit správné formy čtvrtého mluvnického pádu, aby byli schopni splnit svůj cíl – získat kvarteta a vyhrát. Vzhledem k tomu, že pravidla hry mohou být pro některé studenty trochu komplikovaná, je vhodné, když učitel se studenty hraje alespoň jednu hru společně.

Zásadní přínos této aktivity na rozvoj plynulosti je v automatizaci dané fráze soustavným opakováním, čímž se plynulost pro dané spojení zvyšuje<sup>19</sup>, ale jak už bylo uvedeno výše, takovéto automatizmy jsou funkční pouze pro stejnou gramatickou situaci. Na obecnou plynulost kreativního ústního vyjádření tedy tato aktivita velký význam nemá.

### Otázky

Studenti jsou pomocí kartiček A a B rozděleni do skupin po třech. Jeden z nich má kartičku s písmenem B, zbývající dva mají kartičku s písmenem A. Studenti s písmenem B od učitele dostanou lísteček, na kterém je napsaná známá osobnost. Zbylí studenti musí pokládat otázky a zjistit, o koho se jedná. Otázky musí být v takové formě, aby na ně bylo možné odpovědět ano/ne. Ten, komu se nepodaří danou osobnost uhádnout, dostane při dalším kole novou kartičku s osobností a musí odpovídat na otázky svých spoluhráčů.

Studenti opět na cestě za splněním cíle – uhodnout osobnost – opakují konkrétní gramatický jev. Zde se jedná o tvorbu uzavřených otázek. Tím, že v druhém kole odpovídá na otázky student, který v prvním kole prohrál, je zaručeno, že každý je nejpozději ve druhém kole aktivní.

Stejně jako v případě aktivity Ostrov se studenti soustředí u svých promluv a sdělení spoluhráčů spíše na obsah než na jejich formu. Jelikož není stanovené schéma, které musí dodržovat, musí svou promluvu formulovat dostatečně jasně, aby spoluhráči byli schopni porozumět předávanému obsahu. Následkem toho studenti rozvíjejí plynulost svého projevu.

---

<sup>19</sup> viz *Automatizaci*

### Čtení

Studenti jsou opět rozděleni do skupin po třech. Každý ve skupině dostane jednu kartičku s písmenem A, B, nebo C. K dispozici dostanou kontextualizovaný dialog. Podle písmen, která si vytáhli, jim je přiřazena role. Dva studenti tedy čtou dialog, třetí poslouchá a opravuje chyby ve výslovnosti a intonaci.

V této aktivitě není primárním cílem rozvoj plynulosti, ale přesnosti projevu. Kontrolující student se musí soustředit na požadovanou a produkovanou výslovnost. Hledá mezi nimi rozdíly a ty se snaží opravit. Cílem je senzibilizace studentů, kdy budou sami schopni rozeznat rozdíl mezi výslovností svou a svého okolí.

### Příběh

Studenti opět pracují ve skupině, každý z nich dostane dvě kartičky se slovy, pomocí kterých bude sestavovat příběh. Každý student k předešlé verzi může přidat jednu až tři věty, ve kterých musí použít jedno ze slov na svých kartičkách. Učitel zadá první větu, čímž může nepřímo určit gramatický jev, který studenti mají procvičovat. Pokud například začne větou v minulém čase, studenti pravděpodobně budou pokračovat ve stejném duchu a jejich věty budou tvořeny výhradně v minulém čase.

Zde se opět setkáváme s aktivitou, ve které se studenti soustředí zejména na obsah sdělení svého a svých spolužáků než na jeho formu. Hlavním cílem studentů je vytvořit větu či věty s využitím zadaného slova, které ale smysluplně musí odpovídat situaci v příběhu. Proto musí také poslouchat a pochopit výpovědi ostatních. Jazyk je tak funkčním nositelem informací a myšlenek. Lingvistický systém je procvičován nepřímo v závislosti na slovech na rozdaných kartičkách. Na videu je učitel součástí skupiny, což je vhodné zejména v případech, kdy existuje riziko, že studenti nepochopí, co mají dělat.

### Pantomima

Každý student dostane dvě prázdné kartičky. Na jednu z nich napíše podstatné jméno, na druhou jméno přídavné. Ve variantě z publikace *Keep Talking: Communicative fluency activities for language teaching* (1998) autorka pracuje se slovesy a příslovci, nicméně z důvodu časté neznalosti českých adverbii byla zvolena varianta se substantivy a adjektivy. *Klippel* nicméně neudává, zda se tato slova mají týkat jednoho tematického celku. My jsme se rozhodli pro téma povolání. Popsané kartičky učitel sebere, rozdělí na dvě skupiny podle

slovního druhu slov na nich napsaných a vysvětlí studentům, co budou dělat. Studenti půjdou před třídu sami, nebo ve dvojici – podle možnosti třídy – vylosují si jednu kartičku z každé hromádky a mají za úkol pomocí pantomimy dané spojení adjektiva a substantiva předvést. Zbytek studentů hádá, o jaká slova se jedná.

Jelikož hádaná slova pochází od samotných studentů, neměla by být v dané skupině neznámá. Pozornost je věnována zejména schopnosti studentů vyjádřit své myšlenky (v tomto případě vylosované slovní spojení) pomocí neverbálních signálů. Na druhou stranu se studenti učí tyto signály identifikovat a adekvátně interpretovat. Tato dovednost je vhodná zejména k rozvoji *strategické kompetence*, jedné ze složek *komunikativní kompetence*. Její přínos na rozvoj plynulosti je ale dvojznačný. V závislosti na argumentaci *Riverse* (1968), že špatné propojení významu slova a jeho formy vede k hezitacím<sup>20</sup>, mělo by lepší propojení těchto dvou jednotek vést i k rozvoji plynulosti. Toto propojení je v případě této aktivity podporováno, čímž by měla být omezena hezitace ve snaze vybavení si daného slova v cílovém jazyce.

Na druhou stranu zde studenti procvičují zejména spojení mezi povoláním a jeho názvem v českém jazyce. Dochází tedy ke zvyšování plynulosti v případě užití některého z procvičovaných slov. O volné produkci a samostatné formulaci výpovědi a vět se v daném případě mluvit nedá.

### **Třetí část**

Poslední část dotazníku je zaměřená na získávání statistických údajů o respondentech. Zjišťováno bylo pohlaví, věk a zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka. V případě studentů jsme zjišťovali, jak dlouho a jak intenzivně se česky učí a na jaké úrovni se nyní nacházejí. Na výběr měli možnosti A0-začátečník, A1, A2, B1, B2, C1 a C2-expert. Tyto informace jsme využili k ověření hypotézy: *Tendence hodnocení aktivit se mezi začátečníky a pokročilými studenty liší*. Nakonec je zde k nalezení otázka na rodný jazyk studentů, protože

---

<sup>20</sup> Viz principy audioorální metody.



se dá předpokládat, že se dotazník při šíření dostane i ke studentům s jiným mateřským jazykem než s němčinou.<sup>21</sup>

### 2.1.3 Struktura dotazníku

Jak již bylo řečeno výše a jak je vidět na porovnání pilotních a finálních verzí dotazníků<sup>22</sup>, obě verze se do značné míry liší. Tyto změny vzešly z rozhovorů s respondenty po pilotním výzkumu. Níže budou představeny konečné verze s odůvodněním, proč jsme dané pasáže museli změnit. Jejich prezentace odpovídá, stejně jako v popisu pilotní verze, struktuře daných dotazníků.

#### První část

V první části dotazníků došlo hned k několika změnám. Jedna otázka byla doplněna a dvě byly přeformulovány – jedná se o otázku první a poslední. U první z nich se ukázalo, že je dotazovanými různě interpretována. Zejména z řad studentů se objevily různé interpretace slova „lépe“. Například DP\_PV\_S3<sup>23</sup> při rozhovoru uvedla: „To (lepší znalosti gramatiky) definuje „lepší“, protože má lepší znalosti, prostě.“<sup>24</sup> Další student při rozhovoru nad hodnocením první otázky reaguje slovy „Jo. Protože jsem, jo, ono je otázka, co znamená „lépe“, ale...“<sup>25</sup> Formulace otázky tak byla změněna na *Poslechněte si texty Text 1 a Text 2. Který mluvčí má podle Vás lepší úroveň češtiny?*, což eliminuje problematiku dvojznačného pochopení slova *lepší*, do centra pozornosti se dostává *úroveň jazyka* a to, zda je pro respondenty ukazatelem lepší úrovně jazyka plynulý či opravovaný projev. Pro následnou interpretaci výsledků byla přidána otázka na odůvodnění dané volby (*Jak byste svou volbu odůvodnil(a)?*). Další důvod k této volbě bude zřejmý u následujícího komentáře ke změněnému zadání otázky.

---

<sup>21</sup> Pro tuto práci jsou ovšem relevantní pouze informace od německých rodilých mluvčích, aby bylo možné získané materiály použít i pro další výzkum, porovnávající například vliv rodného jazyka na důležitost plynulosti jako takové a aktivit s ní souvisejících.

<sup>22</sup> Pilotní verze pro učitele (Příloha 2), pro studenty (Příloha 3) a konečné verze pro učitele (Příloha 5) a pro studenty (Příloha 6) jsou v příloze.

<sup>23</sup> Všechna označení respondentů předvýzkumu jsou tvořena obdobným způsobem. V tomto případě se jedná o třetího studenta pilotního výzkumu.

<sup>24</sup> „Das definiert „besser“, weil sie bessere Kenntnisse hat, einfach.“ (DP\_PV\_S3)

<sup>25</sup> „Ja. Weil ich, genau, es ist ja die Frage, was „besser“ bedeutet, aber...“ (DP\_PV\_S5)

V otázkách týkajících se přesnosti a jejího chápání došlo k drobné změně formulace. Problémem bylo slovo *správně*, které lze opět vnímat a chápat několika způsoby. Vzhledem k paralelně probíhajícímu výzkumu týkajícího se českých studentů učících se německý jazyk, bylo možné využít data z pilotního výzkumu. Tam studenti na otázku *Co podle Vás znamená mluvit správně? Jaká kritéria musí daný mluvený projev splňovat?* odpovídali: „Správně znamená hovořit spisovně – Hochdeutsch, a plynule, nicméně i ohleduplně, pokud hovoří rodilý mluvčí s cizincem.“ či „Musí docházet ke správnému předávání informace, tj. výpověď jako celek musí fungovat.“ Tyto odpovědi nelze hodnotit jako chybné, nicméně se dá předpokládat, že se respondenti nezabývali správností vyjádření z hlediska jazykového, ale z hlediska pragmatického či komunikačního.

Abychom zabránili této záměně v průběhu výzkumu, podnikli jsme dva kroky. Jedním z nich je přidání již zmíněné otázky k hodnocení namluvených textů. (*Jak byste svou volbu odůvodnil(a)?*) Tím jsou respondenti již na začátku nuceni zamyslet se blíže nad tím, co je k danému hodnocení vedlo, lépe identifikovat rozdíly mezi texty a v popisu správnosti promluvy se orientovat požadovaným směrem.

Druhým krokem byla záměna slova *správný* za jiný termín. Nicméně *bezchybný* je poněkud návodné, *korektní* je mnohdy vnímáno s posunutým významem s negativní konotací, u slova *přesný*<sup>26</sup> je pravděpodobné, že by laici nepochopili, co má spojení *přesný projev* znamenat. Rozhodli jsme se tedy pro kombinaci výše zmíněných variant s tím, že respondenti pochopí, jaký význam slova *správný* je pro nás relevantní. Německá verze zůstala beze změny, jelikož v němčině slovo *korrekt* vystihuje české *správný* ve smyslu *bezchybný* bez negativní konotace. Nová verze pro české mluvčí tedy zní: *Co podle vás znamená mluvit správně/přesně/korektně? Jaká kritéria musí daný mluvený projev splňovat?*

Následující změna se týkala až hodnocení důležitosti přesnosti a plynulosti ve výuce. K tomu došlo z důvodu, že respondenti na danou otázku odpovídali různým způsobem. Ačkoliv většina účastníků výzkumu hodnotila každou z kategorií samostatně a určovala její důležitost, objevili se i tací, kteří zkoumané veličiny stavěli do kontrastu a plynulosti přisoudili maximum bodů, přesnosti minimum, aby dali jasně najevo, že je pro ně plynulost důležitější.

---

<sup>26</sup>Jakožto slovo odvozené od v literatuře užívané *přesnosti*.

Nová formulace staví přesnost a plynulost jako protipóly Lickertovy škály o pěti distraktorech, na které mají respondenti označit, které z daných kritérií považují ve výuce češtiny za důležitější. Tím bude snazší rozlišit učitele a studenty, kteří jedno z daných kritérií upřednostňují nad druhým.

Původně byla tato otázka zamýšlena jako kontrolní, nicméně během pilotní fáze se ukázalo, že rozdílné odpovědi v otázce této a první, nemusí znamenat sníženou koncentraci účastníků. Ačkoliv ji nemůžeme využít ke kontrole, rozhodli jsme se ji v dotazníku ponechat, protože nám může poskytnout informace o jednotlivých respondentech, které by mohly být zajímavé při interpretaci výsledků.

Na základě rozhovorů po pilotní fázi byla na konec první části přidána otevřená otázka, kam respondenti mohli napsat komentáře, proč se rozhodli pro dané hodnocení přesnosti a plynulosti. Při diskuzi o důležitosti, přesnosti a plynulosti dotazovaná (DP\_PV\_U3) odpověděla: „...Já jsem teda hodnotila – protože byla škoda, že jsem se k tomu nemohla nijak dál vyjádřit – ve výuce já to řeším tak, že se ptám toho konkrétního žáka...“ Na tomto místě se dá očekávat komentář obdobného typu či preference na základě úrovně toho daného žáka. Takovýto přístup se v odůvodnění taktéž vyskytoval. Odlišný přístup k přesnosti a plynulosti v závislosti na úrovni žáka tematizuje taktéž Brumfit (1984), když mluví o roli kurikula na výuku. Jeho význam se postupem času snižuje v závislosti na tom, jaký jazykový systém si student vytváří sám. Podle úrovně studenta by se tedy měla zvyšovat role plynulosti v jazykových hodinách.

## **Druhá část**

Vzhledem k tomu, že někteří respondenti se při hodnocení aktivit nesoustředili na dané cvičení jako na konkrétní realizaci, což bylo patrné zejména v otevřených otázkách cílených na výhody a rizika aktivity, hodnotili namísto činnosti jako takové spíše její konkrétní provedení. Dále bylo problematické, že někteří studenti měli tendenci hodnotit aktivity z pohledu začátečníka, jiní vycházeli z pohledu svého. Z tohoto důvodu byl na začátek druhé části zařazen úvodní text, který učitelům poskytl informace o počtu aktivit, předpokládané jazykové úrovni cílové skupiny<sup>27</sup>, jejich pravděpodobném zařazení ve výuce a prosbu

---

<sup>27</sup> Jak již bylo uvedeno výše, všechny aktivity byly vybrány pro úroveň začátečníků.

o hodnocení dané aktivity, nikoliv konkrétního provedení. Studenty jsme taktéž informovali o počtu nahrávek, požádali je o posuzování vzhledem k jejich současné jazykové úrovni a taktéž o hodnocení dané aktivity, nikoliv detailů týkajících se provedení.

U studentů byla ještě jedna otázka v Lickertově škále přeformulována. Jak se ukázalo při pilotním výzkumu, někteří pokročilí studenti byli toho názoru, že dané cvičení neodpovídá jejich jazykovým schopnostem. To by ale vzhledem k jejich jazykové úrovni a obtížnosti aktivit mohlo vést k interpretaci, že je pro ně daný úkol příliš snadný. Jak ale vyplynulo z rozhovorů, opak byl pravdou. Bylo tedy potřeba rozlišit vnímanou složitost aktivit podle jiného klíče. Jako optimální řešení jsme zvolili opět Lickertovu škálu s pěti distraktory, na které ovšem studenti měli označit, jak moc dané cvičení odpovídá jejich jazykové úrovni. *Potřebná jazyková úroveň je pro mě: moc nízká/ trochu nízká/optimální/trochu vysoká/moc vysoká.* Pomocí těchto možností bylo snazší informace o adekvátnosti hodnocených cvičeních lépe interpretovat.

Další změna ve formulaci u studentů nastala v otevřených otázkách u každého cvičení. Zde byla formulace *Co se vám na dané aktivitě (ne)líbí?* Tato byla z praktických důvodů nahrazena dvěma otázkami: *Co se vám na dané aktivitě líbí?* a *Co se vám na dané aktivitě nelíbí?* Takto jsou respondenti motivováni přemýšlet nad klady i zápory jednotlivých aktivit a při vyhodnocování je jednoznačnější, jakou hodnotu zmíněnému kritériu respondent přisuzuje.

### **Třetí část**

Ve třetí části dotazníku nedošlo ani u jedné skupiny ke změnám, pouze byla doplněna prosba o e-mailovou adresu kvůli zaslání možné odměny.

## **2.2 Vyhodnocení dat**

Níže budou představeny odpovědi u jednotlivých otázek dotazníku a jejich analýza vzhledem k jednotlivým charakteristikám respondentů. Na základě těchto dat bude ověřena platnost dříve uvedených hypotéz:

*H1: Studenti a vyučující se neshodují na efektivnosti zkoumaných aktivit.*

*H2: Studenti a učitelé hodnotí rozdílným způsobem smysluplnost uvedených aktivit.*

*H3: Hodnocení jazykové náročnosti aktivit neodpovídá úrovni studentů.*

*H4: Respondenti preferující správnost a přesnost aktivity zaměřené na plynulost hodnotí méně pozitivně než respondenti preferující plynulost.*

*H5: Tendence hodnocení aktivit se mezi začátečníky a pokročilými studenty liší.*

*H6: Respondenti se neshodují v tom, co znamená plynulý projev.*

### **2.2.1 Vyhodnocení jednotlivých otázek**

Jednotlivé otázky budou vyhodnoceny v pořadí a po částech, ve kterém se vyskytovaly v dotaznících. V rámci jedné otázky či aktivity budou nejprve popsány výsledky učitelů češtiny jako cizího jazyka, poté jejich studentů.

#### **První část**

Jak již bylo uvedeno výše, v první části dotazníku měli respondenti porovnat dva mluvené projevy a určit, mluvčí kterého z nich má lepší úroveň českého jazyka. V návaznosti na to měli charakterizovat, co pro ně znamená přesnost a plynulost, jak by je charakterizovali a jaká kritéria jsou pro danou veličinu relevantní.

#### Přesnost

Jedenáct ze čtrnácti učitelů označilo za lepší text gramaticky správný, dva preferovali text plynulý a jeden označil, že neví. Všichni se shodli na tom, že se komparované texty liší v přístupu k plynulosti a přesnosti, nicméně odůvodnění výběru se i v rámci stejné odpovědi různí. Zejména se liší představa o tom, co jsou kritéria *dobré jazykové úrovně*. Z odpovědí vyplývá, že tři učitelé úroveň jazyka spojují přímo pouze s ovládním gramatických pravidel. Gramatická správnost jako jedno z kritérií, podle kterého se učitelé řídili, se vyskytla v jedenácti případech. Tři respondenti akcentují význam výslovnosti a suprasegmentálních prostředků, jeden z nich v obou nahrávkách rozdílem ve výslovnosti odůvodňuje své rozhodnutí. Dva z dotazovaných při odůvodnění své odpovědi argumentovali komunikativností, jeden z nich proto označil oba texty „formálně na stejné úrovni“.

Co se týče určování rozdílů mezi prezentovanými texty, téměř všichni dotazovaní (12) uvedli rozdílný přístup k plynulosti, jeden neuvedl rozdíl žádný, což je, pravděpodobně způsobeno špatnou interpretací otázky, a jeden uvedl rozdíl pouze v přístupu ke gramatické správnosti.

Jak vyplývá z výše uvedeného, učitelé mají vesměs pasivní znalost o plynulosti jakožto vlastnosti mluveného textu, nicméně při hodnocení úrovně jazyka je jako kritérium používána v osmi případech, dva respondenti mluví o rychlosti mluvy. Ovládání gramatických pravidel v odůvodnění zmiňují téměř všichni dotazovaní. Jako kritérium pro svou volbu ji uvedlo 12 vyučujících, u plynulosti se jednalo o lektory tři.

V případě studentů označilo 14 gramaticky správný text jako ten, jehož mluvčí má lepší úroveň jazyka. U druhého textu se jednalo o 33 studentů a zbylých osm studentů označilo variantu „nevím.“ Vysoký počet studentů považující plynulý projev za správný může být dán do velké míry tím, že chyby nerozeznali a druhou nahrávku tak vedle vyšší plynulosti považovali i za správnou. Této interpretaci napomáhají i některé komentáře studentů, kteří mluví o „bezchybnosti“ plynulé nahrávky či o „menším počtu chyb“ v ní. Pokud se blíže zaměříme na rozdělení preference přesného, resp. plynulého textu podle jazykových úrovní dotazovaných (Tabulka 2), zjistíme, že se k plynulé variantě (text 2) skutečně přiklánějí spíše studenti – začátečníci. Minimálně pět z nich některé chyby v plynulém textu neidentifikovalo, což může být způsobeno jejich nízkou jazykovou kompetencí.

Jistá tendence příklonu ke gramaticky správné variantě je ale pouze u studentů mírně pokročilých. A i zde, jak je vidět, se vyskytly problémy s identifikací nepřesností v plynulém textu. Vzhledem k tomu, že na této jazykové úrovni by ale aspekty vyskytující se v nahrávkách měly být již součástí jazykového inventáře studentů, se dá předpokládat, že daná vyjádření o „menším počtu gramatických chyb“ ve druhém textu jsou způsobena pouze dojmem, který mluvčí při poslechu získali, nikoliv skutečným počítáním výskytů odchylek vůči normě.

Úroveň	Preferují Text 1	Preferují Text 2	Hodnotí oba texty stejně /neví.	Neidentifikovali některé chyby v textu 2	Celkem (Text 1 + Text 2 + Nevím.)
A0	1	4	3	1	8
A1	6	19	0	4	25
A2	2	8	1	0	11
B1	2	0	2	1	4
B2	3	1	0	1	4
C1	0	0	2	0	2
C2	0	1	0	0	1

Tabulka 2: Rozložení studentů podle preference nahrávky a jejich jazykové úrovně

Studenti úrovně C opět vidí plynulost jako důležitý aspekt v jazykové produkci, a to buď rovnocenný se správností, nebo jí nadřazený.

Při popisu hodnocení správnosti projevu studenty a učiteli se budeme orientovat *Hoffmannovou* (2014), jež přesnost srovnává s jazykovou produkcí studentů vzhledem ke spisovnému jazyku, ale zároveň i obecnému vyjádření rodilého mluvčího. V tomto pojetí jsou zahrnuty i chyby pragmatické či spojené s hovorovým jazykem či dialekty.

Pro naše cíle jsme tedy sestavili tabulku s lingvistickými rovinami odpovídajícími možnostem výskytu chyb dle *Hoffmannové* a na základě ní porovnáme, jak důležité jsou dané kategorie pro zpovídání studenty a učitele. Údaje v daných rovinách budou uvedeny u obou kategorií z praktických důvodů v procentech.

Níže jsou k vidění tabulky obsahující podíl studentů a učitelů, kteří kritéria související s danými rovinami uvedli ve svém popisu přesnosti. Nedá se předpokládat, že pro ně další podmínky žádnou roli nehrají, nicméně očividně nejsou tak zásadní jako informace jimi explicitně uvedené. Nejprve bude představena rovina foneticko-fonologická, lexikální, gramatická a pragmatická. Na základě některých odpovědí budou srovnána i kritéria sociokulturních a sociolingvistických norem.

Jak je vidět na tabulce níže (Tabulka 3), studenti a učitelé mají velmi odlišné představy o důležitosti výslovnosti v hodnocení správnosti jazykového projevu. Ta je relevantní pro 7 % dotazovaných učitelů, z řad studentů ji uvedlo celých 33 %. Tomuto poměru se blíží podíl učitelů pokládajících srozumitelnou výslovnost za dostačující.

Z výše uvedeného lze vyvozovat, že asi třetina studentů považuje výslovnost za důležitý aspekt správné mluvy. Proč se učitelé spokojí s výslovností srozumitelnou, může být způsobeno jejich přístupem k výslovnosti jakožto pomocnému aspektu při plnění komunikačního cíle, čímž akcentují důraz na její srozumitelnost. Dalšími důvody může být množství možných realizací hlásek v závislosti na regionu či situaci. Pokud nechtějí žádnou variantu preferovat, spokojí se s produkcí srozumitelnou. Vedle toho se může jednat o neschopnost některých studentů rozlišovat mezi správnou a srozumitelnou variantou či nediferenciací pojmů „srozumitelná“ a „správná“ plynulost. I tak je ale výslovnost pro studenty (42 %) důležitější součástí bezchybného projevu než pro učitele (34 %).

Srovnatelný podíl studentů a učitelů uvedl za důležité kritérium správnosti projevu, učitelů bylo 7 %, studentů 5 %.

lingv. rovina	zvuková			gramatická		lexikální	pragmatická
	správná výslovnost	srozumitelná výslovnost	zřetelná mluva	správná gramatika	chyby mohou být		
učitelé (%)	7	27	7	67	7	27	47
studenti (%)	33	9	5	84	9	44	27

Tabulka 3: Kritéria přesnosti ve zvukové, gramatické, lexikální a pragmatické rovině dle studentů a učitelů<sup>28</sup>

Studenti a učitelé se ovšem shodnou na tom, že důležitým aspektem při posuzování přesnosti projevu je gramatický systém. Za důležité kritérium správnosti ji považuje 67 % dotázaných učitelů a 84 % studentů. V obou skupinách se ale vyskytuje část dotazovaných, kteří v gramatickém systému akcentují zejména koncovky podstatných jmen a sloves. V komentářích studentů se vyskytují omezení na „životná/neživotná“<sup>29</sup>, „u důležitých pravidel“<sup>30</sup>, „koncovky“<sup>31</sup>, „aby ho Češi pochopili“<sup>32</sup>. Ještě více studentů (85 %) považuje za důležité pochopit gramatická pravidla, nikoliv je nutně správně používat.

Také učitelé mnohdy diferencují, která pravidla by měla být v rámci správné promluvy dodržována. Jeden z učitelů uvedl, že by studenti měli projevit „alespoň snahu o přesnost

<sup>28</sup> Údaje v tabulce jsou zaokrouhleny na celá procenta.

<sup>29</sup> „belebt/unbelebt“

<sup>30</sup> „bei wichtigen Regel“

<sup>31</sup> „Endungen“

<sup>32</sup> „so dass man von einem Tschechen verstanden wird“



při časování a skloňování, ...“, pro dalšího je správnou produkcí, pokud studenti zvládnou vytvořit „alespoň akuzativ“. Dále je zřetelné, že odchylky od normy jsou do určité míry v rámci správného jazykového projevu pro 7 % učitelů a 9 % studentů přijatelné, není ovšem jisté, zda se jedná, zejména v případě hodnocení učitelů, o chyby, ke kterým by už ze strany studentů nemělo docházet, či nikoliv.

Dva dotazovaní učitelé ovšem gramatický systém v posuzování správné/přesné/korektní mluvy nezmiňují vůbec. Jeden z nich se orientoval spíše na rovinu fonetickou, jiný na rovinu pragmatickou a sociokulturní.

Obecně byla rovina pragmatická zmiňována celkem často – v šesti případech, což činí asi 47 %, což ve srovnání se studenty (27 %) nabízí zajímavé interpretace. 15 studentů (27 %) považuje ve svém intuitivním pojetí správnosti projevu za důležitou srozumitelnost textu, používání typických konstrukcí či sdělení požadovaného obsahu druhé straně. Učitelé tato kritéria do spojitosti s bezchybností pojí téměř dvakrát tak často.

Zajímavé je i srovnání přístupu k lexikální rovině. Téměř 44 % dotazovaných studentů přikládá vliv na správnost výběru adekvátních slov. V případě učitelů se jedná o 27 %, kteří se o korektnosti užitého lexika ve svém popisu správnosti a jejích kritériích zmínili.

aspekt	tykání a vykání	obecná čeština	plynulost
učitelé (%)	13	7	13
studenti (%)	2	5	2

Tabulka 4: Rozložení dalších aspektů v kritériích správnosti projevu podle studentů a učitelů

Výše v tabulce 4 jsou znázorněna další objevující se kritéria správnosti. Jak je vidět, obě skupiny považují za důležitý prvek správnosti adekvátní užití odpovídajících forem obecné češtiny. Dalo by se očekávat, že ti tři studenti, kteří znalost obecné češtiny zmínili, budou patřit mezi pokročilé, ale dva z nich uvedli úroveň A2, jeden B1.

Vedle toho je patrná reflexe důležitosti rozlišování formálních a neformálních forem, i když relativně nízkým počtem dotazovaných. Stejný poměr dotázaných jako kritéria správného projevu uvádí i plynulost projevu. Spojení plynulosti a přesnosti sice neodpovídá představě *Hoffmannové*, ale podporuje *Leesonovu* představu o plynulosti, o jejíchž kritériích bude řeč později.

Mezi dalšími odpověďmi studentů se objevilo i kritérium, podle kterého správný mluvený projev znamená „tvořit složitější věty z více než tří slov.“ Minimálně v případě tohoto studenta je tak správnost do určité míry spojena se složitostí, tedy ochotou tvořit jazykovou výpověď na horní hranici svých jazykových dovedností. Toto spojení je logické, jelikož podle *Skehana* (1998) je jak přesnost, tak složitost orientovaná spíše na formu vyjádření, při plynulém vyjádření se mluvčí naproti tomu orientuje na obsah.

Z řad učitelů se dva odkazují na individuální charakteristiky studenta. Jednou je zmíněna úroveň studenta, která určuje správnost projevu. U začátečníků jde podle něj zejména o srozumitelnost i přes chyby, důležité je časování pravidelných sloves. U mírně pokročilých studentů do správnosti zahrnuje i deklinaci podstatných a přídavných jmen. Poslední respondent správnost charakterizuje jako individuální konstrukt adekvátních jazykových prostředků plnící individuální komunikační cíle.

Jak je patrné, někteří z učitelů hodnotili správnost podle toho, kdy student učitel, hodnotí studentovo vyjádření jako dostatečné podle stavu studentova mezijazyka, nikoliv jako bezchybný stav, který odpovídá normě.

### Plynulost

Stejně jako v případě porovnání hodnocení studentů a učitelů v rámci přesnosti, budou i hodnocení dotazovaných srovnána na základě kritérií uvedených v definicích plynulosti. Jak bylo nastíněno v teoretické části práce, v přístupu k pojmu plynulosti se vědecká obec neshodne. Není tak možné jmenovat jednu definici popisující plynulost v celé její šíři. V teoretické části, byly zmíněny definice či popisy plynulosti od *Housena & Kuikena*, *Fillmora* a *Leesona*. Na základě jejich kritérií pro plynulost porovnáme, jak reflektují představu o plynulosti studentů a učitelů.

