



**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

**Bc. Ivana Bartošová**

**Poslech s porozuměním jako jedna ze základních řečových  
dovedností výuky češtiny jako druhého jazyka**

Listening Comprehension as One of the Basic Language Skill of Czech as a  
Foreign Language

Praha 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

## **Poděkování**

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala svému vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. za jeho cenné rady, připomínky a celkovou pomoc při zpracování práce.

Zvláštní poděkování patří mé rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu psaní podporovali.

Závěrem bych ráda poděkovala své matce, Mgr. Pavle Bartošové, která mi svými věcnými komentáři pomohla diplomovou práci dokončit.

### **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 Praze dne 6. srpna 2013

.....

**Jméno a příjmení**

## **Abstrakt**

Poslech s porozuměním, jako jedna ze základních řečových dovedností, je nepostradatelnou součástí výuky češtiny jako cizího jazyka. I přesto, že je tato dovednost velmi důležitá, nebývá jí věnována dostatečná pozornost. Diplomová práce zkoumá, jakým způsobem je poslech zpracován ve vybraných frekventovaných učebnicích, které jsou dle Společného evropského referenčního rámce jazykových dovedností určeny pro uživatele základů jazyka, tedy pro jazykovou úroveň A1 a A2. Na základě kritické analýzy učebnic je výstupem práce návrh několika typů poslechových úloh, které jsou vytvořeny s oporou teoretických poznatků, jež jsou na základě odborné literatury souhrnně zpracovány v úvodní části diplomové práce. Zároveň se snaží vyplnit mezery ve stávajících poslechových úlohách, jež jsou prezentovány v současných učebních materiálech.

## **Klíčová slova**

komunikační metoda, základní řečové dovednosti, poslech s porozuměním, posluchač, poslechové strategie, poslechové úlohy

## **Abstract**

Listening with comprehension, one of the basic language skills, is an essential part of teaching Czech as a foreign language. Even though this skill is very important, it is usually not given sufficient attention. This master thesis examines how listening is processed in selected popular textbooks which are, according to the Common European Framework of Reference for Language, designed for basic users on level A1 and A2. Based on a critical analysis of textbooks, the output this thesis is the design of several types of listening tasks created with the support of theoretical knowledge based on the literature processed in the introductory part of the thesis. At the same time, it seeks to fill in the gaps in existing listening tasks which are presented in current teaching materials.

## **Key words**

communicative approach, basic language skills, listening with comprehension, listener, listening strategies, listening tasks

1.	Úvod.....	7
2.	Cíle výuky.....	9
3.	Metody výuky cizích jazyků.....	10
3.1.	Komunikační metoda.....	11
4.	Základní řečové dovednosti.....	12
5.	Definování poslechu s porozuměním.....	13
5.1.	Funkce poslechu.....	14
5.2.	Fáze poslechu.....	14
5.2.1.	Sluchový vjem.....	16
5.2.2.	Integrace sluchových vjemů řeči.....	17
5.2.3.	Identifikace.....	17
5.2.4.	Sémantická interpretace.....	18
5.3.	Formy poslechu.....	18
5.4.	Předmět a náročnost poslechu.....	19
5.5.	Druhy poslechu.....	20
5.6.	Příčiny obtíží při poslechu.....	21
6.	Poslech s porozuměním podle SERR.....	23
6.1.	Uživatel základů jazyka.....	23
6.2.	Samostatný uživatel.....	24
6.3.	Zkušený uživatel.....	24
7.	Specifika českého jazyka.....	24
8.	Poslechové strategie.....	27
9.	Metodické postupy při rozvíjení poslechu.....	29
10.	Poslechová cvičení.....	30
11.	Průvodní poslechová cvičení.....	30

12.	Průpravná poslechová cvičení.....	31
13.	Vlastní poslechová cvičení.....	32
13.1.	Uvedení poslechu.....	33
13.2.	Vlastní poslech.....	35
14.	Sestavování učebních úloh.....	36
14.1.	Definování výkonu studenta.....	38
14.2.	Volba vhodné komunikační situace.....	38
14.3.	Formulace instrukcí.....	38
14.4.	Jazyková a stylistická stránka poslechu.....	39
14.5.	Volba materiálu pro nácvik poslechu.....	40
14.6.	Zvuková kvalita poslechu.....	41
14.7.	Integrace mimojazykových pomůcek do učební úlohy.....	41
15.	Kontrola a hodnocení poslechu.....	41
16.	Role učitele.....	43
17.	Poslech ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince.....	45
17.1.	Frekvence výskytu poslechu.....	46
17.2.	Metodické zpracování.....	48
17.2.1.	Druhy poslechových cvičení.....	49
17.2.2.	Forma poslechových cvičení.....	51
17.2.3.	Obsah poslechových cvičení.....	52
17.2.4.	Cvičení před poslechem, během něj a po něm.....	53
18.	Diskuze.....	58
19.	Repertoár poslechových cvičení.....	60
20.	Závěr.....	83
21.	Použitá literatura.....	86

## 1. Úvod

Poslech s porozuměním patří mezi základní řečové dovednosti. S těmito dovednostmi je v úzkém vztahu. Na schopnosti porozumět tomu, co slyšíme, závisí totiž i schopnost řeč produkovat. Při zapojení poslechu do výuky češtiny jako cizího jazyka dochází i k důležitému psychologickému momentu. Brzké porozumění mluvené cizí řeči studenty motivuje, což má na samotnou výuku velmi pozitivní vliv. Žije-li cizinec na území České republiky, může poslech trénovat prakticky pořád – ať už ve společnosti rodilých mluvčích nebo při poslechu televize, rádia atd. Často se ale stává, že veřejnost mluví k cizincům úmyslně jednoduše nebo nebere na jejich jazykovou úroveň žádné ohledy. To se ovšem netýká pouze rychlosti, jakou je daná promluva pronášena, ale také velkého množství neznámého lexika a v počátcích i gramatických jevů. Navíc se student velmi často může setkat s projevy obecné češtiny či s různými slangovými a nářečními výrazy, které mohou zpochybňovat to, co se ve škole naučil. Poslech může nejefektivněji cvičit právě učitel, který zná jazykovou úroveň a mentalitu svých studentů (Kaska 1989, s. 3).

Poslech patří mezi nenahraditelný zdroj poznávání zvukové podoby cizí řeči, proto mu náleží významné a nezastupitelné místo ve výuce. Slouží nejen k chápání obsahu, ale i k procvičování sluchu (vnímání cizí řeči po stránce artikulační i prozodické). Poslech však pomáhá studentovi zdokonalovat i ústní projev a hlasité čtení, nepřímo i projev písemný (Hendrich 1992/1993, s. 323-324).

Výsledky četných pokusů a studií ukazují, že důraz na poslech s porozuměním v počátečním stádiu cizojazyčného učení podporuje rozvíjení lingvistické kompetence a má lepší výsledky než intenzivní orální výcvik (Kollmannová 2004, s. 47).

Diplomová práce nese název „Poslech s porozuměním jako jedna ze základních řečových dovedností výuky češtiny jako druhého jazyka“ a je rozdělena do tří tematických celků.

V první části diplomové práce se budeme věnovat tomu, jak je poslech teoreticky zpracován v odborné literatuře. Zastavíme se stručně u cílů a metod výuky, poté poslech zasadíme do rámce základních řečových dovedností a po tomto úvodu budeme definovat poslech, jeho funkce, formy, předmět, druhy a jeho fáze. Teoretická část práce bude taktéž obsahovat základní poznatky o poslechu českého jazyka, obecné příčiny obtíží

při poslechu, metodické postupy a strategie při rozvíjení poslechu a principy sestavování učebních úloh.

V druhé části práce budeme analyzovat poslechová cvičení ve vybraných učebnicích českého jazyka. Analýzu provedeme z hlediska kvantitativního (frekvence výskytu poslechu) a z hlediska kvalitativního (metodické zpracování úloh).

Ve třetí, závěrečné části práce, navrheme, pomocí syntézy teoretických znalostí a kritické analýzy stávajících poslechových cvičení, vlastní poslechové úlohy.

## 2. Cíle výuky

V cizojazyčném vyučování lze rozlišovat tři cíle, a to jazykový, vzdělávací a výchovný. Primární cíl je jazykový, ostatní cíle jsou doprovodné. Jazykový cíl („komunikativní“) je obvykle formulován v kategoriích řečových dovedností, což je poněkud nepřesné. Především proto, že jazykový výcvik má směřovat k dovednostem komunikativním, za druhé cílem není komunikativní dovednost, ale způsobilost (schopnost) ji realizovat. Jazykovým cílem v praktickém vyučovacím předmětu je v podstatě nabytí, získání a osvojení komunikativní kompetence studentem.

Jazykový cíl je výlučnou záležitostí didaktiky cizích jazyků. O cíl vzdělávací a výchovný se didaktika cizích jazyků dělí s didaktikou literatury (cizojazyčné), resp. s didaktikou zeměpisu, dějepisu, občanské nauky, teorií kultury aj. Naplňování vzdělávacího a výchovného cíle vedle jazykového, komunikativního, nabývá v poslední době nových podob, zejména v souvislosti s akcenty na multikulturní a interkulturní senzitivitu a toleranci, do níž se promítají celospolečenské, globální integrační tendence, jejichž politickým výrazem je v současné době budování celoevropských struktur.

Komunikativní dovednosti, v nichž jazykový cíl spočívá, jsou průmětem dichotomie jednak „zvuková řeč – psaná řeč“, jednak „produkce (výdej informace) – recepce (příjem informace)“. Poslech je řazen na tu stranu dichotomie, kde je zvuková řeč a zároveň recepce. Z komunikativních dovedností je na prvním místě, a to z logiky věci – cizí jazyky se učíme nejen nejprve jeho posloucháním. Poslech je zároveň cíl i prostředek k jeho dosažení.

Vzdělávací cíl („informativní“, „poznávací“ nebo „kognitivní“) se týká především způsobu internalizace poznatků o mimojazykových faktech s jazykem spojených (např. znalost reálií). Patří sem i poznatky o jazyce jako součásti kultury jiného národa, jeho systémové odlišnosti od jazyka mateřského, stejně jako poznatky o jazycích vůbec. Ve vzdělávacím cíli se promítají mezipředmětové vztahy.

Výchovný cíl („formativní“) spočívá v rozvoji rysů osobnosti, charakteru, přesvědčení a morálně-volních kvalit. Jednou z hlavních složek výchovného cíle je jeho kulturně-humanizační obsah, posilování kladného vztahu k cizímu jazyku a ke kultuře jeho nositelů (Choděra 2013, s. 74-76).

### 3. Metody výuky cizích jazyků

I přesto, že je poslech evidentně velice důležitá řečová dovednost, nebyla mu v minulosti a není mu vždy ani dnes věnována dostatečná pozornost.

Ve dvacátém století dochází ve výuce cizích jazyků k bohatě diferencovanému vývoji. V jeho průběhu se postupně objevuje několik významných názorových proudů a koncepcí, které vyúsťují v celou řadu (a nezdědka vzájemně obtížně slučitelných) metod. Obecně však lze konstatovat, že jednotlivé vyučovací metody nepřinášejí vždy zcela uspokojivé výsledky – na rovině teoretické i na základě poznatků a zkušeností z praxe se kritizuje zejména jejich nevyváženost, přesněji řečeno jednostranná orientace pouze na některé řečové dovednosti.

Jednotlivé vyučovací metody totiž zpravidla nadřazují některou ze čtyř základních dovedností, což je z dnešního pohledu považováno za nežádoucí a překonané (Hrdlička 2010, s. 30). Zvláště metoda gramaticko-překladová a metoda čtecí poslech do značné míry opomíjely. Opačné, až extrémní stanovisko k výuce cizích jazyků, zaujala metoda přímá, která kriticky reagovala na metodu gramaticko-překladovou. Prezentace jazyka byla realizována pouze mluvenou formou, překlad byl nahrazen názornými ukázkami nebo výkladem v cílovém jazyce. Stejně jako metoda přímá, i následující metoda audioorální (audiolingvální), upřednostňovala mluvený jazyk před jeho psanou formou. Mateřský jazyk studentů byl naprosto vyloučen z vyučovacího procesu a pozornost byla zaměřena na drilová cvičení. Jelikož metody vycházely pouze z mluvené řeči, byl poslech vlastně jediným prostředkem k osvojení si jazyka (Häuslerová a Nováková 2008).

Výrazné preferování zvukové podoby jazyka se u některých metod v počátečním stádiu výuky projevovalo nejen již zmíněnou odtržeností od psané podoby jazyka, ale zpřetrháním vztahů mezi jednotlivými řečovými dovednostmi, ačkoliv právě tyto vztahy systémové povahy velmi účinně přispívají k podpoře paměti i k hlubšímu, přesnějšimu a pohotovějšímu ovládnutí jazykových prostředků i řečových dovedností (Hendrich a kol. 1988, s. 192).

Již v 60. letech 20. století se jako jeden ze zásadních nedostatků soudobých metod začíná pociťovat nedoceňování, respektive přehlížení některých relevantních faktorů, jež se na komunikaci prostřednictvím přirozeného jazyka spolupodílejí. V jazykovědě a taktéž v lingvodidaktice se začínají hledat cesty, které by vedly k překonání výše naznačených problémů (Hrdlička 2010, s. 30-31).

### 3.1. Komunikační metoda

Na počátku sedmdesátých let dvacátého století dochází ke zlomovému bodu, tzv. komunikačně-pragmatickému obratu, jehož součástí se v oblasti výuky (cizího) jazyka stává nově se formující specifický lingvodidaktický přístup, komunikační metoda.

Tento obrat je možné charakterizovat tak, že se těžiště pozornosti přesouvá od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu (langue) k jeho řečovému fungování a užívání (parole) v měnících se podmínkách společenské komunikace. Lze to shrnout tak, že se zkoumají nejen jazykové formy, ale rovněž způsoby, důvody a široce pojímané okolnosti, resp. důsledky jejich užívání.

V souvislosti s nově vzniklou situací se objevují i příslušné nové pojmy. Noam Chomsky přichází s termínem kompetence, kterou chápe jako internalizovanou znalost jazyka, a performance, jíž míní užití jazyka (řečové chování). Od počátku sedmdesátých let se pojetí pojmu dále specifikuje. Dell Hymes poukazuje na nutnost širšího přístupu k (jazykové) kompetenci a zavádí pojem komunikační kompetence. Nestačí tedy pouze schopnost mluvčího produkovat gramaticky, resp. jazykově správné věty a texty, ale je nezbytné, aby je mluvčí vytvářel v závislosti na relevantních komunikačních faktorech (tj. na znalostech pravidel a zvyklostí společenského užívání). Pojetí komunikační kompetence se dále vyvíjí až k dnešní koncepci (Jan van Ek aj.), která pracuje se šesti dílčími kompetencemi: jazykovou, sociolingvální, diskurzí, strategickou, sociokulturní a společenskou (Hrdlička 2010, s. 31-32).

Lze konstatovat, že mezi metodami výuky cizích jazyků zaujímá komunikační metoda v posledních desetiletích dominantní postavení. Neznamená to však, že by komunikační metoda byla didaktickým postupem jednotným a jednotně přijímaným či aplikovaným.

Kdybychom měli v současné době tuto nejrozšířenější metodu výuky cizích jazyků charakterizovat, zdůraznili bychom především tyto její výrazné rysy:

- komplexnost (komunikační metoda se v ideálním případě snaží rozvíjet všechny čtyři řečové dovednosti, tedy ústní a písemné vyjadřování, poslech a čtení s porozuměním),
- adresnost (pozornost se obrací k učícímu se jedinci, k jeho jazykové úrovni a komunikačním potřebám; vyučující vystupuje v roli jeho jazykového konzultanta a partnera v komunikaci),

- užitečnost (pragmatické zaměření výuky; práce s autentickým jazykovým materiálem, s texty, jež zachycují typizované mluvní akty v základních komunikačních situacích, s prakticky zaměřenými cvičeními nabízejícími určitou variantnost řešení s přihlédnutím k příslušné komunikační události a záměru mluvčího).

Uvedení všech zmíněných podstatných atributů této metody do praxe je ale mnohdy komplikované. Nedostatky, které se užíváním komunikační metody vyskytují, jsou výběrově např. neuspokojivá situace v prezentování mluvnice, nesystematický výklad spisovné a nespisovné varianty řeči, nedostatečná pozornost věnovaná komunikování v psané podobě, nesoulad mezi nabídkou a poptávkou v oblasti učebních materiálů češtiny pro cizince atd. (Hrdlička 2010, s. 39-47).

Při výuce češtiny jako cizího jazyka je třeba mít na paměti, že poslech nelze opomíjet, zároveň však není možné jej upřednostňovat. Vše závisí na principu přiměřenosti. Je důležité umět poslech přizpůsobit pokročilosti studentů a dále pak podmínkám pedagogického procesu v každé vyučovací jednotce (Hendrich 1992/1993, s. 323-324).

#### 4. Základní řečové dovednosti

V didaktice cizích jazyků rozumíme řečovými dovednostmi *schopnost používat cizí jazyk za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním, nebo aktivním způsobem* (Hendrich a kol. 1988, s. 186). Je však třeba dodat, že terminologie týkajících se řečových dovedností není jednotná. V didaktických či metodických publikacích se proto setkáváme i s termíny jako komunikativní (komunikační) dovednost, pohotovost, zběhlost aj. Řečové dovednosti se zpravidla dělí na:

- a) receptivní (pasivní)<sup>1</sup>, což je poslech s porozuměním a čtení s porozuměním,
- b) produktivní (aktivní), což je ústní projev (mluvení) a písemný projev (psaní).

Propojením těchto základních řečových dovedností vznikají dovednosti kombinované, a to:

---

<sup>1</sup> V souvislosti s tímto termínem se obvykle vyskytují určité výhrady – i posluchač či čtenář musí vyvíjet aktivitu, aby mohl slyšenému či čtenému textu porozumět. Z tohoto důvodu není označení receptivní/pasivní dovednost naprosto přesné (Vodičková 2012, s. 52).

- a) čtení hlasité, což je převádění psané podoby do zvukové,
- b) psaní podle diktátu, což je převádění zvukové podoby do grafické.

Za zvláštní řečové dovednosti se pokládá překládání a tlumočení, při nichž se sdělovaný obsah transponuje z jednoho jazyka do druhého.

Je třeba mít na zřeteli, že k ovládnutí jazyka lze dospět jen řečovými činnostmi, což znamená, že řečové činnosti či dovednosti jsou jak cílem, tak i prostředkem ve vyučování cizímu jazyku. I přesto, že všechny řečové dovednosti mají v něčem společné specifické mechanismy, jimiž se uskutečňují jednotlivé řečové činnosti, každá řečová dovednost musí být rozvíjena svými specifickými prostředky a postupy. Je třeba říci, že nácvik receptivních dovedností je snazší než nácvik dovedností produktivních (Hendrich a kol. 1988, s. 186-187).

## 5. Definování poslechu s porozuměním

Poslech s porozuměním patří vedle mluvení, čtení a psaní k základním řečovým dovednostem. Lze jej definovat jako *schopnost umožňující člověku vnímat sluchem cizí mluvenou řeč a rozumět jejímu myšlenkovému obsahu* (Hendrich 1992/1993, s. 322).

Poslech se řadí mezi dovednosti receptivní, což znamená, že účastník cizojazyčné komunikace v roli posluchače (příjemce/dekódovače) přijímá mluvený projev (recipuje/dekóduje), zatímco mluvčí (kódovač) dotýčný projev vytváří (produkuje/kóduje). Přestože je poslech dovedností receptivní, neboli pasivní, neznamená to, že by posluchač zůstával při vnímání (percepci) cizí řeči a porozumění jejímu obsahu (apercepci) nečinným (pasivním). Poslech vyžaduje značnou fyziologicko-psychickou aktivitu, která je podmíněna pozorností, soustředěností a dostatečnými jazykovými znalostmi posluchače. Posluchač danou řeč nevytváří, nýbrž ji pouze přijímá jako něco, co je daného/neměnného, což činí z poslechu náročnou dovednost, vyžadující od posluchače nejen podstatně větší jazykové znalosti, ale i patřičnou apercepční schopnost včetně přesnosti sluchu a sluchové paměti (Hendrich 1992/1993, s. 322).