Kritérii plynulosti jsou podle první dvojice zejména rychlost mluvy, počet přerušení a vlastních oprav svého projevu. Níže bude představena tabulka znázorňující poměr dotazovaných vyjadřujících se v rámci otevřené odpovědi ke kategorii zmíněné v dané definici. Kvůli přehlednosti bude kritérium *počet přerušení* rozděleno na *počet hezitačních zvuků*, *opakování se* a další kategorie přímo spojené s tvořením pauz – jedná se o *dlouhé pauzy* v textu a *zadržávání se* v projevu.

kritérium	rychlost mluvy	počet přerušení				počet vlastních oprav
		dlouhé pauzy	zadržávání se	počet hezitací	opakování se	
učitelé (%)	33	27	20	13	0	27
studenti (%)	18	53	45	5	4	4

Tabulka 5: Srovnání kritérií dotazovaných a těmi od Housena & Kuikena

Jak je vidět, studenti v souvislosti s plynulostí, resp. neplynulostí mnohem častěji uvádějí způsoby přerušení promluvy. Z řad studentů se alespoň o jednom z uvedených druhů přerušení zmínilo 75 % dotazovaných, poměr učitelů v tomto případě tvořil 47 %.

Rušivými jsou pro studenty zejména nepřiměřeně dlouhé pauzy a zadržávání se ve výpovědi. Hezitační zvuky představují dle poznámek zúčastněných narušení plynulosti spíše pro učitele. V souvislosti s pauzami se u studentů lze setkat s komentáři typu „vyslovit bez pauzy alespoň jednotlivá slova“<sup>33</sup>, ale také „ne potřebné“<sup>34</sup>, „ne kvůli přemýšlení nad obsahem“<sup>35</sup>. Jak je vidět, i přes to, jak jsou studenti vzhledem k tvoření pauz přísní, uvědomují si (někteří z nich) jejich funkci, potřebu a snaží se rozlišovat důvod jejich užití.

Tempo promluvy je na druhou stranu přirozená součást plynulosti spíše pro učitele než pro studenty. Zde se nabízí otázka, jakým způsobem daní studenti a učitelé *tempo* či *rychlost mluvy* chápou. Jednou variantou by byla rychlost mluvy v jednotlivých oddělených celcích – ve slovech, větách, v rámci textu. V takovém případě by nás zajímala rychlost řeči – jak rychle daný mluvčí produkuje jednotlivé slabiky a váže je ve větší celky. To by ale v extrémním případě mohlo znamenat, že někdo, kdo dokáže plynně a rychle říci kompletní slova či slovní spojení, tyto ale nedokáže bez hezitačních zvuků či pauz spojit ve větší celek, by měl lepší hodnocení než někdo, kdo mluví pomaleji, ale bez přerušení.

Druhou možností je tedy zkoumání celé produkce (či nějaké její větší části). Ve středu pozornosti je pak čas, jak dlouho danému jedinci trvalo produkovat celý obsah. V tomto případě již hrají přerušení textu významnou roli při hodnocení. Pokud *Ellis & Barkhuizen* zmiňují tempo řeči, jedná se zejména o tuto variantu.

<sup>33</sup> wenigstens die einzelnen Wörter ohne Pause auszusprechen

<sup>34</sup> „nicht gebrauchte“

<sup>35</sup> „nicht wegen Inhaltsüberlegung“

Že se minimálně v některých odpovědích jedná o druhý případ, napovídají komentáře některých dotazovaných. Jak uvádí jeden z dotazovaných učitelů, podle kterého by měl mluvčí dosáhnout takového tempa „aby se komunikace ‚nezdržovala‘ a aby komunikačním partnerům nedošla trpělivost a nepřešli raději do angličtiny“. Podobně to vnímají i další vyučující: „Partner mluvčího se nemusí moc namáhat, účast na rozhovoru od něj nevyžaduje moc čekání a trpělivosti.“, „je to do jisté míry schopnost odhadnout míru trpělivosti komunikačních partnerů, tedy do jisté míry soft skill.“ Vnímání adresáta hraje roli i pro některé studenty: „Tempo řeči by mělo být únosné i pro Čecha.“<sup>36</sup>

Jak je vidět na poslední položce v tabulce, učitelé spojují plynulost projevu s počtem vlastních oprav mnohem častěji než studenti. V malém počtu jsou podle čtvrtiny dotazovaných učitelů akceptovatelné, pokud „nebrání nebo výrazně neztěžuje porozumění“. V případě studentů se o opravování vlastních chyb v souvislosti s plynulostí explicitně zmínili pouze dva dotazovaní. Oba z nich s plynulostí spojují zásadně neopravování chyb: „Nenabízet různé varianty slov/koncovek. Radši mluvit dál, než sám zkoušet opravit chyby.“ Obecně se ale mnohem častěji vyjadřovali k chybám v plynulém projevu vcelku shovívavě. Celkem 16 studentů (cca 29 %) napsalo, že chyby v plynulém projevu nepředstavují zásadní problém, pokud jsou malé a v relativně nízkém počtu, což víceméně odpovídá představám učitelů.

Schopností redukovat monitor formy za účelem zvýšení množství produkovaného textu se zabývá ve svém pojetí plynulosti i *Fillmore* (1979). Vedle kontroly správného tvaru po jeho vyslovení je patrná činnost monitoru i před samotnou produkcí. Ve svém chápání plynulosti uvádí ještě tvorbu srozumitelných a komplexních vět, stejně jako bohatou slovní zásobu a schopnost improvizace a kreativitu. V tabulce níže (Tabulka 6) můžeme vidět, jak tato kritéria odpovídají představám dotazovaných o plynulosti.

	omezení kontroly formy		věty		slovní zásoba	improvizace v komunikaci
	po produkci	před produkcí	srozumitelné	komplexní		
<b>učitelé (%)</b>	7	0	47	0	0	13
<b>studenti (%)</b>	25	20	15	4	15	5

Tabulka 6: Rozložení kritérií plynulosti dle dotazovaných v porovnání s kritérii Fillmora

---

<sup>36</sup> „Das Sprechtempo sollte auch für Tschechen erträglich sein.“

*Fillmorův* argument o omezení vlivu monitoru na formu jsme v přehledu rozdělili na dvě části – *po produkci*, kdy student své chybné vyjádření neopravuje, a *před produkcí*, kdy mluvčí nepřemýšlí nad tím, jakou formu by měl produkovat, aby byla správná. První ze zmiňovaných kategorií je ovlivněná opravami, resp. tím, kolik chyb v textu ponechá. K tomuto stavu se studenti vyjadřovali ve srovnání s dotazovanými učiteli poměrně často, stejně jako v případě druhém. V souvislosti s tímto přístupem byly vyhodnocovány komentáře odpovídající do určité míry následující formulaci jednoho ze studentů: „Mluvení bez toho, aby člověk přemýšlel o jazyku, takže se soustředí na obsah.“<sup>37</sup> U studentů se takových kritérií objevilo deset, jeden z nich vystihl dokonce situaci, při které je funkce monitoru snížena na minimum: „Mluvit plynule znamená v nejlepším případě mluvit bez přemýšlení, co člověku zrovna přijde na mysl.“<sup>38</sup>

Znatelný je rozdíl mezi vnímáním srozumitelnosti textu ve spojení s plynulostí daného projevu. Že je srozumitelnost důležité kritérium plynulosti, napsala bezmála polovina dotazovaných učitelů, oproti tomu studenti tyto dvě vlastnosti spojili jen v 15 % případů.

Učitelé taktéž s plynulostí o něco více spojují schopnost improvizace v komunikaci a reakce na otázky či podněty z interakce vyplývající.

Studenti ovšem o něco více kladou důraz na širokou slovní zásobu. Zároveň jeden ze studentů a dva učitelé upozorňují na nutnost ovládnutí kompenzační strategie, při které se mluvčí nesnaží hledat slovo, které ho „nenapadá, ale přeformulovává, vysvětluje, uvádí příklady“.

Třetí přístup k plynulosti byl formulován *Leesonem* (1975). Největším rozdílem mezi jeho a předcházejícími popisy je, že se do značné míry orientuje na normu daného jazyka. Bude zde tedy popsán přístup studentů a učitelů ke zvukové a gramatické stránce jazyka ve spojitosti s plynulostí, ale také k obecné češtině.

V tabulce níže (Tabulka 7) je znázorněno rozložení kritérií spojených s formou projevu. Jak je vidět, učitelé, na rozdíl od studentů, nestaví plynulost do souvislosti s gramatickým vyjádřením rodilých mluvčích. Zajímavý je ovšem přístup k chybám v plynulém projevu.

---

<sup>37</sup> „Sprechen ohne peer die Sprache nachzudenken, so dass man sich auf den Inhalt konzentriert.“

<sup>38</sup> „Flüssig reden bedeutet am besten ohne nachzudenken, reden was einem gerade so einem in den Sinn kommt.“

Studenti za plynulý projev označují spíše takový, kde nejsou gramatické chyby (pokud se o chybách zmíní), učitelé se spokojí s jejich nízkým počtem. Z komentářů studentů je zřejmý důraz nikoliv na kompletní gramatický systém češtiny, ale na omezení chyb v konjugaci, deklinaci a stavby vět. Vzhledem k tomu, že zmíněné gramatické kategorie jsou nositeli informací, je jejich ovládnutí mnohdy nezbytné ke srozumitelnému předání chtěné informace. Zaměření učitelů v rámci hodnocení plynulosti na srozumitelnost vět (Tabulka 6 Tabulka 7), ke kterým jsou určité gramatické prostředky potřeba, je srovnatelné s pozorností studentů na adekvátní užití gramatických a zvukových prostředků (Tabulka 7).

rovina	zvuková				gramatická			
	výslovnost	chyby nevadí	rychlost	melodie	gramatika (obecně)	věty kompletní	žádné chyby	málo chyb
učitelé (%)	0	0	33	0	0	0	0	13
studenti (%)	16	9	18	5	27	13	11	2

Tabulka 7: Rozložení kritérií plynulosti dle dotazovaných ve srovnání s Leesonovými kritérii

Vzhledem k tomu, že se *Leeson* při svém popisu odkazuje na požadavky přirozeného jazyka, je v tomto kontextu vhodné zmínit i kritérium mluvené formy jazyka, a to i obecné češtiny, kterou v souvislosti s plynulostí zmínil jeden student.

Šest studentů označilo u plynulého projevu za klíčové kritérium sebevědomého vystupování, což by se dalo zařadit mezi charakteristiku osobnosti takového mluvčího. V souvislosti s osobními predispozicemi k plynulému projevu se vyjadřuje i jeden vyučující: „Plynulost mluvy spočívá opět v tom, jak je daný člověk zvyklý se vyjadřovat. Raději mluví bez přerušování, netrápí ho, že dělá chyby a je spokojen s tím, že mu druhá strana rozumí.“ Zajímavé je zde přirovnání se stylem komunikace, na jakou je mluvčí zvyklý.

### Srovnání preference ve výuce

V posledních dvou otázkách první části dotazování určovali, který aspekt – přesnost či plynulost – je pro ně ve výuce češtiny jako cizího jazyka důležitější. V tabulce Tabulka 8 je rozložení odpovědí učitelů a studentů, jejichž popisu se budeme věnovat na následujících řádcích. Stejně jako v předchozích případech se nejprve zaměříme na výsledky učitelů, teprve poté se budeme zabývat hodnocením studentů.

Co je ve výuce češtiny jako cizího jazyka důležitější?	přesnost	spíše přesnost	jsou stejně důležité	spíše plynulost	plynulost
učitelé	1	2	8	2	0
studenti	2	9	23	20	1

Tabulka 8: Rozložení preference přesnosti či plynulosti ve výuce češtiny jako cizího jazyka

## Učitelé

Ačkoliv na dotazník odpovědělo vyučujících poměrně málo, je na jejich odpovědích patrná určitá tendence hodnotit oba zkoumané aspekty jako stejně důležité. I hodnocení upřednostňující jeden či druhý aspekt mluveného projevu je kladeno spíše blíže ke středu. Výjimkou je jeden vyučující, jenž hodnotí přesnost jako výrazně důležitější než plynulost. Ve svém komentáři k volbě uvádí, že „obé je stejně důležité od dovršené úrovně A2.“ Kritérium úrovně se zde objevilo dvakrát, během pilotního výzkumu bylo možné pozorovat jeho výskyt také. Další vyučující udávající úroveň studenta jako relevantní vzhledem k přístupu k plynulosti a přesnosti konkrétně píše: „záleží na věku a délce výuky, s přibývajícím výukou se samozřejmě nároky mohou stupňovat.“<sup>39</sup> Tento komentář se ovšem dá chápat dvěma různými způsoby. Jedním z nich je hodnocení složitosti kladení nároků – mladší studenti a začátečníci nebudou hodnoceni tak přísně, jako by tomu bylo v případě pokročilých a studentů s většími životními zkušenostmi.

Druhou možnou interpretací, a tu jsme zvolili my, je diferenciací upřednostňování jednoho či druhého zkoumaného aspektu dle toho, jak dlouho se daný člověk jazyk učí a kolik mu je let. Ovšem ve srovnání věku a jeho preferencí žádné tendence v závislosti na jeho stáří zřetelné nejsou. Z odpovědí respondentů studentů vyplývá pouze omezení mírného upřednostňování přesnosti pouze do 40 let věku, poté je jejich zájem v hodinách obrácen jiným směrem.

Toto rozdělení preference odráží i hodnocení textů na začátku dotazníku. Lepší jazykovou úroveň připsali mluvcímu Textu 2 vyučující preferující ve svých hodinách češtiny rozvoj plynulosti. Bezchybný Text 1 hodnotili jako lepší všichni učitelé upřednostňující správnost a někteří učitelé hodnotící obě kritéria jako stejně důležitá. Respondenti, již považují

---

<sup>39</sup> Do originálu doplněna diakritická znaménka.

obě složky za stejně relevantní, tak hodnotili úroveň jazyka mluvčích na nahrávkách buď jako srovnatelnou, nebo preferovali záznam neplynulý.

Při srovnání upřednostňování aspektů ve výuce s věkem nebyl nalezen ani náznak toho, že by preference přesnosti či plynulosti měla souviset s věkem učitelů. Větší důraz na správnost projevu kladou učitelé, jejichž věkové rozmezí je od 33 do 44 let. Do stejné věkové kategorie se dají zařadit i příznivci rozvoje spíše plynulosti studentů. Ve skupině vyučujících považujících oba aspekty za stejně důležité se ale věkový rozptyl pohybuje od 29 do 51 let. Do věkové kategorie 33–44 let patří 50 % všech zúčastněných lektorů.

Učitelé hodnotící obě kategorie nejvíce cítili potřebu doplnit informace o svém hodnocení. Kromě věku studentů a jejich úrovně je pro lektory důležité znát studentovy nedostatky: „... někdo má větší talent na korektnost, někdo na plynulost. Pak se každého snažím podpořit v oblasti, kde to pokulhává.“ Snad ještě bližší komunikačnímu přístupu je určování důležitosti přesnosti a plynulosti na základě informací, čeho se student snaží dosáhnout:

*Je-li cílem brzy se domluvit bez nároků na perfektní zvládnutí, může stát od počátku v popředí plynulost: Je-li cílem co nejpreciznější zvládnutí jazyka (studující bohemistiky nebo studující ze smíšených rodin, kde ale časem převážil jeden jazyk a čeština jako druhý jazyk "zapadla"), je třeba studujícím vysvětlit, že v češtině je potřeba na začátku "strávit" obrovský balík gramatiky, než je člověk schopen dát dohromady jakž takž korektní větu. S tímto výchozím nastavením a s podporovanou trpělivostí lze klást v počátečních fázích větší důraz na správnost, samozřejmě v kombinaci s komunikačními cvičeními na plynulost (za účelem pravidelných porcí úspěchu v praktické komunikaci)*

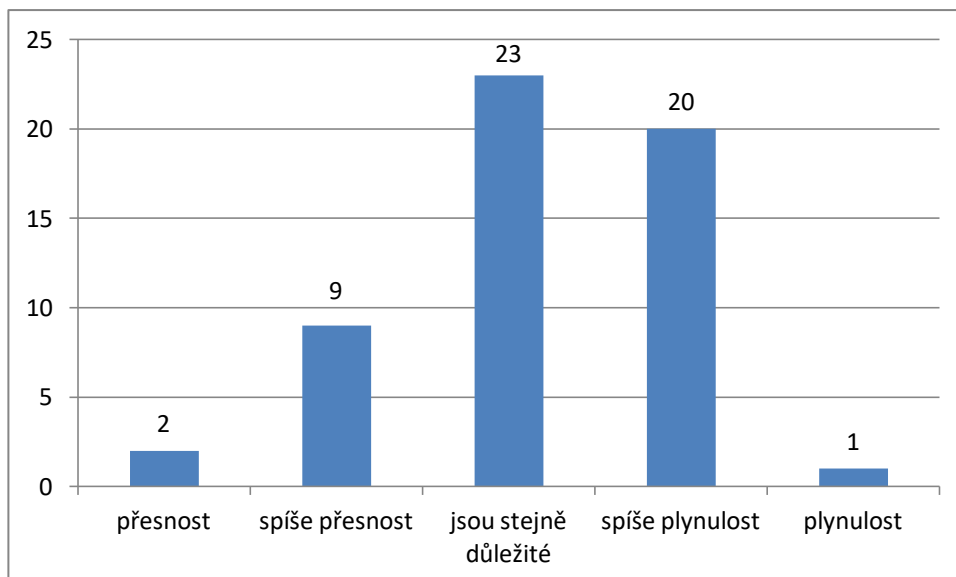
---

Jaké jsou jejich cíle a jak se k dané problematice staví samotní studenti, je popsáno dále.

## **Studenti**

Rozložení priorit studentů ve výuce je, stejně jako u učitelů, znázorněné v tabulce (Tabulka 8), blíže se ale budeme zabývat konkrétnějším rozložením jejich hlasů, jež je k vidění na grafu níže (Obr. 4).





**Obr. 4: Rozložení studentů v závislosti na jimi preferovaném aspektu mluveného projevu**

Je zřejmé, že ani studenti netíhnou k jednostrannému zaměření výuky podporující výrazně jednu ze zkoumaných složek nad druhou. Taktéž preferují zejména rovnoměrné rozložení pozornosti mezi posilování správnosti a plynulosti ve výuce. Ve srovnání s učiteli je zde ovšem patrný rozdíl v příklonu spíše k plynulosti.

V porovnání s hodnocením úvodních textů jsme došli k zjištění, že vnímání kvality mluveného projevu neodráží preferenci studentů v lekcích českého jazyka. Z 11 studentů upřednostňujících do určité míry správnost, označili čtyři z nich plynulý projev jako lepší, jeden z nich vybral možnost „Nevím.“ Pokud bychom brali v potaz i vyjádření studentů, kteří pravděpodobně některé chyby přeslechli či nezaregistrovali, bylo by jich šest – tedy více než polovina. Na druhou stranu, z těch, kdo v hodinách češtiny dává přednost plynulosti, označili správný projev za lepší 4 lidé – 6 osob oba texty hodnotí jako stejně kvalitní, zbylým se více zamlouvá promluva plynulá. Pokud opět vyřadíme studenty, u kterých existuje riziko neidentifikace některých chyb: 10 lépe hodnotí texty neodpovídající gramatickému systému češtiny a 5 studentů obě promluvy hodnotí stejně. Počet studentů upřednostňujících správný text se nezměnil. Nakonec i studenti považující plynulost a přesnost za stejně důležité u nahrávek na začátku sledovali bezchybný text lepším – konkrétně v 10 případech.

Očividně neexistuje jasná souvislost mezi hodnocením kvality jazykového projevu cizího mluvčího a vlastní tendencí a přáním na akcentaci plynulosti či přesnosti ve výuce.

Pokud se zaměříme na jazykovou úroveň studentů u každé z odpovědí (Tabulka 9), zjistíme, že k odpovědi „spíše plynulost“ se, na rozdíl od ostatních možností, přikláněli studenti téměř všech jazykových úrovní. Těžko lze tedy tvrdit, že by zájem o rozvíjení plynulosti projevu byl záležitostí např. pouze pokročilých studentů.

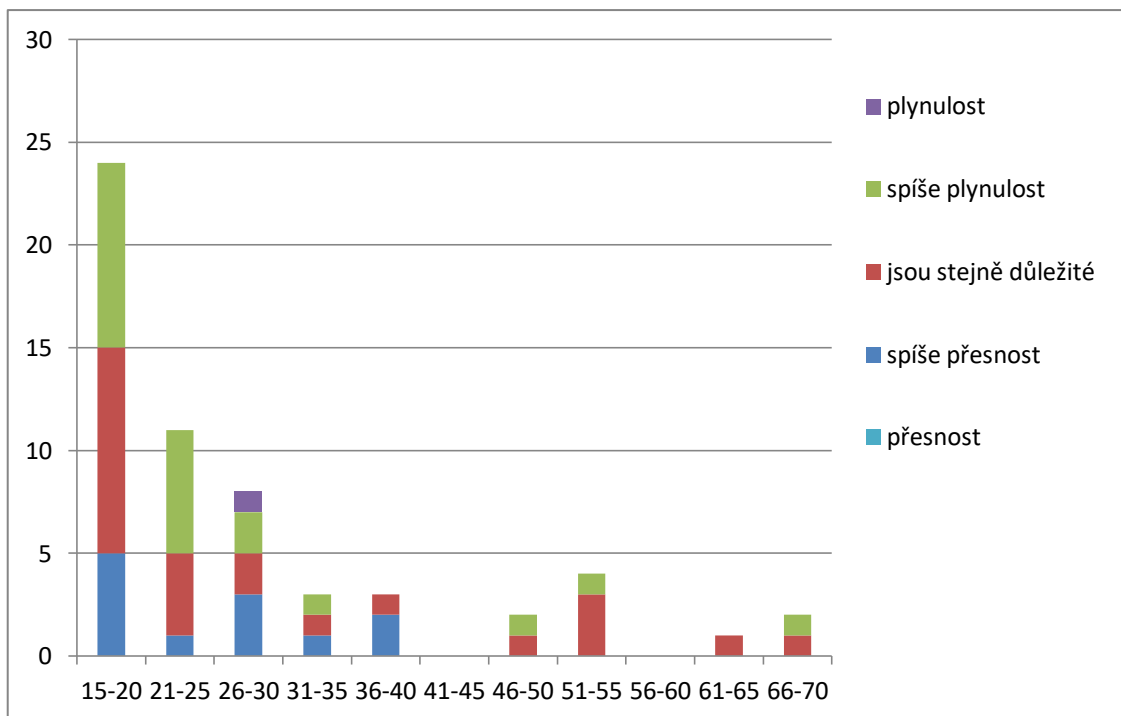
	přesnost	spíše přesnost	jsou stejně důležité	spíše plynulost	plynulost
<b>A0</b>	1	1	4	2	0
<b>A1</b>	0	3	12	10	0
<b>A2</b>	0	3	5	3	0
<b>B1</b>	0	0	2	2	0
<b>B2</b>	0	2	0	2	0
<b>C1</b>	1	0	0	0	1
<b>C2</b>	0	0	0	1	0
<b>celkem</b>	2	9	23	20	1

Tabulka 9: Úrovně studentů u hodnocení důležitosti přesnosti a plynulosti ve výuce

Je zde ovšem možné pozorovat určité tendence změn priorit v některých jazykových úrovních. Například u úplných začátečníků je vidět zájem o oba aspekty – jak o přesnost, tak o plynulost, na úrovni A1 se pozornost některých přesouvá na plynulost projevu. Na úrovni A2 jsou rozdíly mezi počty studentů tak malé, že nelze určit konkrétní tendenci. Od úrovně B1, samostatného uživatele dle SERR, studenti nejspíš už mají představu, co od cílového jazyka chtějí a konkrétněji se profilují i ve své pozici ke správnosti a plynulosti.

Již dříve, při analýze postoje učitelů ke zkoumaným kritériím, jsme se setkali s komentářem, dle kterého závisí na věku studentů, které kritérium bude hrát větší roli. Jak se k tomuto tématu staví studenti?

Na diagramu níže (Obr. 5) je znázorněno rozložení studentů podle věku a odpovědi, kterou v dotazníku označili. Věk respondentů je vyznačen na vodorovné ose, vyznačený interval je od 15 do 70 let, což odpovídá věkovému složení dotazovaných studentů. Tento úsek je rozdělen po pěti letech na 11 částí. Každý sloupec tak představuje rozložení odpovědi studentů v dané věkové kategorii. Barevné odlišení částí sloupců signalizuje vzájemný poměr jednotlivých odpovědí.



Obr. 5: Rozložení preference přesnosti a plynulosti ve výuce v závislosti na věku studentů

Asi nejzřetelnější informací na tomto grafu je nepoměr mezi skupinou respondentů 15–20 a 66–70 let. Celkově je patrné velké množství mladších studentů oproti starším. Pokud se ale blíže zaměříme na odpovědi ohledně preference přesnosti a plynulosti ve výuce, zjistíme, že variantu „spíše přesnost“ volili pouze studenti do 40 let. Že jsou obě komponenty stejně důležité, uváděli studenti všech věkových kategorií, ve kterých se nějakí studenti vyskytovali. Téměř to samé by se dalo říci o preferenci plynulosti. Variantu „spíše plynulost“ uváděli studenti téměř každého věku, ale upřednostnění pouhé plynulosti se omezuje pouze na jedno rozmezí – tuto možnost vybral pouze jeden student.

Někteří studenti svůj příklon k plynulosti vysvětlují například nutností sebevědomí, správný jazyk se podle nich naučí „pouze mluvením. Pokud se ovšem člověk stydí, nikdy se v cizím jazyce nezlepší.“<sup>40</sup> Důležitější podle tohoto studenta je „začít mluvit, věřit si a potom se chyby dají i tak opravit... Myslím, že když člověk hodně mluví, tak se někdy i automaticky, resp. s pomocí rodilých mluvčích, kteří ho při mluvení opravují, správně

<sup>40</sup> „... nur durchs Sprechen (...). Wenn man jedoch zu schüchtern ist zu sprechen, wird man sich in einer Fremdsprachen niemals verbessern können.“

mluvit naučí.“<sup>41</sup> Někteří studenti upozorňovali na složitost problému a na individuální představy posluchače. V souvislosti s tím tematizovali i problematiku vícero variant v češtině: „Bohužel je to jako s dialekty, každý si myslí, že má pravdu. Někdo říká „jsem“ a někdo jiný „sem“. Sám jsem to zažil a je to matoucí.“<sup>42</sup> Jiní potřebu správnosti a plynulosti rozlišují na základě komunikačního cíle a situace, ve které by daná promluva měla vzniknout. „... Například když se ptám na cestu, je plynulost určitě důležitější než správnost. Myslím, že v rozhovoru, co se neomezuje na small-talk, je gramatika důležitější.“<sup>43</sup> Poslední student ke své preferenci správnosti dodává vlastní upřednostňování klidnějšího tempa jakožto posluchač. Svá očekávání jako posluchač projektuje o svých cílech jakožto mluvčího: „Kromě toho je pro mě snáze rozumět, když se mluví pomalu. Proto je pro mě důležitější správné lexikum a gramatika, stejně jako větná stavba, než rychlost projevu.“<sup>44</sup>

## Druhá část

Druhý oddíl dotazníku se skládal výhradně z hodnocení šesti aktivit prezentovaných na videoukázce. Těmito aktivitami byl *Ostrov*, *Kvarteto*, *Otázky*, *Čtení*, *Příběh* a *Pantomima*. Každou z nich představíme samostatně, nejprve budou u každé otázky prezentována hodnocení učitelů, poté studentů.

Každou z činností měli respondenti ohodnotit z hlediska zlepšení jazykové úrovně, reálného využití nabytých dovedností a její schopnosti motivovat studenty. Učitelé k tomu měli určit, zda se s ní studenti učí mluvit plynule česky a studenti měli určit, do jaké míry odpovídá jejich jazykovým schopnostem. Na základě odpovědí byl vypočten jejich aritmetický průměr zaokrouhlený na dvě desetinná čísla. Ten nám poté poslouží ke srovnání hodnocení jednotlivých skupin.

---

<sup>41</sup> „... erstmal loszusprechen, sich zu trauen und dann kann man immernoch die Fehler korrigieren... Ich denke, dass man durch vieles Sprechen irgendwann auch automatisch, bzw. mit der Hilfe von den Muttersprachlern, die einen beim Sprechen korrigieren, korrektes Sprechen lernt.“

<sup>42</sup> „Leider ist es wie bei den Dialekten, jeder glaubt sich im Recht. Die Einen sagen „jsem“, die Anderen „sem“. habe es persönlich erlebt und es ist verwirrend.“

<sup>43</sup> „... z.B. Wenn ich nach dem Weg frage, ist sicherlich der Sprechfluss wichtiger als die Grammatik. In einem Gespräch, das über Small Talk hinausgeht, finde ich eine korrekte Grammatik wichtiger.“

<sup>44</sup> „Für mich ist es zudem einfacher zu verstehen, wenn jemand langsam spricht. Deshalb ist es mir wichtiger, dass die Vokabeln und die Grammatik, sowie die Wortstellung korrekt ist, sowie die Geschwindigkeit des Sprechens.“

## Ostrov

V tabulce Tabulka 10 se nachází shrnutí odpovědí od učitelů. Jak lze vyčíst, učitelé tuto aktivitu hodnotili vesměs pozitivně, a to ve všech kritériích. Při bližším zkoumání respondentů, již odpověděli zejména na otázku ohledně rozvoje jazykové úrovně vzhledem ke skupině nestandardně, jsme zjistili, že v relevantních kategoriích nevykazují žádnou zvláštnost: V hodnocení textů v úvodu dotazníku uvedli, stejně jako většina ostatních, gramaticky správný text jako lepší, ve výuce preferují spíše přesnost, případně jsou pro ně obě kategorie stejně důležité. Důvod pro jejich hodnocení tak je nejspíš ukryt v komentářích. Zde se odkazují na nevhodnou slovní zásobu i nejasný cíl aktivity, co by měla procvičovat. Zbylé komentáře budou analyzovány v souvislosti s odpověďmi studentů.

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační	rozvoj plynulosti
rozhodně nesouhlasím	1	1	1	1
spíše nesouhlasím	2	1	1	1
neutrální	1	2	0	3
spíše souhlasím	5	5	7	4
rozhodně souhlasím	5	5	5	5
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3,79</b>	<b>3,86</b>	<b>4</b>	<b>3,79</b>

Tabulka 10: Hodnocení učitelů u aktivity Ostrov

Stejný postup jsme uplatnili i k porovnání odpovědí studentů. V následující tabulce (Tabulka 11) je znázorněné rozložení odpovědí zbylých dotazovaných. Při porovnání středních hodnot je patrné, že studenti (4,04) na danou aktivitu nahlíží o trochu pozitivněji než učitelé (3,79). U kritérií aplikovatelnosti v reálném životě a schopnosti motivovat studenty k jejímu plnění byla aktivita hodnocena lépe učiteli. Pokud ale vypočteme aritmetický průměr ze všech tří kritérií, lepší hodnocení bude stále na straně studentů.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Průměr hodnocení studentů je 3,87 oproti 3,79 učitelů.

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační
rozhodně nesouhlasím	1	2	0
spíše nesouhlasím	3	5	8
neutrální	9	11	11
spíše souhlasím	22	21	16
rozhodně souhlasím	20	16	20
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,04</b>	<b>3,8</b>	<b>3,87</b>

Tabulka 11: Hodnocení studentů u aktivity Ostrov

Které skupiny studentů mají největší podíl na vyšším průměru u hodnocení cvičení pouze z hlediska rozvoje jazykové úrovně, bude popsáno nyní. Zaměříme se na rozdělení studentů podle jejich preference přesnosti či plynulosti a jazykové úrovně, na které se nachází.