V souvislosti s definováním poslechu je třeba si uvědomit rozdíl mezi slyšením a nasloucháním. Ačkoliv naslouchání navazuje na slyšení, slyšení je pouhou fyziologickou záležitostí, zatímco naslouchání je problémem psychologickým. Jde v něm o pochopení a porozumění toho, co slyšíme. Abychom si byli schopni navzájem porozumět, je nutné dodržovat několik dílčích kroků. Na začátku každého procesu naslouchání je záměr

(intence) hovořící osoby. Následuje vyslovení tohoto záměru. Poté je zapotřebí porozumět tomu, co bylo řečeno, skrze správnou interpretaci. Závěrečná fáze je pochopení (případně nepochopení) záměru hovořící osoby, tj. čeho tím, co řekl, chtěl dosáhnout (Křivohlavý 1993, s. 14-16).

Poslech tedy zahrnuje dvě základní složky: sluchové (auditivní) vnímání zvukové podoby projevu a pochopení obsahu tohoto projevu. Proto také v zájmu přesnosti bývá tato receptivní dovednost označována jako poslech s porozuměním (apercepce) na rozdíl od pouhého sluchového vnímání (percepce) zvukového proudu řeči bez chápání sdělovaného obsahu. V praxi, tj. v mezilidské komunikaci, může ovšem svou funkci plnit pouze dovednost komplexní, tedy poslech spjatý s porozuměním obsahu cizí řeči, a nikoli jen jeho složka percepční (Hendrich a kol. 1988, s. 187).

### **5.1. Funkce poslechu**

Obě řečové činnosti, tj. produkce a apercepce mluvené řeči, reprezentují primární funkci jazyka jako jevu společenského, který vzešel z potřeb lidské společnosti a který také má jejím potřebám sloužit jakožto dosud nejdokonalejší nástroj člověka k vzájemnému sdělování myšlenek.

Člověk je díky poslechu schopen rozumět obsahu, který byl mluvcím zakódován jazykovými prostředky do ústního projevu. Poslech však ústní komunikaci nejen umožňuje, nýbrž ji přímo podmiňuje i v produkční fázi, neboť mluvčí jen díky poslechu sebe sama je schopen si uvědomovat, že mluví, co mluví a jak mluví. Sluch přitom působí jako nezastupitelný faktor (Hendrich 1992/1993, s. 322).

Je tedy zřejmé, že poslech v procesu komunikace zaujímá klíčové postavení, a tím pádem je mu ve výuce cizímu jazyku třeba věnovat prvořadou a soustavnou pozornost v průběhu celého procesu (Hendrich a kol. 1988, s. 188).

### **5.2. Fáze poslechu**

Poslech cizojazyčného ústního projevu jsme definovali jako *řečovou dovednost, která umožňuje člověku vnímat mluvenou cizí řeč a rozumět jejímu myšlenkovému obsahu* (Hendrich a kol. 1988, s. 192). V rámci procesu komunikace, jakožto řečové činnosti, představuje poslech tedy ty její fáze, v nichž posluchač přijímá sdělení vyjádřené mluvcím a dekoduje jeho obsah.

Při poslechu jde v podstatě o přeměnu fyzikálních signálů řečové povahy, resp. podnětů těmito signály vyvolaných, v nervovou energii a v psychické postižení významu těchto signálů jakožto znakových komponentů mluveného projevu vnímaného sluchem. Je to složitý proces neurofyziologických a psycholingvistických mikroprocesorů, které na sebe vzájemně nesmírně rychle navazují, vzájemně se prolínají, kontrolují a v různém rozsahu a frekvenci se opakují.

Z didaktického hlediska je důležité zejména to, že poslech je specifická forma lidské poznávací činnosti, kde nejde jen o pouhý relativně pasivní příjem podnětů vyvolávajících počítky, které by se spojovaly ve vyšší útvary (vjemy, představy atd.) na základě asociací ve smyslu senzualisticky nebo pozitivisticky orientované psychologie. Jde zároveň o náročnou činnost, která vyžaduje od posluchače (tím spíše pak od studenta učícího se cizímu jazyku) nejen určité schopnosti, ale i záměrnou psychickou aktivitu. Poslech je tedy třeba chápat jako praktickou, lidsky smyslovou činnost, která vyžaduje náležité lidské úsilí a kterou je třeba postupně zdokonalovat (Hendrich a kol. 1988, s. 193).

Poslech za příznivých podmínek<sup>2</sup> probíhá nejen plynule, ale i neobyčejně rychle. Čím příznivější jsou tyto podmínky, tím snadněji a dokonaleji se posluchač soustřeďuje pouze nebo převážně na obsah vnímaného projevu a tím méně věnuje pozornost jeho materiální, tj. zvukové stránce.

Naproti tomu může být chápání obsahu projevu víceméně ztíženo, tj. za vnímáním zvukové stránky projevu různě opožděno, popřípadě i zcela znemožněno. Jedná se o případy, kdy nemá posluchač jazykové znalosti přiměřené jazykové formě projevu, není-li na vnímání projevu náležitě soustředěn, je-li obsah projevu příliš náročný na jeho mentální či intelektuální schopnosti a věcné znalosti dané tematiky, není-li zvuková podoba pro posluchače dostatečně slyšitelná či zřetelná nebo je-li poslech nadměrně rušen různými šumy či jinými negativními vlivy, popřípadě dochází-li ke kombinaci zmíněných činitelů. Uvedené faktory, ať už pozitivní nebo negativní, ovlivňují přirozeně různým způsobem vyučovací i učební proces. Bude proto užitečné si poněkud podrobněji všimnout průběhu percepce ústního projevu (Hendrich a kol. 1988, s. 194).

---

<sup>2</sup> Příznivé podmínky jsou komunikativní procesy, ve kterých posluchač spolehlivě ovládá jazykové prostředky použité ve sledovaném projevu, je plně soustředěn na jeho příjem, obsahová stránka projevu je přiměřená jeho mentální úrovni i věcným znalostem, zvuková podoba projevu je pro posluchače dostatečně slyšitelná a zřetelná a není nadměrně rušena různými šumy ani jinými negativními jevy akustické či jiné povahy (Hendrich a kol. 1988, s. 193).

Jedním z relevantních rysů poslechu je jeho časový průběh. Odtud vyplývá i jeho fázovitost. Ta je dána už tím, že proces poslechu je podmíněn koordinovaným fungováním značně složitého sluchového systému, jež tvoří jednak periferní sluchový receptor (zevní ucho, střední ucho a vnitřní ucho jakožto vlastní percepční ústrojí přeměňující zvukovou energii na energii nervovou), jednak korový sluchový analyzátor v příslušné mozkové oblasti spojený s vnitřním uchem nervovými drahami.

Každá závada ve funkci tohoto systému se nutně projevuje v různě snížené kvalitě rozumění mluvené řeči, zejména pak cizí řeči. Ve všech těchto případech je patrná fázovitost procesu poslechu, jejíž alespoň základní znalost může sloužit učitelům v průběhu cizojazyčné výuky, zvláště při nápravě studentových nedostatků či chyb v poslechu (Hendrich 1992/1993, s. 324-325).

Fáze poslechu se v odborné literatuře odlišují především z hlediska jejich počtu. Palenčárová a Šebesta (2006, s. 49) například uvádí šest fází procesu poslechu:

- příjem (příjem zvuků z prostředí),
- soustředění (zaměření se na detaily; uplatňuje se zde selektivní pozornost, tj. schopnost eliminovat rušivé zvuky),
- pochopení (pochopení vyslechnutých informací),
- analýza (přemýšlení nad tím, co bylo slyšeno; analýza je aspektem porozumění, který předpokládá kladení otázek o přijatých informacích)
- hodnocení (hodnotící porozumění vyžaduje koncentrovanou účast),
- reakce (odezva na získané informace – diskuze, emocionální odpověď, jako například potlesk na konci poslechu nebo naopak negativní reakce při nelibosti, jiné kreativní činnosti, jako psaní pokračování poslechu, dramatizace poslechu; svou hlavní roli zde má paměť, pomocí níž studenti reprodukuje slyšený poslech).

Hendrich (1992/1993, s. 324-325) tyto fáze v teoretické rovině pro didaktické potřeby redukuje na čtyři, a to: sluchový vjem, integraci sluchových vjemů řeči, identifikaci a sémantickou interpretaci.

### **5.2.1. Sluchový vjem**

Jedná se o auditivní registraci/percepci zvukových signálů řeči, a to jak modulačních prvků (tónové výšky, síly a barvy hlasu i mluvního tempa), tak prvků

suprasegmentálních (prozodických, tj. přízvuku, rytmu, intonace či melodie) a segmentálních (tj. hlásek v rámci slabik jakožto základní složky řeči, v rámci slov a mluvních taktů, popřípadě soutaktů). Vnímání totiž nepostupuje lineárně, prostou syntézou hlásek v časovém sledu, nýbrž značně složitější cestou, v níž se uplatňují vyšší útvary jazyka (slabika, morfém, slovo, slovní spojení atd.), a to nikoliv jen v pouhé zvukové podobě, ale v sepětí s jejich stránkou významovou, která současně plní jakousi kontrolní zpětnovazební funkci, jež prolíná všechny fáze poslechu.

V této fázi sluchového vnímání posluchač zpravidla neregistruje stejnoměrně všechny prvky řeči, nýbrž obdobně jako u vizuální percepce zachycuje podle daných podmínek (včetně jeho schopností) delší nebo kratší řečové úseky, v nichž se soustřeďuje na ty signály či prvky, které jsou pro porozumění důležité, resp. které jsou dostatečně výrazné a informativně nejhodnotnější, a které tedy tvoří pro další fáze vnímání jakési opěrné body (Hendrich a kol. 1988, s. 194-195).

### **5.2.2. Integrace sluchových vjemů řeči**

Druhá fáze slouží k ucelení sluchových vjemů promluvy a jejich částí. Dochází k doplnění případných mezer vzniklých globálním vnímáním signálů v předešlé fázi, popřípadě upřesnění nebo ke korekci zaregistrovaných vjemů (Hendrich 1992/1993, s. 325). To se děje především díky verbálnímu (slovnímu) kontextu a v jeho rámci díky tzv. prediktabilitě či anticipaci, umožňující na základě ovládnutí jazykových prostředků usuzovat, který jazykový prvek (hláska, slabika, slovo apod.) bude následovat.

V této fázi se však uplatňuje i tzv. rekurence (zpětná informace), umožňující, opět díky kontextu a znalosti jazykového systému, zpětně doplnit příslušný prvek (hlásku, slabiku, morfém atd.), který posluchači unikl nebo nebyl jeho sluchem zaregistrován přesně (Hendrich a kol. 1988, s. 195).

### **5.2.3. Identifikace**

Ve třetí fázi dochází k identifikaci čili rozpoznávání jednotlivých jazykových (lexikálních a gramatických) prostředků s jejich sémantickou náplní i větovornou funkcí ve vnímané promluvě. I v této fázi se uplatňuje anticipace a rekurence (Hendrich 1992/1993, s. 325).

#### 5.2.4. Sémantická interpretace

Čtvrtá fáze uzavírá proces poslechu sémantickou interpretací promluvy jako celku. Posluchač tím dospívá k porozumění významu a k pochopení smyslu sdělení, a to nejen díky verbálnímu kontextu promluvy či projevu, ale i díky situačnímu kontextu, jakož i díky eventuálním dalším faktorům včetně vlastních intelektuálních schopností, druhu a kvality své paměti, rozsahu svých znalostí a zkušeností atd.

Míra přesnosti porozumění promluvě i hloubka pochopení jejího smyslu může být tedy u jednotlivých posluchačů různá v závislosti nejen na jazykových prostředcích v jejich zvukové podobě, ale i na mnoha jiných činitelích. K činitelům, které mohou mít kladné účinky, patří transfer, záporné účinky přináší negativní transfer zvaný interference a dále expektace (Hendrich a kol. 1988, s. 196).

#### 5.3. Formy poslechu

Poslech může mít dvě různé formy. Každá z forem klade na posluchače odlišné nároky, protože se uskutečňuje v rozdílných podmínkách.

První forma je přímý neboli nezprostředkovaný či bezprostřední poslech, tj. *takový, při němž slyšitelnost ústního projevu není závislá na použití technického prostředku* (Hendrich 1992/1993, s. 323). Většinou je tedy možno vnímat mluvčího zrakem, tj. spojovat auditivní vjemy s vizuální percepcí chování mluvčího (odezírání artikulačních pohybů úst, mimiky, gestikulace), což usnadňuje nejen přesnější vnímání mluveného projevu, ale i chápání jeho obsahu (Hendrich 1992/1993, s. 323). V některých situacích však přímý poslech není doprovázen vizuálním vnímáním mluvčího (tma, snížená viditelnost, lokalizace mluvčího mimo zorné pole posluchače). Příznačným rysem přímého poslechu je jeho neopakovatelnost – pokud ovšem mluvčí svůj projev neopakuje, např. je-li o to požádán (Hendrich a kol. 1988, s. 189).

Druhou formou je poslech nepřímý neboli zprostředkovaný, tj. *takový, který proniká od mluvčího k posluchači prostřednictvím technického zařízení* (Hendrich 1992/1993, s. 323). Toto zařízení umožňuje buď současný (simultánní) přenos projevu na nejrůznější vzdálenosti (např. rozhlas, telefon, televize, rádiové spojení pomocí telekomunikačních družic apod.) nebo zvukový záznam sloužící k uchování zvukové podoby projevu a umožňující tedy jeho poslech s různým časovým odstupem v libovolném počtu i rozsahu opakovat (magnetofon, gramofon, CD, DVD, MP3 apod.). Pokud jde o sepětí auditivní percepce mluveného projevu s percepcí vizuální, některé technické

prostředky umožňují tuto kombinaci při nepřímém poslechu (skype). K nepřímé formě poslechu lze řadit i takový druh auditivní apercce, při níž posluchač může sice mluvčího bezprostředně sledovat zrakem (například ve velkém sále nebo na táborovém shromáždění ve volném prostoru apod.), popřípadě i odezírat jeho artikulaci, mimiku a gestikulaci, avšak hlas mluvčího při jeho projevu prochází reprodukční technikou (mikrofon – reproduktor), která buď kvalitu poslechu zvyšuje, nebo naopak snižuje (Hendrich a kol. 1988, s. 189).

Obě formy poslechu patří k důležitým didaktickým prostředkům ve vyučování cizímu jazyku, při osvojování jazyka ve školním i domácím prostředí (Hendrich, 1992/1993, s. 323).

#### **5.4. Předmět a náročnost poslechu**

Předmětem poslechu v cizí řeči mohou být zejména tyto druhy ústního projevu:

- běžná konverzace každodenního života,
- informace nejrůznějšího druhu,
- vyprávění události či příběhu, popis, líčení apod.,
- aktualita nebo reportáž,
- veřejný projev,
- hlasité čtení textu (noviny, časopisy, knihy),
- umělecký projev (recitace, film, divadlo, zábavný program nejrůznějšího druhu, zpěv.

Je zřejmé, že jednotlivé druhy ústního projevu se vzájemně liší podle náročnosti. Tyto rozdíly v náročnosti jsou výsledkem řady činitelů, z nichž ty nejdůležitější jsou obsah projevu, jazyková stránka projevu, akustická kvalita projevu a akustická kvalita prostředí. Tyto činitele mohou buď jednotlivě nebo v kombinacích, pozitivně nebo negativně působit na percepci a apercpci projevu (Hendrich a kol. 1988, s. 189).

V běžných podmínkách poslech většinou nedovoluje posluchačům vracet se podle potřeby k nepochopeným úsekům slyšeného projevu, natož pak nahlížet do slovníku nebo jiné příručky. Posluchač si také nevolí ani obsah ani jazykové prostředky k formulování myšlenek, ani nemůže nijak ovlivňovat kvalitu zvukové podoby projevu. Je nucen všechny tyto složky sledovaného projevu přijímat jako dané. Nenávratnost projevu v čase, rychlý spád mluvy a z toho plynoucí snížená zřetelnost, to vše činí z poslechu cizí řeči náročnou

dovednost, která vyžaduje nejen hlubší znalost jazyka, ale i spolehlivou apercepční schopnost včetně přesnosti sluchu a patřičné pohotovosti i sluchové paměti (Hendrich a kol. 1988, s. 189-190).

### **5.5. Druhy poslechu**

Z hlediska přesnosti porozumění obsahu projevu rozlišujeme dva druhy poslechu. Je to jednak poslech s přesným porozuměním obsahu, jednak poslech s přibližným porozuměním obsahu. V praxi je však hranice mezi oběma druhy velice proměnlivá. Míra přesnosti chápání obsahu sdělení se může měnit v závislosti nejen na jazykových znalostech posluchače, ale i na dalších činitelích působících na proces komunikace včetně posluchačovy sluchové paměti a jeho celkové inteligence. Spoléháme-li na pouhý přibližný odhad sdělení, může snadno dojít k nedorozumění či k závažným omylům, proto je poslech s přesným porozuměním tak důležitý (Hendrich a kol. 1988, s. 191).

V porovnání s Hendrichem rozlišuje Choděra (2013, s. 76-78) více úrovní poslechu, než jen poslech s přesným a poslech s přibližným porozuměním obsahu, a to:

- orientační poslech (jde o poslech úvodní části mluveného projevu, po níž se recipient rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat či nikoliv v závislosti na zájmu o dané téma),
- selektivní výběrový poslech (student se zaměřuje jen na předem stanovené otázky, co přesahuje, není předmětem pozornosti),
- kurzorický, letmý poslech (student se zaměřuje se jen na hlavní informace, na to, co je v mluveném projevu podstatné),
- totální, intenzivní, pozorný, detailní poslech.

Je třeba dodat, že hranice mezi těmito druhy poslechu jsou rovněž splývavé a nejasné. Kromě toho se mohou jednotlivé druhy poslechu rychle střídát podle měnící se intence recipienta.

Šebesta (1993/1994, s. 69-71) diferencuje poslech z hlediska jeho funkce. Rozděluje ho na čtyři druhy, a to na naslouchání:

- věcné (záměr porozumět slyšenému projevu, pochopit jeho věcný obsah, zpracovat ho a v plné míře si ho osvojit, tj. spojit s dosavadními znalostmi, např. monologický výklad učitele<sup>3</sup>),
- kritické (navazuje na věcné, jedná se o naslouchání se záměrem analyzovat a hodnotit slyšený projev – věcná stránka projevu, jeho pravdivost, věrohodnost, jak se do projevu promítají vlastnosti, postoje a záměry mluvčího, především jeho záměr ovlivnit posluchače),
- praktické (jde o záměr přijmout od partnera podněty k následujícímu praktickému (řečovému i neřečovému jednání), a to především v běžných učebních i jiných situacích, do nichž se studenti dostávají ve škole i mimo ni),
- zážitkové (je to naslouchání se záměrem získat estetický zážitek z mluveného projevu – tento typ naslouchání se váže k základům čtení a literární výchovy).

Palenčárová a Šebesta (2006, s. 48) také rozlišují čtyři základní typy naslouchání. Většina se shoduje s výše zmíněnými, které uvádí Šebesta, avšak některé se mírně odlišují, co se názvu týče. Věcnému naslouchání odpovídá naslouchání informační, kritickému kritické neboli hodnotící, naslouchání zážitkové se shoduje s nasloucháním pro radost a praktickému naslouchání přibližně odpovídá naslouchání sociální.

## 5.6. Příčiny obtíží při poslechu

Negativní účinky při poslechu cizí řeči mohou ovlivňovat různorodé faktory. Učitel by si měl uvědomit, že konkrétní selhání může být momentální, ne vždy je zapříčiněno nezpůsobilostí studenta. Faktory, které mohou negativně ovlivňovat poslech, mohou být:

- samotný student (vada sluchu, snížená jemnost sluchu, méně vyvinutá auditivní řečová paměť, nepozornost či neschopnost soustředění při poslechu cizí řeči, studentova nesprávná výslovnost cizího jazyka, nižší intelektuální schopnosti pro osvojování cizího jazyka),
- cizojazyčný ústní projev (charakter cizího jazyka, nepřiměřená jazyková náročnost, nepřiměřená obsahová náročnost vzhledem k věku,

---

<sup>3</sup> U tohoto typu projevu lze nejvhodněji vést studenty k osvojování si základních technik naslouchání soustředěného a aktivního – tedy ke kladení otázek a k psaní poznámek (Šebesta 1993/1994, s. 68).

intelektuálním schopnostem a věcným znalostem studentů, příliš náročná stylistická stránka projevu, nepřiměřený rozsah poslouchaného projevu, špatná kvalita zvukové stránky projevu, neopakovatelnost projevu),

- akustičnost prostředí (závisí na rozměrech místnosti, kvalitě povrchu stěn a stropu, umístění zdroje poslechu, místě posluchače, hlučnosti prostředí, vadné zvukové technice),
- nesprávný vyučovací postup (nevhodná volba poslechového materiálu z hlediska jazykové nebo obsahové náročnosti, nerespektování gradace, nedostatečná příprava studentů učitelem na poslech, nevhodný postup při vlastním poslechu, nesoustavný či nedostatečně častý výcvik v poslechu, zanedbávání péče o správnou výslovnost studentů, nadbytečné užívání mateřštiny studentů na úkor cizojazyčné atmosféry vyučování).

Výčet těchto faktorů, které ovlivňují poslech, ukazuje, jak specifická a náročná tato dovednost je, a jak velkou zodpovědnost musí při integraci poslechu do výuky učitel mít (Hendrich 1992/1993, s. 326).

Nutno podotknout, že většina faktorů, které negativně ovlivňují účinky poslechu, se až na samotného posluchače – studenta, který do poslechu vstupuje vždy, týkají nepřímého poslechu.

Perclová (1996/1997, s. 4) píše, v souvislosti s obtížemi při poslechu, o krátkodobé paměti, kterou při osvojování této dovednosti používáme. Tento druh paměti je účinný, ale prostorově omezený. Některé poslechové aktivity to neberou v potaz a zbytečně paměť přetěžují. Dle ní mnohá poslechová cvičení fungují spíše jako pamětní test, než jako činnost podporující rozvoj poslechových dovedností.

Dále Perclová (1996/1997, s. 4) poukazuje na studentovu soustředěnost. Tvrdí, že většina začátečníků a mírně pokročilých se není schopna soustředit při poslechovém cvičení déle než dvě minuty. Nejde však jen o špatné soustředění. Při poslechových cvičení si zkrátka nelze zapamatovat všechno. Častokrát se studenti snaží poslech zapamatovat slovo od slova, to jim však brání v pochopení celku – pro jeden fakt zapomínají další. Je důležité si proto uvědomit, že výkon se nerovná příkonu. Nepotřebujeme přeci, aby studenti memorovali obsah přednášky/hodiny/cvičení a přitom neporozuměli vlastnímu obsahu. Tuto situaci přirovnává Anderson a Lynch (1991) k analogii s magnetofonem. V první řadě po takových studentech, kteří by z paměti odříkávali obsah

přednášky/hodiny/cvičení toužíme. Právě v takovýchto případech pak ale zjišťujeme, že studenti pouze memorují (a následně reprodukuje) obsah poslechu bez toho, aby mu rozuměli. Je však důležité, aby uměli poslech reprodukovat svými vlastními slovy, protože jedině tak prezentují informace, které si nejenom pamatují, ale jejichž obsahu i rozumí. V paměti by si totiž měli zachovat obsah zprávy, ne její skutečný text. Není pak důležité, aby rozuměli všem slovíčkům, která jsou v daném poslechu užitá. Zprávě mohou porozumět, aniž by znali kompletní lexikum.

Na soustředěnost poukazuje i Šebesta (2005, s. 114). Podle něj je potřeba vést studenty k poznání, že pozornost v naslouchání přirozeně klesá, ale že v některých klíčových situacích (např. při zadávání instrukcí) je užitečné se na slyšený projev soustředit. Je tedy třeba rozložit různé aktivity tak, aby se v přijatelně krátkých intervalech střídaly fáze soustředěného naslouchání s uvolněnějšími fázemi.

Nesoustředěnost může být způsobena i únavou z učebního procesu či zařazením poslechové aktivity do nevhodné fáze vyučovacího procesu (Škodová 2012, s. 36).

## **6. Poslech s porozuměním podle SERR**

Pro analýzu stávajících a tvorbu nových poslechových cvičení je zapotřebí vědět, jak je znalost poslechu s porozuměním definována dle jednotlivých úrovní ve Společném Evropském rámci jazykových dovedností. S přihlédnutím na vymezení cílů všech úrovní lze pak konkrétněji sestavovat vhodný poslechový materiál.

### **6.1. Uživatel základů jazyka**

Podle modelových stupnicí Společného Evropského rámce je pro úroveň A1 (začátečníci a notoričtí začátečníci) poslech s porozuměním definován následovně. Student rozumí známým slovům a zcela základním frázím týkajících se jeho osoby, rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.

Mírně pokročilý student na úrovni A2 rozumí frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokáže pochopit smysl krátkých jasných jednoduchých zpráv a hlášení.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> *Společný evropský referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení.* [online]. [cit. 2013-08-06]. Dostupné z: <http://www.chc.cz/produkty-a-sluzby/jazykova-skola/evropsky-referencni-ramec.html>

## 6.2. Samostatný uživatel

Středně pokročilý student na úrovni B1 rozumí hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumí smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi jeho osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.

Pokročilý student na úrovni B2 rozumí delším promluvám a přednáškám a dokáže sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně zná. Rozumí většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumí většině filmů ve spisovném jazyce.<sup>5</sup>

## 6.3. Zkušený uživatel

Velmi pokročilý student na úrovni C1 rozumí dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a je schopen ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumí odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k jeho oboru.

Profesionální student na úrovni C2 bez potíží rozumí jakémukoli druhu mluveného projevu – živému či vysílanému. Pokud má trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemá potíže porozumět ani tehdy, mluví-li rychle.<sup>6</sup>

## 7. Specifika českého jazyka

Pro cizince může český jazyk představovat značné obtíže. Flowerdew a Miller (2005, s. 30) popisují, že posluchač dokáže porozumět sdělované zprávě, ovládá-li systém jazyka ze 4 hledisek: fonologického, syntaktického, sémantického a pragmatického. Pokud jde o poslech přímý, pak hraje roli i kinestetické hledisko. Je pochopitelné, že v různých komunikačních situacích může být jedno z výše zmíněných hledisek dominantnější. Je však důležité, aby byli studenti schopni porozumět základům užívání jazyka a při konkrétním poslechu je uměli uplatnit.

Základní fonologické znalosti potřebují studenti českého jazyka proto, aby byli schopni segmentovat zprávu do jednotlivých zvukových komponentů. Foném je základní

---

<sup>5</sup> Tamtéž.

<sup>6</sup> Tamtéž.

jednotka slovního významu. Čeština má 36 fonémů, z toho 21 pravých (šumových) konsonantických (pro jejich označení v písmu je k dispozici 18 grafémů – nový grafém nemají fonémy *ch*, *d+z*, *d+ž*, v přejatých slovech se mohou objevit další grafémy – *x*, *q*, *w*), 5 sonor a 10 vokalických, přičemž těmto fonémům odpovídá 14 grafémů (grafémy *y*, *y'*, *ů* a *ě* jsou způsobem psaní fonémů [i], [í], [ú], [j] + [e] ve slabikách *bě*, *pě*, *vě*, *fě*, nebo [ň] + [e] v psaném mě, nebo mění platnost předcházející souhlásky ve slabikách *dě*, *tě*, *ně* (Grepl a kol. 2000, s. 28).

Schopnost rozlišovat jednotlivé hlásky je základním rysem lidské řeči. Dítě, jehož mateřským jazykem je čeština, umí rozlišovat fonémy [p] a [b] krátce po narození a vyvíjí se u něho schopnost organizovat to, co slyší, pomocí slabik. Je schopno např. rozlišit slabiky *pa* – *ba*, ale nikoliv slabiky, které v češtině neexistují, např. *pst* – *tsp*. Postupně se vyvíjí sluchová diskriminace fonémů. Dítě je schopno rozlišovat slova. Např. v češtině změnou fonémů [d] za [t] dojde ke změně významu slova *den* na *ten* (Kollmannová 2004, s. 16).

Fonémy dvou jazyků nejsou nikdy stejné, proto se studenti s učením cizího jazyka učí nový soubor fonémů (v souvislosti s češtinou si musí zvyknout především na diakritická znaménka). Studenti však mají tendenci zapojovat fonémy cizího jazyka do jejich ustanoveného systému mateřského jazyka – Arabové mají například problém s rozlišováním hlásek [p] a [b] atd. (Flowerdew a Miller 2005, s. 31).

V souvislosti s výslovností a potažmo s poslechem souvisí i potřeba zdůraznit znělé (b, v, d, d', z, ž, g, h, dž, r, l, m, n, j) a neznělé (p, f, t, t', s, š, k, ch, č, c) souhlásky a jak funguje spodoba znělosti (máme-li vedle sebe v následujícím pořadí znělou a neznělou souhlásku, pak znělou čteme nezněle, např. *včera* [fčera], máme-li vedle sebe v následujícím pořadí neznělou a znělou souhlásku, pak neznělou čteme zněle, např. *kdo* [gdo]). Je podstatné zmínit se i o přízvuku, který je vždy na první slabice. Pakliže máme předložku, tak slovo, které po ní následuje, čteme dohromady jako jedno slovo s přízvukem na první slabice, např. v *Praze* [fpraze] (Adamovičová a Ivanovová 2009, s. 13-14).

Aby se student mohl orientovat v poslechu, je důležité mít přehled o syntaktických znalostech jazyka. Jazyk používá omezený soubor kombinačních pravidel, aby vytvořil neomezený počet možných vět. Role syntaxe je ustanovit vztahy mezi slovy ve větě a odvodit význam z těchto vztahů. Jakmile něco slyšíme, mozek začne uplatňovat

syntaktická pravidla a skládá slova do takových vět, jež dávají smysl. Mozek pracuje ve dvou fázích – jednak skládá menší jednotky do větších (slovo – sousloví – věta – souvětí), jednak rozeznává vztahy mezi těmito jednotkami (formální a významové). Je důležité osvojit si syntax cizího jazyka zvláště proto, že větná skladba se jazyk od jazyku liší (např. španělština a italština jsou jazyky syntaktické, v čínštině není syntax závislostní, takže se jedná o analytický jazyk atd. (Flowerdew a Miller 2005, s. 36).

Jazyky se dle převládajícího pořadí větných členů dělí do různých slovosledných typů (SVO – angličtina, SOV – japonština a turečtina, VSO – velština atd.). Syntax mluveného slova bývá obvykle jednodušší, než syntax psaného jazyka. Co se poslechu týče, nejsme vždycky závislí pouze na syntaxi, obsah sdělení jsme si často schopni domyslet na základě použité slovní zásoby (Flowerdew a Miller 2005, s. 36).

Čeština je jazykem syntaktickým a flektivním. To znamená, že jsou syntaktické vztahy ve výpovědích vyjadřovány flexí (tj. deklinací a konjugací). Slovosled v češtině je volný, nikoliv však libovolný (Čechová a kol. 2000, s. 174).

Jak již bylo zmíněno výše, sémantické znalosti hrají svou roli i v syntaktickém procesu. Ze sémantického hlediska je podstatné, aby studenti pochopili význam jednotlivých slov a dále pak význam mezi nimi, jednotlivými větami, souvětími a v neposlední řadě mezi celou promluvou. V souvislosti s tím jsou spojeny výrazy koherence a koheze textu (Flowerdew a Miller 2005, 38-39).

Koherence znamená obsahovou souvislost mezi dvěma a více výpověďmi, kterou do nich mluvčí vkládá, resp. kterou je adresát schopen rozpoznat. Protože není v textu vždy nutně zvýrazněna samotnými lexikálními nebo formálními prostředky, můžeme ji chápat jako jistý kognitivní mechanismus, s nímž mluvčí a adresát při vytváření textů a jejich porozumění pracují. Na soudružnosti textu se podílí opakování a nahrazování (substituce) slov, větných členů nebo výpovědí. Při koherenci textu však hrají důležitou roli i tzv. konektory, pauzy, opakování intonačních modelů, v poetických textech také rytmus a rým. Svou roli v textu hrají i takové pojmy jako koreference, anafora, katafora, elipsa, parcelace atd. (Grepl a kol. 2000, s. 681-698).

Koheze se na rozdíl od toho rozumí „viditelné“ propojení textových jednotek shodou osoby, rodu a čísla, lexikálními prostředky, zvláště pak spojkami apod. (Grepl a kol. 2000, s. 681-682).

Z pragmatického hlediska je třeba u poslechu zdůraznit, že příčinné struktury mluveného jazyka jsou méně komplexní, než u jazyka psaného. Mluvený jazyk je plný opakování, s falešnými začátky a paralingvistickými rysy. Celé věty jsou většinou výjimkou, zvláště pak v nenucené konverzaci. Při poslechu je vždy důležité soustředit se na samotný kontext, ve kterém jsou promluvy pronášeny. Slova, jednotlivé věty a dialogy, které jsou z tohoto kontextu vytrženy, lze interpretovat různě. Jestliže neznáme souvislosti, nelze poslech interpretovat jednotně, proto potřebujeme kontextuální znalosti. Mluvčí by měl v zájmu porozumění komunikovat na základě Griceových maxim kvantity, kvality, způsobu a relevance. Pakliže poruší některé z maxim, může jít o ironii, přenesené pojmenování atd. Tyto maximy se však liší dle kultur. Mezi asijskými národy je například nejdůležitější maxima zdvořilosti (Flowerdew a Miller 2005, s. 44).

Pakliže mají studenti možnost mluvího vidět, hraje svou roli i nonverbální komunikace, jako je mimika, kontakt očí, pohyb a postavení těla. To všechno studentům pomáhá odhadnout, co si mluvčí může myslet. Mnohokrát se stane, že mluvčí komunikuje i bez verbálního projevu, stačí například pokrčení ramen nebo přikývnutí. Tato neverbální komunikace se samozřejmě opět liší dle jednotlivých kultur (Flowerdew a Miller 2005, s. 45).

## **8. Poslechové strategie**

Studenti by měli být vedeni k tomu, aby dovedli volit vhodné poslechové strategie podle povahy úlohy. Volba strategie pro porozumění řeči závisí na celé řadě činitelů, především ale na povaze činnosti, tj. na úloze.

Účinnost v řešení poslechových úloh je přímo závislá na povědomí žáka o výstupním produktu, tj. jaké kontrolní cvičení bude za poslechem následovat. Učitel by měl studentovi implicitně doporučit poslechovou strategii. Tyto poslechové kategorie jsou trojího typu:

- globální poslech (cílem je zodpovědět otázky, které by reprodukovaly hlavní linii textu (kdo, kdy, kde, proč), tedy hlavní myšlenky a okolnosti textu),
- selektivní poslech (vyhledávání několika vybraných informací),
- totální poslech (téměř úplné porozumění).

Totální porozumění mluvené řeči je velice náročné a vyžaduje širokou znalost slovní zásoby i jazykových prostředků. Proto je vhodnější tento poslech použít až v pokročilejším stupni studia. Znalost přesného porozumění je však nezbytná, a proto by k ní každá výuka měla od začátku směřovat.

Pochopení hlavní myšlenky mluvené řeči vyžaduje menší rozsah slovní zásoby a jazykových prostředků. Posluchač však musí poznat, co je hlavním předmětem promluvy a pochopit jádro myšlenky. Hranice mezi přesným porozuměním a pouhým pochopením smyslu jsou splývavé a mnohdy problematické, závisí mimo jiné na náročnosti tématu a na míře redundance projevu. Poslech s porozuměním hlavní myšlenky se pak jeví jako předstupeň přesnému porozumění, obojí dovednost však může plnit svou funkci ve výuce i v praktickém životě (Škodová 2012, s. 32-38).

Při volbě strategie se uplatňují dva základní postupy. Postup „zdola nahoru“ a „shora dolů“. Při operaci „zdola nahoru“ analyzujeme zprávu, kterou jsme obdrželi, rozlišujeme jednotlivé zvuky, slova a věty a využíváme fonologických, gramatických a lexikálních klíčů, abychom zprávu dekodovali a přiřadili k ní patřičný význam. Poskládáním mnoha malých střípků se postupně dostáváme k vyšším jednotkám. Zdařilost je ovlivněna posluchačovou lexikální a gramatickou kompetencí (Perclová 1996/1997, s. 3).

Proces „shora dolů“ vychází z naší předcházející zkušenosti znalosti světa. „Shora“, s vědomím toho, co jsme v životě poznali, posuzujeme přijímané sdělení. Perclová (1996/1997, s. 3) uvádí příklad na německých autobusech. Ačkoliv měla nastudovaný jízdní řád a znala jména zastávek, kterými měla projet, z mikrofonu se vždy ozvala jiná informace, než kterou očekávala. Protože měla zkušenost z pražského metra, kde se před každou zastávkou řeklo „příští stanice/zastávka“, pomohla ji tato zkušenost k vyřešení této situace.

Postup „shora dolů“ nám porozumění usnadní, a proto ho budeme v cizojazyčné výuce co nejvíce podporovat. Tento postup trénuje řada předposlechových cvičení, jako je pozorování obrázků a fotografií doplňující text, přemýšlení, co se asi skrývá pod názvem, předvídaní, co se v textu objeví/co nastane/které postavy budou v textu vystupovat/jak budou jednat, diskuze o tématu/shromažďování myšlenek a nápadů týkajících se tématu, zvažování otázek, na které bychom chtěli slyšet v textu odpověď

a učitelova informace o textu nebo alespoň prostudování úkolů, které mají studenti plnit při poslechu (Perclová 1996/1997, s. 4).

## **9. Metodické postupy při rozvíjení poslechu**

Na řízení pedagogického procesu při rozvíjení poslechu se obecně vztahují lingvistická, psychologická a pedagogická východiska, jakož i didaktické a metodické principy, týkající se vyučování cizím jazykům. Specifičnost poslechu spočívá v tom, že představuje základní řečovou dovednost, která přímo podmiňuje osvojení ústního projevu a do značné míry ovlivňuje i osvojení ostatních dovedností, nehledě na to, že při uplatnění cizojazyčných znalostí v praxi je velmi často s některou z těchto dovedností kombinována, např. s psaním poznámek na přednášce.

Osvojení poslechu cizí řeči jako poznávací činnosti je možné jen touto činností. Jde tedy o to, abychom ve vyučování vytvořili pro studenta dostatek vhodných a systematicky uspořádaných příležitostí k nácviku této dovednosti. Metodické postupy a typy i druhy cvičení použitelné k tomuto účelu jsou velmi četné a dají se třídit podle různých hledisek (Hendrich a kol. 1988, s. 203-204).

Určitými metodologickými zásadami by se měl před realizací poslechu řídit každý učitel. Ze všeho nejdříve je nutné představit téma poslechu. Poté učitel doporučí jednu z poslechových strategií (globální, selektivní či totální poslech). Na závěr je studentům představen cíl poslechu.

Ve výuce má pak konkrétní poslechová aktivita obvykle 4 fáze.

První fází je přípravná aktivita. Poslechové cvičení je představeno studentům. Cílem je vzbudit jejich zájem a vybudovat motivaci pro cvičení. Učitel spolu se studenty anticipuje téma poslechu. Může studentům položit 1-3 orientační otázky nebo třeba vysvětlit klíčová slova. Tím je studentova pozornost zaměřena správným směrem.

Druhou fází je stanovení aktivity. Učitel musí promyslet, jakým způsobem bude studenty organizovat, aby mohli aktivitu provádět (např. utvoření párů, skupin, zklidnění studentů). Je zapotřebí též zadat jasné instrukce. Učitel demonstruje, jaký výstup požaduje, uvede příklad objasňující aktivitu. Názorná demonstrace je vhodnější než dlouhá explanace. Učitel elicituje od studentů informaci, co mají dělat. Zhodnotí tak, jak byly instrukce pochopeny.

Třetí fáze je samotný průběh aktivity. Jestliže byl materiál dobře připraven a instrukce jasně zadány, aktivita „probíhá sama“. Učitel musí dovolit studentům, aby sami v klidu pracovali. Nevměšuje se do jejich práce. Monitoruje průběh a pomáhá těm, kteří to potřebují. I když je úkol náročný, je třeba, aby jej studenti zvládli samostatně a nenaučili se spoléhat na učitele.

Čtvrtou, závěrečnou fází, je uzavření aktivity. Učitel musí aktivitu vždy řádně uzavřít a vyhodnotit. Učitel by si měl vždy vyčlenit čas na zpětnou vazbu. Může to zahrnovat kontrolu odpovědí, porovnání názorů, následnou diskuzi, ale i vyhodnocení, ocenění a pochválení. Porovnání a ocenění je pro studenty zajímavé a důležité. Na závěr každé poslechové aktivity učitel zdůrazní a zopakuje, co se žáci v aktivitě naučili (Škodová 2012, s. 32-35).