V tabulce níže (Tabulka 12) je možné vidět rozložení odpovědí studentů podle toho, zda ve výuce češtiny preferují zaměření na plynulost či přesnost. Například je vidět, že dva studenti, kteří ve výuce dávají přednost správnosti, naprosto souhlasili s tím, že aktivita Ostrov pomáhá zlepšovat úroveň jazyka. Průměr u této odpovědi je tak roven pěti, což je maximum. Nejhorší průměr je v případě preference plynulosti, od tohoto studenta aktivita získala neutrální ohodnocení, průměr je tak roven třem.

<div style="display: inline-block; transform: rotate(-45deg);"> preference  hodnocení  vlivu na úroveň </div>	přesnost	spíše přesnost	obojí stejně důležité	spíše plynulost	plynulost	celkem
rozhodně nesouhlasím	0	0	0	1	0	1
spíše nesouhlasím	0	1	2	0	0	3
neutrální	0	0	2	6	1	9
spíše souhlasím	0	6	9	7	0	22
rozhodně souhlasím	2	2	10	6	0	20
<b>průměrná hodnota</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4,17</b>	<b>3,85</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Tabulka 12: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Ostrov na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.

Jak je vidět, průměrné hodnoty mezi jednotlivými skupinami respondentů stoupají a klesají bez jasnějšího vzoru či pravidla. Tendence, která by tak popisovala vztah mezi preferencí studentů a jejich hodnocením efektivnosti dané aktivity, se tak vyčíst nedá.

Dalším kritériem zkoumání byla již nabytá úroveň jazyka studentů.

	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>naprosto nesouhlasím</b>	0	0	0	0	0	0	1
<b>spíše nesouhlasím</b>	1	0	0	1	1	0	0
<b>neutrální</b>	1	4	1	0	2	1	0
<b>spíše souhlasím</b>	2	13	4	2	1	0	0
<b>naprosto souhlasím</b>	4	8	6	1	0	1	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,13</b>	<b>4,16</b>	<b>4,45</b>	<b>3,75</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Tabulka 13: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Ostrov na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Při pohledu na tabulku Tabulka 13 je zřejmé, že se toto cvičení nejvyššího hodnocení dostalo od studentů úrovně A, konkrétně A2 (4,45). Nejnižšího naopak u jazykové úrovně C2 (1). Tendenci pozvolného vzestupu popularity až do úrovně A2 následný sestup je přerušeno výsledky na úrovni C1. I tak je zde jistá tendence, na rozdíl od předešlého srovnání, patrná.

Jazykovou úrovní se budeme zabývat i nadále. Konkrétně nás zajímá, jak studenti vnímají dané cvičení v porovnání s jejich jazykovou vybaveností.

jazyková úroveň	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>příliš nízká</b>	0	0	0	1	4	2	1
<b>trochu nízká</b>	0	0	4	2	0	0	0
<b>optimální</b>	2	13	5	1	0	0	0
<b>trochu vysoká</b>	4	10	1	0	0	0	0
<b>příliš vysoká</b>	1	2	0	0	0	0	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3,86</b>	<b>3,56</b>	<b>2,7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tabulka 14: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Ostrov. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Tabulka 14 znázorňuje hodnocení studentů vzhledem k jejich jazykové úrovni. Je zřejmé, že úplní začátečníci jazykovou náročnost považují za příliš vysokou, studenti úrovně A1 se s hodnocením pohybují na pomezí „trochu vysoká“ a „optimální“. Zástupci úrovně A2 jsou nejbližší hodnocení „optimální“. Ostatní úrovně se blíží spíše k hodnocení „trochu nízká“ či „příliš nízká“.

	slovní zásoba	trénink mluvení	trénink formy	sociální forma	kreativita	odůvodnění výběru	další
<b>učitelé (%)</b>	20	20	20	20	7	0	20
<b>studenti (%)</b>	40	25	15	11	5	11	18

Tabulka 15: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Ostrov.

V tabulce výše (Tabulka 15) jsou vidět aspekty, jež obě dotazované skupiny hodnotily kladně. Těmi jsou rozšiřování slovní zásoby, trénink ústní produkce, tvorba vět a správných forem, práce ve skupině, možnost zapojení kreativního myšlení a odůvodnění svého výběru. V kategorii *další* je zařazen argument studentů o zapojení vícera smyslů (7 lidí), rozvíjení zodpovědnosti studentů za vlastní aktivitu (1 student), vhodnost aktivity pro více jazykových úrovní (1 člověk) a zapojení všech studentů (1 člověk). Učitelé naproti tomu doplnili zábavnost aktivity (3 lidé).

Jak je vidět, procentuální rozložení v jednotlivých kategoriích se výrazně neliší, znatelný rozdíl je u hodnocení rozšiřování slovní zásoby a v odůvodňování výběru, jež studenti hodnotí výrazně lépe než vyučující. Zmíněné body také od učitelů získaly největší kritiku, jak je vidět na tabulce níže (Tabulka 16).

	nedostatečná slovní zásoba studentů	nevhodná slovní zásoba	skupinová práce	omezená kreativita	časově náročné	nedostatečná jazyková vybavenost	další
<b>učitelé (%)</b>	5	7	7	7	7	20	0
<b>studenti (%)</b>	5	0	5	5	9	0	16

Tabulka 16: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Ostrov.

Mezi rizika a negativní aspekty cvičení Ostrov zařadili respondenti nedostatečnou slovní zásobu studentů, omezenou kreativitou skrz předem definovanou nabídku předmětů k užití



a časovou náročnost. Vedle toho upozorňují na problémy spojené se zvolenou sociální formou, a to nerovnoměrné zapojení všech studentů a závislost na kooperaci partnera.

Učitelé mimo to upozorňují na slovní zásobu, jež není uplatnitelná v každodenních komunikačních situacích, a na obtížnost provedení diskuze, opět vzhledem k jazykové vybavenosti účastníků lekce.

Studenti doplňují komplikace spojené s větší skupinou (1 člověk), procvičování výhradně slovní zásoby (3), bez gramatiky (2). Jeden student zmiňuje neefektivnost spojenou s komunikací se studenty cílového jazyka místo s rodilým mluvčím: „Takovéto hry jsem ve výuce absolvovala a měla jsem pocit, že jsem se nic nenaučila, když jsem mluvila s ostatními studenty češtiny. Není to moc efektivní. Místo toho by měl člověk mluvit s českými rodilými mluvčími.“<sup>46</sup>

V hodnocení kladů a záporů této aktivity se studenti a učitelé v mnohém shodnou. Rozpory jsou viditelné v hodnocení slovní zásoby a obtížnosti v diskuzi a argumentaci. Tyto body vidí zejména učitelé kritičtěji než studenti. Ti se soustředí spíše na vlastní prožitky – frustraci spojenou s prací ve skupině či vzniklou výsledkem, jenž není očividný a který vzbuzuje pocit, že se v hodině neprocvičuje nic konkrétního.

#### Kvarteto

Stejně jako v aktivitě předcházející bude nejprve prezentováno komplexní hodnocení aktivity učiteli. To je k nahlédnutí v tabulce Tabulka 17. Jak je vidět, učitelé hodnotí aktivitu Kvarteto vzhledem k zadaným kritériím vesměs dobře, průměrné hodnoty skoro ve všech případech přesahují hodnotu 4. Menší pokles je znatelný u otázky na plynulost. Její hodnocení ale i tak dosahuje hodnocení blížíící se k závěru, že „spíše podporuje rozvoj plynulosti“.

---

<sup>46</sup> „Ich habe solche Spiele im Unterricht absolviert und ich hatte das Gefühl, nichts zu lernen, wenn ich mit den Andersens Tschechisch-Lernenden spreche. Das bringt wenig Erfolg. Man sollte stattdessen mit tschechischen Muttersprachlern sprechen.“

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační	rozvoj plynulosti
rozhodně nesouhlasím	0	0	0	1
spíše nesouhlasím	0	1	1	1
neutrální	2	1	2	2
spíše souhlasím	4	4	3	5
rozhodně souhlasím	8	8	8	5
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,43</b>	<b>4,36</b>	<b>4,29</b>	<b>3,86</b>

Tabulka 17: Hodnocení učitelů u aktivity Kvarteto

Z grafiky taktéž vyplývá, že učitelé Kvarteto hodnotili relativně jednotně. Odchylky od skupiny jsou znatelné ve dvou odpovědích u rozvoje plynulosti a v hodnocení aplikovatelnosti a schopností úlohy studenty motivovat. Při bližším zkoumání výsledků jsme zjistili, že se jedná o dva jedince, kteří ve výuce upřednostňují přesnost. Je tedy možné, že se zde vyskytl vliv jejich preference. Ovšem je nutné si uvědomit, že přesnost preferovali tři vyučující. Třetí z nich označil všechny aspekty maximálním počtem bodů.

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační
rozhodně nesouhlasím	3	1	3
spíše nesouhlasím	4	5	7
neutrální	9	13	5
spíše souhlasím	21	21	18
rozhodně souhlasím	18	15	22
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3,85</b>	<b>3,8</b>	<b>3,89</b>

Tabulka 18: Hodnocení studentů u aktivity Kvarteto

U studentů jsme postupovali stejně. V tabulce Tabulka 18 vidíme, že studenti aktivitu hodnotí hůře než vyučující. Ve vlivu na rozvoj jazykové úrovně je průměr jejich odpovědí roven 3,85, u učitelů se jedná o 4,43. V možnosti využití v reálných situacích je průměr odpovědí studentů 3,8, u učitelů je to 4,36. Obdobná situace je i v případě atraktivity této aktivity. Studenti ji hodnotí opět o něco hůře – 3,89 proti 4,29.

na úroveň jazyka vliv	reference preferencí	na úroveň jazyka vliv	na úroveň jazyka vliv	na úroveň jazyka vliv	na úroveň jazyka vliv	
		<b>přesnost</b>	<b>spíše přesnost</b>	<b>obojí stejně důležité</b>	<b>spíše plynulost</b>	<b>plynulost</b>
<b>rozhodně nesouhlasím</b>		0	0	1	2	0
<b>spíše nesouhlasím</b>		0	0	2	2	0
<b>neutrální</b>		1	2	4	1	1
<b>spíše souhlasím</b>		1	4	10	6	0
<b>rozhodně souhlasím</b>		0	3	6	9	0
<b>průměrná hodnota</b>		<b>3,5</b>	<b>4,11</b>	<b>3,78</b>	<b>3,9</b>	<b>3</b>

Tabulka 19: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Kvarteto na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.

Jako první se budeme opět zabývat studenty podle preference přesnosti či plynulosti ve výuce češtiny.

V tabulce výše (Tabulka 19: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Kvarteto na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.

) je možné vidět rozložení odpovědí studentů podle toho, zda ve výuce češtiny preferují zaměření na plynulost či přesnost. Student preferující ve výuce jednoznačně plynulost ohodnotil Kvarteto neutrálně, čímž vytvořil průměr své skupiny roven třem, což je nejméně ze všech skupin. Nejvyšší výsledek má tato aktivita u studentů lehce se přiklánějící k plynulosti ve výuce (4,11). Při srovnání všech skupin opět není zjevná tendence žádná.

Dalším kritériem zkoumání byla již nabytá úroveň jazyka studentů (Tabulka 20). Při srovnání výsledků je patrné, že pozitivně hodnotili aktivitu zejména studenti úrovně A, resp. A0. Ostatní, úroveň B1 a vyšší, mají průměr odpovědí 3 a nižší. Dá se tedy říci, že se zde vyskytuje tendence, podle které Kvartetu, jakožto efektivnímu nástroji při učení se cizímu jazyku, důvěřují zejména studenti – začátečníci.

	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>naprosto nesouhlasím</b>	0	1	0	0	1	0	1
<b>spíše nesouhlasím</b>	0	1	0	2	1	0	0
<b>neutrální</b>	1	4	1	1	0	2	0
<b>spíše souhlasím</b>	4	8	7	0	2	0	0
<b>naprosto souhlasím</b>	3	11	3	1	0	0	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,33</b>	<b>4,08</b>	<b>4,18</b>	<b>3</b>	<b>2,75</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Tabulka 20: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Kvarteto na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

V dalším kroku nás bude zajímat porovnání subjektivního vnímání Kvarteta vzhledem k reálné jazykové vybavenosti studentů. Toto porovnání je zřetelné v tabulce níže (Tabulka 21).

<b>jazyková úroveň</b>	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>příliš nízká</b>	0	1	1	2	4	2	1
<b>trochu nízká</b>	3	4	5	0	0	0	0
<b>optimální</b>	5	17	3	2	0	0	0
<b>trochu vysoká</b>	0	3	2	0	0	0	0
<b>příliš vysoká</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>2,63</b>	<b>2,88</b>	<b>2,55</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tabulka 21: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Kvarteto. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Z tabulky Tabulka 21 vyplývá, že ani jedna z jazykových úrovní tuto aktivitu nehodnotí jako adekvátní ke svým znalostem a kompetencím. Nejbližše optimální hodnotě se blíží studenti začátečníci, jejichž průměry by po zaokrouhlení skutečně hodnoty „optimální“ dosáhly. Zajímavé ovšem je, že i oni se ve společném hodnocení skupiny pohybují mezi hodnotami „optimální“ a „trochu nízká“.

V následující části se budeme věnovat komentářům učitelů a studentů ohledně pozitivních a negativních aspektů aktivity Kvarteto. Začneme těmi kladnými (Tabulka 22). Často zmiňovanými pozitivními aspekty bylo upevňování slovní zásoby a její možné rozšíření, opakování gramatických struktur – tvorba vět, otázek, trénink konjugace a studenti zmiňovali i trénink výslovnosti. Dále byla zmíněna zábavnost Kvarteta a opakování frází. V neposlední řadě zejména studenti hodnotili pozitivně sociální formu – tedy že jsou zapojeni všichni a že se komunikační partneři střídají. Do kategorie *další* patří komentář učitelů, že se jedná o rychlou aktivitu (1 člověk), a studentů pochvalujících si komunikativnost situace (5 lidí).

	slovní zásoba	trénink mluvení	trénink formy	sociální forma	zábava	opakování frází	další
<b>učitelé (%)</b>	64	0	43	7	29	21	7
<b>studenti (%)</b>	53	20	22	16	38	11	9

Tabulka 22: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Kvarteto.

Jak je vidět, pro studenty při hodnocení aktivity Kvarteto hrálo procvičování ústní produkce mnohem významnější roli než pro učitele. Ti se soustředili spíše na hodnocení slovní zásoby a gramatických konstrukcí. U učitelů je tak zřetelný důraz na kritéria, která hrají zásadní roli spíše u přesnosti, nežli u rozvoje plynulosti – důraz na slovní zásobu, na formu a na opakování – upevňování fráze. Tato kritéria se sice vyskytovala i u hodnocení plynulosti (například Leeson definuje plynulost velmi úzce provázanou s normou), ale i tak jsou tato kritéria (i podle hodnocení respondentů – viz Tabulka 4, Tabulka 5, Tabulka 6, Tabulka 7) blíže k přesnosti projevu. Studenti se naopak ve spojení s touto aktivitou více orientují na sociální prožitek a komunikaci.

V případě negativních aspektů Kvarteta se dotazovaní opět často zmiňovali o opakování a následné stereotypizaci, čehož si zase všímali o něco víc studenti než učitelé. Studenti si taktéž stěžovali na omezenou kreativitu, což opět souvisí s již zmiňovanou jednotvárností úkolu. Učitelé se pro změnu zabývali případným nepochopením pravidel ze strany studentů.

Obě skupiny ještě zmiňovaly omezenou či dokonce nevhodnou slovní zásobu, například zde hráči nehrají s formami maskulina animata. Obecně jednomu studentovi chybí spojitost s každodenností. Obě skupiny do rizik zařadily problémy spojené s většími skupinami: „S více skupinami se může stát, že vyučující nemůže kontrolovat všude a opravovat, čímž se opakováním budou upevňovat chyby ve výslovnosti či v gramatice.“<sup>47</sup> Vedle toho studenti i učitelé upozorňují na to, že někteří se dostanou jen málo ke slovu. Do kategorie *další* patří poznámka jednoho z učitelů, podle kterého je tato aktivita motivující pouze pro vítěze – jedná se ale o hru i s poraženými. Studenti mimo to upozorňují na to, že příliš mnoho her ve výuce, mnoho dobrého nepřináší: „Myslím, že není dobře, když se v hodinách často něco hraje.“<sup>48</sup>

	stereotypní	nevhodná slovní zásoba	sociální forma	omezená kreativita	časově náročné	nepochopení pravidel	další
<b>učitelé (%)</b>	14	14	14	0	7	14	7
<b>studenti (%)</b>	20	5	9	5	2	2	4

Tabulka 23: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Kvarteto.

Na negativních aspektech je opět vidět zájem učitelů o formu a hladký organizační průběh. Vedle toho se ale shodnou se studenty na monotónnosti daného cvičení. Jak je vidět na procentuálním zastoupení, mnoho studentů konkrétní negativní aspekty na Kvartetu neshledává.

### Otázky

U této aktivity budou jako první představeny výsledky hodnocení učitelů vzniklé z obecného hodnocení vlivu na jazykovou úroveň, plynulost, aplikovatelnost aktivity a její schopnosti studenty zaujmout. Toto rozdělení je k vidění níže, v tabulce Tabulka 24. Hodnocení se ve všech kategoriích pohybuje v rozmezí mezi „spíše souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“. I při bližším pohledu na konkrétní odpovědi učitelů je zřejmé, že se dotazování vesměs v kladném

<sup>47</sup> „Bei mehreren Gruppen kann es dazu kommen, dass die Lehrkraft nicht überall gleich kontrollieren und korrigieren kann und sich durch die Wiederholungen Fehler in Aussprache oder Grammatik festigen.“

<sup>48</sup> „Ich denke, dass es nicht gut ist, wenn man zu oft etwas spielt.“

hodnocení shodnou. V porovnání průměrů je zřetelný mírný pokles u hodnocení vlivu aktivity na rozvoj plynulosti, ale jedná se o rozdíl v řádech desetín, takže není nijak významným.

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační	rozvoj plynulosti
rozhodně nesouhlasím	0	0	0	0
spíše nesouhlasím	0	0	1	0
neutrální	1	0	0	3
spíše souhlasím	6	8	5	4
rozhodně souhlasím	7	6	8	7
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,43</b>	<b>4,43</b>	<b>4,43</b>	<b>4,29</b>

Tabulka 24: Hodnocení učitelů u aktivity Otázky

Jak už bylo řečeno, a jak je možné vyčíst z rozložení odpovědí, vyučující se v hodnocení daného cvičení v mnohém shodovali. Výjimkou je jedno hodnocení u kritéria podpory motivace u studentů. Zde se vyskytlo jedno negativní hodnocení. Daný lektor v komentáři u aktivity uvedl: „Tato aktivita je poměrně těžká.; Začátečníci mají jen malou slovní zásobu, a proto je tedy obtížné klást otázky.“

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační
rozhodně nesouhlasím	1	2	3
spíše nesouhlasím	2	7	6
neutrální	11	9	6
spíše souhlasím	26	22	20
rozhodně souhlasím	15	15	20
<b>střední hodnota</b>	<b>3,95</b>	<b>3,75</b>	<b>3,87</b>

Tabulka 25: Hodnocení studentů u aktivity Otázky

Postup v případě studentů se nijak výrazně nelišil. Tabulka 25 ukazuje souhrnné hodnocení studentů u jednotlivých kategorií, jež se ve všech případech pohybuje na úrovni mezi neutrálním a spíše souhlasným postojem. Při srovnání průměrů u hodnocení studentů a učitelů je zřejmé, že učitelé všechny zkoumané kategorie hodnotí lépe než studenti. Průměrná hodnota u vlivu aktivity na rozvoj jazykové úrovně jsou u učitelů 4,43, u studentů 3,95. Co se týče schopnosti motivovat studenty k jejich plnění – v tomto případě studenti dosáhli hodnoty 3,87, učitelé 4,29. Podobné srovnání je hodnocení aktivity z hlediska možnosti využití naučeného v praxi, průměr studentů se rovná 3,75, u učitelů je to dokonce 4,43.

V následující části se budeme věnovat tomu, zda a jak jazyková vybavenost a preference studentů ovlivňuje hodnocení vlivu na rozvoj úrovně. Nejdříve provedeme srovnání v závislosti na tom, zda studenti ve výuce upřednostňují přesnost či plynulost.

Toto srovnání je k vidění v tabulce Tabulka 26. Nejčastěji Otázky hodnotí studenti preferující ve výuce jednoznačně plynulost (3), nejlépe naopak studenti podporující přesnost (5) – v jednom případě měl jazykovou úroveň C1, ve druhém A0. Průměr ostatních skupin by byl po zaokrouhlení roven čtyřem, z čehož studenti preferující ve výuce zaměření spíše na plynulost dosáhli průměru 4,15, zbylé skupiny shodně 3,78. Při srovnání všech kategorií preference správnosti či plynulosti se nevyskytla tendence žádná.

vliv preference na úroveň jazyka	přesnost	spíše přesnost	obojí stejně důležité	spíše plynulost	plynulost
rozhodně nesouhlasím	0	0	1	0	0
spíše nesouhlasím	0	1	1	0	0
neutrální	0	1	5	4	1
spíše souhlasím	0	6	11	9	0
rozhodně souhlasím	2	1	5	7	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>5</b>	<b>3,78</b>	<b>3,78</b>	<b>4,15</b>	<b>3</b>

Tabulka 26: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Otázky na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.

Stejně jako v předešlých aktivitách, se v této části budeme zabývat hodnocením studentů v závislosti na jejich dosažené jazykové úrovni.



	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>naprosto nesouhlasím</b>	0	0	1	0	0	0	0
<b>spíše nesouhlasím</b>	0	0	1	0	1	0	0
<b>neutrální</b>	0	8	0	0	2	1	0
<b>spíše souhlasím</b>	5	12	5	2	1	0	1
<b>naprosto souhlasím</b>	3	5	4	2	0	1	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,38</b>	<b>3,88</b>	<b>3,91</b>	<b>4,5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Tabulka 27: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Otázky na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Jak ukazuje tabulka Tabulka 27, při pohledu na hodnocení studentů rozdělených podle jazykové úrovně, jsou jejich odpovědi vyváženější. Téměř všechny průměry po zaokrouhlení dosahují úrovně 4 – výjimkou jest úroveň B1 a B2. Studenti s vyšší z nich se aktivitě „otázky“ staví spíše neutrálně, průměrná hodnota těch druhých sahá k číslu 4,5.

S jazykovou úrovní souvisí i další srovnání. V něm se soustředíme na to, jak studenti hodnotí svou jazykovou vybavenost s úrovní potřebnou k vykonání dané aktivity. Jak žáci a studenti své dovednosti posuzovali, se nachází v tabulce Tabulka 28.

<b>jazyková úroveň</b>	<b>A0</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>příliš nízká</b>	0	0	1	0	2	1	1
<b>trochu nízká</b>	1	2	2	1	2	1	0
<b>optimální</b>	7	14	7	3	0	0	0
<b>trochu vysoká</b>	0	6	1	0	0	0	0
<b>příliš vysoká</b>	0	3	0	0	0	0	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>2,88</b>	<b>3,4</b>	<b>2,73</b>	<b>2,75</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>

Tabulka 28: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Otázky. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Není překvapením, že studenti s vyšší úrovní jazyka náročnost tohoto cvičení hodnotili jako „příliš nízkou“. Hodnocení studentů s jazykovou úrovní nižší než B2 v souhrnu a zaokrouhlení hodnotí jazykovou náročnost úlohy jako „optimální“. Nejvyšší průměrná hodnota je u úrovně A1 (3,4), ale například studenti A0 ji hodnotili jako „optimální“, resp. „trochu nízkou“.

V poslední části týkající se cvičení Otázky srovnáme přínosy a rizika této aktivity, které respondenti uvedli. Stejně jako v předchozích aktivitách, budou popsána nejprve pozitiva (Tabulka 29), teprve poté se budeme zabývat negativy (Tabulka 30).

	slovní zásoba	kreativita	trénink formy	sociální forma	zábava	reálná komunikace	další
<b>učitelé (%)</b>	7	0	71	7	0	21	0
<b>studenti (%)</b>	24	5	40	16	20	0	15

Tabulka 29: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Otázky.

	stereotypní	neznalost osobnosti	problémy s větší skupinou	spojení s realitou	jazyková úroveň	nepochopení pravidel	další
<b>učitelé (%)</b>	14	29	7	7	29	7	7
<b>studenti (%)</b>	13	9	5	5	13	0	15

Tabulka 30: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Otázky.

Jako zásadní riziko se pro učitele ukázala neznalost hledané osobnosti a nízká jazyková úroveň studentů v porovnání s tou, která je k vykonání potřebná. V souvislosti s jazykovou úrovní studenti upozorňují na nevyváženost – na toho, kdo klade otázky, jsou kladeny vysoké nároky, ale odpovídajícímu stačí rozumět. V kategorii *další* vyučující uvádějí, že aktivita nerozšiřuje plynulost (1 lektor). Studenti naproti tomu kritizují pouhé opakování a nerozšiřování slovní zásoby (1 student) a gramatiky (3 lidé). Dále upozorňují na možné fixování chyb (2 lidé).

Je zřejmé, že některé, zejména studenty kladně hodnocené aspekty, se objevily i mezi těmi negativně hodnocenými, resp. že si některé argumenty protirečí. Jako příklad poslouží „rozšiřování slovní zásoby“, ke kterému podle některých studentů dochází, podle jiných nikoliv.

## Čtení

Hodnocení učitelů u aktivity Čtení se pohybuje spíše v pozitivním duchu (Tabulka 31). Významný rozdíl je vidět v hodnocení, jak toto cvičení podporuje rozvoj úrovně českého jazyka a plynulost. Ačkoliv učitelé hodnotili přínos k plynulosti u Čtení o něco hůře, shodnou se na „neutrálním“ významu pro její rozvoj.

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační	rozvoj plynulosti
rozhodně nesouhlasím	1	1	1	2
spíše nesouhlasím	0	0	0	2
neutrální	1	0	6	3
spíše souhlasím	5	4	3	5
rozhodně souhlasím	7	9	4	2
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,21</b>	<b>4,43</b>	<b>3,64</b>	<b>3,21</b>

Tabulka 31: Hodnocení učitelů u aktivity Čtení

Jak vyplývá z výše uvedených dat, učitelé se vesměs shodovali na užitečnosti pro rozvoj jazykové úrovně a možnost aplikace naučeného v reálných situacích. Menší shoda je zřejmá na potenciálu motivovat studenty do jejího vykonání. Nejrozporuplnější je ale přístup k hodnocení cvičení vzhledem k rozvoji plynulosti.

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační
rozhodně nesouhlasím	0	1	4
spíše nesouhlasím	8	4	6
neutrální	9	10	12
spíše souhlasím	18	15	14
rozhodně souhlasím	19	24	18
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3,89</b>	<b>4,06</b>	<b>3,67</b>

Tabulka 32: Hodnocení studentů u aktivity Čtení

Studenti danou aktivitu hodnotili opět o něco přísněji než učitelé. (Tabulka 32). Rozdíly v hodnotách jsou ale minimální, pohybují se v rozmezí do 0,37.

Jak bylo hodnocení aktivity ovlivněno jejich vztahem k přesnosti a plynulosti, je zobrazeno níže (Tabulka 33).

vliv preference na úroveň jazyka	přesnost	spíše přesnost	obojí stejně důležité	spíše plynulost	plynulost
rozhodně nesouhlasím	0	0	0	0	0
spíše nesouhlasím	1	1	4	2	0
neutrální	0	2	1	5	1
spíše souhlasím	0	4	9	5	0
rozhodně souhlasím	1	2	9	7	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3,5</b>	<b>3,78</b>	<b>4</b>	<b>3,89</b>	<b>3</b>

Tabulka 33: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Čtení na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.

Aktivitu považují za nejvíce efektivní studenti podporující v hodinách vyvážený důraz na přesnost i plynulost. Nejnižšího hodnocení se cvičení dočkalo od studentů preferujících jednoznačně plynulost. Ostatní skupiny se pohybují v horní polovině rozmezí 3–4.

	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>naprosto nesouhlasím</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>spíše nesouhlasím</b>	1	2	2	0	1	1	1
<b>neutrální</b>	0	3	2	1	2	1	0
<b>spíše souhlasím</b>	2	9	6	0	1	0	0
<b>naprosto souhlasím</b>	5	10	1	3	0	0	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,38</b>	<b>4,13</b>	<b>3,55</b>	<b>4,5</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>2</b>

Tabulka 34: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Čtení na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Při srovnání hodnocení studentů podle jejich jazykové úrovně je patrné, že studenti úrovně B2 a vyšší aktivitu hodnotí méně pozitivně než zbývající skupiny (2–3). Nejlepší průměrná hodnota je u studentů úrovně B1, nicméně i zbylé kategorie dosahují hodnocení vyššího než 3.

Z tabulky Tabulka 35 vyplývá, že studenti úrovně B2 a vyšší považují aktivitu Čtení za příliš snadnou (1–1,5). I ostatní kategorie hodnotí jazykovou náročnost zadaného cvičení jako „optimální“. Studenti úrovně A1 se v hodnocení blíží hranici s kategorií „trochu těžká“, zbylé průměry jsou nižší než 3.

<b>jazyková úroveň</b>	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>příliš nízká</b>	0	0	1	0	2	1	1
<b>trochu nízká</b>	1	2	2	1	2	1	0
<b>optimální</b>	7	14	7	3	0	0	0
<b>trochu vysoká</b>	0	6	1	0	0	0	0
<b>příliš vysoká</b>	0	3	0	0	0	0	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>2,88</b>	<b>3,4</b>	<b>2,73</b>	<b>2,75</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>

Tabulka 35: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Čtení. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Naši pozornost přesuneme opět k přínosům (Tabulka 36) a negativním (Tabulka 37) aspektům aktivity Čtení a jak je komentovali studenti a učitelé. Nejčastěji zmiňovanými bylo spojení s realitou a trénink výslovnosti. „Výslovnost se jinak moc nepochvíčuje,“<sup>49</sup> doplnil jeden ze studentů. Spojení s realitou vidí obě dotazované skupiny jak v kontextuálně zasazeném dialogu, při kterém studenti opakují důležité fráze. Častým argumentem bylo především opravování chyb od spolužáka, namísto od učitele. S prací ve skupinách se váží i další komentáře – všichni jsou zapojeni a mohou procvičovat současně, také se zvyšuje zodpovědnost za vykonanou práci. Studenti také zmiňují za pozitivní, zvyšování citlivosti na chybu, zlepšení čtení (3 lidé) a poslechu (2 lidé).

	oprava od spolužáka	důležité fráze	trénink formy	sociální forma	citlivost na chybu	kombinace „forma“ + plynulost
<b>učitelé (%)</b>	21	43	21	0	0	7
<b>studenti (%)</b>	48	24	54	15	9	0

Tabulka 36: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Čtení.

Oprava od spolužáka byla zmíněna jako druhý nejčastější pozitivní aspekt této aktivity, ale zároveň je nejčastějším zdrojem možných problémů. Obvykle je zmiňován argument, že opravy od studenta nemusí být nutně správné a že chyby musí opravovat učitel. Studenti upozorňují na možné konflikty spojené s odlišným názorem na výslovnost konkrétního jevu (1 člověk) a nelíbí se jim, že by měli kontrolovat a opravovat svého spolužáka (2 lidé). V souvislosti s tím učitelé zmiňují upevňování kritického vnímání ostatních (2 lidé) a tematizují problémy spojené s větší skupinou. Studentům se nelíbí riziko, že si opravovaný nezapamatuje správnou variantu a že se zde pouze čte a nepochvíčuje se gramatika (vždy 1 člověk).

---

<sup>49</sup> „zur Aussprache übt man sonst nit so viel/intensiv“

	opravy od spolužáka	nerealistické	problémy s větší skupinou	nudné	jazyková úroveň	nevyvážené nároky na studenty	další
<b>učitelé (%)</b>	64	21	14	0	0	0	0
<b>studenti (%)</b>	19	2	0	9	9	14	19

Tabulka 37: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Čtení.

Při srovnání obou tabulek je zřejmé, že velkým přínosem této aktivity bylo vzájemné opravování spolužáků. Tento aspekt ale zároveň získal největší počet negativních ohlasů, a to od obou skupin.

### Příběh

U této aktivity se učitelé vesměs shodli na pozitivním hodnocení. Jedinou výjimkou je hodnocení „spíše nesouhlasím“ u tvrzení, že je daná aktivita pro studenty motivační. Daná vyučující patrně staví na své zkušenosti: „Nikdy jsem s tím moc neslavila úspěch. Studenti se báli více mluvit. Nevěděli, jak utvořit větu. Korektnost vět nemusí být přesná.“

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační	rozvoj plynulosti
rozhodně nesouhlasím	0	0	0	0
spíše nesouhlasím	0	0	1	0
neutrální	1	3	0	0
spíše souhlasím	4	6	7	7
rozhodně souhlasím	9	5	6	7
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,57</b>	<b>4,14</b>	<b>4,29</b>	<b>4,5</b>

Tabulka 38: Hodnocení učitelů u aktivity Příběh

Hodnocení studentů (Tabulka 39) je o něco negativnější než u učitelů. Rozdíl mezi průměry u hodnocení potenciálu aktivity zlepšit jazykovou úroveň je 0,75 a v případě využití získaných dovedností se jedná o 0,58. U motivace dané cvičení v lekcích dělat se diference rovná 0,83.

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační
rozhodně nesouhlasím	1	0	1
spíše nesouhlasím	2	6	9
neutrální	8	13	9
spíše souhlasím	20	12	11
rozhodně souhlasím	8	8	9
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3,82</b>	<b>3,56</b>	<b>3,46</b>

Tabulka 39: Hodnocení studentů u aktivity Příběh

Součet hlasů u každé kategorie je v porovnání s ostatními aktivitami o 16 nižší, tito studenti byli ze zdejšího hodnocení vyjmuti, jelikož, jak sami v komentářích uvedli, nepochopili zadání. Na rozdíl od hodnocení učitelů se zde vyskytují i „spíše“ i výrazně nesouhlasné hlasy směrem k vlivu na rozvoj jazykové úrovně a potenciál studenty motivovat. Dva ze studentů, kteří tuto aktivitu minimálně v jenom kritériu hodnotili (spíše) negativně, jako problém uvedli, že jim „uniká smysl dané aktivity“<sup>50</sup>, popřípadě že je malý důraz na procvičování specifických gramatických konstrukcí.

vliv preference na úroveň jazyka	přesnost	spíše přesnost	obojí stejně důležité	spíše plynulost	plynulost
rozhodně nesouhlasím	0	0	1	0	0
spíše nesouhlasím	0	1	0	1	0
neutrální	1	2	1	3	1
spíše souhlasím	0	2	11	7	0
rozhodně souhlasím	0	1	4	3	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3</b>	<b>3,5</b>	<b>4</b>	<b>3,86</b>	<b>3</b>

Tabulka 40: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Příběh na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.

---

<sup>50</sup> „Mir hat sich der sinn der Übung nicht erschlossen.“



Jak vyplývá z tabulky výše (Tabulka 40), z hlediska přínosu pro zlepšení jazykové úrovně nejlépe Příběh hodnotili studenti upřednostňující ve výuce vyrovnaný důraz na přesnost i plynulost. Naopak nejnižšího hodnocení (neutrálního) se aktivita dočkala od těch, kteří jsou výrazně nakloněni přesnosti či plynulosti.

	<b>A0</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>naprosto nesouhlasím</b>	0	1	0	0	0	0	0
<b>spíše nesouhlasím</b>	0	0	0	0	2	0	0
<b>neutrální</b>	0	4	2	0	0	2	0
<b>spíše souhlasím</b>	1	8	6	3	1	0	1
<b>naprosto souhlasím</b>	1	3	2	1	1	0	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4,5</b>	<b>3,75</b>	<b>4</b>	<b>4,25</b>	<b>3,25</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Tabulka 41: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Příběh na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Pokud se blíže podíváme na hodnocení vlivu na zlepšení jazykové úrovně v závislosti na úrovni studentů (Tabulka 41), zjistíme, že větší přínos aktivitě přisuzují studenti do úrovně B1 (včetně) a C2, naopak neutrální přínos spatřují studenti úrovně B2 a C1. Je zde tedy opět patrná určitá tendence, při které studenti nižší jazykové úrovně hodnotí aktivitu lépe než studenti úrovně vyšší.

Při srovnání vhodnosti aktivity vzhledem k různým cílovým skupinám (Tabulka 42) je zřejmé, že mírně pokročilí a pokročilí studenti hodnotí jazykovou náročnost jako „trochu“ a „příliš nízkou“. Začátečníci (A0 a A2) se pohybují na úrovni „optimální“, ale studenti úrovně A1 ji považují za „trochu vysokou“. Zajímavé opět je, že studenti úrovně A0 shledávají cvičení Příběh jako jazykově snazší než studenti úrovně vyšší.

jazyková úroveň	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
příliš nízká	0	0	0	1	3	1	1
trochu nízká	0	1	0	0	0	0	0
optimální	1	5	8	3	1	1	0
trochu vysoká	1	8	2	0	0	0	0
příliš vysoká	0	1	0	0	0	0	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3,5</b>	<b>3,6</b>	<b>3,2</b>	<b>2,5</b>	<b>1,5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Tabulka 42: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Příběh. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

K pozitivním aspektům Příběhu respondenti často uváděli mluvení, jakožto prostředek k posilování dovednosti sebevyjádření se, učitelé v tomto aspektu zmiňovali posilování sebevědomí při práci s jazykem („zlepšení pocitu, že se dorozumím a umím vytvořit větu s daným výrazem“). Vedle toho byla zmiňována gramatika a její procvičování, studenti uváděli i trénink výslovnosti. Mezi další pozitivně hodnocené aspekty patřily faktory spojené s užitou sociální formou – zapojení všech a práce ve skupinách. Jak učitelé, tak studenti ocenili možnost variabilních jazykových úrovní – podle toho, jak to danému studentovi vyhovuje.

	mluvení	kreativita	trénink formy	sociální forma	variabilní podle úrovně	další
<b>učitelé (%)</b>	43	7	7	7	7	10
<b>studenti (%)</b>	56	12	12	10	5	29

Tabulka 43: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Příběh.

V kategorii *další* je zařazena například práce se slovní zásobou – zde učitelé oceňují její opakování (3 lidé), studenti její rozšiřování (1). Obě skupiny taktéž kladně hodnotí hravou formu (2 studenti a 1 učitel). Lektoři ještě jako přínos dávají nutnost koncentrace (1 člověk)

a spontánní reakce (1 člověk). Studenti pak ještě doplňují kombinaci jazykových kompetencí poslechu a čtení (1 student).

Na rizicích a negativních aspektech se dotazovaní příliš neshodli. Jediné dva problémy, které zmínily obě skupiny, je nebezpečí, že vytvořený příběh nebude dávat smysl (1 student a 1 učitel) a že struktury, které se budou studenti snažit vytvořit, budou nad jejich síly (1 student a 1 učitel). Kromě toho studenti upozorňovali na problémy spojené s velkou skupinou (2 lidé) a že tato aktivita není motivační (1 člověk), neprocvičuje konkrétní gramatické struktury (1 člověk) a je moc snadná. Nutno podotknout, že se v tomto případě jednalo o studenta jazykové úrovně B1. Další student považoval za stresující, že musí rychle reagovat.

Učitelé se jako možná rizika uvedli, že studenti nepochopí, co je na kartičce napsáno, nebudou mít dostatečnou slovní zásobu, nebudou chtít mluvit (1) nebo jim bude chybět fantazie (3 lidé) či že pro ně bude moc těžké navazovat (3). Nakonec zde podle některých vyučujících chybí komunikační kontext (1 člověk) a tvořené věty nemusí být správné (1).

### Pantomima

Poslední zkoumanou aktivitou je Pantomima. Z hodnocení učitelů (Tabulka 44) vyplývá, že se jedná o cvičení značně rozporuplné. V každé z hodnocených kategorií se vyskytuje nejeden respondent hodnotící ji kladně, či záporně. Tomu odpovídají i průměrné hodnoty.

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační	rozvoj plynulosti
rozhodně nesouhlasím	1	2	2	4
spíše nesouhlasím	2	2	2	1
neutrální	3	2	0	2
spíše souhlasím	4	4	4	4
rozhodně souhlasím	4	4	6	3
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3,57</b>	<b>3,43</b>	<b>3,71</b>	<b>3,07</b>

Tabulka 44: Hodnocení učitelů u aktivity Pantomima

Dotazovaní učitelé tak jako celek zauímají „neutrální“ stanovisko k rozvoji plynulosti pomocí Pantomimy. K tomu má blíže i hodnocení jejího využití v praxi. Vliv na zlepšení

jazykové úrovně a potenciál studenty motivovat k činnosti se pomalu blíží k hodnocení „spíše souhlasím“.

Na hodnocení jednotlivých kritérií se ovšem neshodnou ani studenti. Průměr jejich odpovědí u možné aplikace v reálném životě a potenciálu motivovat studenty je dokonce neutrálnímu stanovisku ještě blíže, než tomu bylo u skupiny předcházející. Naopak u hodnocení vlivu na úroveň cílového jazyka jsou o 0,02 blíže variantě „spíše souhlasím“.

hodnocení	rozvoj jazykové úrovně	aplikovatelnost	motivační
rozhodně nesouhlasím	3	4	6
spíše nesouhlasím	8	8	8
neutrální	8	14	8
spíše souhlasím	24	20	13
rozhodně souhlasím	11	8	19
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3,59</b>	<b>3,37</b>	<b>3,57</b>

Tabulka 45: Hodnocení studentů u aktivity Pantomima

Při pohledu na rozdělení hodnocení podle preference studentů (Tabulka 46) je zajímavé, že nejvyšší hodnocení Pantomima obdržela od studentů preferující přesnost, nejnižší naopak od těch upřednostňujících plynulost. Zbylé tři kategorie mají mezi sebou rozdíl nanejvýš 0,5. Je zde tedy jistá tendence, že čím méně student preferuje plynulost, tím lépe hodnotí její vliv na úroveň jazyka.

<b>vliv preference na úroveň jazyka</b>	<b>přesnost</b>	<b>spíše přesnost</b>	<b>obojí stejně důležité</b>	<b>spíše plynulost</b>	<b>plynulost</b>
<b>rozhodně nesouhlasím</b>	0	0	2	1	0
<b>spíše nesouhlasím</b>	0	1	4	3	0
<b>neutrální</b>	0	1	3	3	1
<b>spíše souhlasím</b>	0	5	11	8	0
<b>rozhodně souhlasím</b>	2	2	3	4	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>5</b>	<b>3,89</b>	<b>3,39</b>	<b>3,58</b>	<b>3</b>

Tabulka 46: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Pantomima na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.

Co se týče hodnocení vlivu na vývoj jazyka v závislosti na již ovládanou úroveň (Tabulka 47), nejlépe pantomimu hodnotili studenti úrovně B1 (4,25), nejhůře naopak studenti B2 (2,25). Vzhledem k rozložení průměrů mezi těmito extrémy jsme nenalezli žádnou tendenci, která by toto hodnocení nějak popisovala.

	<b>A0</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>naprosto nesouhlasím</b>	0	1	1	0	1	0	0
<b>spíše nesouhlasím</b>	1	4	1	0	2	0	0
<b>neutrální</b>	1	1	4	0	0	1	1
<b>spíše souhlasím</b>	3	5	12	3	1	0	0
<b>naprosto souhlasím</b>	3	0	6	1	0	1	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>4</b>	<b>2,91</b>	<b>3,88</b>	<b>4,25</b>	<b>2,25</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Tabulka 47: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Pantomima na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Při pohledu na tabulku níže (Tabulka 48) je vidět, že pouze začátečníci jsou s její obtížností spokojeni. Průměrná hodnota se počínaje B1 (2,5) postupně snižuje, až k úrovni C2, kde dosahuje minima (1).

<b>jazyková úroveň</b>	<b>A0</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>příliš nízká</b>	0	2	0	1	2	1	1
<b>trochu nízká</b>	0	1	3	0	2	1	0
<b>optimální</b>	8	17	6	3	0	0	0
<b>trochu vysoká</b>	0	3	1	0	0	0	0
<b>příliš vysoká</b>	0	1	1	0	0	0	0
<b>průměrná hodnota</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>

Tabulka 48: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity *Pantomima*. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.

Poslední srovnání odpovědí studentů a učitelů se bude týkat přínosů (Tabulka 49) a rizik (Tabulka 50) hodnocené aktivity. Jako první budou srovnány pozitivní aspekty, poté se budeme věnovat rizikům. Nejčastěji zmiňovaná byla skutečnost, že se jedná o hru a tím pádem o změnu ve výuce. Jak studenti, tak učitelé hodnotili kladně i spojování slovních druhů – v tomto případě adjektiv a substantiv a opakování, resp. rozšiřování slovní zásoby. Studenti ještě mluví o výhodách plynoucích z kombinace různých elementů, např. slova a pohybu (6 lidí) či optického vjemu (4 lidé). Dále se jim líbí, že se jedná o skupinovou práci (2 lidé), procvičování mluvení (1 člověk) a spontánní reakce (1 člověk), studenti musí být aktivní (3) a do výuky se zapojují všichni (1 člověk). Vedle toho učitelé zmínili ve dvou případech podporu tvořivosti a v jednom trénink nonverbální komunikace.

	slovní spojení	kreativita	slovní zásoba	zábava	spojení smyslových vjemů	další
<b>učitelé (%)</b>	29	14	29	21	0	7
<b>studenti (%)</b>	15	0	45	55	18	15

Tabulka 49: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Pantomima.

Jako největší problém se ukázala být samotná pantomimická činnost. Že takové cvičení pro některé studenty může představovat problém, si uvědomuje asi 43 % dotazovaných učitelů a 16 % studentů. Kromě toho obě skupiny upozorňovali na to, že studenti netvoří žádné věty, opakují pouze jednoduché konstrukce. Dále je podle nich potřeba velké slovní zásoby, neboť „bez široké slovní zásoby člověk nemůže hrát.“<sup>51</sup> Jak studenti, tak učitelé upozorňují na chybějící kontext, který by se k dané aktivitě vázal. Do kategorie *další* patří učiteli zmíněný problém, a to že student nepochopí smysl pantomimy (2 lidé), ale také komentáře studentů, že se neprocvičuje jazyk (1) a že studenti musí chtít být aktivní (4 lidé).

	pantomima	pouze jednoduchá spojení	slovní zásoba	dlouhé	chybí kontext	jednotvárné a nudné	další
<b>učitelé (%)</b>	43	7	21	14	7	7	14
<b>studenti (%)</b>	16	9	9	11	2	2	9

Tabulka 50: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Pantomima.

Jak je na výše uvedených srovnáních vidět, učitelé oceňují podporu tvořivosti studentů více než samotní studenti. Ti si na druhou stranu více všímají kombinace smyslových vjemů usnadňující učení. Jednoduchá slovní spojení vnímají učitelé, patrně vzhledem k začátečnické úrovni, lépe než studenti, ale zároveň ji zmiňují jako problém hodnocené aktivity. Zároveň více upozorňují na problém, že pantomima „nemusí všem ‚sednout‘.“

---

<sup>51</sup> „Ohne großem Wortschatz kann man nicht mit raten.“

## 2.2.2 Vyhodnocení hypotéz

Na začátku praktické části bylo předloženo pět hypotéz týkajících se subjektivního hodnocení šesti vybraných aktivit studenty a učiteli. V minulé části jsme sesbíraná data vyhodnotili a nyní můžeme porovnat, nakolik získané údaje odpovídají formulovaným hypotézám.

### Hypotéza první

*H1: Studenti a vyučující se neshodují na efektivnosti zkoumaných aktivit.*

Abychom mohli rozhodnout, zda je tato hypotéza pravdivá, nejprve si ujasníme, co se skrývá pod pojmem *efektivnost*. V našem pojetí tak chápeme potenciál dané aktivity na zlepšování jazykové úrovně studentů. Toto kritérium v dotazníku hodnotily obě zkoumané skupiny. V tabulce níže (Tabulka 51) se nachází průměrné hodnocení studentů a učitelů. To považujeme za shodné, pokud se od sebe liší nanejvýš o 5 % hodnotící škály – tedy maximálně o 0,25.

	Ostrov	Kvarteto	Otázky	Čtení	Příběh	Pantomima
studenti	4,04	3,85	3,95	3,89	3,82	3,59
učitelé	3,79	4,43	4,43	4,21	4,57	3,57
rozdíl	<b>0,25</b>	<b>0,58</b>	<b>0,48</b>	<b>0,32</b>	<b>0,75</b>	<b>0,02</b>

Tabulka 51: Srovnání hodnocení efektivnosti uvedených aktivit.

Jak je vidět, ve většině případů rozdíl v hodnocení vlivu cvičení na jazykovou úroveň převyšuje námi stanovený limit. Výjimku tvoří aktivity Ostrov a Pantomima. První z uvedených se pohybuje na námi stanovené hranici, u druhé z nich je rozdíl v hodnocení minimální.

Stanovená hypotéza tedy pro některé z aktivit (Ostrov, Pantomima) platná není, u zbylých cvičení rozdíl v hodnocení nedosahuje limitu 5 % rozptylu hodnotící škály. Na zbylých aktivitách se dotazovaní neshodnou, ovšem výsledky jejich hodnocení se v žádném ze zkoumaných případů neliší o více než 0,75 – 15 % hodnotící škály.

*Studenti a vyučující se tedy na hodnocení efektivnosti některých aktivit **shodnou**, u jiných **nikoliv**.*



## Hypotéza druhá

H2: Studenti a učitelé hodnotí rozdílným způsobem smysluplnost uvedených aktivit.

V předchozí hypotéze jsme porovnávali hodnocení studentů a učitelů z hlediska efektivity daných aktivit. Tyto údaje nyní využijeme i k hodnocení *smysluplnosti* jejich užití v hodinách češtiny jako cizího jazyka. Smysluplnost je pro nás spojení efektivnosti dané aktivity s dalšími elementy ovlivňujícími užití dané aktivity. Těmito *dalšími elementy* jsou v této práci potenciál *motivovat* studenty k jejímu plnění a *aplikovat* získané dovednosti v reálném světě.

Studenti i učitelé u každé z aktivit ohodnotili všechny tři elementy, na základě těchto údajů jsme vytvořili průměrnou hodnotu pro každé z kritérií. Jelikož smysluplnost dané aktivity je kombinací relevantních elementů, bude srovnávaná konstanta průměrem hodnot u jednotlivých kritérií. Vzniklé číslo je tak přiřazeno k dané aktivitě a skupině, které budeme porovnávat. Předpokládáme, že abychom mohli prohlásit hodnocení za shodné, neměly by se výsledné průměry lišit opět o více než 5 % rozptylu hodnotící škály – tedy o 0,25.

	Vliv na úroveň jazyka	aplikovatelnost	motivační	průměr	rozdíl
<b>Ostrov</b>					
učitelé	3,79	3,86	4	3,88	0,02
studenti	4,04	3,8	3,87	3,90	
<b>Kvarteto</b>					
učitelé	4,43	4,36	4,29	4,36	0,51
studenti	3,85	3,8	3,89	3,85	
<b>Otázky</b>					
učitelé	4,43	4,43	4,43	4,43	0,57
studenti	3,95	3,75	3,87	3,86	
<b>Čtení</b>					
učitelé	4,21	4,43	3,64	4,09	0,22
studenti	3,89	4,06	3,67	3,87	
<b>Příběh</b>					
učitelé	4,57	4,14	4,29	4,33	0,72
studenti	3,82	3,56	3,46	3,61	
<b>Pantomima</b>					
učitelé	3,57	3,43	3,71	3,57	0,06
studenti	3,59	3,37	3,57	3,51	

Tabulka 52: Srovnání průměrných hodnot studentů a učitelů u jednotlivých aktivit

Na tabulce výše (Tabulka 52) jsou znázorněny průměrné hodnoty pro zkoumaná kritéria u jednotlivých aktivit. Jak je vidět, podmínka rozdílu menší než kritická hodnota 0,25 je

splněná pouze u cvičení Ostrov, Čtení a Pantomima. U zbylých tří aktivit je rozdíl hodnocení studentů a učitelů moc velký. V případě úlohy Příběh se jedná téměř o 15 % celé hodnotící škály.

Při srovnání výsledků hodnocení efektivnosti a smysluplnosti je zřejmé, že v prvním případě stanoveným kritériím odpovídaly pouze dvě aktivity (Ostrov, Pantomima), ve druhém případě k nim přibylo Čtení.

*Respondenti se tedy se studenty na hodnocení smysluplnosti určitých aktivit **shodnou**, u jiných **nikoliv**.*

### **Hypotéza třetí**

*H3: Hodnocení jazykové náročnosti aktivit neodpovídá úrovni studentů.*

Jak již bylo zmíněno výše, všechny aktivity jsou podle autorů určeny pro začátečníky až mírně pokročilé<sup>52</sup> – tedy pro studenty cca úrovně A2. Nebudeme zkoumat, zda si nějaký pokročilý žák myslí, že je pro něj daná úloha příliš snadná. Místo toho porovnáme průměry hodnocení studentů, kteří porovnávali jazykovou náročnost dané aktivity se svými odhadovanými dovednostmi. Pokud se hodnocení optimální úrovně (=3) bude vyskytovat v úrovni A a pokud se bude ve vyšších úrovních (B a C) vyskytovat klesavá tendence, je možné mluvit o tom, že hodnocení studentů zařazení daných aktivit odpovídá.

Jak vidíme na srovnání hodnocení náročnosti všech aktivit (Tabulka 53), u studentů na jazykové úrovni B1 a vyšší se již uvedené hodnoty blíží k hodnocení 2 („trochu nízká“), popř. 1 („moc nízká“) Naproti tomu hodnocení studentů rovně A téměř ve všech případech (alespoň po zaokrouhlení) na optimální hodnotu dostane. Výjimkou jsou studenti úrovně A0 a A1 a jejich hodnocení u aktivity Ostrov. Zde se jejich hodnoty blíží spíše k „trochu těžké“. Nicméně na úrovni A2 se daná hodnota ocitá pod „optimální“.

*Hodnocení jazykové náročnosti aktivit tedy **odpovídá** úrovni studentů.*

---

<sup>52</sup> beginners/intermediate

	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Ostrov</b>							
studenti	3,75	3,56	2,73	2	1	1	1
<b>Kvarteto</b>							
studenti	2,63	2,88	2,55	2	1	1	1
<b>Otázky</b>							
studenti	2,88	3,4	2,73	2,75	1,5	1,5	1
<b>Čtení</b>							
studenti	3	3,08	2,82	2,5	1	1,5	1
<b>Příběh</b>							
studenti	3,5	3,6	3,2	2,5	1,5	2	1
<b>Pantomima</b>							
studenti	3	3	3	2,5	1,5	1,5	1

Tabulka 53: Souhrnné hodnocení aktivit dle jazykové náročnosti vzhledem k jazykové úrovni hodnotících

#### Hypotéza čtvrtá

*H4: Respondenti preferující správnost a přesnost aktivity zaměřené na plynulost hodnotí méně pozitivně než respondenti preferující plynulost.*

Pro ověření této hypotézy je v tabulce (Tabulka 54) sestavený souhrn hodnocení jednotlivých aktivit podle preference z první části dotazníku. Ostrov patří mezi aktivity podporující plynulost (viz kapitolu Předvýzkum) a tendenciálně lepší hodnocení získal od studentů a vyučujících preferujících ve výuce přesnost. Nepotvrdilo se tedy, že by respondenti preferující ve výuce správnost hodnotili lépe aktivity na přesnost a hůře aktivity na plynulost.

	přesnost	spíše přesnost	oboje je stejně důležité	spíše plynulost	plynulost
<b>Ostrov</b>	5	3,75	4,06	3,9	3
<b>Kvarteto</b>	4	4,08	3,97	3,95	3
<b>Otázky</b>	5	4	3,9	4,18	3
<b>Čtení</b>	4	3,63	4,13	3,86	3
<b>Příběh</b>	4	3,89	4,24	3,8	3
<b>Pantomima</b>	5	3,64	3,42	3,67	3

Tabulka 54: Souhrn hodnocení všech aktivit vzhledem k preferenci hodnotitele.

## Hypotéza pátá

*H5: Tendence hodnocení aktivit se mezi začátečníky a pokročilými studenty liší.*

Pro ověření či vyvrácení této hypotézy je potřeba porovnat, jak dané aktivity hodnotili studenti s rozdílnou úrovní češtiny jako cizího jazyka (Tabulka 55). Pokud se bavíme o jiné tendenci hodnocení, může se jednat o dvě varianty. První možností je, že začátečníci aktivitu hodnotí jako špatnou a pokročilí jako vhodnou. Druhá možnost je přesně naopak – studenti začátečníci hodnotí aktivitu jako dobrou, ale pokročilí zvolí opět opačný postoj. Jak ale vyplývá z tabulky Tabulka 55, nic takového zde obecně pozorovat nelze. Náznak druhé zmíněné varianty je u cvičení Čtení, ale bohužel v současné době ne dostatečný. *Hypotézu tedy nelze ani potvrdit ani vyvrátit.*

	A0	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ostrov	4,13	4,16	4,45	3,75	3	4	1
Kvarteto	4,33	4,08	4,18	3	2,75	3	1
Otázky	4,38	3,88	3,9	4,5	3	4	4
Čtení	4,38	4,13	3,55	4,5	3	2,5	2
Příběh	4,5	3,75	4	4,25	3,25	3	4
Pantomima	4	3,88	2,9	4,25	2,25	4	3

Tabulka 55: Souhrn hodnocení všech aktivit vzhledem k jazykové úrovni hodnotitele.

## Hypotéza šestá

*H6: Respondenti se neshodují v tom, co znamená přesný a plynulý projev.*

Srovnávání výskytu jednotlivých kritérií pro přesnost a plynulost bylo podrobně popsáno výše, v první části vyhodnocování dat. Jak bylo vidět, repertoár odpovědí označujících kritéria přesnosti či plynulosti byl velmi bohatý. Nutno podotknout, že obě skupiny charakterizovaly daný projev zejména pomocí jeho kritérií. Pro vyhodnocení naší hypotézy se tak jimi budeme orientovat také. Srovnávána budou pouze taková kritéria, která v rámci své skupiny (mezi studenty, resp. učiteli) získala shodu minimálně 25 %.

Jak je vidět výše (Tabulka 3), učitelé shodně uvedli kritérium *gramatické a pragmatické správnosti* v 67 %, resp. 47 % případů. Vzhledem k tomu, že se jednalo o otázky otevřené, dá se předpokládat, že některé dotázané tyto varianty jednoduše nenapadly a pokud by byl

vybrán jiný druh odpovědi, byla by zde shoda vyšší. Nicméně takto lze říci, že více než polovina dotazovaných učitelů dodržování gramatických pravidel aktivně spojuje s hodnocením přesnosti, téměř polovina obdobně hodnotí dodržování pragmatických pravidel.

Vedle toho se více než čtvrtina dotázaných shodne na relevantnosti užití správného *lexika* a srozumitelné *výslovnosti*, pokud mají hodnotit správnost projevu. Další kritéria mají u učitelů shodu menší než 20 %.

Shoda studentů přesahující 25 % se taktéž týká pouhých čtyř kritérií. Jedním z nich je, stejně jako u učitelů, dodržování *gramatického systému* (84 %). Následuje správné užití *lexikálního inventáře* (44 %), *správná výslovnost* (33 %) a *pragmatická složka jazyka* (27 %).

Učitelé a studenti se tak shodnou na tom, že pro správnost jazykového vyjádření je důležité pochopení a aplikace (alespoň základních) *gramatických pravidel*, ale také správná, nebo alespoň srozumitelná *výslovnost*. Zbylá kritéria se buď mezi učiteli, resp. studenty, nedočkala 25 % shody, nebo, jako v případě dodržování pragmatických pravidel, je rozdíl shody obou skupin více než 20%.

V případě plynulosti ovšem situace tak jednoznačná není. Učitelé se zde nejvíce orientují na kritéria *Housena & Kuikena*, resp. *Ellise & Barkhuizen*a (viz tabulku Tabulka 5). Nejvyšší shodu mezi sebou mají u *přerušeni projevu* (47 %), jakožto kritéria pro určování a hodnocení plynulosti. Obdobný poměr se nachází u *tvorby smysluplných vět* (taktéž 47 %). Dalšími kritérii se shodou vyšší než 25 % jsou *rychlost promluvy* (33 %) a *vlastní korekce* (27 %), taktéž kritéria zkoumaná *Ellisem & Barkhuizenem* při chybových analýzách.

Studenti se oproti tomu shodnou na *přerušeni* jakožto kritériu pro hodnocení plynulosti ze 75 %. Vzhledem k tomu, že se jejich kritéria plynulosti týkají v podstatě všech zkoumaných definic a přístupů, jsou procenta jejich zbylé podmínky pro hodnocení plynulosti podstatně nižší. U hodnocení podle *Leesonovy* definice je zřetelný vliv *gramatiky* jakožto důležitého kritéria – což je ale dle argumentace výše srovnatelné s příklonem k *smysluplnosti* vyjádření mluvčích. U *Fillmorova* přístupu je vidět 25% shoda u *omezování kontrolních mechanismů po produkci* daného jazykového jevu – jak již bylo zmíněno výše, toto velmi blízce souvisí s dříve uvedeným *počtem vlastních oprav*, preferovaných i učiteli.

Dotazovaní studenti i učitelé nejtypičtější kritérium pro přesnost vidí v přerušeních výpovědi, zásadním způsobem se ale liší míra, v jaké se na tomto kritériu obě skupiny shodnou. Tvorba smysluplných vět, resp. dodržování gramatického systému, aby dané věty dávaly smysl, je taktéž pro obě skupiny společná. Nakonec se studenti i učitelé shodnou na práci monitoru, jakožto zodpovědného činitele za vlastní opravy či ponechání jazykových chyb.

Ačkoliv se obě skupiny ve výše uvedených argumentech shodují, u učitelů se vyskytuje tendence charakterizovat plynulost zejména pomocí zkoumaných elementů v chybové analýze. Studenti naproti tomu, používají argumenty a kritéria z širšího spektra a dokazují smysluplnost většího množství definic plynulosti.

*Studenti se tedy s vyučujícími **shodnou** na kritériích přesnosti jazykového projevu. V případě plynulosti se ovšem obě skupiny respondentů **shodnou** na projevech neplynulosti, **nikoliv** však na jejich formulaci. Na stejnou problematiku nahlíží obě skupiny očividně z odlišných úhlů.*

### 2.3 Shrnutí

Pomocí nasbíraných dat jsme mohli ověřit hypotézy z úvodu praktické části. Ověřování první a druhé hypotézy s sebou přineslo zajímavé poznatky. Například, že ačkoliv se obě skupiny v hodnocení jedné aktivity takřka překrývají (např. Pantomima), u jiné je výsledek výrazně odlišný (Příběh). Bezpochyby by přesnějším výsledkům pomohl vyšší počet respondentů, ale mimo to by bylo vhodné nabídnout otázku ohledně vhodnosti aktivity pro danou jazykovou úroveň i učitelům. Kromě toho, že by k hodnocení smysluplnosti aktivity přibylo ještě jedno kritérium, by bylo zajímavé srovnání, jak úroveň daných aktivit hodnotí studenti, a jak učitelé.