## **10. Poslechová cvičení**

Pro praktické řízení výuky je třeba rozlišovat cvičení řečová od cvičení jazykových (popř. předřečových). Rozvíjení poslechu jako řečové dovednosti slouží první z nich, kdežto jazyková (předřečová) cvičení mají vést studenta k osvojení jazykových prostředků (lexikálních a gramatických v jejich zvukové podobě), takže plní sice důležitou, avšak v podstatě pouze pomocnou či průpravnou funkci.

Přísné rozlišování řečových a jazykových (předřečových) cvičení je pro plánování a řízení výuky včetně kontroly a hodnocení výsledků dosahovaných v poslechu cizí řeči nezbytné. V teoretické rovině je důsledné třídění poslechových cvičení nejen možné, ale i účelné. Učitel si musí být zásadního rozdílu, daného účelem i cílem obou typů cvičení, dobře vědom. Z hlediska celkového rozvíjení poslechu jako řečové dovednosti (tj. včetně všech fází výuky, ve kterých má student příležitost slyšet cizí řeč) lze takto pojatá cvičení třídit na tři hlavní skupiny: průvodní, průpravná a vlastní poslechová cvičení (Hendrich a kol. 1988, s. 204).

## **11. Průvodní poslechová cvičení**

Průvodní poslechová cvičení zahrnují především poslech všech učitelových ústních cizojazyčných pokynů týkajících se řízení výuky (od pozdravu při vstupu do učebny přes nejrůznější pokyny, sdělení, odpovědi na dotazy studentů, reakce na výkony jednotlivých

studentů, jejich opravování, hodnocení, doporučení, připomínky, výklad nového učiva, zadávání domácích úkolů až po ukončení vyučovací hodiny). Všechny tyto učitelovy projevy by měly být cizojazyčné od první vyučovací hodiny a měly by mít patřičnou gradaci co do rozsahu, jazykové náročnosti i mluvního tempa. I přesto, že musí být zpočátku náležitě vysvětleny, zkušenosti dokazují, že si je studenti rychle osvojují a snadno jim rozumí. Učitel by se měl vždy přesvědčit o tom, zda studenti správně pochopili to, co jim bylo řečeno.

Z didaktického hlediska mají tyto učitelovy cizojazyčné projevy vysokou poslechovou hodnotu nejen tím, že dodávají vyučovacímu procesu jednotný cizojazyčný ráz, ale i tím, že jejich poslech je ryze funkční. Proto také obsahují cenné motivační prvky, kterých je třeba využívat (Hendrich a kol. 1988, s. 205).

## **12. Průpravná poslechová cvičení**

Průpravná poslechová cvičení jsou v podstatě cvičení jazyková (předřečová), zaměřená na osvojení jazykových prostředků formou poslechu. Lze je třídit na cvičení fonetická, lexikální, gramatická a kombinovaná (lexikálně-fonetická, lexikálně-gramatická atd.).

Ve fonetických cvičeních mohou studenti trénovat ostrost sluchu, a to konkrétně ve cvičeních rozlišovacích neboli diskriminačních či identifikačních. Ta jsou zaměřena na přesné rozeznávání fonologických, fonetických a fonostylistických jevů v cizí řeči. Studenti si při vnímání jednotlivých prvků zvukové podoby cizího jazyka zdokonalují nejen ostrost sluchu, ale do značné míry i neutralizují negativní vliv jejich mateřštiny. Jsou proto důležitou průpravou k rozvíjení poslechu a měla by jim být věnována náležitá pozornost nejen v počátečním stadiu výuky, ale i později, ovšem s náležitou gradací náročnosti a se zaměřením na stále přesnější výkony studentů. Kromě rozlišování hlásek si studenti cvičí rozpoznávání prozodických (suprasegmentálních) a modulačních složek řeči. To vše lze kombinovat s nácvikem jevů lexikálních i gramatických. Cvičné příklady jsou zpravidla voleny tak, aby měly zároveň komunikativní hodnotu a byly součástí kontextu. V počátečních fázích výuky se však osvědčuje v přiměřeném rozsahu též užívání bezsmyslných slabik či jejich skupin, což nutí studenta plně soustředit sluch na jejich zvukovou stránku (Hendrich a kol. 1988, s. 206).

Také lexikální a gramatická cvičení, jsou-li prováděna ústně, představují cenný zdroj auditivní percepce. Zdrojem poslechu při těchto cvičeních je učitelův hlas, popřípadě nahrávka nebo studentova reakce na učitelův dotaz. Může to být též učitelovo ucelené a plynulé opakování věty nebo její části v bezprostřední návaznosti na výkon vyvolaného studenta, což je jedna z účinných zpětnovazebních forem, jež může sloužit jako vzor nejen pro poslech, ale i pro opakovanou studentovu reakci. Tento postup je také jedním z principů cvičení audioorálních.

Audioorální (strukturní) cvičení jsou cvičení kombinovaná, v nichž sluchové vnímání stimulu podmiňuje studentovu reakci. Jejich účelem je vést studenta k automatickému ovládnutí jazykových prostředků, tj. k vytvoření návyků v užívání fonetických, lexikálních a gramatických jevů včetně složitějších útvarů jazykových (slovních spojení, frazeologismů aj.), jež se uplatňují v komunikaci (Hendrich a kol. 1988, s. 206).

### **13. Vlastní poslechová cvičení**

Tato cvičení mají za úkol postupně naučit studenta rozumět obsahu souvislých autentických cizojazyčných projevů různého zaměření a formy. Porozumění obsahu je tedy jejich hlavním cílem bez ohledu na to, jaká reakce na toto porozumění následuje. Ve skutečné komunikaci navazuje na poslech zpravidla další řečová dovednost, především ústní reagování nebo i písemné (např. psaní poznámek, diktátu apod.). Ve vyučování je však poslechové cvičení téměř vždy kombinováno nejen s nácvikem ústního či písemného projevu, ale i se čtením vyslechnutého textu a s různými druhy jazykových a předřečových cvičení, jež jsme nazvali průpravnými. Vlastní řečové dovednosti slouží tedy nejen k rozvíjení poslechu jako řečové dovednosti, ale i jako cenné východisko k četným metodickým postupům, z nichž mnohé umožňují zároveň kontrolu správnosti i míry porozumění vyslechnutého projevu (Hendrich a kol. 1988, s. 207).

Z hlediska míry porozumění obsahu lze vlastní poslechová cvičení třídit na dvě základní skupiny: analytická a syntetická poslechová cvičení.

Analytická poslechová cvičení vyžadují přesné porozumění textu. Tento druh poslechových cvičení je specifický v tom, že v sobě zahrnuje komplexní nácvik všech obtížných prvků (gramatických, lexikálních, fonetických) najednou. Jedná se hlavně

o nahrávky z magnetofonu/CD (auditivní text) nebo o zvukový film (audiovizuální poslech).

Cílem syntetických poslechových cvičení je porozumění hlavní myšlenky textu. Tato cvičení jsou vždy podávána auditivní formou a mohou se týkat různých témat (společenská konverzace, každodenní život (Škodová 2012, s. 44).

Vlastní poslechová cvičení dělíme na tři fáze, kterými jsou: uvedení poslechu, vlastní poslech, využití poslechu (Hendrich 1992/1993, s. 328).

### **13.1. Uvedení poslechu**

Této fázi je třeba věnovat značná pozornost, protože má vzbudit u studentů zájem a usnadnit jim náročný výkon, což obojí působí motivačně. Uvedení může mít řadu variant, které jsou závislé na druhu poslechu (zpráva, dialog, přednáška) a dále jeho obsahu, rozsahu, jazykové náročnosti, zvukové kvalitě, stejně jako na způsobu, jakým bude poslech prezentován a na cíli třetí fáze, tj. využití poslechu (Hendrich 1992/1993, s. 328). Jedná-li se o náročnější projev, je vhodné před něj zařadit předposlechové cvičení. Úkoly zadané před poslechem pomáhají studenta koncentrovat správným směrem (Perclová 1996/1997, s. 4).

Předposlechová cvičení mohou mít řadu variant. Učitel k tomuto účelu může využít obrázky, diskuzi, fotografie, tisk, grafy atd., které se vztahují k tématu poslechu. Mezi taková předposlechová cvičení může patřit následující výčet aktivit.

#### **Diskuze o tématu**

Před poslechem je možné žáky seznámit s textem, jeho obecným obsahem a lexikálním obsazením pomocí otázek k tématu. Např. před poslechem textu o rodině se učitel ptá: *Máš sourozence?, Jsi jedináček?, Kolik let je tvé matce?*

#### **Brainstorming na dané téma**

Brainstorming rozšiřuje slovní zásobu ještě před poslechem textu. Učitel vyzve studenty, aby říkali vše, co je k danému tématu napadne a tyto návrhy píše na tabuli, např. k tématu „rodina“ může psát slova jako *babička, máma, sourozenec* atd. Následně se může rozvinout diskuze na toto téma s oporou slov, která byla napsána na tabuli.

#### **Kvízy na dané téma**

Před poslechem může dát učitel žákům kvíz na jakékoliv téma, o kterém se v poslechu bude hovořit. Cílem je aktivovat vědomosti o daném tématu a zároveň motivovat k poslechu, kde si studenti odpovědi ověří nebo doplní.

### **Práce s názvem textu**

Studenti musí pomoci hry „šibenice“ nebo pomocí křížovky, osmisměrky či jiného kvízu přijít na název následujícího poslechu.

### **Práce s obrázkem**

Učitel umístí na tabuli nebo rozdá studentům na pracovním listu obrázky vztahující se k tématu. Možností práce s obrázkem je velké množství – pokusit se je chronologicky seřadit jako komiks (a poté porovnat se slyšeným poslechem), popsat to, co je na obrázku k vidění, konverzovat o tom ve skupinkách či ve dvojicích apod.

### **Tvoření otázek k textu**

Učitel řekne studentům název textu nebo pověsí na tabuli obrázek, který se k textu vztahuje. Studenti podle obrázku nebo názvu vytvářejí vhodné otázky, pomocí nichž anticipují dílčí témata vztahující se k poslechu. Např. pověsím-li na tabuli obrázek pláže s rekreanty, otázky mohou být následovné: *Kdo je na obrázku? Kde je ta pláž? Co na obrázku dělají ostatní lidé?*

### **Práce s klíčovými slovy**

Učitel seznámí studenty s klíčovými slovy/pojmy/frázemi poslechu. Práce s klíčovými slovy pak může být různorodá. Studenti si je mohou poznamenat a lépe tak porozumět slyšenému textu, nebo se je mohou pokusit chronologicky sestavit atd.

### **Formulování očekávání o obsahu textu**

Na tabuli je zapsán název textu, první věta nebo obrázek, který se k textu vztahuje. Studenti mají za úkol vytvořit předpokládaný obsah textu. Učitel návrhy zapisuje na tabuli a následně je studenti porovnávají s originálem.

### **„Předurčení“ obtížných slov**

Tato aktivita je důležitá, zvláště pokud jsou těžká slova nezbytná pro pochopení obsahu textu. Učitel může neznámá slova napsat na tabuli a studenti si je sami dohledávají ve slovníku nebo si je navzájem vysvětlují.

### **Text poslechu**

Před vlastním poslechem je možné text studentům předem rozdat, aby měli možnost jej vidět dříve, než jej uslyší. Lze si tak projít slovní zásobu, které nerozumí, případně se zeptat na neznámé fráze. Text může mít i vynechaná bílá místa, kam studenti během poslechu zaznamenávají slyšená slovíčka. Poslech může být i zpřeházen a studenti jej během nahrávky mohou řadit tak, jak jej slyší (Škodová 2012, s. 42-43).

### **13.2. Vlastní poslech**

Vlastní poslech může probíhat buď bez přerušení, nebo s pauzami. Pauzy využijeme zejména tehdy, když vidíme, že je poslech příliš dlouhý, anebo když mu studenti nerozumí. Pak je vhodné poslech zastavit a pouštět pouze po dílčích úsecích, např. po tematických celcích, po rozhovorech, dialozích atd.

Poslech by měl simulovat reálnou komunikační situaci, proto je většinou pouštěn nejvíce dvakrát. V reálné komunikační situaci taktéž žádáme o zopakování pouze jednou. Po prvním poslechu následuje zodpovězení orientačních otázek a je rozdán materiál, který mohou studenti vyplňovat během poslechu (Škodová 2012, s. 32-33).

V průběhu poslechu lze realizovat různorodé aktivity. Ty mohou být následující:

#### **Vykonávání instrukcí podle pokynů učitele**

Učitel zadá na jaký gramatický, lexikální nebo stylistický jev se mají žáci během poslechu soustředit. Když tento jev uslyší, udělají např. nějaký pohyb – zvednou ruku, postaví se atd.

#### **Sbírání nebo řazení obrázků**

Studenti chronologicky, smysluplně, za sebou řadí obrázky podle toho, jaké informace slyšeli v poslechovém textu.

#### **Zakreslení do obrázku**

Studenti mají před sebou vytištěnou siluetu, mapu, obrázek prázdného pokoje atd. a podle slyšených informací zakreslují detaily do obrázku – do siluety oblečení, do mapy geografické údaje, do prázdného pokoje nábytek atd.

#### **Sbírání nebo seřazování klíčových slov**

Učitel rozdává kartičky, na kterých budou napsaná klíčová slova. Podle poslechu je studenti řadí smysluplně tak, jak jdou za sebou. Tuto aktivitu lze obměnit tak, že mezi kartičkami s klíčovými slovy budou zařazena i slova, která se v poslechu nevyskytují. Studenti mají za úkol vybrat z nabízených kartiček ta slova, která se v poslechu skutečně nachází.

#### **Označování pravdivých a nepravdivých tvrzení**

Studenti na základě poslechu posuzují, zda jsou jednotlivá tvrzení pravdivá či nepravdivá.

### **Zatrhávání nebo vypisování informací**

Studenti během poslechu zatrhávají správné odpovědi nebo vypisují informace, které jim učitel před poslechem zadal (např. téma *Můj den – V kolik hodin vstáváš? Co máš k snídani? Kdy začíná škola?*).

### **Doplňování do tabulky**

Tabulky jsou vhodné pro texty, ve kterých je více mluvčích. Studenti do tabulky vyplňují informace, které slyší – např. při rozhovoru čtyř dětí zapisujeme informace, které nám podají: *jak se kdo jmenuje, jaké zájmy kdo má, kolik jim je* atd.

### **Vyplňování kvízu**

Studenti dostanou před poslechem kvíz a během poslechu doplňují odpovědi. Mezi další varianty patří to, že studenti správné odpovědi hádají před poslechem a během poslechu si je kontrolují.

### **Výběr z více možností**

K otázkám kontrolní úlohy jsou přiřazeny tři odpovědi, z nichž pouze jedna odpovídá textu. Studenti na základě poslechu vybírají správnou možnost.

### **Řazení částí textu**

Studenti mají před sebou rozstříhaný text, který uslyší. Při poslechu ho seřazují.

### **Doplňování slov/frází do textu**

Učitel dá studentům text s vymazanými slovy. Při poslechu studenti doplňují vynechaná slova/doplňují správné gramatické jevy (např. konjugaci slovesa)/čísla atd.

### **Opravování textu**

Učitel připraví poslechový text, který se však přesně neshoduje se zvukovou podobou. V průběhu poslechu studenti vyhledávají odlišnosti v textu a opravují je.

### **Přerušování textu**

Tuto aktivitu lze použít u pokročilejších studentů – pokud má poslouchaný příběh zajímavý děj, lze jej v půlce stopnout a studenti dopíší/dokreslí/dopoví, jak příběh dopadne (Škodová 2012, s. 44-49).

## **14. Sestavování učebních úloh**

Předpokladem racionálního a efektivního řízení cizojazyčné výuky je i výběr a uspořádání učebního materiálu určeného k rozvíjení poslechu. Při sestavování úloh by se mělo brát v úvahu několik zásad. Za prvé je nutno stanovit, na které poslechové činnosti se

bude nácvik zaměřovat, za druhé je nutné pečlivě zvážit, co bude cílem navrhované učební úlohy (Kollmannová 2004, s. 61).

Je důležité rozlišovat mezi didaktickým poslechem a poslechem s porozuměním. Ve výuce mají své místo oba, ale liší se právě cílem. U didaktického poslechu nacvičujeme jazykové prostředky, tedy výslovnost, lexikální nebo gramatické prostředky, zatímco v případě vlastního poslechu s porozuměním řeší studenti prostřednictvím poslouchání konkrétní komunikační úkol (Vodičková 2012, s. 55).

Při stanovení cíle učební činnosti musíme definovat kvalitu výkonu, který od studentů očekáváme, a podmínky k jeho dosažení. Student by si měl být plně vědom cíle, tj. toho, co se od něj očekává, aby udělal. Musí rovněž znát obecný účel úlohy, aby věděl, proč úlohu plní. K tomu musí dostat instrukce, nač se má při poslechu zaměřit a jakou poslechovou strategii by měl volit.

Při stanovení cíle úlohy by se tedy mělo především uvážit, které učební činnosti úloha zahrnuje, a na kterou činnost se musí student zaměřit, aby došel ke správnému řešení, tj. kterou činnost chceme danou úlohou aktivizovat. Např. úloha typu „Poslouchejte a opakujte“ vede studenty k tomu, aby se snažili zachytit všechna slova věty a uchovat je v pracovní (operativní) paměti<sup>7</sup> pro okamžité vybavení. Pozornost studentů je tedy zaměřena na tyto činnosti, nikoliv na provedení sémantické analýzy nutné pro pochopení významu věty. Cílem úlohy je trénink kapacity pracovní (operativní) paměti (Kollmannová 2004, s. 60-61).

Cíl úlohy musí odpovídat činnostem, které úloha produkuje. Např. jde-li o nácvik porozumění souvislému textu a má-li cíl úlohy odpovídat činnosti studentů, je nutné položit si otázku, a to takovou, co v našem případě musí student dělat, aby porozuměl vyslechnutému textu. Jde o tři základní činnosti, na které se student musí zaměřit:

- Po vyslechnutí začátku věty musí anticipovat, tj. předem odhadovat, co bude pravděpodobně následovat. Nemůže totiž čekat, až vyslechne celou větu, a pak se zaměřit na její zpracování, neboť by mu zatím unikl začátek další věty.

---

<sup>7</sup> Rozlišujeme pracovní a dlouhodobou paměť. Pracovní si lze představit jako pracovní stůl, na kterém je možno manipulovat s informacemi při jejich vstupu do systému nebo při jejich vybavování z dlouhodobé paměti. Naproti tomu dlouhodobá paměť zahrnuje myšlenkové procesy a operace probíhající při získávání, přeformulování, organizování a uchovávání informací pro pozdější znovu vyhledání. Lze si ji představit jako systém, do kterého ukládáme nejen fakta, slova a jejich významy, ale i naše myšlenky, zkušenosti a znalosti, pravidla a strategie. Její kapacita je prakticky neomezená (Kollmannová 2004, s. 26).

- Musí být schopen asimilovat to, co předcházelo, tj. uvádět ve vztah s novými informacemi, a výsledek zpracování ukládat do dlouhodobé paměti v podobě mentální reprezentace významu vyslechnutého sdělení.
- Musí umět rozlišit podstatné, základní informace, které zajišťují předání hlavní zprávy, od nepodstatných nebo redundantních. Tato schopnost diskriminace povede studenty k postižení hlavních myšlenek přednášky, k zapisování důležitých fakt během poslechu referátu apod. (Kollmannová 2004, s. 61).

#### **14.1. Definování výkonu studenta**

Při definování cíle úlohy je dále nutné určit výkon studenta – kvalitu jeho výkonu a podmínky výkonu. S těmito informacemi je nutné studenta předem seznámit. Vyučující si musí uvědomit, že jakákoliv změna v podmínkách učení ovlivní kvalitu výkonu studenta. Před poslechem textu by se tedy mělo pečlivě uvážit, zda budou studenti předem seznámeni se slovní zásobou, zda si budou moci dělat poznámky během poslechu, kolikrát text vyslechnou, zda ho vyslechnou celý nebo s pauzami, kolikrát se bude opakovat apod. (Kollmannová 2004, s. 61).

#### **14.2. Volba vhodné komunikační situace**

Při tvorbě úloh je třeba promyslet otázku volby vhodné komunikační situace. Mělo by se dbát na to, aby činnosti zahrnuté v úloze odpovídaly činnostem používaným v reálných životních situacích. Při nácviku poslechu ve třídě by se mělo vycházet z takových typů poslechnů, které simulují běžné životní situace. Jsou to například hovory o rodině, práci, přátelích, výletech, poslech rozhlasových a televizních zpráv, telefonní rozhovory, společenská konverzace na návštěvě, na večírku, sjednání schůzky, podávání nebo vyslechnutí pokynů a instrukcí, poslech písní, přednášek, divadelních představení, filmů, sledování televizních programů atd.