Hodnocení jazykové aktivity z hlediska její náročnosti je téma třetí zkoumané hypotézy. Z dat, která se nám podařilo sesbírat, vyplývá, že studenti patřící k cílové skupině hodnocených aktivit se jako cílová skupina také cítí a náročnost aktivit hodnotí nejpozději na úrovni A2 jako optimální.

Při srovnávání přesnosti a plynulosti se nepotvrdilo, že by studenti preferující jeden z aspektů v hodnocení aktivit upřednostňovali takové, které rozvíjí jimi preferovaný směr. Naopak. V některých případech studenti upřednostňující přesnost hodnotili aktivity na plynulost lépe

než jejich přímí zastánci. V momentální situaci není možné říci, zda se jednalo o výjimky, či nikoliv, při vyšším počtu respondentů by snad byla (neexistující) tendence jasnější.

U problematiky nízkého počtu účastníků zůstaneme i u hypotézy následující. Zde jsme porovnávali tendence hodnocení aktivit začátečníky a pokročilými. Leč bez jasného potvrzení či vyvrácení stanovené hypotézy. Buď tendence v hodnocení cvičení respondenty neexistují, nebo nebyly kvůli malému množství údajů zřetelné.

V šesté hypotéze jsme se zabývali srovnáním, co pro studenty a učitele znamená přesný a plynulý projev.

Za zmínku stojí komentář jednoho z vyučujících na uvedenou otázku. „Plynulost mluvy spočívá opět v tom, jak je daný člověk zvyklý se vyjadřovat. Raději mluví bez přerušování, netrápí ho, že dělá chyby a je spokojen s tím, že mu druhá strana rozumí.“ Zajímavé na tomto přístupu je, že se daný vyučující blíže zmiňuje o plynulosti jakožto elementu, závislém na zvyklostech daného mluvčího. O něčem podobném mluví i Segalowitz (2010) tvrdící, že plynulost v L2 je neustálé přibližování k úrovni v L1. Skrz jazykové aktivity podle něj nevytváříme plynulost projevu z nulového základu. Jen mu nabízíme prostředky, aby se mohl vyjadřovat, jak je mu přirozené, milé, na co je zvyklý z rodného jazyka.

Obecně se představy studentů a učitelů v mnohém překrývaly, ale v ještě více aspektech se od sebe lišily. Šíře, v jaké se odpovědi zejména studentů vyskytovaly, byla skutečně neočekávaná, ale přínosná. Nicméně jedním z aspektů, na kterém se obě skupiny shodly, byl počet vlastních oprav, jakožto kritérium hodnocení plynulosti. To je zajímavé, protože Lennon (1990) zjistil, že opravy vlastního projevu s úrovní plynulosti mnoho společného nemají. Argumentuje přitom případy, kdy jsou tyto opravy prostředkem ke změně formulace. V takovémto kontextu by se podle něj vůbec neměly považovat za narušení plynulosti, vzhledem k tomu, že obdobné nakládání s jazykem je běžné i v ústní produkci rodilých mluvčích.

S opravami vlastního vyjádření bylo do značné míry spojeno, jak se ukázalo, i srovnání úvodních mluvených textů. Zde měli dotazovaní vybrat takovou nahrávku, jejíž mluvčí má lepší úroveň češtiny. Z komentářů týkajících se odůvodnění volby vyplývá, že pro učitele hrála významnou roli dovednost studenta identifikovat a opravit chyby. Tento argument se u učitelů vyskytl pětkrát. Gramaticky správnou nahrávku tak preferovalo

11 učitelů – 78,57 %, a to i přesto, že se k preferenci přesnosti ve výuce přihlásili pouze 3 vyučující.

Jako zajímavé se u této aktivity ukázalo, jak rozdílné představy o „jazykové úrovni“ studenti, ale i učitelé mají. Zatímco 13 učitelů (cca 93 %) při odůvodnění tematizovalo gramatickou správnost (pro 12 z nich byla i kritériem pro výběr odpovědi a tři z nich uvedli gramatiku jako samostatný argument), plynulost či rychlost projevu jich zmínilo 10 (cca 71 %). Celkem 6 učitelů (cca 43 %) uvedlo ještě minimálně jedno další kritérium, které při hodnocení využívali (výslovnost, komunikativnost, srozumitelnost či užití koherenčních prostředků).

Studenti v souvislosti s úrovní jazyka častěji zmiňovali plynulost (cca 73 %), gramatickou správnost u nahrávek tematizovalo 26 studentů (cca 47 %), pro tři z nich bylo správné užití gramatických pravidel jediným kritériem hodnocení. Pět studentů argumentovalo lepší výslovností mluvčího na jimi zvolené nahrávce.

Je zřejmé, že argumentace studentů je ve srovnání s učiteli výrazně polarizovanější. Jelikož daná otázka nebyla formulovaná tak, aby zjistila přesná kritéria, podle kterých respondenti určují či porovnávají jazykovou úroveň, přesto nastínila, čeho si dotazovaní všímají, co je pro ně v rámci jazykové úrovně relevantní. Jak se ukázalo, nemusí být tato kritéria tak jednoznačná, jak by se zdálo. Co je pro hodnocení studentů a vyučujících reálně důležité, by taktéž mohlo být téma dalších výzkumů.

Za pozornost stojí i rozdělení preferencí mezi respondenty – studenty podle věku. Při něm jsme zjistili, že přesnost ve výuce upřednostňují zejména studenti mladší 40 let. Starší studenti jsou nakloněni spíše rozvoji plynulosti. Jak jsme již upozornili dříve, věkové rozložení dotazovaných studentů nebylo rovnoměrné. Nicméně stojí za bližší prozkoumání propojení věku studenta s jeho preferencí a případné důvody pro rozdíly mezi lišícími se věkovými kategoriemi.



### 3 Závěr

V rámci této diplomové práce jsme porovnali přístup učitelů a studentů k různým jazykovým aktivitám zaměřeným na rozvoj plynulosti či přesnosti. Při jejich hodnocení jsme zkoumali vliv preference přesnosti či plynulosti ve výuce či jazykové úrovni studentů. V kontextu správnosti a plynulosti jsme se taktéž zabývali tím, jak dotazované dané aspekty mluveného projevu chápou a jaká kritéria jsou podle nich pro hodnocení klíčová. Výsledkem tohoto porovnání je, že se respondenti neshodují, a to zejména na formulaci kritérií při popisu plynulosti. Obě zkoumané skupiny tedy na stejné projevy neplynulosti nahlíží z odlišné perspektivy. To odpovídá nakonec i stavu vědy, kde se taktéž vyskytuje více přístupů k charakteristice plynulosti cizojazyčného mluvčího. Na tomto místě se ovšem nabízí prostor k podrobnějšímu zkoumání vnímaných kritérií plynulosti dle zkoumaných skupin.

Upřednostňování přesnosti či plynulosti ve výuce ovšem, jak se ukázalo, nemá zásadní vliv na hodnocení efektivnosti zkoumaných aktivit. Stejně nejednoznačné se ukázalo i srovnání hodnocení prezentovaných cvičení mezi vyučujícími a studenty češtiny jako cizího jazyka, a to jak z hlediska jejich efektivnosti, tak smysluplnosti.

V návaznosti na třetí stanovenou hypotézu jsme zjistili, že náročnost hodnocených cvičení skutečně odpovídá úrovni začátečníků/mírně pokročilých, jak uvádí autorka jedné z použitých publikací *Friederike Klippel*. Vzhledem ke komentářům některých vyučujících stojí za pozornost i hodnocení lektorů týkající se vhodnosti daných aktivit pro cílovou skupinu studentů a případné porovnání přístupu studentů a vyučujících k jazykové obtížnosti prezentovaných cvičení.

Vedle toho se ukázalo jako zajímavé nejednotné vnímání „lepší úrovně češtiny“. Nabízí se otázka, jaké parametry studenti a učitelé považují skutečně při hodnocení své či cizí úrovně jazyka za relevantní. Rámec kritérií je sice skrz SERR, podle kterého danou úroveň přiřazujeme, daný, nicméně otázkou zůstává, zda je aktivní i při konkrétním posuzování úrovně jazyka, například podle ústního projevu mluvčího.

Vzhledem k tomu, že při samotné produkci, ale i při hodnocení plynulosti hraje do značné míry rodný jazyk studentů (Bourdieu, 2005), nabízí se otázka, od jaké míry byly odlišnosti mezi učiteli a studenty způsobeny odlišnou sociální rolí ve výuce a jakou roli zde hrál první jazyk respondenta. Provedením obdobného výzkumu u českých studentů německého jazyka

a německých rodilých mluvčích by bylo možné porovnat výsledky také podle mateřského jazyka. Obdobné porovnání by v případě opakování dotazníkového šetření s jinou cílovou skupinou (za předpokladu jazykového přizůsobení dotazníků) by pak bylo možné i u dalších jazyků.

## Bibliografie

- Adamovičová, A., Bischofová, J., & kol. (2005). *Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk* | MŠMT ČR. Získáno 6. července 2018, z Minitersvo školství mládeže a tělovýchovy: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>
- Aguado, K. (2003). Kognitive Konstituente der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (32), 11-26. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bortfeld, H., Leon, S. D., Bloom, J. E., Schober, M. F., & Brennan, S. E. (2001). Disfluency Rates in Conversation: Effects of Age, Relationship, Topic, Role, and Gender. *Language and Speech*, 44 (2), S. 123-147.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen?: Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2. vyd.). Wien: Braumüller.
- Braun, K., Nieder, L., & Schmöe, F. (1967). *Deutsch als Fremdsprache* (Sv. I). Stuttgart: Klett.
- Breul, K. (1906). *The Teaching of Modern Foreign Language and The Training of Teachers*. Cambridge: Cambridge at the University Press.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice* (2. vyd.). New York/Chicago/San Francisco/Atlanta: Harcourt, Brace&World, Inc.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1978). *Teaching English as a Foreign Language*. Londýn: Routledge Education Books.
- Brown, R. (1973). *A First Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. (8 1988). Applied Linguistic and Comuncative Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, stránky 3-13.

Bruxelles, U. I. (nedatováno). Centre du tchèque.

Cambridge English: Language Assessment. (2012). *KET Vocabulary list 2011 with additions Oct 2012.doc - 22105 - ket-vocabulary-list.pdf*. Získáno 6. července 2018, z Cambridge Assesement: <http://www.cambridgeenglish.org/images/22105-ket-vocabulary-list.pdf>

Coleman, A. (1929). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: A Report Prepared for the Modern Foreign Language Study*. Michigan: Macmillan.

Council of Europe. (2001). *MŠMT: Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Získáno 14. dubna 2018, z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Council of Europe. (únor 2018). *Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Získáno 19. června 2018, z Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>

Český statistický úřad. (8. prosinec 2017). *Data - vzdělávání cizinců | ČSÚ*. Získáno 20. července 2018, z Český statistický úřad: [https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41\\_2016.pdf/cc9ea770-817e-4779-8028-70e17b62cc3d?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41_2016.pdf/cc9ea770-817e-4779-8028-70e17b62cc3d?version=1.0)

DeKeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization. V P. Robinson, *Cognition and Second Language Instruction* (stránky 125-151). Cambridge: Cambridge University Press.

Diller, K. C. (1978). *The Language Teaching Controversy*. Rowley, MA: Newbury House.

Direct Language Lab. (2018). *Direct Language Lab: General English*. Získáno 14. dubna 2018, z Direct English Lab: <http://www.dllab.eu/wp-content/uploads/2017-english-dwdm-book-1-int.pdf>

Edmondson, W. J., & House, J. (9/2 1998). Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, stránky 161-188.

- Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning* (Sv. I). Strasbourg: Council of Europe.
- Elisabeth, M., & Rao, D. B. (2004). *Methods of Teaching English*. Delhi: Arora Offset Press.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency Effects in Language Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, stránky 143-188.
- Ellis, R. (1994). *A theory of instructed second language acquisition*.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition* (9. vyd.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language* (3. vyd.). Oxford: Oxford University Express.
- Evropská komise: Oddělení pro komunikaci. (4. červenec 2018). *Jednotlivé země - EUROPA | Evropská Unie*. Získáno 4. červenec 2018, z Evropská unie: [https://europa.eu/european-union/about-eu/countries\\_cs#tab-0-1](https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_cs#tab-0-1)
- Fillmore, C. J. (1979). On Fluency. V C. J. Fillmore, D. Kempler, & W. S.-Y. Wang, *Individual Differences in Language Ability And Language Behavior* (stránky 85-101). London: Academic Press, Inc.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, S. (2006). Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierenden in DaF. V S. Hoffmann, *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachlernen* (str. 61). München: Medienbauer.
- Fox Tree, J. E. (1995). The Effects of False Starts and Repetitions on the Processing of Subsequent Words in Spontaneous Speech. *Journal of memory and language*, 34, stránky 709-738.

- Fulcher, G. (2006). Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208-238.
- Funk, H. (2014). Lernziel fremdsprachliche Flüssigkeit - zur Problematik des Übungsdesigns im Fremdsprachenunterricht. V E. F. Burwitz-Melzer, *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (stránky 39-49). Tübingen: Narr.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris/Montreal: CLE international.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Bristol: The Longdunn Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4. vyd.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Hasil, J. (5 2003). Čeština jako cizí jazyk očima Milana Hrdličky. *Naše řeč*, 86, stránky 260-262. Načteno z Naše řeč.
- Hernig, M. (2005). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Hockett, C. F. (1973). Objectives and Processes of Language Teaching. V D. Byrne, *English Teaching Extracts* (stránky 19-24). London: Longman group limited.
- Hoffmann, S. (2014). *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachlernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30/4, 461-473.
- Howatt, A. (1997). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hrdlička, M. (2002). *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV nakladatelství.

- Hronová, K., & Hron, J. (2009). *Čeština pro cizince/Czech for Foreigners + CD*. Praha: Didakta Praha.
- Huneke, H. W., & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung* (5. vydání. vyd.). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. V J. B. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics* (stránky 269-293). Middlesex: Penguin Books.
- Chomsky, N. (1967). *Chomsky.info: A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior*. Získáno 27. červen 2018, z Chomsky.info: The Noam Chomsky Webside: [https://chomsky.info/1967\\_\\_\\_\\_/](https://chomsky.info/1967____/)
- Chomsky, N. (1975). *Syntactic Structures* (11. vyd.). The Hague: Mouton&Co., N.V., Publishers.
- Jespersen, O. (1967). *How To Teach a Foreign Language*. (S. Yhlen-Olsen Bertersen, Překl.) Londýn: George Allen & Unwin LTD.
- Jong, N., Groenhout, R., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2015). Second language fluency: Speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior. *Applied Psycholinguistic* 36, 223-243.
- Junková, B. (1996). *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie českého jazyka*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka.
- Jupp, T., & Milne, J. (1969). *Guided Course in English Composition*. Londýn: Heinemann Educational Books.
- Kaska, L. (2013). *Čeština pro začátečníky*. Liberec: Ladislav Kaska.
- Kelly, L. G. (1976). *25 Centuries of Language Teaching*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

- Klíma, J. (1964). *Gesellschaft und Kultur des alten Mesopotamien*. Prag: Verlag der Tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften, Artia.
- Klippel, F. (1998). *Keep talking communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Fremdsprache: Lehren und Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika Velká* (3. vyd.). (A. Krejčí, Překl.) Banská Bystrica: Komenium.
- Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Krashen, S. (červenec 2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Southern California, USA.
- Krashen, S. D. (1991). Immersion: Why it works and what it has taught us. V H. Hammerly, *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning* (str. 3). Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles In Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leeson, R. (1975). *Fluency and Language Teaching*. Londýn: Longmann Group Limited.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40, stránky 387-417.
- Lennon, P. (2000). The Lexical Element in spoken language fluency. V Wisniewski.
- Littlewood, W. (1999). Communicative Language Teaching. V J. C. Richards, & T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (15. vyd., str. 76). Cambridge: Cambridge University Press.



- Lösener, H. (1999). *Der Rhythmus in der Rede: Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- META, o.p.s. (28. března 2018). *Výslovnost | Inkluzivní škola*. Načteno z inkluzivní škola.cz: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/vyslovnost>
- Mitchel, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. Bath: Oxford University Press Inc.
- Mojžíšek, L. (1988). *Didaktika. Teorie vzdělání a vyučování*. Praha: SPN.
- Musimeci, D. (2009). History of Language Teaching. *The Handbook of Language Teaching* (stránky 42-62). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Kassel, München, Tübingen: Langenscheid.
- Palková, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum.
- Palmer, H. E. (1971). *The Teaching of Oral English* (17.. vyd.). London: Longman Group Limited.
- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (2009). The Politics of Language Teaching. V M. H. Long, & C. J. Doughty, *The Handbook of LT* (33) (stránky 26-41). Blackwell Publishing Ltd.
- Politzer, R. L. (1960). *Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics*. Boston: Ginn & Co.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching* (15. vyd.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and The Foreign-Language Teacher*. Chicago&London: The University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Roehr, K. (2010). Explicit knowledge and learning in SLA. *AILA Review*, 23, S. 7-29.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache*. Weimar: Verlag J. B. Metzler Stuttgart.
- Sautter, P. (2012). *Bildung und Erziehung am Hof der Gonzaga*. Získáno 14. března 2018, z Landesarchiv Baden-Württemberg: [http://www.landearchiv-bw.de/sixcms/media.php/120/57836/Barbara\\_Gonzaga\\_Katalog\\_Seite\\_1\\_182.pdf](http://www.landearchiv-bw.de/sixcms/media.php/120/57836/Barbara_Gonzaga_Katalog_Seite_1_182.pdf)
- Sawyer, J., & Silver, S. (1961). Dictation In Language Learning. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 11(1-2), stránky 33-42.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. London: Macmillian Books for Teachers.
- Sears, B. (1844). *The Ciceronian: Or, The Prussian Method of Teaching The Elements of The Latin Language*. Boston: Gould, Kendall, & Lincoln.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and Second Languages. V C. Duoghty, & M. H. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition* (stránky 382-408). Oxford: Blackwell Publishers.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Segalowitz, N., & Frenkiel-Fishman, S. (33(4) 2005). Attention control and ability level in a complex cognitive skill: Attention shifting and second-language proficiency. *MEemory & Cognition*, stránky 644-653.
- Schlimbach, A. (1993). Kinder lernen Deutsch: Die Familie Schiller. V G. Neuner, & H. Hunfeld, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung* (str. 40). Kassel: Langenscheidt.

- Schmidt, J. (1932). *Methodik des französischen Unterrichts* (2. vydání. vyd.). Jena, Leipzig: Wilhelm Gronau.
- Schröder, K. (1984). *Wilhelm Viëtor: "Der Sprachunterricht muss umkehren"; Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen*. München: Max Hueber Verlag.
- Schwitzer, C. (1903). *Methodologie des langues vivantes*. Ziskáno 28. března 2018, z archive.org:  
[https://archive.org/stream/mthodologiedesl00schwgoog/mthodologiedesl00schwgoog\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/mthodologiedesl00schwgoog/mthodologiedesl00schwgoog_djvu.txt)
- Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2018). *Ethnologue: Languages of the World, Twenty-first edition*. Dallas, Texas: SIL International.
- Skehan, P. (18 1998). Task-based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, stránky 268-286.
- Skehan, P. (8. prosinec 2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency and Lexis. *Applied Linguistics* (30/4), stránky 510-532.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- SLUB. (nedatováno). 41.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching* (7. vyd.). Oxford: Oxford University Press.
- Stevener, J. (2003). Aufmerksamkeit, Automatisierung und Monitoring. V G. Henrici, F. G. Königs, & E. Zöfgen, *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 32 (stránky 27-49). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Sweet, H. (1964). *The Practical Study of Languages*. London: Oxford University Press.
- Škodová, S. (2010). *Domino: Český jazyk pro malé cizince 1: Učebnice*. Praha: Wolters Kluwer.

- Tanger, G. (1888). *Muss der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung im Zusammenhange mit der Überbürdungsfrage*. Berlin: Langenscheidtsche Verlags-Buchhandlung.
- Technische Universität Dresden. (nedatováno). Seminargebäude 1, SE1-221.
- Temple, L. (2005). Instructed learners' fluency and implicit/explicit language processes. V A. Housen, & M. Pierrard, *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (stránky 31-49). Berlin: Sigurd Wendland.
- Titone, R. (1986). Teaching foreign languages: An Historical Sketch. V J. C. Richards, & T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (str. 2). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlin, R. S., & Villa, V. (1994). Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- United Nations. (2015). OSN. *Všeobecná deklaráce lidských práv*. United Nations. Načteno z OSN.
- Valková, J. (2014). *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- VanPatten, B. (8. listopad 2008). *Cambridge University Press: Studies in Second Language Acquisition*. Získáno 27. června 2018, z Cambridge University Press: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/attending-to-form-and-content-in-the-input/EC741DE39397CD612270D60735849F0A>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wisniewski, K. (2014). *Die Validität der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: eine empirische Untersuchung der Flüssigkeits- und Wortschatzskalen des GERs am Beispiel des Italienischen und Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Zelinková, Š. (2013). *Lingvistika Praha 2013*. Získáno 4. červen 2017, z Filozofická Fakulta Univerzity Karlovy v Praze: [lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182](http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182)

## **Seznam obrázků**

Obr. 1: Ukázka učebnice anglického jazyka podle přímé metody .....	32
Obr. 2: Proces získávání návyků.....	34
Obr. 3: Příklad úvodního dialogu v učebnici inspirované audioorální metodou. ....	39
Obr. 4: Rozložení studentů v závislosti na jimi preferovaném aspektu mluveného projevu....	79
Obr. 5: Rozložení preference přesnosti a plynulosti ve výuce v závislosti na věku studentů ..	81

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdělení respondentů studentů v závislosti na jejich úrovni češtiny jako cizího jazyka.....	54
Tabulka 2: Rozložení studentů podle preference nahrávky a jejich jazykové úrovně.....	69
Tabulka 3: Kritéria přesnosti ve zvukové, gramatické, lexikální a pragmatické rovině dle studentů a učitelů .....	70
Tabulka 4: Rozložení dalších aspektů v kritériích správnosti projevu podle studentů a učitelů .....	71
Tabulka 5: Srovnání kritérií dotazovaných a těmi od Housena & Kuikena .....	73
Tabulka 6: Rozložení kritérií plynulosti dle dotazovaných v porovnání s kritérii Fillmora.....	74
Tabulka 7: Rozložení kritérií plynulosti dle dotazovaných ve srovnání s Leesonovými kritérii .....	76
Tabulka 8: Rozložení preference přesnosti či plynulosti ve výuce češtiny jako cizího jazyka	77
Tabulka 9: Úrovně studentů u hodnocení důležitosti přesnosti a plynulosti ve výuce .....	80
Tabulka 10: Hodnocení učitelů u aktivity Ostrov .....	83
Tabulka 11: Hodnocení studentů u aktivity Ostrov .....	84
Tabulka 12: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Ostrov na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.....	84
Tabulka 13: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Ostrov na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.....	85
Tabulka 14: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Ostrov. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů. ....	85
Tabulka 15: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Ostrov. ....	86
Tabulka 16: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Ostrov.....	86
Tabulka 17: Hodnocení učitelů u aktivity Kvarteto.....	88
Tabulka 18: Hodnocení studentů u aktivity Kvarteto .....	88
Tabulka 19: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Kvarteto na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.....	89

Tabulka 20: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Kvarteto na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.....	90
Tabulka 21: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Kvarteto. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů. ....	90
Tabulka 22: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Kvarteto. ....	91
Tabulka 23: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Kvarteto.....	92
Tabulka 24: Hodnocení učitelů u aktivity Otázky .....	93
Tabulka 25: Hodnocení studentů u aktivity Otázky .....	93
Tabulka 26: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Otázky na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.....	94
Tabulka 27: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Otázky na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.....	95
Tabulka 28: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Otázky. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů. ....	95
Tabulka 29: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Otázky. ....	96
Tabulka 30: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Otázky. ....	96
Tabulka 31: Hodnocení učitelů u aktivity Čtení.....	97
Tabulka 32: Hodnocení studentů u aktivity Čtení .....	98
Tabulka 33: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Čtení na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.....	98
Tabulka 34: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Čtení na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.....	99
Tabulka 35: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Čtení. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů. ....	99
Tabulka 36: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Čtení. ....	100
Tabulka 37: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Čtení.....	101
Tabulka 38: Hodnocení učitelů u aktivity Příběh .....	101
Tabulka 39: Hodnocení studentů u aktivity Příběh .....	102



Tabulka 40: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Příběh na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti.....	102
Tabulka 41: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Příběh na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.....	103
Tabulka 42: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Příběh. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů. ....	104
Tabulka 43: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Příběh. ....	104
Tabulka 44: Hodnocení učitelů u aktivity Pantomima .....	105
Tabulka 45: Hodnocení studentů u aktivity Pantomima.....	106
Tabulka 46: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Pantomima na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle preference přesnosti či plynulosti. ....	107
Tabulka 47: Hodnocení studentů ohledně vlivu aktivity Pantomima na rozvoj jazykové úrovně. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů.....	107
Tabulka 48: Hodnocení studentů ohledně jazykové náročnosti aktivity Pantomima. Rozdělené podle jazykové úrovně studentů. ....	108
Tabulka 49: Pozitivně hodnocené aspekty na aktivitě Pantomima.....	109
Tabulka 50: Negativně hodnocené aspekty na aktivitě Pantomima. ....	109
Tabulka 51: Srovnání hodnocení efektivnosti uvedených aktivit.....	110
Tabulka 52: Srovnání průměrných hodnot studentů a učitelů u jednotlivých aktivit.....	111
Tabulka 53: Souhrnné hodnocení aktivit dle jazykové náročnosti vzhledem k jazykové úrovni hodnotících.....	113
Tabulka 54: Souhrn hodnocení všech aktivit vzhledem k preferenci hodnotitele. ....	113
Tabulka 55: Souhrn hodnocení všech aktivit vzhledem k jazykové úrovni hodnotitele. ....	114

## Seznam příloh

Příloha 1 .....	137
Text 1 .....	137
Text 2 .....	137
Příloha 2 .....	138
Příloha 3 .....	143
Příloha 4 .....	149
DP_PV_U1 .....	149
DP_PV_U2 .....	158
DP_PV_U3 .....	165
DP_PV_U4 .....	168
Příloha 5 .....	173
DP_PV_S1 .....	173
DP_PV_S2 .....	178
DP_PV_S3 .....	181
DP_PV_S4 .....	186
DP_PV_S5 .....	191
Příloha 6 .....	198
Příloha 7 .....	202

## Příloha 1

Níže jsou přepisy textů prezentovaných v dotaznících pro učitele i studenty. Slova označená kurzívou v textu 1 bylo záměrně vynecháno, tučně zvýrazněná slova obsahují gramatické chyby, a to buď v rovině morfologické, syntaktické či lexikální. Celkem se jich v tomto textu nachází 18.

Text 2 byl sice gramaticky správný, ale méně plynulý. Níže je přepis i s opravami a hezitačními zvuky. Tučně jsou označeny všechny neplynulosti. Jejich počet je stejný jako počet chyb v textu prvním.

### Text 1

**Jmenujám se** Monika, je mi 25 let. Studuju **matematika** na **univerzite**. Mám jednu sestru a **bratru**. Moje sestra **jmenuje se** Anna a je jí **12-8** let. Už nestuduje, ale **pracá** jako **utičelka** na **gymnázium**. **Moje** bratr je Adam a je **mu** 18 let. **Chte** studovat **elektrotechnika** na **univerzita**. Moje maminka je **doktora** a tatínek je ekonom. **Jsou** 58 let a těší se na **konec**.

### Text 2

**Jmen-u-ju** se Monika, je mi 25 let. Studuju **matematika/u na-v-na** univerzitě. Mám jednu sestru a **bratru-a**. Moje sestra **eh se eh jmenuje** Anna a je jí **dva-cet-osm** let. Už nestuduje, ale **ehh** pracuje jako **u-ti-či-let-telka - učitelka** na **gymnázium-u**. **ehh** Můj bratr je Adam a je -- mu 18 let. -- **Chci-chce** studovat **elektrotechniku eh** na **univerzi-tě**. Moje maminka je **doktor-ka** a tatínek je ekonom. Je jim **5-8** let a těší se na důchod.

## Příloha 2

### Aktivita ve výuce

#### Seite 1

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Horáková a v rámci diplomové práce na Filozofické fakultě Karlovy Univerzity v Praze v současné době provádím výzkum týkající se aktivit v hodinách češtiny jako cizího jazyka.

Mnohokrát Vám děkuji za účast na tomto výzkumu. Vyplnění následovného dotazníku zabere asi 30 min. Dotazník je rozdělen na tři části, prosím Vás tedy o jejich kompletní vyplnění. Poslední část výzkumu je rozhovor, který by měl proběhnout co nejdříve po vyplnění elektronického dotazníku, a to ideálně přes skype nebo jiný kanál. Všechny takto uvedené informace jsou považovány za důvěrné, budou použity pouze v rámci daného výzkumu a nebudou dále poskytnuty žádné třetí osobě.

Pokud máte nějaké další otázky k výzkumu, neváhejte mě kontaktovat na horakova.kate@gmail.com.

Děkuji Vám za Vaši účast

Kateřina Horáková

#### Teil 1

**1. Poslechněte si texty Text 1 a Text 2. Který mluvčí podle Vás mluví česky lépe? \***

- mluvčí textu 1
- mluvčí textu 2
- Nevím.

**2. V čem se podle Vás dané texty liší? \***

**3. Co podle vás znamená mluvit správně? Jaká kritéria musí daný mluvený projev splňovat? \***

**4. Co podle Vás znamená mluvit plynule? Jaká kritéria musí daný mluvený projev splňovat? \***

**5. Jak je pro vás při výuce češtiny důležitá správnost a plynulost?**

(-2= není pro mě vůbec důležitá; 2= je pro mě velmi důležitá) \*

-2    -1    0    1    2

přesnost (správnost)

plynulost

#### Teil 2

**6. Podívejte se na video s aktivitou.**

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí,  
se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**7. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**8. Jaká rizika v této aktivitě shledáváte? \***

**9. Podívejte se na video s aktivitou.**

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí,  
se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**10. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**11. Jaká rizika v této aktivitě shledáváte? \***

**12. Podívejte se na video s aktivitou.**

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí,  
se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**13. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**14. Jaká rizika v této aktivitě shledáváte? \***

**15. Podívejte se na video s aktivitou.**

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí,  
se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**16. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**17. Jaká rizika v této aktivitě shledáváte? \***

**18. Podívejte se na video s aktivitou.**

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí,  
se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**19. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**20. Jaká rizika v této aktivitě shledáváte? \***

**21. Podívejte se na video s aktivitou.**

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí,  
se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**22. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**23. Jaká rizika v této aktivitě shledáváte? \***

### Teil 3

V následující části Vás poprosím o další relevantní informace.

Ráda bych připomněla, že všechny informace jsou důvěrné a slouží pouze ke statistickému zpracování.

**24. Pohlaví: \***

- muž
- žena
- jiné

**25. Kolik je Vám let? \***

**26. Jak dlouho se zabýváte výukou češtiny jako cizího jazyka? \***

### Seite 11

**27. Poslední částí výzkumu je osobní rozhovor, který proběhne ideálně přes Skype.**

**Tento rozhovor bude trvat cca. 10-15 min.**

**Aby bylo možné najít tento termín co nejefektivněji, vyplňte prosím následující tabulku, kdy by byl tento rozhovor z Vaší strany možný. V nejbližší době Vás budu kontaktovat na Vámi uvedenou e-mailovou adresu níže.**

pondělí (9:00-17:00)

úterý (9:00 - 18:00)

středa (9:00 - 18:00)

čtvrtek (9:00 - 14:00)

pátek (9:00 - 18:00)

sobota (9:00 - 18:00)

neděle (9:00 - 18:00)

Váš e-mail



## **Příloha 3**

### **Aktivita ve výuce**

#### **Seite 1**

Guten Tag,

mein Name ist Kateřina Horáková, zurzeit arbeite ich an meiner Masterarbeit für mein Studium an der Philosophischen Fakultät der Karls Universität in Prag. In dieser Arbeit werden verschiedene Unterrichtsaktivitäten untersucht, die im Tschechischunterricht angewendet werden bzw. werden könnten.

Ich bedanke mich bei Ihnen für Ihre Teilnahme an diese Umfrage. Das Ausfüllen des folgenden Fragebogens sollte maximal 30 Minuten dauern. Der Fragebogen ist in drei Teile aufgeteilt, die ausgefüllt werden müssen. Der letzte Schritt der Untersuchung ist ein persönliches Gespräch, welches möglichst zeitnah nach dem Ausfüllen stattfinden soll. Zu diesem Zweck bitte ich Sie, Ihre Verfügbarkeit in die Tabelle einzutragen.

Alle Informationen werden vollkommen anonymisiert und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken im Rahmen meiner Masterarbeit genutzt. Bei Fragen wenden Sie sich gerne an mich: horakova.kate@gmail.com

Ich bedanke mich recht herzlich für Ihre Teilnahme.

Kateřina Horáková

#### **Seite 2**

**1. Hören Sie bitte die Aufnahmen Text 1 und Text 2. Welcher Redner spricht Ihrer Ansicht nach besser Tschechisch? \***

- Redner vom Text 1
- Redner vom Text 2
- Ich weiß nicht.

**2. Worin unterscheiden sich Ihre Meinung nach die Texte? \***

#### **Teil 1**

**3. Was bedeutet für Sie „korrekt auf Tschechisch sprechen“? Welche Kriterien muss eine korrekte Rede erfüllen? \***

**4. Was bedeutet für Sie „flüssig auf Tschechisch sprechen“? Welche Kriterien muss eine flüssige Rede erfüllen? \***

**5. Wie wichtig sind für Sie die Korrektheit und der Sprechfluss beim Tschechischlernen?**

**-2 = dies ist mir gar nicht wichtig 2 = dies ist mir sehr wichtig \***

-2    -1    0    1    2

Korrektheit

Sprechfluss

**Teil 2**

**6. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**

**(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \***

-2    -1    0    1    2

Diese Unterrichtsmethode hilft das Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Diese Aktivität entspricht meinen Sprachkenntnissen (Sie ist weder zu schwierig noch zu einfach).

Dank dieser Methode, kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht realisieren.

**7. Warum finden Sie diese Aktivität (nicht) gut? \***

**8. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**

**(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \***

-2    -1    0    1    2

Diese Unterrichtsmethode hilft das Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Diese Aktivität entspricht meinen Sprachkenntnissen (Sie ist weder zu schwierig noch zu einfach).

Dank dieser Methode, kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht realisieren.

**9. Warum finden Sie diese Aktivität (nicht) gut? \***

**10. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**

**(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \***

-2      -1      0      1      2

Diese Unterrichtsmethode hilft das Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Diese Aktivität entspricht meinen Sprachkenntnissen (Sie ist weder zu schwierig noch zu einfach).

Dank dieser Methode, kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht realisieren.

**11. Warum finden Sie diese Aktivität (nicht) gut? \***

**12. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**

**(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \***

-2      -1      0      1      2

Diese Unterrichtsmethode hilft das Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Diese Aktivität entspricht meinen Sprachkenntnissen (Sie ist weder zu schwierig noch zu einfach).

Dank dieser Methode, kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht realisieren.

**13. Warum finden Sie diese Aktivität (nicht) gut? \***

**14. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**

**(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \***

-2    -1    0    1    2

Diese Unterrichtsmethode hilft das Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Diese Aktivität entspricht meinen Sprachkenntnissen (Sie ist weder zu schwierig noch zu einfach).

Dank dieser Methode, kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht realisieren.

**15. Warum finden Sie diese Aktivität (nicht) gut? \***

**16. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**

**(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \***

-2    -1    0    1    2

Diese Unterrichtsmethode hilft das Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Diese Aktivität entspricht meinen Sprachkenntnissen (Sie ist weder zu schwierig noch zu einfach).

Dank dieser Methode, kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht realisieren.

**17. Warum finden Sie diese Aktivität (nicht) gut? \***

**Teil 3**

Im folgenden Teil bitte ich Sie um einige Informationen, die für die statistische Auswertung relevant sind.

Alle angegebene Informationen werden als privat behandelt und nur zur statistischen Auswertung genutzt.

**18. Geschlecht: \***

- männlich
- weiblich
- divers

**19. Wie alt sind Sie? \***

**20. Seit wann lernen Sie Tschechisch? \***

**21. Wie oft haben Sie Tschechischunterricht? \***

**22. Wie gut beherrschen Sie Tschechisch?**

**(A0 - Anfänger; C2 - Muttersprachler) \***

A0    A1    A2    B1    B2    C1    C2

Tschechischniveau

**23. Was ist/sind Ihre Muttersprache(n)? \***

- Deutsch
- Russisch
- Englisch
- Spanisch
- Französisch
- Tschechisch
- andere Sprache. Welche?

**Seite 11**

**24. Der letzte Teil der Untersuchung ist ein persönliches Gespräch, welches im Gebäude der TU Dresden oder per Skype stattfinden kann. Dieses Gespräch wird cca 10-15 min dauern.**

**Um den Termin des Gesprächs am effektivsten zu finden, würde ich Sie bitten, in die folgende Tabelle Zeiträume einzutragen, wann das Gespräch für Sie möglich wäre. Im Kurze werde ich mich bei Ihnen an die unten angegebene E-Mailadresse melden.**

Montag (9:00 - 17:00)

Dienstag (9:00 - 18:00)

Mittwoch (9:00 - 18:00)

Freitag (9:00 - 18:00)

Samstag (9:00 - 18:00)

Sonntag (9:00 - 18:00)

Ihre E-Mail

## **Příloha 4**

R: respondent

T: tazatel

### **DP\_PV\_U1**

T: Ještě jednou děkuji mockrát, že ses zúčastnila toho výzkumu. A ráda bych se tě na něco zeptala.

R: Hmm.

T: co se týče toho dotazníku. Jak bys mi zrekapitulovala, co tam bylo?

R: No, dobrá otázka. Tak, byly tam ukázané různé – různá videa, na kterých byly metody, které jsi chtěla vyzkoušet, nebo které jsi zkoušela s lidmi, a byly to různé tak jako aktivi- pro mě to byly aktivizující metody, které mají jiným způsobem ty lidi zaujmout pro tu gramatiku nebo pro ty jevy, který prostě chceš trénovat.

T: Hm.

R: A co tam ještě bylo? Nebyla to teoretická část trošku, na začátku?

T: Jak to myslíš?

R: No právě teďka nevím.

T: Aha.

R: Já si pamatuju hlavně ty videa.

T: Dobře. Dobře. Tak na začátku tam bylo ještě něco jiného, to je pravda. Byla tam – byly tam dva texty, co jsi poslouchala.

R: Jo, tohle tam bylo.

T: hm. Jo? A dokážeš si ještě vzpomenout, jaký byl rozdíl mezi těmi texty?

R: Jo, to bylo o tom, o tom mluvení. Jestli je to – co je vlastně plynulá – jak to bylo - mluva, plynulá řeč, nebo tak nějak.

T: Plynulý projev, no

R: Plynulý projev. Eh, pak jsem to měla nějak definovat sama pro sebe, co to pro mě je, co to pro mě znamená. A pak jsem měla určit, jestli, který z těch mluvených projevů je pro mě správný – jako mluvený projev.

T: Hm. A který byl pro tebe lepší?

R: Ten první.

T: A ten – a jak bys to odůvodnila?

R: To už jsem napsala.

T: Ne, jak bys odůvodnila, že byl pro tebe lepší?

R: No. To ses taky na to ptala, ale v tom právě, že to měl člověk odůvodnit a nadefinovat a říct proč. A já si myslím, že jsem napsala, že to bylo z toho právě důvodu, že jeden z těch důvodů byl, že to bylo pro mě sice ne úplně mega plynulý, ale bylo to gramaticky správně, syntakticky se taky ten člověk snažil vlastně to jakoby říct dobře. Hodně se třeba opravoval, ale to mi zas tak nevadilo, abych porozuměla všemu, -

T: Hm.

R: - co chce říct. Bylo to sice pomalejší, ale pro mě to bylo lepší, protože...

T: Bylo ti to příjemnější.

R: Prostě když je to korektně, tak je to pro mě lepší.

T: OK, dobře. Tak já jenom, jestli jsem to pochopila správně. Dobře. Takže liší se v té plynulosti, to jsi říkala. Potom ty další dvě otázky, to se obecně soustředilo, ne na ty texty, ale na tu plynulost a správnost.



R: Hm.

T: Takže to jsem nepochopila, že to bylo odůvodnění toho toho textu. Ty jsi totiž psala – tam bylo –

R: No.

T: - „Co pro tebe znamená správně a jaká kritéria musí ten projev splňovat?“ A tam jsi napsala jako odůvodnění to, co jsi mi teď říkala.

R: jo.

T: jo? Tak to jsem nepochopila, tak to děkuju.

R: Hm.

T: A ještě jsem se chtěla zeptat při té další otázce. „, Jak je pro vás při učení češtiny důležitá správnost a plynulost?“ Tak a ty jsi napsala, že ta správnost a plynulost je pro tebe v podstatě stejně důležitá. A teď jakoby oboje mělo tu jedničku.

R: Hm.

T: A před chvílkou jsi řekla, že ta správnost je pro tebe ale důležitější.

R: Aha. To je možný.

T: Tak jak to je?

R: Tak jakoby kdybych měla teď srovnat tu správnost a plynulost. [jako co by bylo pro mě důležitější]

T: Hm. [Když učíš češtinu, co je pro tebe důležitější], aby tvoji studenti mluvili správně nebo plynule.

R: No, já si myslím, že na začátku, když jakoby se začne teprve učit ten jazyk, třeba v nějaký úrovni A, tak je pro mě důležitý, aby ten člověk mluvil korektně.

T: Hm.

R: A potom později, třeba při, já nevím, B, nebo tak, té úrovni. Tak je nejenom důležitá ta správnost toho projevu, ale právě i ta plynulost. Protože to je prostě pro mě takový znamení, že ten člověk ten jazyk už nějakým způsobem ovládá –

T: Hm.

R: - a právě nezasekává se už na těch pro mě méně podstatnějších věcech jakoby gramaticky. Gramatické chyby a tak. Víš, jakoby že by to měl vlastně-

T: Dobře.

R: - nejdříve ovládat, tu gramatickou správnost, aby potom mohl postupně [plynuleji]

T: [hm]

R: - mluvit.

T: Takže v podstatě to závisí na úrovni.

R: Asi jo, no.

T: Oboje je důležité, ale v různých úrovních –

R: přesně

T: - různě.

R: Protože na začátku u A úrovně jakoby nemůžeš očekávat, že tam bude plynulost taková velká jako třeba v B2 úrovni. Jako může, může to být, ale ten projev je výrazně pomalejší jakoby co se týče jakoby rychlosti, tak je potom pomalejší v tom áčku.

T: Hm.

R: Mně to přijde a – To je asi otázka, co je jako to plynulý, jak na tom člověk úplně-

T: Ano, jak to člověk definuje a nedefinuje.

R: Ale plynule je prostě - Pro mě potom jakoby je ta definice toho, že člověk se jako se nezamýšlí nad tím, co vlastně říká a jak to chce říct, ale že už to prostě jde samo od sebe. V uvozovkách. A že to tempo té řeči je prostě výš, no.

T: Jenom se ještě zamýšlím – Ty jsi říkala, že u áček – u studentů na úrovni A nemůžeme očekávat, že budou mluvit hodně plynule, tak to je asi vždycky [závislý na té úrovni]

R: [podle tempa]

T: - z hlediska tempa.

R: Hm.

T: To závisí vždycky asi na té úrovni. Jenom by mě právě zajímalo, když máš studenty A

R: No.

T: Jestli, jestli je to teda tak, že chceš, aby byli 100% korektní, a když se zasekáváte, tak to není jako problém. To se zasekávejte, hlavně aby to bylo korektní. Anebo je to spíš, jo, hlavně třeba řekněte, nedělejte ty pauzy, a to, že je tam chyba, tak to nevadí. Nebo jestli je to – víš co?

R: Jo.

T: [Protože ona ta úroveň, ta plynulost]-

R: [...]

T: - ne, ta plynulost v té A1 bude vždycky – teda na A bude vždycky jiná než na C, to je jasný. To neporovnám jako – neporovnáváme, ty úrovně. Spíš jde o to, jaký ta je ten důraz, jestli –

R: Na tu správnost.

T: na tu správnost a na tu plynulost. I u těch A, třeba. Jestli je to tak, že právě ty jsi říkala –

R: Hm

T: - tak jsem to pochopila - že ta správnost má u tebe na úrovni A mnohem větší důraz, důležitost.

R: No spíš, já to spíš myslím asi možná tak, protože, když přemýšlím nad tím, -

T: Hm

R: - jak jsem to učila, tak vlastně člověk, nebo já jsem to učila tak, že se vlastně učily takový jakoby, ono se tomu říká “chunk” myslím jako, takový prostě jakoby –

T: hm

R: - fráze v podstatě –

T: hm

R: - který člověk se naučil a z hlediska těch frází vydržel jako chvíli říct plynule –

T: hm

R: - tím nad tím neměl přemýšlet

T: Hm

R: A právě od těch frází se potom jakoby dál učilo prostě, aby ten člověk sám dokázal spojovat nějakou větu. Slova prostě do vět.

T : Hm

R : A tady z tohoto hlediska mi přijde důležitý, aby ta správnost, -

T: Hm.

R: - gramaticky, z toho gramatického pohledu. Ale vlastně i jakoby trošku z toho pohledu toho významu těch slov, aby člověk použil i správné slovo –

T: hm

R: - a v gramatický korektnosti ještě. Tak to je pro mě taky důležitý. Takže jako snažím se prostě v tom učení Krok ku kroku to tak nějak jakoby spojovat. Já nevím, jestli dokážu říct, že správnost nebo plynulost je důležitější.

T: To já právě, to já se právě ptám, no jestli...

R: Asi jako pro mě je asi oboje tak nějak. Dobře, řekněme, je to na stejný úrovni.

T : Hm

R : Záleží ale asi taky na tom, koho máš zrovna před sebou a jak mu to jde. A jestli prostě ho chceš stresovat s opravováním prostě každý chyby, nebo ne. Nebo, záleží prostě i na tom, koho učím.

T : Dobře, to právě se snažím zjistit.

R : To je těžký, tohle téma.

T : Je, no. Ne, právě že já se právě odpichovala vlastně na začátku od toho, že jsi řekla, že ten text 1 byl vlastně pro tebe lepší, protože byl vlastně správně, a že to je pro tebe důležitější. Tak jsem to pochopila.

R : No, pro to porozumění toho.

T : Pro to porozumění, OK.

R: No.

T: A to jsem právě se snažila pak zjistit, jestli je to pro tebe, I když-

R: Hm.

T: I když v podstatě učíš jazyk, jak je to pro tebe důležité. Ale je to pro tebe cca vyvážené.

R: Řekla bych, že asi, asi jo.

T : OK. Ne, já jenom právě se snažím zjistit, co vlastně, co vlastně znamená, co jsi tam psala.

R : Jo.

T : Dokážeš si vzpomenou ještě na nějaké ty aktivity ?

R : Tak, ta jedna to bylo pexeso. Ne, počkej...

T: Tak pexeso jste tam zrovna neměli.

R :No to s těma kartičkama. Kvarteto.

T: Kvarteto.

R: Promiň.

T: To je v pořádku.

R: Kvarteto tam bylo. Pak... Ježíš maria, už je to nějakou dobu, co jsem se na to koukala. Pak tam byl ten ostrov.

T: Hm.

R: A ještě...Jo, ty osobnosti, jak se hádaly. Nevím , jak se to jmenuje.

T: Osobnosti.

R: Prostě osobnosti, no. A ještě jedna aktivita tam byla.

T: Ještě dvě, ale...

R: Ještě dvě. Tak mi to asi úplně nedochází, ale asi (...)

T: Jo, super, ještě tam byla pantomima.

R : Jo, pantomima.

T : A ještě příběh tam byl. Že každý měl ty kartičky...

R : Jo, a musel je vlastně říkat...

T : A tam jsi napsala, že ta aktivita je pro studenty taková jako ne moc motivující. Proč si myslíš, že není motivující ? Jestli je to otázka toho, že je špatně uvozená, nebo jestli je to tím, že v podstatě, skutečně, že je to takhle příběh jako nuda.

R : No, mně to přišlo, možná pro některé studenty to může být motivující, ale pro- jakou mám zkušenost... Jako je to fajn aktivita na to, aby člověk prostě bez toho, aniž by člověk věděl, co se řekne, mohl na to ragovat. Takže z tohoto pohledu mi to přišlo dobrý. Ale zase pro ty studenty je to takový jako že – hlavně třeba začátečníci, když to teďko řeknu – budu mluvit, že se to budu dělat u začátečníků, nebo u takový třeba v půlce semestru, kdy by se to dalo dělat. Tak to bude pro ně problematické z toho důvodu, že třeba to bude hrozně dlouho trvat, u toho jednoho, teď se tam budou všichni prostě budou nudit, ostatní, než se něco řekne, a pak třeba to neřekne úplně korektně, takže tomu jakoby neporozumí. A vlastně ta reakce na to bude úplně jakoby mimo,-

T : Hm.

R : - toho dalšího člověka, takže, z toho důvodu mi to přišlo tak... Jako kdybys to měla s celou třídou, tak je to hrozně časově náročný –

T : hm

R : - a demotivující pro ostatní, kteří tam čekají.

T: Ok, takže je to vlastně v rámci konkrétní realizace.

R: Hm.

T: Že je to právě namáhavé. Kdyby to dělali ve skupině tří, čtyř?

R: Tak to se těma třema možná. Asi by to bylo vhodnější.

T: Ok, dobře. Já jsem právě chtěla vědět, co to znamená. Jinak už nemám žádné otázky, tak děkuju mnohokrát.

## DP\_PV\_U2

T: Ještě jednou mockrát děkuju za tvoji účast. A chtěla jsem se tě zeptat, co si ještě pamatuješ z toho dotazníku?

R: Hm, pamatuju si, že to bylo soustředěný hlavně na začátečníky, dělaly se tam různé aktivit, konkrétně hry. A chtěla jsi vědět, jestli ty hry jako k něčemu jsou, jestli pomůžou studentovi zlepšit češtinu a jak konkrétně. Jestli plynulost se zlepší, jestli se zlepší jako nějak celkově a jestli je motivující a tak...

T: Jo, super, děkuju. A pamatuješ si ještě, co bylo v té první části, před těma videama?

R: Hm, jo, to bylo jako konkrétní otázka. Ještě než byly videa, tak tam byla jenom jako nahrávka namluvená.

T: hmm.

R: Dvě nahrávky a mělo se porovnat, která je jako plynulejší jako, subjektivně, jak se mi to zdá.

T: Jako která je lepší, ne plynulejší.

R: Hm – aha, jo vidíš, já jsem, já jsme myslela, která je...

T: Předpokládám, že ji nemyslela, která je plynulejší, protože jsi označila tu gramatickou jako lepší. Takže ...

R: Jo takhle. Jo, máš pravdu – no, která je lepší jako češtinářsky. Ah, jo.

T: A ty jsi označila tu gramatickou, tak asi se tě zeptám, jak jsi přesně...proč, nebo jak jsi u toho přemýšlela.

R: Jo, já jsem u toho přemýšlela tak, že jsem myslela na své studenty. Protože mám studenta, který mluví právě jako strašně plynule, nedělá zbytečné mezery, ale jako gramatika je docela špatná. Pořád mu jako, pořád dělá ty samé chyby a je strašně těžké ho nějak jako posunout



dál, protože už je takhle zvyklý. Protože má jako taky hodně české kamarády a tu češtinu tak jako chytá i hodně z ulice. A pak mám slečnu, která mluví jako pomaluji, ale více jako korek- víc jako přemýšlí, co říká a opravuje se sama.

T: Hm.

R: A to si myslím, že z dlouhodobého hlediska je lepší, protože ona ta plynulost se pak dostaví. Sice to není teď, ale ona tam přijde a pak už to bude i jako gramaticky dobře, takže si myslím, že ten posun pak bude jako v konečném výsledku rychlejší než u toho, který sice už teď mluví plynule, ale ty gramatické chyby tam pořád dělá.

T: Jo. Takže v podstatě- po týchletý argumentaci je pro tebe trošičku, trošičku lepší, když prostě mluví gramaticky správně, i když se zasekává a opravuje. A koncentruje se prostě na tu formu.

R: Ano, jo.

T: Já jenom, jestli to chápu správně. Dobře. Ale potom v té pětce jsi měla v podstatě, tam se mělo srovnat, jak je pro tebe důležitá ta správnost a plynulost při výuce. A právě že, tam jsi dala, že správnost a přesnost je tak na nule a plynulost na jedničce. Tak to mi teďka moc nekoresponduje s tím, co jsi říkala.

R: To jsem zas jako brala hledisko člověka, který není učitel. Když jako – na ulici, když se s někým baví, ten cizinec. A – ne všichni lidé jsou strašně jako trpěliví, jako učitel. Takže jako z tohoto praktického hlediska je lepší, když mluví teda jako v rychlejším tempu. Takže vlastně já jsem nebyla úplně jako objektivní, protože jako v tom prvním případě jsem myslela na sebe na učitelku. A v tom druhém případě jsem myslela jako na běžného člověka, Čecha.

T: Dobře. A když tam je – já jenom přemýšlím, víš – když ta otázka je „Jak je pro vás při výuce důležitá správnost a plynulost?“ Tak pro tebe jako učitele je příjemnější, když mluví správně, ale při výuce aplikuješ teda to, aby se učili trochu plynuleji, protože předpokládáš, že na ulici ty lidi nebudou tak trpěliví.

R: Ano, ano. Já právě. Já jsem ráda, že jsou takoví poctiví, když teda jako se opravují – sami – a je to pomalejší, ale nemůžu takhle jako postupovat celou hodinu. Když mám například lekci jako konverzace. Tak už jsem pak jako říkala, že „a teď zkus to říct i jako

s hybaj, ale zkus to říct plynuleji, protože je to pro ucho jako Čecha lepší, že tam nejsou ta jako přerušení a opravy a tak.“

T: Takže dalo by se říct vlastně, že při té výuce jdeš trochu proti svému trošičku přirozenému přesvědčení?

R: No, asi...

T: Že je učíš něco, co by se tobě osobně nelíbilo tolik, ale říkáš si: „No, tak bohužel. Tak to udělám, aby ti ostatní byli spokojení?“

R: Jako, vlastně jo.

T: Dobře. Já se omlouvám. Já jenom, jestli to chápu správně. Fajn.

R: Vlastně jako. Jo, chápeš to správně. Já jsem si to taky uvědomila, není to úplně jako asi – já nevím, je to divný, co?

T: Ne, je to zajímavý. Nic není divný, nic není špatně, víš co. Je to jenom strašně zajímavý. Tak jo.

R: Jako já bych to tak jako řekla. Jako osobnost člověka, který prostě – který už od začátku mluví jako plynule, ale s chybama. Tak mi přijde spíš takovej jako... no jako většinou to bývají takoví flákači, víš jako. Že už tušíš, že té češtině moc nedá, že mu je celkem jedno, co říká, ale hlavně že to nějak řekne. Takže jako pro učitele je takovej žák jako- Pokud ho chceš někam posunout, jako třeba až do C1 - Na začátku je to fajn, ale pak jak ta úroveň se zvyšuje, tak už je to horší s ním pracovat.

T: Hm. Rozumím, naprosto chápu. Není to pak tím, že v podstatě ten student – máš pocit, že – že tam je taková ta averze vůči té velké plynulosti, protože pak máš pocit, že ten člověk vlastně nemá zájem pořádně. Není to spojený s tím, víš co?

R: No, to pak vidím, až když ho mám delší dobu. Jestli se připravuje tak stylem, že úkoly dělá večer před hodinou a mezi tím se nikdy jako na češtinu jako doma nepodívá tak, že by jako si ji chtěl zlepšovat. Takže... Jako já studenty neodsuzuju, to ne. Ale to ž pak člověk vidí, když je má dvakrát, třikrát. To už pak vidí, jak to bude probíhat dál.

T: Hm. Dobře, děkuju. Asi se posuneme do další části. Jaké ty aktivity si ještě pamatuješ-  
nebo hry?

R: eh. Byl tam pustý ostrov – co si vezmeme na pustý ostrov.

T: Hmm.

R: Pak tam bylo hádání slavné osobnosti.

T: hmm.

R: A ehh hádání pomocí pantomimy. Co to je za adjektivum a substantivum.

T: Hmm.

R: A pak použití slova nějak jako ve větě. Dostanou slovo a mají vytvořit větu.

T: Hmm. A ještě jedno, dvě, ještě dvě. Zatím to je super.

R: Asi jsem to neměla dělat tak pozdě večer.

T: Pak tam bylo kvarteto.

R: Jo, kvarteto.

T: A ta oprava výslovnosti.

R: Jo, jasně. Můžu k tomu říct, že všechny ty aktivity jsem sama jako dělala, kromě té opravy  
výslovnosti v tom textu.

T: Hmm.

R: To jsem jako takhle nedělala.

T: A nedělala jsi to, protože tě to nenapadlo, nebo protože máš výhrady, protože myslíš, že to  
není úplně...

R: No, právě že mám výhrady. A když už teda jako by jim to mělo pomoci, že tam vidí dialogy, které jsou užitečné, tak jako – nedělali jsme to jako – oddělila jsem to. Výslovnost dělám zvlášť a zvlášť dělám nějakou užitečnost – jako fráze, které se dají použít v reálné situaci. Nekloubím to takhle dohromady, protože oni když se soustředí už na tu výslovnost, tak se pak většinou nesoustředí na ten obsah.

T: hmm.

R: Ale- právě já jsem byla zrovna v sobotu na Asociaci a tam se řešila právě výslovnost a zase právě říkali, a cvičení – jako jak se pracuje s chybou, že by se nemělo před studenty jako nahlas říkat, jak je to špatně, že by to neměli slyšet.

T: Impreting, prostě.

R: Většinou oni právě aj berou to, že všechno, co je napsané v učebnici, tak by mělo být správně. A pokud jako v učebnici bude takovéhle cvičení, tak nemůžou brát, že všechno v učebnici je správně.

T: hmm. Jako cvičení na tu výslovnost?

R: na tu opravu, jo, na tu výslovnost. Ale tady tohle. Ty jsi to nějak udělala sama, to cvičení?

T: Jo, jenom ten obrázek byl z učebnice.

R: Tak byly nějaký nesrovnalosti. V tom, co tam bylo napsané a co se říkalo. Nebo jsem to možná špatně slyšela, ale tam byla ta číslovka...

T: Jo, to bylo úmyslně.

R: Úmyslně to bylo špatně?

T: To bylo úmyslně, protože jsem chtěla ukázat, že možný, že když to opravuje student, tak že to neopraví úplně na 100% správně. Protože výslovnost byla – takhle: četli to rodilí mluvčí, takže výslovnost by měla sedět, ale právě vzhledem k tomu, že by to neopravovali rodilí mluvčí ale studenti, tak jsem chtěla ukázat to jedno riziko, které tam možné je. Takže proto tam ta číslovka byla špatně, aby se sami korigovali, protože tahle situace tam reálně nastat

může. Že to někdo opraví špatně. A ty zbylí si řeknou: „He?“ Že teda tam právě třeba dojde ke komunikaci, že si nejsou jistí, jestli ta oprava byla vážně správně.

R: Jo já jsem to totiž takhle nepochopila. Protože tím, že vlastně ta výslovnost byla česká, tak mně nějak nedošlo, že to dělají studenti. Já jsem myslela, že ti studenti tohle všechno jako poslouchaj.

T: Aha.

R: Že poslouchaj někoho, kdo takhle někoho opravuje.

T: Ne. Tak to jsem asi špatně vysvětlila. Tak to bude muset znova nahrát. Tak to je dobrý, že to teďka prodiskutováváme. Ne, prostě, bylo to dělaný tak, že jsou tři studenti- dva čtou a jeden poslouchá a opravuje.

R: Hm. No, tak právě to, jak tam nebyla ta cizí výslovnost, tak mi to nějak nedošlo.

T: Jo, aha. Tak to asi ještě napíšu k tomu úvodu, aby to pak všichni věděli. Dobře. Tak ještě něco tě napadlo, já tady už nevidím nic, co by mě zajímalo. Máš ještě nějaké poznámky?

R: Když jsi jim vysvětlovala to kvarteto, tak ty jsi to udělala hezky, že jsi to tam jako namalovala už na tu tabuli, že ses k tomu mohla pak jako vyjadřovat. Já jsem v té době, když jsem to používala v té hodině, tak já jsem jenom držela tu kartičku, držela jsem teda všechny čtyři kartičky a ukázala jsem jim, jak se liší a co mají společné. Ale stejně byl problém, někteří pomalejší to nepochopili. Jako ze Španělska. Takže, tam jako vidím problém v tom, že ten výklad, jak jsi vysvětlovala, to bylo docela dlouhý. Takhle se soustředit dlouho na cizí jazyk ještě pro začátečníka je docela těžké. Takže obdivuju ty Němce, že ti to pochopili.

T: No, víš co. To nebylo točené najednou.

R: Aha. No, vypadalo to tak.

T: A další věc je, že Němci kvarteto umí a znají.

R: Aha. No. To je právě dobrý.

T: Takže já jsem přemýšlela, jak to udělat. Ale právě, když to udělám krátce šupšup, tak nastanou situace, kdy vlastně vůbec nevíme. A moc jsem jim to nechtěla vysvětlovat při té hře. S tím, že se pak hraje jednou s učitelem, aby věděli co a jak.

R: Jasně. No, já jsem to jako, aby se vyrovnal počet, tak jsem to nakonec hrála všechno s nima. Ale první hra byla taková – ukázková.

T: Jasný, chápu. „Výklad bych proložila praktickou ukázkou s jedním studentem.“ – to jsem zkoušela. Právě při – ta fáze vymýšlení „jak vysvětlit kvarteto“ byla dlouhá. A pak mi to přišlo při realizaci hrozně komplikovaný.

Dobře. Ještě něco tě napadá?

R: Já jsem všechny ty svoje nápady napsala do poznámek.

D: Koukám. Tak děkuju ještě jednou hrozně moc a vypínám nahrávání.

R: Není zač.

### DP\_PV\_U3

T: Takže, ještě jednou bych ti ráda poděkovala, že ses zúčastnila toho výzkumu. A chtěla bych se tě zeptat, na co si ještě pamatuješ, že tam bylo.

R: Na co si pamatuju... jako konkrétní aktivity?