Přirozené situace posilují motivaci studentů, jejich aktivitu a zájem o poslech, neboť si uvědomují význam této činnosti pro své praktické potřeby při používání cizího jazyka (Kollmannová 2004, s. 61-64).

#### **14.3. Formulace instrukcí**

Velká pozornost při sestavování úlohy by se měla věnovat též formulaci instrukce, kterou student dostane, neboť navozuje, a do jisté míry i řídí, jeho učební činnost i volbu

jeho strategie. Může mu vnutit určitou strategii, která však nemusí být optimální jak z hlediska řešení úlohy, tak z hlediska individuálních strategií studentů (Kollmannová 2004, s. 62).

Je užitečné dávat studentům instrukce k úkolům pouze ústně, případně nejdříve ústně a teprve potom písemně (nebo lze obě formy kombinovat). Aby studenti instrukci vždy správně a rychle pochopili, měla by být vždy předem promyšlená, stručná a měla by odpovědět na všechny základní otázky: co se má dělat, kdo to má udělat (to je nutné zejména tehdy, zadávají-li se úkoly skupině žáků). Nejde-li o úkol proveditelný bezprostředně, pak i kdy, kde, případně proč a s jakým efektem – čeho se v ní má dosáhnout (Šebesta 2005, s. 115).

Aby byla instrukce dobře srozumitelná, může být doplněna několika příklady na zacvičení. Při zadávání úlohy by se měl každý vyučující vždy přesvědčit, zda všichni žáci opravdu pochopili, co mají dělat – mnohdy nestačí pouze dotaz, je třeba, aby některý student instrukci nahlas zopakoval svými slovy nebo ji pro jistotu přeložil do mediačního jazyka.

Před začátkem poslechu by měl být student seznámen s tím, co bude obsahem vyslechnutého textu, aby mu neunikla řada počátečních informací, než se v textu začne orientovat. Je třeba upozornit studenty, aby se soustředili na název článku, který o daném tématu mnoho vypovídá. Osvědčuje se také motivační rozhovor vedený se studenty o tématu textu před jeho poslechem. Rozhovor zaktivizuje slovní zásobu studentů vztahující se k tématu textu a vzbudí jejich zájem o obsah textu. Vyučující se také přesvědčí o tom, zda jsou studenti obeznámeni s klíčovými slovy textu nezbytnými pro jeho porozumění. Je třeba studenty ve stručnosti seznámit o diskutujících osobách, takže si mohou udělat představu, o čem a kdo bude hovořit. Tím se trénuje jejich schopnost odhadu a posiluje se jejich pozornost během poslechu (Kollmannová 2004, s. 62-63).

#### **14.4. Jazyková a stylistická stránka poslechu**

Poslechové texty by měly důsledně vycházet z lingvistického rozlišování mluveného a psaného jazyka, tj. obdobně jako v ústním projevu by mělo být užíváno, zejména v počáteční fázi výuky, stylisticky neutrálních forem mluveného jazyka (s pečlivou výslovností). Při výběru lexikálních a gramatických prostředků by mělo být v přiměřené míře respektováno frekvenční hledisko. Gradace náročnosti v rozsahu i kvalitě jazykových prostředků mluveného jazyka by měla být postupná a přiměřená, je však nutné

volit značně širší repertoár než u ústního projevu. Nestačí používat jen dialogy a monology běžných témat každodenního života. Je třeba postupně přidávat také ukázky kultivované společenské konverzace s hodnotným vzdělávacím a výchovným obsahem, dále reportáže, interview, odborné diskuze (podle zaměření studentů), veřejné projevy, umělecké projevy (recitace, divadelní hry aj.).

Z týchž lingvistických důvodů se pro poslech nehodí některé druhy literárních textů, hlavně ne takových, jejichž stylistická stránka se vyznačuje příliš bohatou a vzácnou slovní zásobou ryze literárního charakteru, popřípadě složitými souvětími (Hendrich a kol. 1988, s. 202).

#### **14.5. Volba materiálu pro nácvik poslechu**

Při sestavování úloh je nutné pečlivě zvolit vhodný materiál pro nácvik poslechového cizojazyčného textu. Tematika i celý obsah textu by měly být přiměřené věku, znalostem a zájmům studentů. Text zároveň musí odpovídat cíli úlohy. Je-li např. cílem úlohy naučit studenty vyhledávat a zapamatovat si důležité informace z textu, zvolíme text povahy faktografické. V tomto případě by měl být text krátký, asi půlminutový, neboť zapamatovat si všechna důležitá fakta z delší promluvy, např. více než 300 slov, klade velké nároky na paměť a patrně by jej nezvládli ani rodilí mluvčí.

U delších textů zaměříme cíl úlohy např. na zapamatování několika konkrétních informací, na které studenty předem upozorníme, na podání stručného obsahu textu nebo na zachycení hlavních myšlenek. Delší texty lze především použít pro trénink v osvojování vhodných poslechových strategií.

Pro začátečníky je vhodný text narativní povahy, kdy si mohou zapamatovat logický nebo časový sled epizod. Dialogické texty jsou vhodné pro poznání vztahů a postojů mluvčích, a proto nezadáváme jako cíl úlohy, aby si studenti zapamatovali podrobný obsah rozhovoru (Kolmanová 2004, s. 63).

V počátečním stádiu výuky by všechny druhy poslechových cvičení měly být krátké (od 50 do 100 slov). Rozsah cvičení a délka jednotlivých vět by měly být zvyšovány jen postupně. Platí zde pravidlo přiměřenosti. Není účelné volit příliš rozsáhlé texty. Záleží však na náročnosti obsahu a jazykových prostředků včetně procenta i celkového počtu neznámých slov, určených k vysvětlení učitelem nebo k sémantickému odhadu studentem. Vždy je třeba mít na zřeteli únosnost poslechu jak z hlediska studentovy pozornosti, tak

z hlediska jeho paměti. Je-li proto poslechový text delší, doporučuje se rozdělit jej a zařadit kratší úseky do několika vyučovacích jednotek (Hendrich a kol. 1988, s. 202).

V souvislosti s výběrem poslechových materiálů je třeba ošetřit otázku náročnosti textu. Není třeba zpočátku volit snadné texty, zjednodušené nebo různě adaptované. Toto zjednodušení sice usnadní porozumění textu, ale na druhé straně vede k tomu, že žák, především dospělý student, který se učí cizí jazyk, je vystavován jen velmi omezenému vyjadřování, a v důsledku toho je pro něj obtížné na tento zjednodušený jazyk přirozeně reagovat. Problém se řeší tak, že neomezíme množství jazyka, ale vymezíme druh úlohy, kterou bude student řešit. Student je tak vystaven autentickému textu, což odpovídá přirozené komunikační situaci. Jeho pozornost se ale zaměří jen na určité stránky, které při opakovaném poslechu postupně rozšiřujeme (Kollmannová 2004, s. 63).

#### **14.6. Zvuková kvalita poslechu**

Toto kritérium přichází v úvahu pouze tehdy, použijeme-li nějaké technické zařízení, které přehrává poslechová cvičení. Zásadně do výuky zapojujeme pouze záznamy zvukově kvalitní. Platí to zvláště u počáteční etapy, kdy se student teprve seznamuje se zvukovým systémem cizího jazyka. Požadavek na zvukovou kvalitu poslechu se vztahuje samozřejmě i na reprodukční zařízení (Hendrich a kol. 1988, s. 203).

Přehrávaná řeč musí být jasná a dostatečně hlasitá. Nekvalitní nahrávka může studenty demotivovat. Pokud student nerozumí prvním větám, nesnaží se již dále soustředit (Škodová 2012, s. 41).

#### **14.7. Integrace mimojazykových pomůcek do učební úlohy**

Nechceme-li, aby student při poslechu cizího jazyka spotřeboval veškerou energii, pozornost a čas pouze na dekódování sémantických signálů, je nutné ve třídě využít vizuální pomůcky (mapky, grafy, ilustrace, fotografie, filmy, videa apod.) a naučit ho sledovat i tyto důležité mimojazykové signály, které mu pomohou k tomu, aby zvládl komplikovanou dovednost porozumění cizí řeči (Kollmannová 2004, s. 65).

### **15. Kontrola a hodnocení poslechu**

Bezprostředně po poslechu je nutná zpětná vazba. Vyžadujeme-li plnění úkolů až po vyslechnutí delšího ústního projevu, zkoušíme více paměť, nežli porozumění.

Při poslechu v běžné životní situaci lze v případě potřeby okamžitě reagovat, ve třídě však toto není možné (Kollmannová 2004, s. 64).

Z hlediska řízení výuky je základním smyslem a funkcí hodnocení poskytnutí zpětné vazby o dosažených výsledcích. Má-li hodnocení plnit tuto funkci, musí v sobě vždy zahrnovat sdělení, zda jsou výsledky studentova učení úspěšné (a v čem), či neúspěšné (a v čem). Pokud hodnocení tuto informaci postrádá, ztrácí svůj základní smysl.

Informace o výsledcích se však netýkají pouze učení samotného, mají vliv na celou osobnost studenta. V tomto smyslu lze hodnocení považovat za výchovný prostředek. Studenti vnímají hodnocení velmi intenzivně – ovlivňuje jejich psychiku, má motivační (nebo nemotivační) účinek, protože efekt výsledku činnosti se projevuje u člověka v jeho následujícím chování a v motivaci k dalšímu jednání. Úspěšný výsledek podporuje motivaci a stimuluje činnost, neúspěšný výsledek může mít (ale také nemusí) účinek zcela opačný (Podlahová a kol. 2012, s. 88).

Kontrola je důležitá nejen jako zpětná vazba pro studenty, ale také jako ověření pro učitele, zda studenti textu rozuměli, či zda s ním měli nějaké potíže (Škodová 2012, s. 49).

Prostředky kontroly a hodnocení studentova výkonu v poslechu cizojazyčného projevu lze třídit podle druhu studentovy reakce. Ta může být úkonová (postojová či pohybová) nebo řečová, vyjádřená buď v cizím jazyce, anebo v mateřštině, přičemž může mít buď písemnou, nebo ústní formu (Hendrich a kol. 1988, s. 209).

Úkonová forma má značně omezené uplatnění a používá se jí převážně v počátečním stádiu výuky (například řekne-li učitel v cizím jazyce, ať jde student zavřít okno a student to udělá, zkontrolovali jsme si jeho úkonem, že porozuměl obsahu sdělení). Úkonová forma se dá kombinovat i s řečovou formou (student jde zavřít okno a říká cizojazyčnou větu „zavírám okno“).

Řečová kontrola může být prováděna mnoha způsoby. Může jít o kontrolu formou otázek a odpovědí (*Jak se jmenuje kluk z poslechu? Kolik je mu let? Jakou má rád barvu?*), nebo o formulaci hlavních myšlenek poslechového textu (*Hlavní postavou je Petr. Je mu 7 let. Má rád oranžovou barvu.*), či o souvislou volnou reprodukci projevu (*Poslech popisuje příběh sedmiletého Petra.*) atd.

Kontrola ve studentově mateřštině je sice rychlá a nejpřesnější, ale narušuje jednotný charakter cizojazyčné výuky, proto upřednostňujeme kontrolu v českém jazyce (Hendrich a kol. 1988, s. 209-210).

Poslech slouží především k nácvičce reálné komunikační situace, proto se musí při jeho hodnocení klást na první místo právě kritérium správnosti porozumění obsahu. Zde je nutné přihlížet k náročnosti poslechu (např. mluvní tempo, styl výslovnosti atd.).

Existuje řada aktivit, které lze využít pro kontrolu porozumění poslechu, např.:

#### **Tvoření otázek k textu a odpovídání na otázky**

Studenti odpovídají na otázky, které jim učitel připravil, případně si mohou otázky vytvářet sami sobě navzájem.

#### **Převyprávění textu**

Cílem aktivity je převyprávění poslechového textu. Poslech může převyprávět buď jeden student, nebo skupinka, případně každý student/skupinka pouze příslušnou část.

#### **Vytváření názvu k textu**

Podle dějové linie poslechu studenti vymýšlí vhodný název.

#### **Grafické zpracování textu**

Studenti překreslují odposlechnutý text, poté ho převypráví.

#### **Dramatizace textu**

Studenti po poslechnutí textu zdramatizují jeho obsah.

#### **Analýza vybraných jazykových jevů**

Poslech lze využít k analýze nebo procvičení dílčích jazykových jevů. Studenti mají k dispozici psanou podobu textu a vyhledávají, třídí, případně doplňují/podtrhávají jazykové jevy.

#### **Vytváření textů dle modelu**

Studenti na základě poslechu vytvářejí obdobnou scénku, např. vyslechnou telefonní rozhovor a na základě tohoto rozhovoru vytváří svůj vlastní (Škodová 2012, s. 49-51).

## **16. Role učitele**

Jestliže chceme, aby byl poslech úspěšně začleněn do vyučování, je třeba, aby učitel dodržoval následující obecné instrukce.

Učitel by měl ke každému studentovi ve třídě (nejen k těm nejlepším, kteří bez problému rozumí) mluvit česky. Čeština se musí stát nepostradatelným jazykem pro komunikaci, jazykem třídy. Vyučující by měl ke studentům přistupovat osobně, poznat je, mluvit o tématech, která zajímají jak jeho, tak studenty. Měl by dát zúčastněným prostor k tomu, aby si mezi sebou vyměnili názory v češtině (Rost 1994, s. 146).

Učitel by měl pomoci studentům rozvinout povědomí o tom, jak často poslouchají a jak důležitá tato dovednost je. Je třeba studenty podporovat a vést je k poslechu pozitivní cestou – tak, aby byl pro ně poslech zábavný a informativní. Seznámit je s jinými rodilými mluvčími, ať už osobně, nebo pomocí audia a videa. Učitel by měl studentům představit různé typy situací, do kterých se mohou dostat. Důležité je povzbudit studenty, aby hledali příležitosti k poslechu i mimo třídu, například skrze média (TV, rádio, video).

V neposlední řadě je podstatné popsat všem studentům poslechové aktivity, kterými se budou zabývat. Je důležité seznámit studenty s cílem úloh. Tento cíl by měl být výzvou, ale zároveň racionálně dosažitelnou metou. Učitel by měl vědět, které poslechové dovednosti danou aktivitou rozvíjí. Je třeba používat předposlechové úlohy, které studentům pomohou anticipovat to, co uslyší.

To, že stanovíme cíl úlohy, který studentům prezentujeme, a logicky chceme, aby tohoto cíle dosáhli, však neznamená, že každá poslechová aktivita musí být testována. I přesto by měl student po poslechu vždy vědět, zda uspěl či chyboval a byla-li jeho práce efektivní. Tuto zpětnou vazbu mu poskytne právě učitel (Rost 1994, s. 145-147).

Závěrem kapitoly je třeba zmínit několik základních rad, kterými by se měli řídit všichni učitelé během přípravy a následné realizace poslechu.

- Podrobně se seznamte s poslechovým materiálem (obsahem i zvukovou realizací).
- Volte krátké nahrávky, nejvýše dvouminutové (jejich úroveň by měla být o trochu vyšší, než jsou schopnosti studentů, ne však nižší).
- Při jejich přípravě využívejte různých receptorů, ne pouze poslech, ale v maximální míře i vizuální podněty, které usnadní porozumění.
- Věnujte pozornost suprasegmentálním jevům nahrávky (intonaci, přízvuku, redukci a tempu).
- Aktivitu si sami vyzkoušejte.
- Představte si, jak bude probíhat v hodině s vašimi konkrétními studenty.

- Rozhodněte se, kolik organizačních kroků pro její realizaci potřebujete.
- Rozpočítejte, kolik času aktivita zabere (zadání, realizace, ověření výstupu).
- Přemýšlejte o tom, jaké chyby pravděpodobně studenti mohou dělat, jak jim lze předejít.
- Ověřte si, že studenti znají příslušnou gramatiku a slovíčka (klíčová slova daného tématu), aby mohli aktivitu zvládnout.
- Začněte motivačním rozhovorem o obsahu nahrávky, zvolte nějakou předposlechovou aktivitu.
- Rozmyslete si, jakou pomoc z vaší strany budou studenti zřejmě potřebovat, jaké instrukce a přesně v jaké fázi poslechu je musí dostat (Škodová 2012, s. 33).
- Před poslechem nahrávky seznamte studenty s úkoly, které je třeba provádět buď během poslechu, nebo po jeho skončení. Přesvědčte se, zda všichni instrukce pochopili.
- Nahrávku lze vyslechnout několikrát (učíte je, nezkoušíte).
- Po poslechu požádejte studenty, aby si své odpovědi navzájem zkontrolovali ve dvojicích/skupinách.
- Přesvědčte se, zda opravdu všichni studenti odpovědi vypracovali a zkontrolujte jejich výsledky.
- Při zpětné kontrole nedávejte prostor pouze jednomu studentovi. Dříve než potvrdíte správnost odpovědí, zeptejte se na názor ostatních. (Kollmannová 2004, s. 97).

## 17. Poslech ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince

Pro analýzu poslechových cvičení jsme zvolili deset českých učebnic. Jmenovitě mezi ně patří:

- Do you want to speak Czech? Chcete mluvit česky? (1993)
- Ahoj, jak se máš? Čeština pro cizince AJ (2009)
- Čeština pro cizince H+H (2008)
- Mluvme česky – Konverzace (2010)
- Basic Czech I (2010)

- Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící (2010)
- Čeština expres I (2010) a Čeština expres II (2011)
- Communicative Czech Elementary Czech (2007)
- New Czech Step by Step (2012)
- Česky, prosím Start (2011)

Výběr těchto učebnic jsme vytvořili na základě kritéria jazykové úrovně. Všechny zvolené příručky jsou totiž určeny uživatelům základů jazyka, tedy těm studentům, kteří jsou na jazykové úrovni A1 až A2. Analýzu učebnic provedeme dvojím způsobem – jednak z hlediska kvantity poslechu (frekvence výskytu poslechu), jednak z kvalitativního hlediska (metodické zpracování poslechu).

### 17.1. Frekvence výskytu poslechu

Námi první zvolené hledisko je frekvence poslechových cvičení v jednotlivých učebnicích. Devět z deseti vybraných publikací obsahuje zvukové zařízení (CD nebo magnetofonovou pásku), na kterém jsou namluvena jednotlivá poslechová cvičení. Četnost výskytů těchto cvičení se ale v příručkách často liší.

Nejprve uvádíme první vydání učebnice *Do you want to speak Czech? Chcete mluvit česky?* (1993), která obsahuje dvě audiokazety. Učebnice je určena úplným začátečníkům a je zaměřena především na komunikaci. Poslechová část je zpracována na konci každé z dvanácti kapitol (celkem je jich patnáct), přičemž je zahrnuta pod mluvní cvičení.

Mezi další učebnice patří první vydání *Ahoj, jak se máš? Čeština pro cizince AJ* (2009), která je určena studentům, kteří se s českým jazykem dosud neseťkali. Jedná se o vstupní audioorální kurs pro jazykovou úroveň A1/AOK. Učebnice má pouze pět lekcí a její hlavní složkou je fonetický výcvik. Nenajdeme zde žádná poslechová cvičení, a i přesto, že je učebnice zaměřena především na nácvik výslovnosti a osvojení si zvukové stránky jazyka, není součástí žádné zvukové CD. Lze tedy předpokládat, že k tomu, aby byl jazyk správně osvojen, je zapotřebí přítomnost učitele, který by jednotlivá cvičení a texty nahlas a kvalitně předčítal.

Na učebnici *Ahoj, jak se máš? Čeština pro cizince AJ* (2009) navazuje první vydání příručky, která se věnuje úrovni A1-A2; B1 *Čeština pro cizince H+H* (2008). Učebnice se sestává z dvaceti pěti lekcí a její součástí je zvukové CD. Poslech má sestupnou tendenci – čím více toho studenti ovládají, tím méně poslechu se v lekcích objevuje. Od první do šesté

lekce jsou namluveny úvodní texty, které jsou na začátku každé lekce, a rozhovory, týkající se slovní zásoby, kterou by si měl student v dané lekci osvojit. Od sedmé po osmnáctou lekci mizí rozhovory a studenti mají k dispozici namluvené texty dva – úvodní text a text číslo dva, který svým charakterem odpovídá textu prvnímu. Od osmnácté do poslední, pětadvacáté lekce, nejsou již souvislé texty namluveny na zvukovém CD, nýbrž se opět v závěru lekce přidávají namluvené rozhovory.