T: Jako co bylo v tom dotazníku.

R: Co bylo v tom dotazníku... No, já si pamatuju hlavně některý z těch konkrétních aktivit, ke kterým jsem se měla vyjadřovat.

T: Hmm, a pamatuješ si ještě, co bylo úplně na začátku?

R: Úplně na začátku byly, pokud se nepletu, dvě nahrávky. A mělo se určit, která z nich mi přijde, která z nich mi přijde lepší na porozumění.

T: hmm. Bylo tam „který z těch mluvčích mluví lépe“, přesně tak. No a, pokud to chápu správně, tak jsi to interpretovala tak, který rozumíš líp.

R: Tak.

T: Jo. A to byla která teda, jestli si pamatuješ ještě?

R: To už si nepamatuju. To už si nepamatuju, ty nahrávky se lišily hlavně tempem, co se gramatiky týče, tak mi nepřišel tak velký rozdíl. To znamená, že jsem vybírala podle toho tempa. Ale už si nepamatuju, jak jsem se nakonec rozhodla, protože se to ve mně hodně pralo, jestli ten, kdo mluví pomaleji a dělá větší pauzy, tak jestli mu je nakonec rozumět líp než tomu druhému. Takže už popravdě vůbec nevím, co jsem nakonec dala.

T: Dobrý. V pohodě. Tak, řekla jsi, že ten rychlejší, v podstatě, bez těch velkých pauz,

R: Jo.

T: že ten podle tebe mluví líp. A je to zajímavé, protože, protože ten rozdíl není jen to tempo.

R: Aha.

T: Nebo, možná- možná, jak bych to řekla. Jak bys definovala to tempo, teda. Co to podle tebe je?

R: No to na mě působilo jako nejvýrazněji. Že ten první mluvil hodně pomalu, dělal nějaký hezitační zvuky, hodně se rozmýšlel, soustředil se spíš na tu přesnost. Ten druhý podle mě mluvil spíš jako plynule, i když třeba s trochu větším množstvím chyb. Ale celkově to na mě působilo ne takove moc velké rozdíly, co se gramatické správnosti týče, ale působilo to na mě líp.

T: Dobře, to znamená, že pod tím tempem v podstatě zahrnuješ i to zasekávání a opravování a podobně.

R: Jo.

T: Tak, to je jasný. A v tom případě je pro tebe teda nějakým způsobem lepší, pokud to chápu správně, když ten člověk mluví spíš o něco plynuleji, i když s malými chybami, než obráceně.

R: Pro mě jo, protože ze zkušenosti vím, že strašné množství rodilých mluvčích dokáže odradit, když nějaký cizinec mluví pomalu. To pak ho začíná opravovat a říkat to místo něj. Pro něj je lepší, když mluví se sice větším množstvím chyb, ale víc plynule.

T: hmm. Dobře. A potom, jak tam byla otázka, co je pro tebe důležité při výuce češtiny, tak tam jsi označila, že v podstatě ta správnost a plynulost je stejně důležitá. To pořád platí.

R: Tak. Já jsem teda hodnotila – protože byla škoda, že jsem se k tomu nemohla nijak dál vyjádřit – ve výuce já to řeším tak, že se ptám toho konkrétního žáka. Co je pro něj důležitý, a tak se k tomu stavím. A v 90 % si ten žák řekne jedno, čili neřekne si oboje, ale vybere si jedno z těch dvou.

T: Jo, dobře. Takže v podstatě se orientuješ spíš na toho konkrétního žáka.

R: Přesně tak, podle konkrétních potřeb toho jedince.

T: A když je to teda jenom na tobě, tak pokud to chápu správně, kdyby to bylo jenom na tobě, kdyby ti ten student řekl: „Je mi to jedno, vy tomu rozumíte,“ tak by pro tebe bylo důležité obojí stejně.



R: Tak bych se snažila vycházet z toho, na co ten člověk češtinu potřebuje. Jestli proto, aby tady žil, tak bych se soustředila na tu plynulost. Jestli proto, aby dělal zkoušku na občanství nebo něco, tak hlavně na tu přesnost.

T: hmm. dobře, děkuju. Pak teda se dostaneme k těm konkrétním aktivitám. Na které si ještě pamatuješ?

R: To bude horší. Pamatuju si na ostrov, na pantomimu a ještě si pamatuju to čtení a opravování – na tu výslovnost. Šest jich bylo?

T: Šest, přesně tak.

R: Tak to nevím teda.

T: Tak už máš půlku, tak to je fajn. 50 % za sebou.

R: Jo, potom ta slova ve větách. Potom tam bylo to ABC, teda AB hádání osobností. A to poslední už asi nevím.

T: Kvarteto.

R: Jo, kvarteto! Jasně.

T: Super. Koukám na tvoje hodnocení a komentáře a odpovědi a vypadá to, že je všechno pochopitelné. Napadá tě ještě něco k tomu dotazníku? Byly všechny otázky jasné, nebo byl někde nějaký –

R: Dobrý, akorát, jak jsem říkala u toho, jak ses ptala, co je pro mě důležitější, jestli přesnost, nebo plynulost, tak tam by se mi šikla nějaká ta možnost dát k tomu nějaký doplňující komentář. Ale jinak si myslím, že to bylo jasné.

T: Hm. Jasný, děkuju. Tak děkuju.

R: Není zač.

## DP\_PV\_U4

T: Tak jo, tak ještě jednou děkuju mnohokrát a

R: (...)

T: Na začátek bych se tě zeptala, co si ještě pamatuješ, že v tom výzkumu bylo?

R: eh , tak nějak si to pamatuju. Asi bych ti to možná nevyjmenovala všechno, ale myslím, řže to mám ještě docela v hlavě.

T: Tak, co tam teda bylo?

T: Co si pamatuješ?

R: Jo, tos to asi. Takže, byly tam eh různé aktivity eh bylo tam eh (že tam vzájemný cestě vezmeli) s sebou na pustý ostrov. Ehm. Pak tam bylo hraní kvarteta . Pak tam byla eh pantomima že museli sami napsat adjektiva a substantiva a potom to zahrát a ostatní měli hádat. Pak tam bylo eh čtení eh dělalo (?) z učebnice a jeden student kontroluje a opravuje výslovnost a číslovky. Pak tam bylo eh moment .. jo. A hádání kdo to je a zjišťovací otázky.

T: ehm

R: a

T: ještě jedna

R: jo . pak tam byla hra, že máš daný slova a musíš říkat věty, který ty slova obsahujou aby ty věty na sebe nějak jako navazovaly. I když nebyla jsem si jistá jestli to bylo jako v zádání nebo jestli to tak jako vzniklo během toho průběhu. Jakože nebyla jsem si jistá, jestli to byla podmínka a . a tak to je asi všechno.

T: Super, tam pamatuješ si to moc krásně, hele. Hele, chtěla jsem se ještě na něco zeptat. Jo. Tadyto, tohleto mě zaujalo – u tý pantomimy jsi řekla, že je to pro studenty motivující, že nevíš, jakože plus mínus ehm to můžou aplikovat nějak, že pomáhá úroveň –

R: Prostě jakože (..) nevíš, jestli co?

T: Že eh v podstatě plus mínus to můžou aplikovat, jo? Že to jsi to dala

R: aha

T: Tos dala na nulu. A co mě zaujalo, že jsi dala, že ta aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny na plus dvojku – takže ano, zcela souhlasíš. Ale pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule jsi dala na mínus dvojku – s tím souhlasíš.

R: Ted' počkej. Ted' – ted' ted' co vím, třeba – pomáhá zlepšit úroveň, ale dala jsem že to nepomáhá zlepšit plynulost.

T: Jo, přesně tak.

R: Ehm, moment. Já ted'ka. Já ti ted'ka nerozumím. Já nevím, já možná zkusím jít někam trochu jinam. Kde by to bylo v pohodě ... Takže, můžeš zkusit na mě mluvit ještě?

T: Jo. V podstatě jsi to zopakovala správně. Říkala jsi, že ta aktivita pomáhá zlepšit úroveň, ale v podstatě-

R: Ano

T: -nepomáhá zlepšovat plynulost.

R: Ano, jo, ano. hmm

T: Můžeš to nějak vysvětlit? Nebo jak to myslíš? Co teda pomáhá zlepšovat?

R: To – no, protože – si myslím, že jako oni hádají izolovaná slova, takže jako opakují si, eh nebo upevňují si, nebo učí se tím jakoby ty lexémy. Ale jako nějak to nedávají do souvislostí, nebo jako neprobíhá eh komunikace . ehh ve větách a některý ty slova oni i sami vymysleli, takže to je o to jenom, aby je prostě poznali. Takže jakoby akcentuje se tam hodně ta neverbální stránka komunikace, ale ne, podle mě, plynulost.

T: Eh., dobře. Tak jenom si zopakujeme, co znamená plynulost podle tebe. Znamená jestli to chápu správně, protože každéj má různý definice, tak by mě zajímalo, jak to chápeš ty. Eh – že to v podstatě znamená nedávat pauzy tam, kde nemaj být.

R: No, mně, jako, já jsem ti nevyhledávala žádnou odbornou nebo nemám na to žádný takovejhle názor, takže tohle jsem jako eh řekla tak tohle mi přišlo tak nejdůležitější jako kritérium toho, že když někdo mluví plynule a snažila jsem se jako do toho nezahrnovat jiný věci jako jestli někdo mluví jako tak, že to můžeš poslouchat a nemusíš čekat, co řekne dál, no.

T: Takže.. takže ano.

R: Takže ano.

T: Takže ano. Dobře. Tak já se neptám na nějaký odborný stanoviska.

R: Prostě jestli jestli je to srozumitelný.

T: Přesně tak. Dobře. Tak jo. Ehh Prosím tě, dostanem se ještě úplně na začatek. Úplně na začátku toho výzkumu byly dva texty, pamatuješ si na ne?

R: dva texty – jo, jo, ano.

T: Tak, pamatuješ si ještě, v čem se lišily?

R: Jestli co pamatuju co?

T: Jestli si pamatuješ, v čem se ty dva texty lišily?

R: Jo, eh. Tak, lišily se v tom, že ta je první mluvčí . A sice po jakoby většině chyb nebo po každé chybě se jako zastavila a opravila se, čili zopakovala to ještě jednou správně a ta druhá mluvčí tohle nedělala.

T: Dobře. Takže lišily se právě. Přesně tak to tady máš napsané. Dobře. A ty jsi dala, že se ti líbí víc text 1. Jo?

R: Jo, to jsem, to jsem dala, já ale tak samozřejmě z hlediska toho, že jsem učitel, a když tak si představím třeba, že to je u zkoušky, tak samozřejmě oce ocnim to, že ten člověk si uvědomuje, že jako dělá chyby a prostě opravuje se. Ale když ho budu jako s ním komunikovat za účelem vyřešení nějakého problému, tak asi.. mě to bude otravovat, no.

T: Dobře. Takže když se ptám, který mluvčí podle Vás mluví česky lépe, tak na tuhleto odpověď jsi odpovídala jako učitelka a ne jako XY.

R: asi jo, no.

T: jo, dobře. To to jméno vymažu, neboj.

R: Ne, ne nemazej, to je taková schizofrenní otázka, no. Eh, jsem se asi prostě vzala tadyto hledisko.

T: Ne, je to zajímavý. Já se jenom ptám. Dobře. A pokud to -

R: Protože já (...) třeba když jsem byla v Belgii, a měli jsme jako jít ke zkoušce, tak nám předtím řekla: "No, prostě když uvidí ten zkoušející jako, že jste udělali chybu, ale opravili jste se, tak to je správně, protože uvidí, že vlastně o tom přemýšlíte." No tak jsem si řekla: "No, tak takhle to budu brát."

T: Dobře. No tak když teda máš ehm takže jsi to brala v podstatě z toho kritéria, kterej text se ti ehm jako učitelce líbí víc. Kterej – nebo v podstatě bereš to tak, že ten mluvčí nebo ta mluvčí toho prvního textu teda umí líp česky, protože si uvědomuje ty chyby? Nebo je- víš co?

R: jo jo jo, beru. Beru, protože ta druhá vlastně jakoby tam tuhleto přidanou hodnotu neměla. Jakoby měla tam to, že teda je to se to tela líp poslouchalo a nebránilo to porozumění, ale ehm. No já předpokládám, že ta první mluvní mluvčí tohleto vyrovná časem a bude to mít správně.. a plynule.

T: OK, dobře. Což souvisí v podstatě i s tou otázkou pět, kde jsi teda dala, že pro tebe, jako učitelku, je ta přesnost/správnost o něco málo důležitější než ta plynulost.

R: hm

T: S tím souhlasíš. Dobře. Tak jo. Tak já jinak nemám žádné otázky, protože jsi na ty otázky odpověděla krásně, rozvitě a všechno jsem pochopila. Takže ti mockrát děkuju. Jo, ještě se, prosím tě, chci zeptat. Bylo všechno jasné všechna zadání, nebo byl někde nějaký problém?

R: Mně to bylo všechno jasné, akorát jsem...jako jo. Ty otázky jako škálový, kde jsem musela dát souhlasím nesouhlasím, tak tam jsem jako se snažila ten důvod, proč jsem to tak udělala napsat do těch otevřených otázek. Že vlastně jsem jakoby opakovala ty tvoje kritéria a snažila jsem se v tomhle jako říct proč mě to tak proč jsem to tak dala.

T: Jo, no tak to jsi udělala krásně.

R: No, že samotný ty škálový, jako jestli s tím souhlasím, nebo ne. Tak to bylo mi přišlo málo, tak bylo dobře, že jsem se mohla rozepsat. A je dobrý na formulaci s těma rizikama. Jakože ses neptala: „Jaké má nevýhody?“, ale jaký může mít rizika, protože to mě přesně přivedlo na to jako zamýšlet se, kdybych tu aktivitu dělala, tak co by třeba mohlo jí rušit, nebo zabránit tomu, aby proběhla, jak si to představuju. Takže to mi přišlo jako že jsi to dobře formulovala.

T: Oh, tak děkuju mnohokrát. A nic ti nepřišlo jakože zmatečný, že bys vlastně nevěděla, na co se ptám.

R: Asi ne, na nic si nepamatuju.

T: Dobře. Tak jo, tak děkuju.

## **Příloha 5**

T: tazatel

R: respondent

### **DP\_PV\_S1**

T: Hallo, vielen Dank noch für deine Teilnahme.

R: Ja, sehr gern.

T: Ich würde dich am Anfang fragen, worauf denkst du, dass sich die Umfrage bezieht.

R: Worauf?

T: hmm. Was ist das Thema, oder was ist der Zweck?

R: OK, also, Unterrichtsmethoden im Tschechischunterricht.

T: Ok. Und, du hast jetzt die Umfrage gesehen.

R: Ja.

T: hmm. Was gab es drinne, also wie würdest du sie beschreiben?

R: hmm. Es gab viele Aktivitäten, die spielerisch sozusagen vollzogen waren, hmm und gleichzeitig dann aber auch grammatische Strukturen geübt werden, und auch Wortschatz verinnerlicht, oder auch neue Wortschatz gelernt. Ja.

T: Ok. Und die Umfrage war in drei Teilen aufgeteilt, nö?

R: hmm.

T: Und im ersten Teil, kannst du dich noch erinnern, was da war? Vor den Aktivitäten? An sich?

R:hm. Was für mich irgendwie Sprachfluss ist, -

T: hm

R: - und auch das korrekte Sprechen an sich. -

T: Ok.

R: - In einer Sprache.

T: Und. Tja, was ist es denn für dich?

R: Was für mich Sprachfluss ist?

T: Hmm. Bzw. Was ist für dich wichtiger, oder was bedeutet das für dich?

R: Ok. Für mich ist wichtiger der Sprachfluss.

T: hmm

R: Weil man kann so viel Grammatik und Wortschatz lernen, wenn man nicht Selbstbewusstheit hat um laut zu sprechen, um versuchen auch Fehler zu machen und das zu akzeptieren, dann wird man, finde ich mindestens, nie wirklich eine Sprache sprechen können, wenn man sich nicht traut.

T: Also, was bedeutet ein – also was bedeutet Sprachfluss für dich, das hast du da bestimmt auch beschrieben. Könntest du das jetzt nochmal irgendwie formulieren?

R: Natürlich. Hmm. Also Sprachfluss für mich ist, ehmm das Selbstbewusstsein zu haben, zu – eine Sprache zu sprechen, auch wenn sie – auch wenn man weiß, dass man sie nicht perfekt sprechen kann und auch Fehler akzeptiert.

T: OK. Also -

R: Also lieber lieber versuchen fließend und ganze Sätze zu formulieren und sozusagen auf Fehler nicht zu achten.

T: hmm.



R: Oder später. Oder man man akzeptiert, dass es vielleicht erst mit dem Üben immer und immer wieder kommt, dass man die Fehler irgendwann behebt, aber an sich, das Selbstbewusstsein haben. Ja.

T: OK. Also, wie würdest du dann für dich definieren, was ist für dich das Fließendreden.

R: Fließend reden?

T:hmm

R: Fließend reden... Schnell reden.

T: hmm.

R: Umgangsprachlich reden, vielleicht auch.

T: hmm

R: Und ... ja, schnell Satzstrukturen im Kopf zusammensetzen können und sie dann verbal – verbalisieren.

T: OK, dann verbindest du das vor Allem mit der Geschwindigkeit, dass man schnell redet oder -

R: Ja, ja. Man redet schnell. Ja.

T: Ok, gut. Danke.

R: Bitte.

T: Dann kommen wir zu den Aktivitäten. War da alles klar? Also, alle Fragen, alle Hinweise hast du –

R: Schon, absolut, ja.

T: Ja. Alles gut. Gut, das freut mich. Welche Aktivität wäre für dich die Tollste?

R: Hmm, die Beste für mich... Hmm.

T: Wollen wir wiederholen, welche es da überhaupt gab?

R: Hmm. Ich kenne sie noch ungefähr. Ich würde sagen, für mich, hmm, also von dem Spaßfaktor fand ich das Pantomimespielen ganz toll, weil man da nicht nur die Adjektive und die Substantive miteinander verbinden muss und selbst sich überlegen muss, wie man es den Anderen beibringt, sondern auch für die Anderen, weil sie im Prinzip ohne das Wort zu lesen irgendwo, da- vielleicht auch zu kennen, das einfach erkennen müssen. An dem Spielen.

T: hmm.

R: Ehm, was mir jetzt noch besonders einfällt, ist die das Video mit der Insel mit der Inselaufgabe.

T: Hmm

R: Du hast acht Dinge, die du mitnehmen musst oder kannst. Und wahrscheinlich kann man dann auch darüber diskutieren und auch später dann das Gespräch weiterführen, was auch zu dem Sprachfluss helfen kann. Oder beitragen kann.

T: OK. Ehm. Welche von den Aktivitäten, von den angebotenen Aktivitäten du als vielleicht als Effektivsten betrachten würdest?

R: Effektivsten?

T: Was was hilft dir vielleicht am besten- ja.

R: Welches Video?

T: Ja, welches Video, genau.

R: Dann würde ich sagen die Insel.

T: Die Insel, OK.

R: Ja, weil man da auch unbekannte Wörter vielleicht von der Lehrperson erklärt bekommen kann. Es gibt, es gab ja sozusagen Beispiele an an Dingen, die man mitnehmen könnte. Und ja. Da gab es jetzt einige Wörter, die ich zum Beispiel nicht kannte, die ich dann fragen

würde.

T: OK. Ja, ist dir noch etwas eingefallen? Bei der Umfrage?

R: Was mir aufgefallen –

T: Ja, aufgefallen. Fandest du etwas komisch, oder...

R: Ich fand das gut strukturiert eigentlich und mit den Videos war das auch ein bisschen abwechslungsreicher als in normaler Umfrage, wo nur ganzer Text ist. Man hätte das ja auch vertextlichen können. So ist es nicht.

T: Das hätte man machen können. Jedenfalls.

R: Interessanter. Ja.

T: Hmm. Wie lange lernst du denn Tschechisch? Also ist es schon lange oder hast du jetzt gerade angefangen, vielleicht?

R: Leider noch nicht lange. Genau, ich habe jetzt angefangen, vor 4 Monaten.

T: Ok. Und wie war es mit dem Verständnis von den Aktivitäten?

R: Also es war sehr gut erklärt.

T: hm.

R: Ich kannte einige Aktivitäten vorher nicht, einige haben wir schon auch im Unterricht gemacht. Das fand ich ganz interessant, dass man das wiedererkennt. Ehm. Aber die anderen Aktivitäten, die ich nicht kannte, das waren jetzt auch einige, wurden sehr gut erklärt, sehr klar und deutlich und auch – ich sage mal so – auf mein Lernniveau auf- ausgerichtet, dass ich es auch verstanden habe. Es war so langsam erklärt, was gut war, was gut war.

T: Ok. Dann vielen Dank.

## **DP\_PV\_S2**

T: Du hast jetzt die Umfrage, den Fragebogen ausgefüllt. Was denkst du, was war das Thema, worum ging es?

R: Na und die verschiedenen Unterrichtsmethoden, wie man sie so an die Schüler richten kann halt und am besten lernt.

T: Und welche Methoden gab es da? Ode welche Aktivitäten? Kannst du dich noch erinnern?

R: Also, es gab das Quartett? Das ist mir ganz gut gefallen. Es gab die Pantomime. Ganz am Schluss. Das war auch ganz gut. Das Erste weiß ich nicht mehr, wie es hieß. Ich weiß nur am Anfang ging es auch um (?) Zwischendurch, die waren ein bisschen. Da habe ich mir nicht alle gemerkt.

T: OK. Und dann sollte man sie irgendwie bewerten. Du hast gesagt, du mochtest wirklich Quartett und die Pantomime.

R: hm.

T: Warum?

R: Weil es so ein bisschen spielerisch den Unterricht auflockert-

T: hm

R: - und man halt durch spielerisches Lernen eigentlich meisten recht gut lernt. Da man eben die Sachen so anwendet. Und so.

T: Ok.

R: Meist gut.

T: Und was bedeutet denn für dich eben der Fortschritt?

R: Dass man die Wörter quasi lernt und halt immer noch mal angewendet hat. Ja..

T: OK.

R: Und ausgetestet quasi - selber angewendet hat.

T: Ok. Und im ersten Teil, kannst du dich noch erinnern, worum es da ging?

R: Ehh. Das war (...)

T: Da waren die zwei Aufnahmen, Tonaufnahmen, ja?

R: ja, ja.

T: Genau. Und da sollte man irgendwie sich entscheiden...

R: ... welche besser war, ja.

T: hm. Welche fandest du besser?

R: Also, mir persönlich hat irgendwie die erste besser gefallen, weil die grammatikalisch besser war als die Zweite. Die Zweite war zwar schön flüßig, aber letztendlich auch mit Sachen, die gar nicht gehen, was selbst ich bemerkt habe. Und das fand ich halt nicht so gut. Die Erste war zwar irgendwie halt langsam und immer mit Überlegen, aber irgendwie fand ich das halt schöner. (?) grammatikalischen Sinne halt korrekt war.

T: Also ist für dich besser oder indet du besser, wenn die Leute halt grammatikalisch korrekt reden.

R: Das finde ich durchaus besser, ja.

T: OK. Und die andere Möglichkeit ist dann „flüssig zu reden“. Was bedeutet es für dich?

R: Na, flüssig reden ist halt, dass man ja nicht so lange Pause macht, wie gerade eben.

T: hm

R: Dass man eben flüssig in der Sprache bleibt, so, konsequent weiterreden kann, nicht so lange überlegt, was ist jetzt richtig, die grammatikalische Form. Sondern die direkt anwenden kann.

T: Danke schön. Und noch eine Frage zu Fragebogen. Fandest du alle Fragen klar und verständlich, oder gab es da irgendwo Probleme?

R: Es waren mir eigentlich alle klar und verständlich. Jo. Es ging.

T: Vielen Dank!

R: Kein Problem.

### **DP\_PV\_S3**

T: Vielen Dank nochmal, dass du bei der Untersuchung teilgenommen hast. Ich würde ein paar Fragen stellen, dass sich daran bezieht. Wie fandest du es? Hast du alles verstanden, war alles klar?

R: Ja, ich habe alles verstanden und es war alles klar.

T: Super, das freut mich. Woran, was denkst du, dass das Thema war?

R: Das Thema hat sich, denke ich, hauptsächlich um das ... die Kenntnis der Sprache gedreht, also wie man am besten Sprache vermitteln kann und wo der Unterschied zwischen aktivem oder fließenden und grammatikalischen Kenntnissen ist.

T: Ok, und ...

R: Und wie man diese vermitteln kann.

T: Und wie ist es für dich denn, dieser Unterschied?

R: Wie ich schon zu Anfang der Untersuchung gesagt habe, glaube ich, dass es hauptsächlich wichtig ist, dass man fließend spricht. Ich denke, Fehler sind nicht so wichtig. Hauptsache, man kann einander mitteilen. Das ist, denke ich, gerade im Alltag und in Gesprächen sehr wichtig. Anstatt ständig zu stocken und zu überlegen „War das jetzt überhaupt richtig?“ und wenn man selbst unsicher ist, dann kommt auch kein Gespräch zustande mit jemandem.

T: Ok.

R: Das ist ja eigentlich die Hauptursache, warum man das lernt.

T: Ok, danke. Aber in der ersten Aufgabe, in der ersten Frage, hast du welchen Text als besser gefunden?

R: Ich habe gesagt, die erste Person spricht besser tschechisch, weil sie die grammatikalischen Kenntnisse hat. Das definiert „besser“, weil sie bessere Kenntnisse hat, einfach. Sie ist sehr unsicher, das heißt nicht, dass die nicht schlecht spricht, wenn sie sehr selbst (...) mehr

selbstsicher werden würde, dann würde sie sehen, dass sie sehr gut spricht und fließend spricht. Ich denke, das ist nur eine Kopfsache bei ihr, dass sie die Kenntnisse hat.

T: Also, das „besser Tschechisch reden“, oder „besser Tschechisch sprechen“ dann bezieht sich dann auf die bessere Sprachstruktur oder ...?

R: Es ist schwierig zu differenzieren. Also auf der einen Seite ist es besser, natürlich, wenn sie besser Tschechisch-Kenntnisse hat und wenn sie besser Tschechisch spricht. Das ist schwer zu differenzieren. Ich denke, das zweite ist auf jeden Fall, wenn sie, wenn sie fließend spricht, einfach, egal, dass die Botschaft auf tschechisch rüberkommt, das ist, das ist, wenn man gut tschechisch spricht, aber gut tschechisch zu können ist die Grammatik, denke ich, hauptsächlich.

T: Ich würde, ich versuche das zu verstehen.

R: Ja ...

T: Wie das gemeint war. Ok, also, besser tschechisch reden bedeutet für dich also korrekter tschechisch reden?

R: Nein, reden ist reden, dass die Botschaft ankommt, egal, wie. Und besser tschechisch können, im Sinne von beherrschen, ist wenn man die Grammatik spricht.

T: Ok und bei der Frage, welcher Redner besser tschechisch spricht.

R: Da habe ich mir die Frage nicht so gut durchgelesen.

T: Ach so, ok.

R: Ich dachte, es sei bezogen auf die, auf die Grammatik, dass man hört, dass die eins (...) die zweite Fehler gemacht hat.

T: Ja, also es hat mich ein bisschen verwundert, dass du gesagt hast, dass der erste besser tschechisch spricht, aber dann ...

R: Da wusste ich noch nicht, worum es geht. Ich hab nur gedacht: Die macht Fehler, die nicht.



T: Ok, gut, also das erste war eben, dass du gedacht hast, dass es, dass ich wissen möchte, ob du ...

R: Die Fehler hörst.

T: Ob du erkennst, dass einer davon Fehler gemacht hat, ok?

R: Ja.

T: Gut, danke. Und dann kam es die, kam es zu den Aktivitäten, kannst du dich noch erinnern, welche ?

R: Ja, das war die Insel, Quartett spielen. Das waren die Sachen, die ich super fand.

T: Warum?

R: Also, Quarett spielen, das war klasse für die Anfänger, weil sie ja den Akkusativ permanent benutzt und auch die Karten, also währenddessen jemand gesprochen hat, weil es können ja nicht alle gleichzeitig sprechen, hat sie überlegt, was sage ich es als nächstes und hat sie alle Wörter, die sie auf der Hand hatte, in den Akkusativ gesetzt, das fand ich super, dass die auch unten mit dabei standen, die Wörter, die man sucht, das war super. Und die Insel fand ich super, weil das den Redefluss angeregt hat. Man hatte ein Topic, man musste nicht nachdenken über die, über den ... welchen kreativen Prozess, den ich eben auch nicht hatte, weil mir auch nichts eingefallen ist, ob so, und wenn die Wörter vorgeben sind, kann man über diese Wörter grade diskutieren, das fand ich auch super. Dann war noch ... das was ich nicht so gut fand, war „Wer bin ich?“ Ich denke, dass das nicht wirklich den Redefluss angeregt hat, also vielleicht in A1, A2, wenn die Leute sich gerade kennenlernen und noch nichts haben, worüber sie reden können, dass man so quasie mehrere Personen immer mal wieder kennenlernt, diesen Kennenlernprozess und dieses Fragen von einfachen Fragen wiederholt. Aber, also fürs Verhör, das denke ich sollte auf A1, A2 schon begrenzt sein. Deswegen hat es mir nicht so gut gefallen.

T: Ok, also weil, also aufgrund dessen das ist nicht dein Sprachniveau hast du diese Methode noch nicht ...

R: Ja, nicht nur mein Sprachniveau, aber ich kann mir auch nicht vorstellen, dass wenn ich eine Sprache lerne, dass wir das dann die ganze Zeit machen. Also für mich persönlich ist es einfach nichts, ist nicht so interessant.

T: Ok, gut, danke, dann ... was noch? Frage 3?

R: Ähm ...

T: Also, bestimmt gab es da noch die Pantomime?

R: Ja, stimmt, fand ich klasse. Das fand ich auch super. Das fand ich super, besonders, also erstmal, dass man diese Wörter überhaupt erraten muss, aber das in einem gewissen Horizont ist, und den Horizont, den kann man selber sich setzen, also das ist je nach Kurs angepasst, das fand ich echt klasse. Ja, das fand ich super.

T: So, dann gab es die Korrektur, also das ...

R: Ja, das fand ich auch sehr schlecht. Wir haben das ja auch schon einmal gemacht und da ist mir das auch aufgefallen, dass wenn zwei Partner miteinander das machen, keiner von den beiden spricht 100% und dann wird entweder etwas Richtiges falsch korrigiert oder etwas Falsches falsch korrigiert, aber es ist relativ selten, dass Falsches richtig korrigiert wird. Das war auch, das war sogar in dem Beispiel, denke ich, also die Zahlen, ich bin nicht so gut in Zahlen, aber ich denke, dass sie die Zahlen dort falsch verbessert hat. Stimmt das?

T: Ja, stimmt.

R: Und zu solchen Fehlern kann es halt kommen. Grade, wenn man das halt bei den Tieferen macht, in den tieferen Kursen, wo es halt um die Aussprache noch geht.

T: Ok. Denkst du, dass es später nicht um die Aussprache geht?

R: Doch, definitiv, aber ich ... ich denke, dass die da auch selber ihre Fehler sehen. Wenn ich einen Text lese, dann weiß ich sowieso „Gut, das war jetzt sowieso falsch, was ich gesagt habe“

T: Ok. Ja, dann gab es die Geschichte. Dass eigentlich alle die Leute Kärtchen hatten ...