První vydání učebnice *Mluvme česky – Konverzace* (2010) je součástí kompletu, který tvoří tři knihy: *Konverzace* (konverzace a poslechy), *Čítanka* (čtení, psaní a slovní zásoba) a *Gramatika* (gramatika a texty). Učebnice je věnována jazykovým úrovním A1-A2 a je určena mladým i starším cizincům, kteří se chtějí naučit dobře česky. Skladba učebnice je vytvořena tak, že po sobě následuje vždy pět lekcí, které jsou věnovány konverzaci, na ně pak navazuje dalších pět, které se zaměřují na poslech (celkově je tedy poslechu věnováno čtyřicet lekcí, přičemž jedna lekce vždy odpovídá jednomu poslechu). Listy jsou rozděleny na stranu A a B a součástí sešitu je i CD ve formátu MP3. Poslechová cvičení mají rozmanitý charakter. Obsahují řadu cvičení, která mohou studenti vypracovávat během poslechu nebo po něm.

Mezi další učebnice zařazujeme první dotisk druhého vydání učebnice *Basic Czech I* (2010). Učebnice se skládá ze šesti lekcí a je určena pro začátečníky jazykové úrovně A1. Každá lekce obsahuje úvodní text, který je namluvený na zvukovém CD, jež je součástí knihy. Úvodní texty jsou buď krátké narativní povahy, anebo dialogy na rozličná témata. Součástí poslechových cvičení jsou namluvené základní fráze a rozhovory. Poslech je v učebnici zastoupen rovnoměrně napříč všemi lekcemi.

První vydání učebnice *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2010) je určena pro studenty, jež chtějí v krátkém časovém období dosáhnout jazykové úrovně A1. Učebnice se skládá ze šesti lekcí a obsahuje zvukové CD. V každé lekci lze najít větší množství poslechu, který se týká slovní zásoby, frází, rozhovorů, delších souvislých textů na konkrétní téma, ale například i cvičení, která jsou primárně určena ke čtení, jsou však zároveň i namluvena. CD tak z velké části nahrazuje veškerý mluvený projev učitele.

Dvojice prvního vydání učebnic *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011) představuje základní kurz „češtiny pro přežití“ a jsou určeny těm, kteří chtějí rychle dosáhnout jazykové úrovně A1. První i druhý díl je shodně rozdělen do sedmi lekcí.

Poslech je zastoupen napříč všemi lekcemi obou učebnic, ve druhém dílu však poslechových cvičení přibývá. V každé lekci je několik poslechových cvičení, které se svou strukturou v podstatě nemění – lekce obsahuje namluvený komiksový příběh, jehož grafické provedení mají studenti před sebou a pouze poslouchají jeho mluvenou formu. Součástí jednotlivých lekcí jsou cvičení na porozumění poslechu, která jsou většinou doplněna obrázky, otázkami k poslechu, doplňováním čísel/slov do textu atd. Na konci každé lekce jsou fonologická cvičení, ve kterých si studenti procvičují výslovnost.

Nové opravené vydání učebnice *Communicative Czech Elementary Czech* (2007) tvoří dvanáct lekcí, přičemž součástí učebnice je i zvukové CD. Každá lekce začíná namluveným tematickým rozhovorem. Následují cvičení, která slouží ke čtení, avšak mají rovněž i zvukovou podobu. V závěru lekce se většinou nachází poslech s doplňujícími cvičeními. Učebnice je věnována začátečníkům a „falešným začátečníkům“.

Čtvrté opravené vydání učebnice *New Czech Step by Step* (2012) je praktická a komunikativní učebnice současné češtiny, která slouží studentům, jež si chtějí osvojit jazykové znalosti do úrovně B1. Je rozdělena do třinácti kapitol a součástí učebního materiálu je i zvukové CD. Poslech je v učebnici zastoupen poměrně rovnoměrně napříč všemi lekcemi. V rámci každé lekce jsou poslechové narativní texty nebo dialogy, se kterými student pracuje pomocí cvičení, jež po něm následují. Lze také narazit na cvičení, která mohou být použita jednak jako text na čtení, jednak jako poslech. Součástí poslechových aktivit jsou i četná cvičení, které student vypracovává pouze na základě slyšeného textu – doplňuje čísla, slova, spojuje výrazy, reprodukuje text podle obrázků atd.

První vydání učebnice *Česky, prosím Start* (2011) je vstupní díl k řadě učebnic *Česky, prosím I a II*. Je zároveň určena těm studentům, u kterých se dají předpokládat problémy s osvojením českého jazyka. Učebnice se skládá z deseti lekcí. Součástí každé lekce jsou oddíly nazvané „Poslouchejte a opakujte“ (dialogy, doplňování slov/čísel podle poslechu) a „Poslouchejte a čtete“ (jednotlivé, na sobě nezávislé věty, tvořící větší text). Vše je součástí příloženého CD.

## **17.2. Metodické zpracování**

Druhým hlediskem pro analýzu učebnic češtiny pro cizince je metodické zpracování poslechových cvičení. Nejdříve se zaměříme na jednotlivé druhy cvičení. Poté poslechové texty podrobíme analýze z hlediska formy a obsahu. Na závěr se podíváme

na to, zda jsou součástí poslechu nějaké aktivity, které se vypracovávají před poslechem, během něj anebo po něm.

### 17.2.1. Druhy poslechových cvičení

Jak již bylo zmíněno výše, Hendrich a kol. (1988, s. 204) rozděluje cvičení na tři hlavní skupiny: průvodní, průpravná a vlastní poslechová cvičení. Ve vybraných učebnicích se lze setkat s cvičeními průpravnými a samozřejmě pak s cvičeními vlastními, jež tvoří většinu poslechových úloh.

Průpravná poslechová cvičení se v učebnicích vyskytují zřídka. Jestliže na takové úlohy narazíme, mají většinou charakter fonetického cvičení a nacházejí se v prvních lekcích. Lze se setkat i s cvičeními lexikálními, které slouží k tomu, aby si student osvojil nová slovíčka, slovní spojení a fráze. Tak je tomu například v učebnici *Do you want to speak Czech? Chcete mluvit česky?* (1993), kde se na konci každé lekce nachází drilová mluvní cvičení. Studentům učitel předčítá otázky (*Kam pojeděš? Do Prahy?*), na které pak studenti podle vzoru odpovídají (*Ano, pojedu do Prahy*). Na základě této předlohy se pak jednotlivé věty lexikálně obměňují: *Kam pojeděš? Na výlet? Ano, pojedu na výlet*.

Fonetická průpravná poslechová cvičení se nachází v učebnici *Mluvme česky – Konverzace* (2010), kde v první lekci můžeme nalézt cvičení, na jehož základě si studenti procvičují výslovnost českých hlásek, slabik a celých slov (např. *Poslouchejte nahrávku a opakujte jména českých měst. Vyslovte správně všechny slabiky – Brno, Krnov, Nové Město pod Smrkem, Smržovka Vrbno, Plzeň, Starý Plzenec* atd.).

Obdobně je průpravné poslechové cvičení fonetického charakteru zpracováno v učebnici *Basic Czech I* (2010), kde rovněž v úvodní lekci můžeme najít poslechové cvičení, které postihuje distinkci krátkých a dlouhých samohlásek (např. *A – pas (passport), Praha, maso (meat), mapa (map), ano (y) X Á – máma (mum), mám (I have), ráno (mening), banán, káva (coffee)*). V rámci první lekce se objevuje i lexikální cvičení, kde jsou na zvukovém CD zachyceny základní fráze a pozdravy (*dobré ráno, dobrý den, na shledanou, ahoj, čau, těší mě, mějte se hezky* atd.). V druhé lekci se nachází cvičení gramatické, kde si studenti formou poslechu osvojují koncovky tvrdých a měkkých adjektiv (např. *dobry den (M), dobra voda (F), dobre pivo (N) X moderni pokoj, moderni lampa, moderni radio*).

Fonetická průpravná poslechová cvičení jsou důkladně zpracována v učebnici *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012), kde je těmto úlohám

věnována celá první lekce. Nahrávky na zvukovém CD obsahují výslovnost jednotlivých souhlásek (orientace na diakritiku – háček), samohlásek (rozlišení krátkých a dlouhých hlásek je zde přes anglická slovíčka, u dlouhých samohlásek jsou například uvedeny tyto příklady: *Á similar to father – já, É similar to longer let – léto, Í/Ý similar to meet – mít* atd.) a dvojhlásek. Dále se pak pozornost obrací k přízvuku a spodobě znělosti. Kromě klasického předčítání jednotlivých hlásek, jejich slabik a konkrétního užití ve slově, mají studenti podle poslechu odhadovat význam slov jako je např. *adresa, autobus, centrum, hotel* atd. Mezi praktická cvičení patří i označení slov, které studenti slyší.

Napříč celou učebnicí lze nalézt lexikální cvičení, která se zaměřují na výslovnost nových slovíček a frází. Student má před sebou psanou podobu slov a zároveň může poslouchat jejich zvukovou podobu. Lze se setkat se cvičeními, která nabízí nejen novou slovní zásobu např. ve formě slovních spojení, ale spolu s lexikem si student cvičí i nové mluvnické jevy. Tato cvičení lze tedy označit za kombinovaná, v tomto případě za lexikálně-gramatická (např. studenti poslouchají a opakují nová slovní spojení, kde si cvičí deklinaci přivlastňovacích zájmen – *můj bratr, moje kniha, tvůj slovník, tvoje babička* atd.).

Dvojice učebnic *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011) rovněž v první lekci nabízí fonetická průpravná poslechová cvičení, která se specializují na výslovnost českých hlásek, spodu znělosti atd. Specifické pro tyto řady učebnic je to, že cvičení, kde si studenti procvičují výslovnost, řadí autorky taktéž na konec každé lekce (výslovnost souhlásek v rámci celých slov, procvičování spodoby znělosti, např. *Procvičujte výslovnost. Poslouchejte a opakujte. h-ch – ha – cha, he – che, hy – chy, ho – cho, hu – chu, hou – chou, hlad – chlad, hodit – chodit, hutě – chutě, míhá – míchá, výhody – východy, prahy – prachy* atd.). V některých lekcích prvního dílu si studenti v rámci lexikálních poslechových úloh, které cvičí novou slovní zásobu, i nadále cvičí např. výslovnost délek samohlásek (v zadání cvičení je vždy explicitně řečeno: *Poslouchejte a opakujte. Pečlivě vyslovujte délky – černý čaj, maďarský guláš, smažený řízek* atd.).

Učebnice *New Czech Step by Step* (2012) obsahuje poměrně málo předposlechových úloh. Jedno z nich je například lexikální cvičení, ve kterém si studenti cvičí novou slovní zásobu, např. *Poslouchejte* (následuje numerický výčet čísel od nuly přes desítky, stovky, tisíce až po milióny).

I učebnice *Česky, prosím Start* (2011) nabízí lexikální cvičení, skrze něž si studenti cvičí nová slovíčka, slovní spojení a fráze, jako např. *Poslouchejte a opakujte: Kdo je to? To je Adam. Kdo je to? To je Emil.* Prostřednictvím lexikálních cvičení si studenti trénují i gramatiku (deklinaci a konjugaci), např. v lekci *Mluvíte česky?* mají studenti za úkol poslouchat a opakovat cvičení, kde je časováno sloveso mluvit. Souhrnná tabulka na konci textu tuto gramatiku pak explicitně shrnuje.

Vlastní poslechová cvičení, kterým se nyní v rámci naší analýzy budeme věnovat, se nachází ve všech učebnicích, jež v sobě obsahují poslech. Tato cvičení se liší z hlediska své formy a obsahu.

### **17.2.2. Forma poslechových cvičení**

Některé z analyzovaných učebnic začínají každou lekci tematickým textem, který má buď souvislou narativní strukturu (vyprávění, popis), anebo se jedná o rozhovor, většinou mezi dvěma mluvčími. Tyto texty mají studenti v celém znění před sebou a při poslechu pozorují, jak vypadá jejich zvuková podoba.

Souvislé texty na začátku, a v případě učebnice *Čeština pro cizince H+H* (2008) i uprostřed lekce, obsahují mimo jiné i *Basic Czech I* (2010) a *Communicative Czech Elementary Czech* (2007). U poslední zmíněné učebnice se souvislé texty střídají s rozhovory. Texty obsahují, vždy podle konkrétní lekce, příslušnou novou slovní zásobu. Často se v těchto druhých poslechu můžeme setkat s tím, že anticipují i nové mluvnické jevy, které jsou následně vysvětleny a procvičeny v dalších cvičeních.

Lze říci, že v ostatních učebnicích převažují namluvené rozhovory dvou, někdy i více mluvčích. Protože v úvodu většina učebnic zmiňuje, že je zaměřena velmi prakticky a povětšinou konverzačně, je tento druh poslechu pochopitelný – simuluje reálné situace, které nastávají v běžné lidské interakci. S namluvenými rozhovory se můžeme setkat v učebnici *Čeština pro cizince H+H* (2008), *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012), *Čeština expres I* (2010), *Čeština expres II* (2011) a opakovaně i během jedné lekce v učebnici *New Czech Step by Step* (2012).

Zvláštním případem je, co se poslechu týče, dvojice učebnic *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011). Ty, kromě výše zmíněných rozhovorů, mají v každé lekci namluvený komiksový příběh, se kterým studenti pracují naprosto stejně jako se souvislými texty nebo s rozhovory. Mají před sebou textovou předlohu, poslouchají její přesný zvukový záznam a navíc rychlejšímu porozumění dopomáhá obrazová příloha.

Jako „přechodová“ poslechová cvičení můžeme označit ta, jejichž text studenti mají před sebou, ale buď je jeho pořadí zpřeházeno a studenti mají za úkol jej podle poslechu seřadit, anebo v přiloženém textu chybí informace, které je potřeba podle poslechu doplnit. Tyto úlohy můžeme najít např. v *Mluvme česky – Konverzace* (2010) nebo *New Czech Step by Step* (2012).

Posledním druhem poslechových cvičení jsou ta, jejichž text studenti nemají explicitně před sebou. Mají za úkol pouze poslouchat a s tímto poslechem pak pracovat pomocí nejrůznějších cvičení. Ta mohou být např. zanášení slyšených informací do tabulky, popis, kdo nebo co je na obrázku, odpovídání na otázky, označování, zda je dané tvrzení pravdivé či nikoliv, grafické znázornění obsahu poslechu, doplňování chybějících informací do vět atd. Nejčastěji se s takovými úlohami lze setkat v učebnicích *Mluvme česky – Konverzace* (2010), *Čeština expres I* (2010), *Čeština expres II* (2011), *Communicative Czech Elementary Czech* (2007) a *Česky, prosím Start* (2011).

Závěrem je třeba zmínit ještě poslechy, které jsou primárně určené ke čtení, ale zároveň jsou i namluveny. V případě zájmu či potřeby lze text nejprve slyšet, a poté ho nahlas číst. Tyto úlohy najdeme v učebnicích *Communicative Czech Elementary Czech* (2007) a *Česky, prosím Start* (2011). Úlohy, kde si studenti mohou vybrat mezi čtením nebo posloucháním (*Čtěte nebo poslouchajte*) lze nalézt i v učebnici *New Czech Step by Step* (2012).

### **17.2.3. Obsah poslechových cvičení**

Tematicky se učebnice od sebe příliš neliší. Vše závisí na tom, kolik má daná učebnice lekcí a jak velký prostor je lekci věnován. Čím více lekcí učebnice obsahuje, tím větší množství rozličných témat lze v příručkách najít. Všechny učebnice se v podstatě věnují základním tématům, jako je seznámení, pozdravy, rodina, můj byt, moje město, restaurace, škola, můj pokoj, v obchodě/nakupování, na nádraží, cestování, škola, u doktora, hodiny atd. Obsahově rozsáhlejší jsou učebnice *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011), které se kromě výše zmíněných témat věnují i takovým, jako je orientace, Češi, slavní lidé, píšeme maily, na návštěvě, v hotelu, služby, telefonujeme, hledáme práci aj. Obsahově náročnější texty lze nalézt v učebnici *Čeština pro cizince H+H* (2008), která se nejdříve věnuje výše zmíněným základním tématům, dále v učebnici však můžeme narazit na texty typu české zemědělství, Evropa ve dvacátém století atd.

#### 17.2.4. Cvičení před poslechem, během něj a po něm

Cvičení, která se vyskytují před poslechem, mohou být různého druhu. Mezi základní **předposlechovou** úlohu, která se nachází například v učebnici *Čeština pro cizince H+H*, patří seznámení se s klíčovými slovy poslechu nebo objasnění některých nových, netypických výrazů aj., např.: *Před poslechem si všimněte následujících slov: Máš se? = Jak se máš?, vzít si na starost (něco), to je prima = to je fajn*. Obdobná cvičení lze nalézt i v učebnici *Communicative Czech Elementary Czech* (2007). Před poslechem mají studenti za úkol najít ve slovníku výrazy, které se vztahují k poslechu – *Najděte ve slovníku: doporučit, kreveta, chobotnice, vynikající, víc*.

Velice často bývají před poslechem zmíněné dvě tři věty, které nás uvedou do obsahu projevu, který uslyšíme. Toto uvedení do děje má motivační potenciál, zároveň se studenti začínají koncentrovat správným směrem. Takový úvod nalezneme v učebnici *Communicative Czech Elementary Czech* (2007): *Jana, Erik, Kristýna a Pavel jdou večer do restaurace, protože Erik má narozeniny* nebo v učebnici *Mluvme česky – Konverzace* (2010): *Představte si, že pracujete v hotelu, po poslechu reagujte na situace, které uslyšíte*. Podobný úvod do poslechu nabízí i dvojice učebnic *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011): *Milada Jánová telefonuje Josefu Horákovi. Poslouchejte dialog. Kdy přijde pan Horák na návštěvu? Kromě slovního úvodu může být použita i grafická nápověda: Podívejte se na fotografii. Je to formální nebo neformální situace? Poslouchejte a označte, co slyšíte*. Lze narazit i na úlohu, kde jsou studenti nejdříve uvedeni do děje, poté vypracují cvičení, a následně si vše zkontrolují poslechem: *Alexejova manželka Adriana mluví o sobě. Seřad'te věty. Pak zkontrolujte poslechem*.

Mezi další předposlechové aktivity patří ty, kdy před poslechem doplní studenti do textu konkrétní údaje, a poté si je poslechem zkontrolují. Většinou se jedná o zkompletování dialogů, celých vět, doplnění mluvnických jevů (především deklinace a konjugace), předložek aj.: *Doplňte dialogy k obrázkům a kontrolujte poslechem; Napište „páry“ (např. otec-matka), pak kontrolujte poslechem; Doplňte v nebo ve, pak kontrolujte poslechem*. Obdobná cvičení obsahuje i učebnice *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012). Velice často to jsou cvičení typu: *Doplňte dialogy, potom poslouchejte a zkontrolujte*, nebo např.: *Doplňte tvary sloves v závorce, potom poslouchejte a kontrolujte*.

Obdobné úlohy se nachází v učebnici *Mluvme česky – Konverzace* (2010), a to například úlohy jako: *Odhadněte údaje o obyvatelích ČR a napište je do tabulky. Po poslechu uveďte reálný počet.*

Úloh, které se dají realizovat **během** poslechu, je hned několik možných druhů. Pro naše potřeby je primárně můžeme rozdělit na ty, které studenti vypracovávají tak, že mají před sebou tištěnou podobu úplné či částečné verze poslechu a na ty, kdy text poslechu k dispozici nemají.

Do první kategorie spadají cvičení, která se nachází například v učebnici *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012). Studenti mají za úkol doplňovat chybějící části poslechu (*Poslouchejte a doplňte dialogy*), podtrhávat specifické informace přímo do poslouchaného textu (*Podtrhejte otázky zjišťující čas*), nebo podle poslechu kroužkovat slova/obrázky/telefonní čísla atd.