R: Ja, genau, das ... da ... die Aufgabe an sich fand ich eine schöne Theorie, also in der Theorie klang das ganz gut, als du das erklärt hattest, aber als es dann wirklich das rum ging, hat jeder nur einen Satz gesagt oder nur das eine Wort angepasst, z.B. war da „...“ oder „...“ und dann ging es so weiter und das fand ich nicht ... Also, in der kleinen Runde kann man das vielleicht umsetzen, also in dieser Runde, glaube ich, da waren vielleicht zwei oder drei, da kann man das vielleicht noch gut umsetzen, aber in einer größeren kann ich mir das auch nicht vorstellen. Oder wenn man nur kleine Gruppen macht. Also mir hat das nicht gefallen, ich würde das nicht machen wollen. An sich ist das eine super Aufgaben, um halt Wörter zu deklinieren und zu konjugieren und das zu üben. Aber ... zu kreativ.

T: Zu kreativ, oder ...?

R: Ja.

T: Ok! Was war da noch? Also, wir hatten die Insel, die Pantomime, die Geschichten ...

R: Verbessern ...

T: Fragen „Wer bin ich?“

R: Die Geschichte?

T: Das hatten wir ... Oh, Mist. Moment, Moment ... Wartet, wir hatten alles, schon. ... Ist da etwas, was du verbessern würdest? Bei der, bei den Formulierungen vielleicht, dass es vielleicht grammatikalisch nicht ganz gut war oder was du dir vielleicht nicht ganz sicher warst ...

R: Bei Fragen, also auf jeden Fall die erste Frage, dass das dort, also dass der Schwerpunkt schon am Anfang klar wird, der Umfrage.

T: Ok, gut, dann vielen Dank!

R: Gerne.

## DP\_PV\_S4

T: Ah, also gut. Vielen Dank nochmal, dass du bei der Untersuchung teilgenommen hast. Ich würde gerne ein paar Fragen stellen, was das betraf. Zuerst: Waren alle Fragen klar oder gab es da, gab es da irgendeine Probleme bei der Untersuchung, bei dem Fragebogen?

R: Es war leicht verständlich.

T: Ja? Gut. Was denkst du, dass das Thema war? Worum ging es? Können wir das nochmal schnell kurz zusammenfassen?

R: Das Thema Konversation, sprachliche Kompetenz im Tschechisch-Unterricht verbessern für Nicht-Tschechisch-Muttersprachler.

T: Also ok, es ging um die Konversation, um das Sprechen ...

R: Schwerpunktmäßig.

T: Ok, ok. In ersten Teil hast du zwei, zwei Texte gehört. Kannst du dich noch erinnern? Ok, und du hast geschrieben, dass die sich eben, also dass das Kriterium, woran sich die Texte unterschieden haben, waren die Fehler, ob sie korrigiert waren oder nicht, korrigiert wurden oder nicht. Und du hast hier angegeben, dass der zweite Text besser war. Das war der flüssige.

R: Ja.

T: Genau.

R: Es waren genau Fehler drin, aber das war im Hörverstehen, war das unkritischer als im ersten Text. Also den ersten Text, den habe ich dann noch vor dem Ende abgeschaltet, weil ich einfach dem Sprachfluss nicht folgen konnte oder wollte, das war dermaßen stockend, dass ... Und in dem zweiten Text, man wusste, worum es geht, das war verständlich, was die Dame sagen wollte.

T: Also ok, wenn du einen Text hörst, dann ist dir wichtiger, dass es dann flüssiger ist oder soll ich das jetzt so interpretieren?

R: Ja.

T: Ja, ok. Und wenn du jetzt eine Sprache lernst, was bei der Frage 5 war, dann ist dir genauso wichtig, dass es korrekt ist und dass es flüssig ist.

R: Ich denke, es ist beides wichtig, wobei man, denke ich, am Anfang mehr die ... die Schwerpunkte auf die Korrektheit legt und die Grundlagen, auch grammatikalische, es waren auch grammatikalische Fehler und dass man dann erst im zweiten Schritt dann die Flüssigkeit umgesetzt bekommt und dass dann auch erst mit der praktischen Anwendung (...) hinbekommt.

T: Ok, also das ist quasi nach dem Sprachniveau, von dem Sprachniveau abhängt oder in welcher Phase man sich gerade befindet.

R: Genau, und dass es durchaus sein kann, dass man in der flüssigeren Phase vielleicht mehr Fehler macht als man vorher schonmal gemacht hat, kann durchaus sein. Ist aber auch aus meiner Sicht auch nicht schlimm, wenn dann einfach das flüssige Sprechen ist. Und gerade, für die Anfänger, ich kenne das ja von den Anfangskursen hier, man hat wenig gesprochen, und das, was man gesprochen hat, es war ... man konnte sich nicht wirklich verständigen, bei den Anfangskursen, das ... das ist, wenn man damit dann rausgeht in die Realität, dann wird das anerkannt, dass man etwas tschechisch spricht, aber man muss irgendwie anders kommunizieren, das hat nicht viel mit der Realität zu tun.

T: Ok, und denkst du, dass es allgemein vom Sprachniveau oder vom Standpunkt, vom Sprachniveau, abhängt oder war es einfach so dass es in dem Kurs so unterrichtet wurde?

R: Ich denke, das lässt sich nicht großartig anders umsetzen. Gerade wenn 15 Personen in einem Kurs sind, dann lässt sich das am Anfang sehr schwer umsetzen, es ist wichtig, erstmal die grammatikalischen Satzbildungen, die Strukturen wirklich zu vermitteln, das geht nicht anders, aber wenn man zum Beispiel einmal pro Woche eine Doppelstunde hat, dann bleibt nicht viel hängen, wenn man das nicht selbst noch vertieft.

T: Ok, und wie soll ich jetzt die ... also, wenn ich noch einmal angucken, was du gesagt hast, „Wie wichtig sind für Sie die Korrektheit und der Sprechfluss beim Tschechisch-Lernen?“

Jetzt, also allgemein, wie wichtig ist es für Sie? Für dich?“, dann war die Korrektheit und Sprechfluss für dich eigentlich gleich wichtig?

R: Es spielt beides hinein, ja. Aber dass die Person die Korrektheit eher am Anfang zu vermitteln oder nebenbei noch, also das, das machst du ja auch mal in den Kursen. Also dass immer mal wieder Grammatik-Einlagen gebracht werden und ... dann aber immer mehr Schwerpunkt auf den Redefluss gelegt wird und wirklich die Konversation. Dass man das dann später wirklich mehr anwenden kann.

T: Ok, also beides ist gleich wichtig, nur hängt davon ab, in welcher Phase von Lernen.

R: Beides ist wichtig, ja.

T: Ok, und nichts ist wichtiger, sozusagen?

R: Nein.

T: Ok, gut. Kannst du dich noch einmal erinnern, an welche Aktivitäten da dann waren? Die den ... die das Reden unterstützen sollten, vielleicht, die Konversation?

R: Das erste war eine Insel, wo man einfach Gegenstände hinnehmen sollte, und ... drei Personen.

T: Ja, genau. Und du hast geschrieben, dass diese Aktivität deinen Sprachkenntnissen nicht entspricht, nicht entsprechen würde. Ja ... warum denkst du oder halt ... ja, warum?

R: Weil ... es für mich etwas sehr Einfaches war.

T: Was ... war es deswegen, weil die Wörter zu einfach waren oder ...?

R: Auch, aber auch vom, vom Gesprochenen her, also da ... bin ich ... bin ich schwierigere Kommunikation gewohnt. Worte, Satzbau, das trifft auf alle diese Dialoge zu, das ist ... das ist immer ... in der ganzen Übung war das ein gewisses Problem für mich.

T: Ok, in diese, also in dieser einen Aufgabe mit dem Insel, das ganze?

R: Genau.

T: In den anderen auch.

R: Nee, ja bei der Insel vielleicht am herausragendsten, dass das am meisten zu erkennen war. Also, am meisten war mir das dann aufgefallen, wie du gesprochen hattest, dass ...

T: Wie meinst du das?

R: Das werde ich jetzt hier vielleicht nicht erläutern.

T: Ok, das besprechen wir dann später. Aber hat das dieses Wissen, dass es für dich zu einfach ist, hat es das irgendwie beeinflusst, die anderen Wertungen, zum Beispiel, also ob die Unterrichtsmethode das Sprach ... also hilft, das Sprachniveau zu verbessern? Denkst du, dass das irgendwie beeinflusst hat, oder ... ?

R: Ich ... ich hab das dann eher von einem objektiven Standpunkt aus betrachtet und nicht von mir, sondern eher von den entsprechenden angemessenen Kursteilnehmern und danach habe ich es dann bewertet.

T: Ok.

R: Da sind die Übungen an sich, aus meiner Sicht, durchweg, von irgendeinem Zweck bis irgendeinem Zweck sehr gut.

T: Ok.

R: Nach objektiven Kriterien ...

T: Ok, gut, danke. Ich hätte noch eine Frage: Wenn du dich nochmal an die Fragen ein bisschen erinnerst, ja, alles hast du gut verstanden, also wie es gemeint war, oder?

R: Ja.

T: Und bei der ersten Sprach ... Frage, nochmal, ja, „Welcher Redner spricht Ihrer Ansicht nach besser Tschechisch?“, dann hast du das so verstanden, dass „besser Tschechisch“, also für dich bedeutet, was dir angenehmer ist?

R: Ja.

T: Ja.

R: Wo ich eine Konversation auch auf längere Zeit durchhalten könnte.

T: Ok, gut, vielen Dank.



## DP\_PV\_S5

T: Vielen Dank nochmal für deine Teilnahme. Ich würde dich noch einmal fragen, ja, woran kannst du dich erinnern, das im Fragebogen überhaupt vorkam?

R: Ja, an verschiedene Unterrichtssituationen, die auf Video festgehalten waren und die verschiedene, so spielerische Aktivitäten beschrieben haben, um tschechisch zu lernen.

T: Ok, und ganz am Anfang? Da gab es zwei, ja, zwei Sprachaufnahmen, wenn du dich noch erinnern kannst?

R: Ja ...

T: Worin unterschieden sie sich? Weißt du das noch?

R: Ja, die erste Aufnahme war von einer Sprecherin, die ... die nicht sehr flüssig gesprochen hat, die sich oft korrigiert hat hinsichtlich grammatikalischer Formen und so weiter. Und die aber, bei der halt merkbar war, dass sie die im Grunde beherrscht, weiß, aber nicht flüssig anwenden kann. Und der zweite Sprecher oder Sprecherin, weiß ich nicht mehr, sprach sehr flüssig, aber sehr fehlerhaft. Grammatikalisch fehlerhaft und ...

T: Ok, und du hast eben den ersten Text als besser gezeichnet oder ...?

R: Ja.

T: Ja, also jetzt Ja? Ok?

R: Ja.

T: Also weil du es besser fandest?

R: Ja. Weil ich, genau, es ist ja die Frage, was es bedeutet, „besser“, aber ...

T: Das ist jetzt meine Frage ... Wie hast du's interpretiert? Was ist für dich dann besser?

R: Naja, ich habe mich eben in der Situation dann dazu entschieden, zu sagen, ich finde das besser, weil ... weil man den Reflektionsprozess erstmal auch gemerkt hat, bei der ersten

Sprecherin. Und dass sie schon über das, was sie, was sie sagt, eben nochmal reflektiert. Ob das so ideal ist, das beim Sprechen zu tun, sei dahingestellt, aber zumindest hat sie halt, hat sie diese Fähigkeit dazu, das zu beurteilen, auch, ob das richtig ist oder nicht, was sie sagt.

T: Ok, deswegen würdest du vielleicht auch sagen, dass die erste Sprecherin dann auch besser Tschechisch beherrscht, oder ...?

R: Ja, würde ich schon sagen.

T: Ok.

R: Ich würde es vermuten.

T: Ok, gut, danke. Bei der fünften ... bei Frage Nummer 5, da sollte man sich entscheiden, was für ihn wichtiger ist, ob eben die Korrektheit oder Sprechfluss beim Tschechischlernen. Da hast du aber angegeben, dass Sprechfluss für dich persönlich wichtiger als die Korrektheit ist.

R: Das ist richtig.

T: Also ... ja ...

R: Widersprüchlich, oder?

T: Ein bisschen.

R: Ja, ja ... wie soll ich das jetzt begründen? Also ... ja ... ich sag mal ... es unterscheidet sich ja immer ein bisschen, was man sich für einen selbst wünscht und wie man jetzt diese andere Aufnahme beurteilt, von einer anderen Person, die eben in der ersten Frage vorkam. Ich ... bei mir ist es vielleicht so, dass ich mich selber manchmal eben auch ärgere über so viele Korrekturen, die ich selber auch mache beim Sprechen, weil ich eben denke „Ok, das hat jetzt das Verständnis eigentlich nicht beeinträchtigt, aber also oft nicht beeinträchtigt, aber du möchtest halt richtig unbedingt das sagen, richtig grammatikalisch“ und denke aber trotzdem „Hach, eigentlich wäre es doch besser, du würdest einfach erstmal sprechen“

T: Also jetzt ist ... also falls ich das richtig verstehe, ist für dich im Grunde eigentlich die Korrektheit wichtiger, aber du merkst, dass es dich ja ... dass es dir einfach ab und zu hindert und dementsprechend möchtest du eben mehr Sprechfluss quasie bewusst unterstützen?

R: Kann man vielleicht so sagen. Also dass das Ziel am Ende ist, natürlich irgendwo beides gut ausgeprägt zu haben, aber auf dem Weg dahin wünsche ich mir eigentlich oder ... würde ich für mich selber wünschen, eher erstmal zu sprechen. Und dabei auch Fehler in Kauf zu nehmen. Aber das Ziel ist natürlich schon die korrekte Sprechweise.

T: Ja, ich überlege nur, also du würdest gerne, für dich, also zuerst gerne sprechen, auch mit Fehler, ist egal, aber wenn du andere hörst, dann würdest du lieber korrekter ... ja... korrekter Aussage hören und nicht mit Fehler? Wenn ich jetzt eben die Aufgabe 5 und 1 vergleiche.

R: Ja .. naja ... ich hab die Aufgabe 1 mehr so interpretiert, nicht so sehr in sich einer Bewertung, also wie möchte ich das hören, oder wie möchte ich das für mich, einfach zu raten, welchen Stand hat derjenige, wie gut beherrscht er Tschechisch. So ähnlich war ja auch die Frage. Und da hatte ich halt den Eindruck, dass Sprecherin 1 es besser beherrscht, wenn man das mal so insgesamt sieht, also, also grammatikalisch, vom Wortschatz her, also von der Erkenntnis der Wortbedeutung und so weiter, alles zusammen, der Sprecher ... und da habe ich beim Anhören den größeren Schwerpunkt gegeben, also dass es korrekt ist und dass man weiß, sie merkt, sie kennt das gut.

T: Also ok, dementsprechend war bei dir, war bei der Beurteilung eigentlich der Sprechfluss nicht so wichtig?

R: Das stimmt. Bei der Fremdbeurteilung war mir das irgendwie nicht so wichtig.

T: Ok. Ja, es ist nur, damit ich verstehe, was im Kopf ... ja ... abging. Ok, danke. So zu diesem Thema ... Dann hatten wir einige ... die Aktivitäten. Kannst du dich noch auf etwas erinnern?

R: Dann [...] an das Quartett erinnern.

T: Ja, das können wir leider nicht spielen. Zuwenig. Worum ging's im Quartett? Weißt du das noch?

R: Naja, man hat halt Begriffe oder hat ... jeder hat Karten mit verschiedenen Begriffen und es geht halt darum, zusammen passende Begriffe zu sammeln. Und von den anderen zu bekommen.

T: Ja, ich versuche es jetzt zu finden, wie deine Beurteilung war, aber da ich hier ... Moment ... ja, null, nein, ah ja genau ... was ich das jetzt richtig gefunden habe, hast du dich immer, ja, höchstmögliche Punktzahl gegeben, stimmt's? Ja, ok?

R: Fast immer.

T: Ja, und du hast gut verstanden, worum es ging? Ja?

R: Ja.

K: Wahrscheinlich deswegen, weil du das Spiel selber kennst, oder? War es gut, gut erklärt?

R: Nein, es war tatsächlich gut erklärt. Ich meine ...

T: Gut, welche Aktivität noch?

R: Naja ... der ... die Vorstellung, auf einer einsamen Insel zu sein, was ich ... was nimmt man mit und die Liste von Gegenständen.

T: Ok, gut. Was noch?

R: Dann ... dann gab es da das Spiel, das outdoor gespielt wurde, das irgendwie draußen war, ich weiß aber nur noch, dass es draußen stattfand, im Freien, aber nichtmehr genau, wo [...]

T: Ah! Ja-Nein-Fragen vielleicht?

R: Das kann sein.

T: Oder die Persönlichkeiten waren?

R: Das war das, glaube ich, ja. Das habe ich nicht so positiv bewertet, soweit ich weiß.

T: Warum? Ah, das steht hier! Also, das ist halt ein zu einfache Sätzen gebildet wurden.

R: Ja, ich glaube.

T: Und dass es langweilig sein könnte. Ok, ja, also nicht so gut aber relativ gut bewertet. Denkst du, das ist vielleicht ... ja ... also dass es vielleicht daran liegt, aber bei ... du hast geschrieben, dass deinen Sprachkenntnissen entspricht. Trotzdem ... trotzdem waren die Fragen einfach kurz und einfach, also daher [...] du hast zwar geschrieben, dass diese Aktivität deinen Sprachkenntnissen entspricht, trotzdem hast du da als Bemerkung geschrieben, dass sie halt letztendendes sowieso kurz und einfach sein werden, die Fragen, dass man sich einfach nicht gut ausüben kann. Ja. Deswegen ist es nicht so gut, weil man halt nicht motiviert ist, mit den Fragen auf sein Maximum zu gehen, oder ... dass es dann halt langweilig ist, weil man einfache Fragen nutzt, oder?

R: Ja, weil man auch ... grammatikalisch immer relativ ähnliche Konstruktionen nutzt, wahrscheinlich.

T: Dann lernt man nicht soviel Neues.

R: Gerade erst durch den Zwang auf die Ja-Nein-Antwort hatte es ... ist es ein Vorteil auf der einen Seite, aber andererseits ... ja, denke ich kann es auch ein Nachteil ...

T: Ok.

R: ... sein.

T: Gut, welche Aktivität noch?

R: Da fällt mir jetzt gerade nichts ein ...

T: Es gibt noch zwei, eine davon hast du ziemlich gut bewertet: Das war die Pantomime?

R: Stimmt. Stimmt, Pantomime.

T: Ja ... fördert Kreativität, fördert die Bildung von Sätzen, ok, ja ...

R: Wobei ich das schon sehr anspruchsvoll fand, weil ich da ... weiß nicht, wie ich das bewertet habe, aber ...

T: Ja, du hast es eigentlich, max... , also mit maximalen Punktzahl bewertet, jeweils.

R: Wie sehr es meiner Sprachkenntnis entspricht, also das fand ich ziemlich anspruchsvoll ...

T: [...] auch zu deinen Sprachen?

R: Schon.

T: Ok, warum?

R: Naja, es setzt ja ... es setzt schon einen großen Wortschatz voraus, weil es ja sehr viele Möglichkeiten gibt, doch, die da dargestellt werden, können.

T: Es hängt immer davon ab, welche Leute da sind, oder?

R: Ja, schon. [...] man kann natürlich die Begriffe, die die Leute darstellen, kann man ja einschränken, aber ... aber wenn ich jetzt ... aber als Fremdsprache kommen mir ja alle möglichen Gedanken dazu, zu dem, was derjenige macht, wo ich halt immer nur einen kleinen Teil dann in meinem Fremdwortschatz habe. Und das, das finde ich dabei so ein bisschen schwierig.

T: Ja, ok. Gut, danke. Und noch die letzte Aktivität, das war das Lesen. Kannst du dich noch erinnern? Da waren die ja zu dritt ...

R: Ach ja, die sollten die Aussprache korrigieren ...

T: Genau. Zwei sollten lesen und einer sollte zuhören und korrigieren.

R: Ja.

T: Genau. Und da hast du geschrieben, dass der Grundgedanken gut ist, aber ja, aber dass eine Korrektur von einer Muttersprachler besser wäre. Trotzdem, ja, hast du geschrieben, dass es dein Sprachkenntnissen eigentlich nicht wirklich entspricht, so bei der Null. Falsch, stimmt nicht, und du möchtest diese Aktivität nicht im Tschechisch machen, also eigentlich so wieder Null, plus-minus. Also, wenn der Grundgedanken gut ist, warum ... ja ... warum möchtest du es nicht im Unterricht machen?

R: Also der Grundgedanke ... mit Grundgedanke meine ich ... dass man die anderen Lerner in der Gruppe dazu animiert, genau darauf zu hören, ob die Aussprache korrekt ist. Nur, die Korrektur dann durch diejenigen Leute, die halte ich halt nicht für so glücklich. Weil im Grunde ... weil die es natürlich nicht so vormachen können wie es dann der Muttersprachler kann.

T: Ok, gut, dann ist es alles. Vielen Dank nochmal.

R: Bitte gern.

## Příloha 6

### Aktivita ve výuce

#### strana 1

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Horáková a v rámci diplomové práce na Filozofické fakultě Karlovy Univerzity v Praze v současné době provádím výzkum týkající se aktivit v hodinách češtiny jako cizího jazyka.

Mnohokrát Vám děkuji za účast na tomto výzkumu. Vyplnění následovného dotazníku zabere asi 30 min. Dotazník je rozdělen na tři části, prosím Vás tedy o jejich kompletní vyplnění.

Všechny takto uvedené informace jsou považovány za důvěrné, budou použity pouze v rámci daného výzkumu a nebudou dále poskytnuty žádné třetí osobě.

Pokud máte nějaké další otázky k výzkumu, neváhejte mě kontaktovat na

horakova.kate@gmail.com.

Jako poděkování za Vaši účast obdrží 5 z účastníků poukázku na nákup v Amazonu v hodnotě 500 Kč.

Děkuji Vám za Vaši účast

Kateřina Horáková

#### strana 2

**1. Poslechněte si texty Text 1 a Text 2. Který mluvčí má podle Vás lepší jazykovou úroveň češtiny? \***

- mluvčí textu 1
- mluvčí textu 2
- Nevím.

**2. Jak byste svou volbu odůvodnil(a)? \***

**3. V čem se podle Vás dané texty liší? \***

#### Teil 1

**4. Co podle vás znamená mluvit správně/přesně/korektně? Jaká kritéria musí daný mluvený projev splňovat? \***

**5. Co podle Vás znamená mluvit plynule? Jaká kritéria musí daný mluvený projev splňovat? \***

**6. Porovnejte, prosím, jak je pro Vás ve výuce češtiny důležitá přesnost/správnost a plynulost.**

**7. Na škále prosím označte takovou položku, která odpovídá Vaším preferencím. \***

správnost

je to stejně důležité

plynulost

Co je pro Vás důležitější?

**8. Chcete něco doplnit?**



## Teil 2

V následující části se nachází šest videonahrávek s jazykovými aktivitami. Posuzujte a hodnotte dané nahrávky vzhledem k cílové skupině začátečníků. Prezentované metody mají cíl upevnit již probranou látku.

Zodpovězte prosím následující otázky vzhledem k dané aktivitě, nikoliv k drobnostem týkajících se konkrétního provedení.

### 9. Podívejte se na video s aktivitou.

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí, se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

### 10. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \*

### 11. Jaká rizika v této aktivitě shledáváte? \*

### 12. Podívejte se na video s aktivitou.

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí, se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

### 13. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \*

### 14. Jaká rizika v této aktivitě shledáváte? \*

### 15. Podívejte se na video s aktivitou.

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí, se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**16. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**17. Jaká rizika v této aktivitě sledujete? \***

**18. Podívejte se na video s aktivitou.**

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí,  
se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**19. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**20. Jaká rizika v této aktivitě sledujete? \***

**21. Podívejte se na video s aktivitou.**

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí,  
se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**22. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**23. Jaká rizika v této aktivitě sledujete? \***

**24. Podívejte se na video s aktivitou.**

**Označte, jak moc s danou větou souhlasíte:**

**(-2 = zcela nesouhlasím, 2 = zcela souhlasím) \***

-2      -1      0      1      2

Tato aktivita pomáhá zlepšit úroveň češtiny.

To, co se díky této aktivitě studenti naučí,  
se dá použít v reálných situacích.

Tato aktivita je pro studenty motivující.

Pomocí této aktivity se studenti učí mluvit plynule česky.

**25. Jaké jsou podle Vás výhody této aktivity? \***

**26. Jaká rizika v této aktivitě sledujete? \***

**Teil 3**

V následující části Vás poprosím o další relevantní informace.

Ráda bych připomněla, že všechny informace jsou důvěrné a slouží pouze ke statistickému zpracování.

**27. Pohlaví: \***

- muž
- žena
- jiné

**28. Kolik je Vám let? \***

**29. Jak dlouho se zabýváte výukou češtiny jako cizího jazyka? \***

**30. Jak již bylo řečeno, na konci výzkumu bude vylosováno 5 účastníků, kteří obdrží poukázku do Amazonu. Tito budou o výhře informováni e-mailem. E-Mailovou adresu můžete vyplnit níže.**

## Příloha 7

### Aktivita ve výuce

#### Seite 1

Guten Tag,

mein Name ist Kateřina Horáková, zurzeit arbeite ich an meiner Masterarbeit für mein Studium an der Philosophischen Fakultät der Karls Universität in Prag. In dieser Arbeit werden verschiedene Unterrichtsaktivitäten untersucht, die im Tschechischunterricht angewendet werden bzw. werden könnten.

Das Ausfüllen des folgenden Fragebogens sollte maximal 30 Minuten dauern. Der Fragebogen ist in drei Teile aufgeteilt, die ausgefüllt werden müssen.

Alle Informationen werden vollkommen anonymisiert und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken im Rahmen meiner Masterarbeit genutzt.

Als Dankeschön für Ihre Teilnahme verlosen wir unter allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern fünf Amazon-Gutscheine im Wert von jeweils 20 Euro.

Bei Fragen wenden Sie sich gerne an mich: horakova.kate@gmail.com

Ich bedanke mich recht herzlich für Ihre Teilnahme.

Kateřina Horáková

#### Seite 2

**1. Hören Sie bitte die Aufnahmen Text 1 und Text 2. Welcher Redner besitzt Ihrer Ansicht nach ein besseres Sprachniveau im Tschechischen? \***

- Redner vom Text 1
- Redner vom Text 2
- Ich weiß nicht.

**2. Wie würden Sie Ihre Wahl begründen?**

**3. Worin unterscheiden sich Ihrer Meinung nach die Texte? \***

#### Teil 1

- 4. Was bedeutet für Sie „korrekt auf Tschechisch sprechen“? Welche Kriterien muss eine korrekte Rede erfüllen? \***
- 5. Was bedeutet für Sie „flüssig auf Tschechisch sprechen“? Welche Kriterien muss eine flüssige Rede erfüllen? \***
- 6. Vergleichen Sie bitte die Wichtigkeit, welche für Sie die Korrektheit und der Sprechfluss beim Tschechischlernen besitzen.**
- 7. Setzen Sie bitte einen Punkt auf der Skala in Abhängigkeit davon, was für Sie wichtiger ist. \***

Korrektheit

gleich wichtig

Sprechfluss

Was ist Ihnen wichtiger?

**8. Wollen Sie etwas ergänzen?**

## Teil 2

Im folgenden Teil werden sechs Videosequenzen mit bestimmten Unterrichtsaktivitäten angezeigt. Betrachten Sie die Aktivitäten bitte von Ihrem momentanen Sprachstandpunkt aus. Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen in Hinsicht auf die Aktivitäten, nicht die Details der Durchführung.

**9. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**

**(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \***

-2    -1    0    1    2

Diese Unterrichtsmethode hilft, mein Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Dank dieser Methode kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht durchführen.

**10. Geben Sie bitte an, wie sehr diese Aktivität Ihrem Sprachniveau angepasst ist. \***  
zu niedrig ein bisschen zu niedrig optimal ein bisschen zu hoch zu hoch

Das benötigte Sprachniveau für die Aktivität ist für mich:

**11. Was finden Sie an dieser Aktivität gut? \***

**12. Was finden Sie an dieser Aktivität nicht gut? \***

**13. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**

**(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \***

-2    -1    0    1    2

Diese Unterrichtsmethode hilft, mein Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Dank dieser Methode kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht durchführen.

**14. Geben Sie bitte an, wie sehr diese Aktivität Ihrem Sprachniveau angepasst ist. \***  
zu niedrig ein bisschen zu niedrig optimal ein bisschen zu hoch zu hoch

Das benötigte Sprachniveau für die Aktivität ist für mich:

**15. Was finden Sie an dieser Aktivität gut? \***

**16. Was finden Sie an dieser Aktivität nicht gut? \***

**17. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**  
(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \*

-2    -1    0    1    2

Diese Unterrichtsmethode hilft, mein Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Dank dieser Methode kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht durchführen.

**18. Geben Sie bitte an, wie sehr diese Aktivität Ihrem Sprachniveau angepasst ist. \***  
zu niedrig ein bisschen zu niedrig optimal ein bisschen zu hoch zu hoch

Das benötigte Sprachniveau für die Aktivität ist für mich:

**19. Was finden Sie an dieser Aktivität gut? \***

**20. Was finden Sie an dieser Aktivität nicht gut? \***

**21. Sehen Sie sich das Video mit der Unterrichtsmethode an. Geben Sie an, wie sehr Sie mit folgender Aussage einverstanden sind:**  
(-2 = ich bin gar nicht einverstanden, 2 = ich bin vollkommen einverstanden) \*

-2    -1    0    1    2

Diese Unterrichtsmethode hilft, mein Sprachniveau im Tschechischen zu verbessern.

Dank dieser Methode kann das Gelernte in einer realen Situation angewandt werden.

Diese Methode würde ich gerne im Tschechischunterricht durchführen.

**22. Geben Sie bitte an, wie sehr diese Aktivität Ihrem Sprachniveau angepasst ist. \***  
zu niedrig ein bisschen zu niedrig optimal ein bisschen zu hoch zu hoch

Das benötigte Sprachniveau für die Aktivität ist für mich:

**23. Was finden Sie an dieser Aktivität gut? \***

**24. Was finden Sie an dieser Aktivität nicht gut? \***

### Teil 3

Im folgenden Teil bitte ich Sie um einige Informationen, die für die statistische Auswertung relevant sind.

Alle angegebenen Informationen werden anonym behandelt und nur zur statistischen Auswertung genutzt.

**25. Geschlecht: \***

- männlich
- weiblich
- divers

**26. Wie alt sind Sie? \***

**27. Seit wann lernen Sie Tschechisch? \***

**28. Wie oft haben Sie Tschechischunterricht? \***

**29. Wie gut beherrschen Sie Tschechisch?**

**(A0- Anfänger; C2 - Experte) \***

A0    A1    A2    B1    B2    C1    C2

Tschechischniveau

**30. Was ist/sind Ihre Muttersprache(n)? \***

- Deutsch
- Russisch
- Englisch
- Spanisch
- Französisch
- Tschechisch
- andere Sprache. Welche?

Seite 11

**31. Wie bereits gesagt, werden als Dankeschön für Ihre Teilnahme fünf Amazon-Gutscheine im Wert von jeweils 20 Euro verlost. Die Gewinner werden darüber per E-Mail informiert. Geben Sie bitte Ihre E-Mail-Adresse ein, damit Sie kontaktiert werden können.**

Vielen Dank für die Teilnahme.