Na obdobné bázi fungují i cvičení v učebnici *New Czech Step by Step* (2012). Lze narazit na výše zmíněná cvičení, jako je kompletování dialogu dvou lidí, doplňování či podtrhávání konkrétních jevů (předložky, plurál sloves atd.). Dále se v učebnici vyskytují taková cvičení, kdy mají studenti podle poslechu hádat, kdo se nachází na přiložené fotografii (*Poslouchejte text a pozorujte obrázek. Kdo je kdo?*), dále spojují repliky, které k sobě patří, ke slyšeným textům přiřazují názvy povolání/slavná jména, propojují text s přiloženými obrázky, podtrhávají správné promluvy (*Poslouchejte text. Podtrhněte správné odpovědi*) aj.

V učebnici *Mluvme česky – Konverzace* (2010) se výše zmíněná cvičení taktéž vyskytují. Studenti doplňují celá slova do vynechaného předloženého dialogu a do souvislých textů, označují, zda jsou výroky, které slyšeli, pravda či lež, dokončují neúplné věty atd. I dvojice učebnic *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011) pracují s aktivitami během poslechu velmi podobně. Kromě výše zmíněných úloh zde můžeme najít i takové, kdy studenti podle poslechu opravují informace: *Poslouchejte dialog a opravte odpovědi*, anebo dle poslechu vybírají z nabízených možností: *Poslouchejte a vyberte z nabízených odpovědí (věty/čísla)*, *Poslouchej a označ správnou formu (Mám starší sestra/sestru)*.

Mnoho vybraných učebnic se věnuje druhému typu cvičení, a to takovému, které studenti vypracovávají během poslechu, avšak explicitně před sebou nemají slyšený text.

Mezi oblíbené, a proto taky značně frekventované cvičení, patří vyplňování specifických informací do přiložené tabulky (studenti mají například do tabulky zanést to, co v kterém divadle hrají, jak se daná divadla jmenují, jak se jmenují režiséři her, hlavní herci atd.). Tato cvičení obsahují především učebnice *Communicative Czech Elementary Czech* (2007), *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012), *Mluvme česky – Konverzace* (2010), *Čeština expres I* (2010), *Čeština expres II* (2011) a *Česky, prosím Start* (2011). V poslední zmiňované je to například: *Poslouchejte a podle poslechu doplňte do prázdných políček příslušná slovesa/telefonní čísla/informace* či *Poslouchejte a pište, kolik mají korun/kolik je hodin/který je den/v kolik hodin vstávají, Poslouchejte adresy a pište číslo a ulici aj.*

Velmi podobně pak funguje cvičení, kdy studenti graficky znázorňují to, co slyšeli, např. zakreslují nábytek do obrázku prázdného pokoje, dokreslují vybavení do plánu bytu, do prázdných ciferníků zakreslují, kolik je hodin atd. (*Poslechněte si nahrávku. Nahrávku si poslechněte ještě jednou a zakreslete vybavení pokoje*). Taková cvičení lze nalézt v učebnici *Mluvme česky – Konverzace* (2010). Tato učebnice využívá grafickou stránku velice efektivně i nadále. Podle poslechu studenti přiřazují text či fráze k obrázkům, jež mají před sebou, anebo seřazují obrázky v takovém pořadí, v jakém určuje poslech.

Obdobná cvičení, která pracují s grafikou, nabízí i dvojice učebnic *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011). Jsou to například cvičení typu: *Poslouchejte a podle dialogu doplňte slyšená jména k fotografiím, Poslouchejte a doplňte k obrázkům názvy míst.*

Cvičení, která následují **po poslechu**, jsou taková, která se realizují po vyslechnutí kompletního poslechového textu. Stává se, že se daná poslechová aktivita skládá z více úkolů, které se realizují před poslechem (objasnění klíčových slov), během poslechu (doplnění informací do textu) a po poslechu (vyberte z poslechu slovesa v plurálu a použijte je ve větách). Takovéto komplexní aktivity jsou však spíše výjimkou. Stává se, že cvičení, které lze realizovat během poslechu, se prolínají s těmi, které studenti plní až po vyslechnutí celého poslechu. Jsou to především taková cvičení, kdy studenti musí odpovídat na konkrétní otázky vztahující se k tomu, co slyšeli. I přesto, že aktivita následuje až po vyslechnutí projevu, studenti si prostudováním otázek dělají jasno v tom, na co se mají během poslouchání soustředit.

V učebnici *Mluvme česky – Konverzace* (2010) jsou všechna poslechová cvičení zadávána jednotně – *Poslechněte si nahrávku. Nahrávku si poslechněte ještě jednou.* Lze tedy předpokládat, že pokud není v instrukci explicitně řečeno, že studenti mají aktivitu plnit až po druhém poslouchání, většina těchto úloh je realizována po prvním, orientačním poslechu.

Mezi aktivity, které následují po poslechu, tedy budeme počítat pouze ty, které na poslech nějakým způsobem navazují (ať už z hlediska tématu a nové slovní zásoby, nebo z hlediska gramatiky), avšak studenti je vypracovávají až po vyslechnutí poslechu.

Základními takovými aktivitami, které se v učebnicích vyskytují, jsou otázky vztahující se k textu. Tyto otázky ověřují, jestli studenti poslechu správně porozuměli. Takové úlohy můžeme nalézt například v učebnici *Mluvme česky – Konverzace* (2010): *Poslechněte si rozhovory. Nahrávku si poslechněte ještě jednou a odpovězte na otázky.* Tato aktivita se mimo jiné vyskytuje i v učebnici *Basic Czech I* (2010), kde je jí věnována největší pozornost. Často se můžeme setkat i s tím, že množství otázek bývá podstatně více, nežli by se dalo vzhledem k rozsahu poslechu očekávat. S otázkami se setkáme i v učebnici *Communicative Czech Elementary Czech* (2007).

Aktivity, jež se v učebnicích vyskytují velmi často, jsou ty, které cvičí novou slovní zásobu, se kterou se studenti seznámí právě prostřednictvím poslechu. V učebnici *Communicative Czech Elementary Czech* (2007) následují po poslechu cvičení, která odkazují na vybranou slovní zásobu a studenti mají buď vysvětlit její význam (*Co znamená platit dohromady a platit zvlášť?*), nebo mají najít synonyma k slyšenému (*hrozný hlad, fakt dlouhý den*). Se slovní zásobou nejvíce pracuje učebnice *New Czech Step by Step* (2012). Studenti po slyšeném rozhovoru tvoří podobné otázky, nebo v jiných cvičeních používají totožnou slovní zásobu. Někdy mají studenti za úkol použítou slovní zásobu vysvětlit (*Vysvětlete: mít problém/lekci/depresi/migrénu/krizi/talent/dietu*). Učebnice však pracuje se slovní zásobou, i co se týče jejího rozvrstvení. Studenti po poslechu rozlišují, jaká slova popřípadě slovní spojení z poslechu patří do formálního stylu a jaká do neformálního.

Mezi další oblíbené aktivity patří procvičování nových gramatických jevů. Tak je tomu například v učebnici *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012), kde mají studenti například z poslechu vypsát podstatná jména v 6. pádě, a poté je užít ve větách. Obdobná cvičení lze nalézt i v učebnicích *Čeština expres I* (2010), *Čeština*

*expres II* (2011) a dále pak v *Communicative Czech Elementary Czech* (2007). Zde jsou poslechy, nacházející se na začátku každé lekce, doprovázeny dalším cvičením, které se nazývá *Pozorujte* a většinou upozorňuje na gramatické jevy, které má student v poslechu zpětně dohledat, anebo si mezi nimi uvědomit rozdíl: *Pojď dál! Pojďte dál!*. Stejně cvičení s názvem *Pamatujte* obsahuje i učebnice *Česky, prosím Start* (2011). I učebnice *New Czech Step by Step* (2012) nabízí ryze mluvnická cvičení – do vynechaných políček doplňují studenti například konjugaci sloves, kterou si studenti procvičili v poslechu. *Mluvme česky – Konverzace* (2010) se mluvnickým cvičením taktéž věnuje. Uvedme jedno z několika cvičení: *Poslechněte si nahrávku. Nahrávku si poslechněte ještě jednou a do tabulky doplňte tvary sloves, které uslyšíte. Pak slovesa vyčasujte.*

Další taková úloha, která cvičí mluvnici, se nachází v učebnici *Basic Czech I* (2010). Obsah slyšeného textu, který je vyprávěn v minulém čase, musí student po vyslechnutí přepsat do času přítomného.

Několik učebnic taktéž pracuje s tematickou částí poslechu. Učebnice *Mluvme česky – Konverzace* (2010) například nabízí cvičení, kde mají studenti vytvořit obdobné repliky/rozhovory/dialogy, které v poslechu slyšeli. Slyšené informace pak například využijí k vytvoření registrační karty do hotelu, kterou po poslechu sami připraví. V učebnici *New Czech Step by Step* (2012) zase můžeme narazit na ta cvičení, kde žáci podle vzoru vytváří obdobný rozhovor.

Učebnice *Mluvme česky – Konverzace* (2010) a *New Czech Step by Step* (2012) dále ve cvičeních, následujících po poslechu, využívají i grafické stránky. V první zmíněné knize lze najít taková cvičení, ve kterých studenti podle poslechu popisují, co se na fotografiích Prahy a Uherského Hradiště nachází, nebo mají podle poslechu určit, kdo se na fotografii nachází, poté vepsat do obrázku jména a následně graficky znázornit příbuzenské vztahy. Druhá jmenovaná učebnice využívá obrázků k tomu, aby podle nich studenti reprodukovali slyšený text

V učebnici *Mluvme česky – Konverzace* (2010) se lze setkat i s takovými aktivitami, kde studenti převypravují poslech vlastními slovy či vymýšlí své vlastní příběhy s oporou slyšeného textu: *Poslechněte si nahrávku. Nahrávku si poslechněte ještě jednou a určete, kdo je kdo na fotografii. Poté si vyberte jednu osobu a popište její rodinu podle fantazie.* Obdobná cvičení nabízí i učebnice *New Czech Step by Step* (2012), kde lze

nalézt cvičení, kde si studenti domýšlí konec slyšené pohádky či podle poslechu kreslí cestu k pokladu.

## 18. Diskuze

Na základě analýzy učebnic češtiny jako cizího jazyka jsme zjistili, že poslechu se obecně nevěnuje tolik pozornosti, kolik by se mu věnovat mělo. Po zjištění frekvence výskytu poslechových úloh lze s uspokojením říci, že až na jednu učebnici obsahují nějaký typ poslechu všechny. Poslech je však zastoupen nerovnoměrně, jak do počtu cvičení, tak do způsobu ztvárnění.

Největší nedostatek učebnic tkví v naprosto omezeném množství průpravných cvičení, konkrétně pak cvičení fonetických, na jejichž základě si studenti češtinu osvojují. Jestliže je těmto cvičením věnována nějaká pozornost, je tomu tak téměř vždy jen na začátku prvních lekcí. Navíc většina učebnic koncipuje tato cvičení tak, že studenti nemusí vyvíjet téměř žádnou aktivitu. Před sebou mají grafickou podobu poslechu, který sledují současně s puštěnou nahrávkou. Jediným výstupem takových cvičení je tedy pouze to, že si studenti propojí zvukovou podobu řeči s grafickým znázorněním. Některé učebnice přidávají k těmto aktivitám ještě tu instrukci, že studenti mají podle poslechu dané hlásky/slabiky/slova/věty číst nahlas, takže se poslech rozšiřuje o mluvení.

Jediná z učebnic, *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012), se průpravným cvičením věnuje i z jiného hlediska. Studenti musí aktivně podtrhávat slyšená slova, odhadovat jejich význam atd. Učebnice *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011) se zase jako jediné věnují těmto poslechovým aktivitám i v průběhu dalších lekcí. Fonetická cvičení v nich můžeme nalézt na konci každé lekce, opět však mají pouze již výše zmíněnou formu – studenti poslouchají předčítání specifických hlásek v celých slovech a opakují je.

Cvičení, která jsou dle našeho názoru redundantní, jsou úlohy na čtení jazykolamů podle poslechu: *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012) – *Čtěte jazykolamy: strč prst skrz krk, Řehoř Řehořovic řeže řeřichu* atd.). Studenty, pro které je čeština už tak velmi náročným jazykem, mohou podobná cvičení z počátku studia demotivovat.

Obecně lze říci, že ve většině učebnic, až na pár výjimek (*Mluvme česky – Konverzace* (2010), *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011)) je poslech ztvárněn

obdobným způsobem jako u průpravných cvičení. Studenti mají před sebou daný namluvený souvislý text nebo rozhovor a simultánně s poslechem jej sledují. Takováto cvičení sice jsou cvičení poslechová, avšak studenti u nich leckdy zůstávají zcela pasivními, nemluvě o tom, že v reálné komunikační situaci se s takovouhle variantou poslechu, kdy mají před sebou doslovný přepis toho, co je říkáno, setkají velice ojediněle, ne-li vůbec. Takovýto poslech můžeme najít například v učebnicích *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012), *Čeština pro cizince H+H, Basic Czech I* (2010) a částečně i v *Communicative Czech Elementary Czech* (2007). Je důležité si uvědomit, že takto zpracovaný poslech je do určité míry užitečný a v každé učebnici by měl mít svůj prostor. Na druhou stranu by zajisté neměl být převažujícím typem poslechu.

Opačný přístup k poslechu má trojice učebnic *Mluvme česky – Konverzace* (2010), *Čeština expres I* (2010) a *Čeština expres II* (2011). Studenti téměř nikdy nemají k dispozici přepis poslechu a podle instrukcí pracují pouze s namluvenou variantou. Tento způsob nábídky poslechu je velice užitečný, zvláště proto, že si tím studenti mají možnost trénovat reálné životní situace. Vzhledem k vysoké frekvenci různých druhů nejen poslechových cvičení jsou ale učebnice do určité míry špatně přehledné a stávají se na první pohled nesystematickými. Z tohoto důvodu by bylo záhodno přidat delší souvislejší texty, které by každou lekci uvedly.

Podíváme-li se zpětně na cvičení, která lze realizovat před poslechem, během něj a po něm, nenajdeme v učebnicích téměř žádné, kde by byly realizovány všechny tři zároveň. Na rozdíl od aktivit, které se provádí během poslechu, a kterých je ve vybraných učebnicích dostatek, se lze jen velmi zřídka setkat s aktivitami před poslechem a po něm. Na tomto místě je dáván velký prostor učiteli, jak se samotnými poslechy naloží, jestli se on sám nějakým způsobem participuje a nehledí pouze na instrukce, které učebnice nabízí. Učitel může před daná poslechová cvičení vložit nějakou diskuzi či brainstorming a po poslechu nechá studenty vyprávět, o čem poslech byl, nebo se sám aktivně ptá na informace, které studenti z poslechu získali.

Dalším drobným nedostatkem, jenž však v dnešní době ve výuce češtiny jako cizího jazyka považujeme za klíčový, je práce s grafikou. Obrazová příloha, která se většinou skládá z fotografií či autentických obrázků, je při poslechu velice důležitá. Jsou-li obrázky použity funkčně, slouží k tomu, aby si při poslechu studenti pomohli i jiným vjemem, než je vjem sluchový. Velice vhodně s tímto materiálem pracují učebnice *Mluvme*

česky – Konverzace (2010), *Čeština expres I* (2010), *Čeština expres II* (2011) a *New Czech Step by Step* (2012). Naproti tomu učebnice *Čeština pro cizince H+H*, *Basic Czech I*, *Communicative Czech Elementary Czech* (2007), *Czech for English Speakers/Čeština pro anglicky mluvící* (2012) a *Česky, prosím Start* (2011) nepracují s grafickou stránkou téměř vůbec. Jestliže se s fotografiemi či obrázky v učebnicích setkáme, jedná se pouze o estetický doplněk učebnic, nanejvýš pak plní funkci motivační – studenti si dle obrázku představí, o co se v poslechu bude jednat (např. téma „Moje město“ a obrázek Prahy). Tím však práce s grafikou většinou končí.

Je nutno podotknout, že teoretické závěry, které jsme vyvodili z analýzy poslechových cvičení, mohou být rozdílné od praktických zkušeností učitelů či studentů, kteří používají tyto učební materiály ve výuce. Může se lehce stát, že poslechová cvičení, která nám na první pohled přijdou užitečná, se nemusí v praxi vůbec osvědčit a naopak úlohy, které zavrhneme, se ukážou jako velice prospěšné.

## 19. Repertoár poslechových cvičení

Na základě výše provedené analýzy učebnic jsme se rozhodli navrhnout ta cvičení, o kterých se domníváme, že ve stávajících učebnicích chybí nebo jsou nedostatečně zpracována.

Cvičení, která zde uvádíme, jsou pouhým návrhem, jak se takovéto aktivity dají realizovat. Uvědomujeme si, že tyto navržené varianty se dají obměňovat a různým způsobem kombinovat. Vše záleží na kreativitě učitele. Tato cvičení tedy slouží k jeho inspiraci.

### PRŮPRAVNÁ CVIČENÍ

#### FONETICKÁ CVIČENÍ

##### 1. Podle poslechu podtrhněte to z dvojice slov, které slyšíte:

(Cíl cvičení: Student si osvojí výslovnost hlásek H a CH.)

HRABAT	CHRÁPAT
HLOUPÝ	CHLUPY
HODIT	CHODIT

MÍHAT	MÍCHAT
PRAHY	PRACHY
ZAHÁZET	ZACHÁZET
HOŘÍ	CHOŘÍ
HROCH	HOCH

**2. Doplňte podle poslechu dvojhlásky (AU, OU, EU) do slov:**

(Cíl cvičení: Student si osvojí rozdíl mezi českými diftongy AU, OU a převzatým EU. Umí podle poslechu doplnit diftongy do slyšených slov.)

__TO	__TOBUS	__KALYPTUS	N__ROLOGIE	L__KOPLAST
L__KA	MEL__N	M__KA	H__PAT	K__PAT
__RO	__TOMAT	P__ZA	M__ZOLEUM	K__ZA

**3. Podle poslechu rozhodni, ve kterých slovech je diftong (AU, OU, EU) a ve kterých není:**

(Cíl cvičení: Student si podle způsobu předčítání osvojí rozdíl čtení diftongů dvou slov – předpony a kořene slova.)

DOUČOVAT, NEURÓZA, LOUPAT, LAURA, POUKÁZKA, POUČKA, POUŠMÁT, TRAUMA, KROUPY, NEUTÍKEJ, LOUPÁK, NEOLOGISMUS, FAUNA, NEOLIZUJ SE, SAUNA, NEOPISUJ, NAUČ SE, KOUPAT SE, LEUKÉMIE, NAUKA, ZAUJATÝ, STAROUSEDLÍK

**4. Podle poslechu doplňte zdvojenou souhlásku**

(Cíl cvičení: Podle poslechu student dokáže rozlišit zdvojené souhlásky. Seznámí se tak se slovy, která jsou tvořena skládáním či odvozováním a v důsledku toho se některé souhlásky zdvojují.)

DD, ZZ, JJ, OO, NN, KK, LL, NN

PO\_\_ANNÝ

BE\_\_UBÝ

TRO\_\_AZYČNÝ

POL\_\_SA

VI\_\_Ý

MĚ\_\_Ý

PŮ\_\_ITR

RA\_\_Ý

**5. Označte slovní přízvuky u následujících slov:**

(Cíl cvičení: Student dokáže rozlišit, kde se nachází slovní přízvuk.)

PES

SYN

V PRAZE

MAMINKA

U KAMARÁDA

**6. Podle poslechu označte tu hlásku, která se na základě spodoby znělosti, mění v jinou:**

(Cíl cvičení: Student si osvojí pravidla spodoby znělosti, umí tato pravidla aplikovat na jasných příkladech. Ví, u jaké hlásky se vlivem které mění výslovnost.)

KDO, HLOUBKA, SLUPKA, HOLUB, NIKDO, ZASTÁVKA, TATÍNEK,  
ZKOUŠKA, DOKLAD, POD STROMEM, TAK, ODPOR, DETEKTIV,  
SHODA, PLAKÁT, VELBLOUD, KLOUB

**7. Doplňte vynechané hlásky:**

(Cíl cvičení: Student zvládá podle poslechu doplnit samohlásky i souhlásky do slyšeného textu.)

DNESKA BUDE \_PLNĚK. VE\_ER PŘIJEDU \_OMŮ. V ÚTERÝ PET\_  
NEPŮJDE DO \_KOLY. MOJE MAMINKA P\_ACUJE JAKO KUCHA\_KA.  
MARTINA JE NEMO\_NÁ.

**8. Podle poslechu doplňte nad samohlásky čárky:**

(Cíl cvičení: Student podle poslechu zvládá doplnit diakritické znaménko – čárku nad konkrétními samohláskami, jež jsou součástí čtených slov.)

TATA, MAMA, MASLO, TYRAT, UKOL, VINO, ROHLIK, ZAPAD, PENIZE, PRACE, KAVA, JMENO, MYDLO, LEK

**9. Podle poslechu doplňte nad souhláskami háček:**

(Cíl cvičení: Student podle poslechu zvládá doplnit diakritické znaménko – háček nad konkrétními souhláskami, jež jsou součástí čtených slov.)

SPATNE, DEDECEK, SKOLA, POCASÍ, PRECHOD, OBCERSTVENÍ, CAJ, VECERE, KOLÁC, MESTO, CECH, SMOULA, KREC

**10. Podle poslechu doplňte i/í po d'/t'/ň, nebo y/ý po d/t/n.**

(Cíl cvičení: Student podle poslechu čtených slov dokáže rozlišit a doplnit i/í po měkké souhlásce a y/ý po tvrdé souhlásce).

D_TĚ	D_KA
T_LKO	T_KADLO
N_Ť	KOLON_
HOD_NA	LOD_HA
PIT_	BOT_
KON_K	PON_

**11. Podle poslechu doplňte interpunkci na konci vět:**

(Cíl cvičení: Student si osvojí pravidla větné interpunkce. Umí je aplikovat na jednoduché věty.)

KOLIK JE HODIN

TOMÁŠ CHODÍ DO PRÁCE

POZOR

VENKU JE TEPLA

JAK SE JMENUJEŠ

NEVSTUPUJTE

## VLASTNÍ POSLECHOVÁ CVIČENÍ<sup>8</sup>

(Cíl cvičení: Rozvíjet a zlepšit komunikační dovednost naslouchat.)

### PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 1

POSLECH „O SOBĚ“

#### PŘEDPOSLECHOVÁ CVIČENÍ

1. BRAINSTORMING: JAKÉ INFORMACE ŘEKNETE, KDYŽ SE BUDETE CHTÍT PŘEDSTAVIT? CO VŠECHNO ŘÍKÁTE PŘI SEZNÁMENÍ?

#### AKTIVITY BĚHEM POSLECHU

1. PODLE POSLECHU DOPLŇTE INFORMACE DO PŘILOŽENÉ TABULKY:

1.	2.	3.	4.
		Kateřina	
Dvořák			
			30 let
	Barcelona		
		Praha	
	student		
University of Glasgow			
		práva	
			vaří, chodí do divadla, poslouchá rádio
	Jessica		
			rusky a polsky

#### VLASTNÍ POSLECH

##### O sobě

Tomáš Dvořák je student. Je mu 21 let. Je z Poděbrad, ale v současné době žije ve Skotsku, v Glasgow. Na University of Glasgow studuje medicínu. Tomáš si ve Skotsku

<sup>8</sup> Všechna vlastní poslechová cvičení jsou výsledkem autorčiny tříměsíční pracovní stáže na University of Glasgow v letním semestru akademického roku 2011/2012. Pro potřeby diplomové práce autorka jednotlivé poslechy a k nim příslušná cvičení mírně upravila.

našel přítelkyni z USA. Jmenuje se Vanessa. Tomáš rád cvičí v tělocvičně, hraje hry na počítači, čte knihy, anebo se kouká na filmy. Domluví se plyně anglicky, německy, ale i rusky.

Juan Perez je Španěl. Je mu 20 let. Narodil se v Barceloně, ale když mu bylo 8 let, přestěhoval se s rodiči do hlavního města Velké Británie, do Londýna. Juan studuje mezinárodní obchod na Richmond University. Mezi jeho záliby patří sport, fotografování a cestování. Juan má už dva roky přítelkyni Jessicu. Má ji moc rád. Juan se také zajímá o moderní umění, zvláště o impresionismus. Juan umí nejen španělsky, ale také anglicky a italsky.

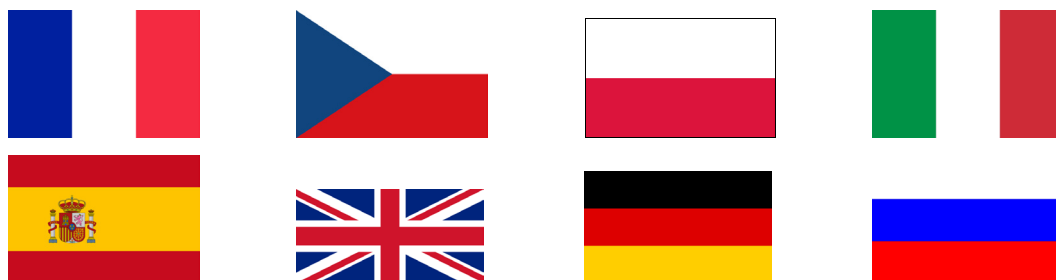
Kateřina Nováková je studentka. Je jí 24 let. Kateřina se narodila v Brně, ale teď bydlí s mámou, s tátou a se sestrou v Praze. Kateřina studuje práva na Karlově univerzitě. Jednou chce být právnička, jako její maminka. Ráda čte dobrodružné knihy, poslouchá rockovou muziku a tancuje. Líbí se jí americké romantické komedie. Kateřina nemá žádného přítele. Umí pět jazyků. Francouzsky, česky, španělsky, anglicky a německy.

Kristýna Bartošová už není studentka. Je jí 30 let. Pracuje v jedné počítačové firmě v Mariánských Lázních. Narodila se v Plzni, kde také vystudovala programování na Západočeské univerzitě v Plzni. Kristýna ráda nakupuje, vaří, chodí do divadla nebo poslouchá rádio. Její přítel se jmenuje Petr. Kristýna umí plyně rusky a trochu polsky.

## AKTIVITY PO POSLECHU

1. V TEXTU SE VYSKYTUJÍ NÍŽE UVEDENÉ JAZYKY. SPOJTE JE S VLAJKAMI PŘÍSLUŠNÝCH STÁTŮ.

čeština, ruština, polština, angličtina, španělština, italština, francouzština, němčina



2. DOPLŇTE KE SLOVŮM, CO SE VYSKYTUJÍ V TEXTU, OPAČNÉ RODY (PŘECHYLTE PODSTATNÁ JMÉNA).

Dvořák	
student	
Španěl	
přítelkyně	
Nováková	
právnička	
Bartošová	
Petr	

3. VYPLŇTE SI SVŮJ VLASTNÍ TEXT O SOBĚ. SLOVA V ZÁVORKÁCH VÁM NAPOVÍ, CO KE KONKRÉTNÍM VĚTÁM DOPLNIT.

Já jsem	(celé jméno)
Jsem z	(město, země)
Je mi	(věk)
Mám	(přítele, přítelkyni)
Přítel/přítelkyně se jmenuje	(křestní jméno)
Já žiju	(místo)
Jsem	(student/studentka)
Studuju	(předmět)
Líbí se mi	
Mám rád/ráda	
Umím	(jazyk)

## PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 2

POSLECH „HONZÍKOVA CESTA“

### PŘEDPOSLECHOVÁ CVIČENÍ

1. DOPLŇTE PODLE OBRÁZKŮ NÁZVY OSOB A VĚCÍ.

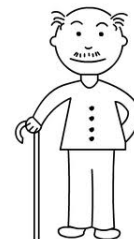
O \_ \_ O



B \_ \_ I \_ \_ A



D \_ D \_



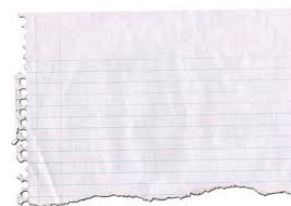
Š \_ \_ \_ \_ Y



J \_ B \_ \_ A



P \_ \_ Í \_



2. SPOJTE DANÉ VÝRAZY (a, b, c) SE SPRÁVNÝMI VÝZNAMY (1, 2, 3):

a) Klouček.	1) Honzík se nenechal vzít do náruče.
b) Kluk jako špalík.	2) Dopis.
c) Honzík se na ruku vzít nedal	3) Silný a (zdravý) kluk.
d) Psaní.	4) Malý kluk.

### AKTIVITY BĚHEM POSLECHU

1. PODLE POSLECHU SEŘAĎTE NÁSLEDUJÍCÍ ZPŘEHÁZENÁ SLOVA TAK, JAK JDOU V TEXTU ZA SEBOU. SLOVA ŘAĎTE PŘED SEBE NA LAVICI, POTÉ POMOCÍ OSTATNÍCH STUDENTŮ ČI UČITELE ZKONTROLUJTE

SPRÁVNOST SEŘAZENÍ (Dříve než bude puštěn poslech, každý student dostane na objasnění významu jedno/dvě/tři (podle počtu studentů) z klíčových slov. V případě potřeby může využít učitelovu pomoc.)

KOMÍN, VLAK, KONÍKOVICE, ZAHRADA, SMETÍ, POTICHU, LETNÍ, VLASY, BŘÍŠKO, NÁVES, REZATÝ

## VLASTNÍ POSLECH

### Babička posílá psaní

(Honzíkova cesta)



Maminka stála u okna. Četla psaní od babičky z Koníkovíc. Na konci bylo napsáno:

*„Přivezte k nám Honzika! Našemu dědovi i mně se po něm moc stýská. Vždyť u nás nebyl tak dlouho! Švestky na zahradě už načisto změkly a letní jablka padají. Nemá je kdo sbírat. Punt’a běhá po návsi a očichává kluky, který z nich je Honzík. Kocour sedá na sloupku u našich vrátek a vyhlíží, jestli Honzík už přijíždí. Přivezte ho, kloučka, alespoň na několik dní!“*

Maminka se potichu zasmála a obrátila se k Honzíkovi, který si právě hrál na zemi s několika kousky dřeva. Její Honzík. Kluk jako špalík. Tváře měl červené, vlasy mu stály a břicho se mu do kalhot sotva vešlo.

„Honzíku,“ řekla maminka, „babička píše, abys přijel do Koníkovíc.“

„Babička?“ vykřikl Honzík a hnál se k mamince. Hned jí bral z ruky psaní a chtěl si sám přečíst, co babička píše.

„Punt’a tě hledá po návsi a kocour se tě nemůže dočkat,“ pokračovala maminka a dala psaní Honzíkovi.

„Punt’a; Kde je Punt’a?“ sháněl se Honzík po svém věrném příteli. Nemohl Punt’u mezi tím černým smetím na papíře rozeznat.

„Tady je Punt’a,“ řekla maminka a ukázala na řádek písmenek. Honzíkovi se řádek nelíbil. Rezatého Punt’u mu vůbec nepřipomínal.

„A kocour? Ten je tu taky?“ vyzvídal Honzík. Možná že kocour bude vypadat líp. Ale nevypadal. Honzík byl kocourem z babiččina psaní rovněž zklamán.

„Dědečkův kocour je černý jako komín,“ řekl určitě Honzík, „a tenhle na bříšku prosvítá. Vypadá spíš jako brouk než kocour.“

„Ty můj malý,“ zasmála se maminka a chtěla Honzíka pochovat. „Vždyť ještě neumíš číst!“

„Já už nejsem malý,“ odpověděl rozhodným hlasem Honzík a na ruku se nedal vzít. Začal se dokonce shánět po svém kabátku, a že se vypraví k babičce. Nasedne do vlaku a pojede. Vydá se na cestu hned, jaképak zdržování!<sup>9</sup>

## **AKTIVITY PO POSLECHU**

### Faktografické otázky

1. HONZÍKOVA CESTA JE JEDNA Z NEJOBLÍBENĚJŠÍCH KNÍŽEK PRO DĚTI. KDO JE JEJÍ AUTOR?
2. JAKÁ JE VAŠE OBLÍBENÁ DĚTSKÁ KNIHA? KDO JI NAPSAL?

### Otázky na porozumění textu:

1. VYPIŠTE Z TEXTU VŠECHNA ZVÍŘATA. KDO JE PODLE VÁS PUŇTA?
2. VYPIŠTE Z TEXTU OBLEČENÍ.
3. ODPOVĚZTE NA OTÁZKY:  
Kde běhá Puňta? \_\_\_\_\_  
S čím si Honzík hraje na zemi? \_\_\_\_\_  
Kam chce babička, aby Honzík přijel? \_\_\_\_\_  
Dědečkův kocour je černý jako? \_\_\_\_\_  
Po čem se Honzík sháněl? \_\_\_\_\_

---

<sup>9</sup> Pro potřeby poslechu byl použit úryvek z ŘÍHA, Bohumil, 1984. *Honzíkova cesta*. 19. vyd. Praha: Albatros. 106 s.

### Gramatické otázky

1. VYPIŠTE Z TEXTU JEDEN PŘÍKLAD PŘEDLOŽKY „NA“, „DO“, „U“ S PŘÍSLUŠNÝM PODSTATNÝM JMÉNEM. POTÉ Z TOHOTO SLOVNÍHO SPOJENÍ UTVOŘTE SAMI TŘI VĚTY:

1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_

2. POZORUJTE, JAK SE V TEXTU TVOŘÍ PŘÍMÁ ŘEČ. NAPIŠTE DIALOG DVOU KAMARÁDŮ (S UŽITÍM PŘÍMÉ ŘEČI).

- A: \_\_\_\_\_  
B: \_\_\_\_\_

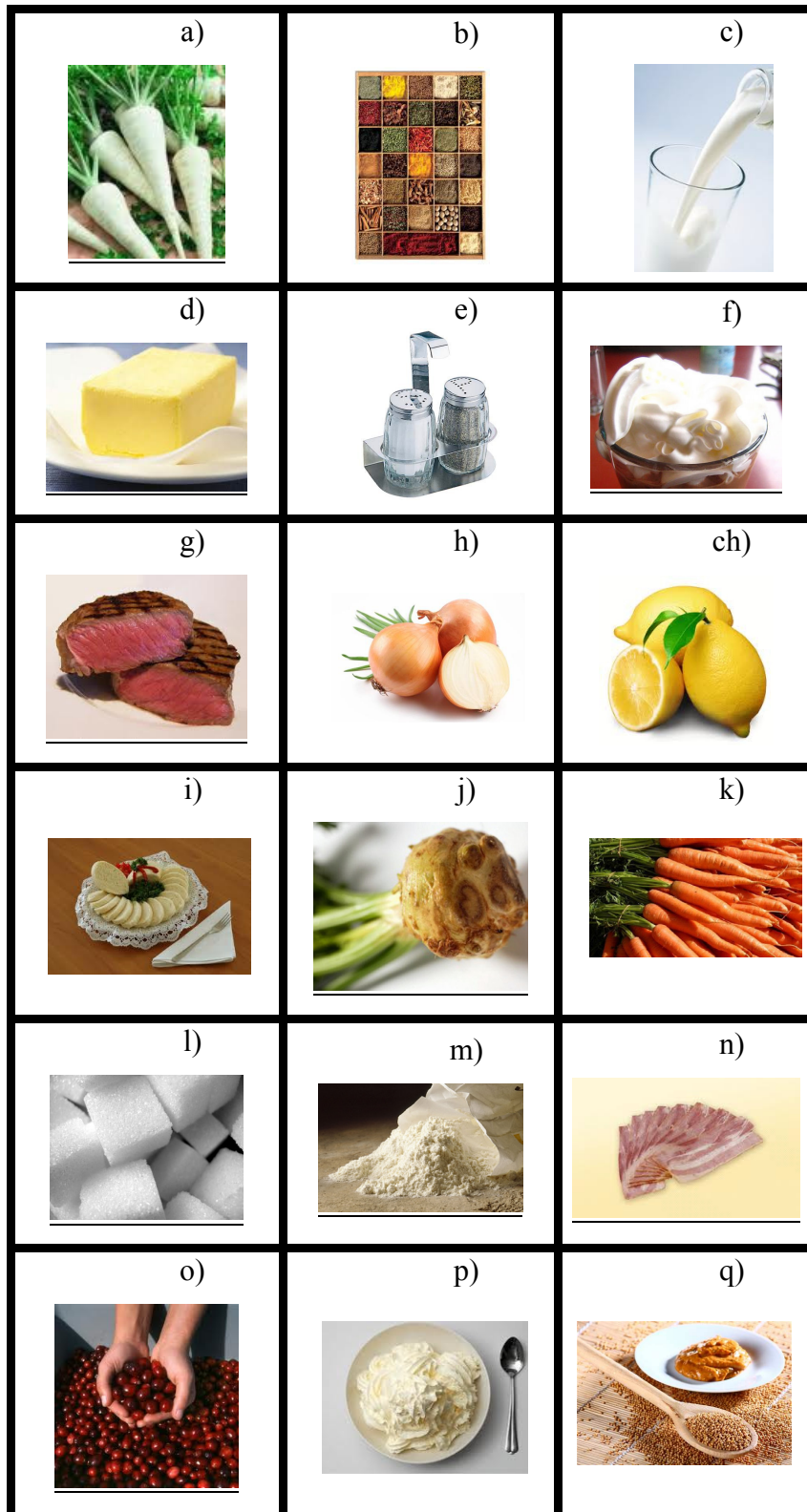
### **PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 3**

POSLECH „SVÍČKOVÁ NA SMETANĚ“

#### **PŘEDPOSLECHOVÁ CVIČENÍ**

1. SPOJTE JEDNOTLIVÁ SLOVA, KTERÁ SE NACHÁZÍ V TEXTU NÍŽE, S PŘÍSLUŠNÝM OBRÁZKEM.

1) Smetana	2) Máslo	3) Slanina	4) Knedlík	5) Mrkev	6) Celer
7) Petržel	8) Cibule	9) Svíčková	10) Sůl a pepř	11) Mouka	12) Hořčice
13) Cukr	14) Šlehačka	15) Citron	16) Koření	17) Brusinky	18) Mléko



## AKTIVITY BĚHEM POSLECHU

1. PODLE POSLECHU OPRAVTE CHYBNÁ SLOVA V TEXTU.
2. DOPLŇTE DO TABULKY (DO ŠEDIVÝCH POLÍČEK) ČÍSLA, KTERÁ JSOU UVEDENA V ZÁVORKÁCH PŘED DANÝM ŠEDIVÝM POLÍČKEM.

## VLASTNÍ POSLECH

### Svíčková na smetaně – recept



Doba přípravy:	(třicet)		minut
Doba vaření:	(sto dvacet)		minut
Počet porcí:	(šest)		

Co se vám vybaví, když se řekne „typické **anglické** (české) jídlo“? Nejoblíbenějším pokrmem je podle mistrů gastronomie svíčková na smetaně, lahodná kombinace křehkého hovězího masa, krémové omáčky a samozřejmě **hranolek** (*knedlíků*). Jak už to u tradičních receptů bývá, existuje snad tolik variant, jako je jejich kuchařů. A my vám teď samozřejmě nabízíme ten **levý** (*pravý*)!

## SUROVINY

(sedm set padesát)		g	pravé hovězí svíčkové (nebo hovězí maso zadní)
(sto padesát)		g	mrkve
(sto padesát)		g	celer
(sedmdesát pět)		g	petržele
(jedna)			větší cibule

( <i>padesát</i> )		g	nakrájené slaniny
( <i>sto padesát</i> )		g	másla
sůl, mletý pepř			
( <i>pět</i> )		zrněk	celého pepře
( <i>tři</i> )		zrnka	nového koření
( <i>tři</i> )			bobkové listy
špetka tymiánu, citrónová šťáva, cukr			
( <i>sto</i> )		g	plnotučné hořčice
( <i>dvě</i> )		lžíce	hladké mouky
( <i>dvě stě padesát</i> )		ml	šlehačky
mléko na zředění, citron nakrájený na plátky, brusinkový kompot			

## POSTUP

Odblaněné a očištěné maso prošpikujeme slaninou, osolíme, opeříme, posypeme nakrájenou cibulí, očištěnou nastrouhanou zeleninou, kořením, pokapeme citronovou šťávou a polijeme rozpuštěným máslem. Necháme jeden den v lednici odležet. Druhý **měsíc** (*den*) maso podlijeme malým množstvím vody a pod poklicí dusíme v troubě doměkka. Měkké maso vyjmeme a odstraníme koření, především bobkový list.

**Kotlík** (*Hrnec*) se zeleninou poté umístíme na plotnu a pomalu přivedeme k varu. Přidáme hořčici, zasypeme cca 2 lžicemi hladké mouky, orestujeme. Zalijeme šlehačkou a na mírném ohni za občasného míchání povaříme. Je-li omáčka příliš **oranžová** (*hustá*), zředíme ji mlékem. Nakonec ji přecedíme. Podle chuti dosolíme, okyselíme citronovou šťávou nebo přisladíme. Pro zvýraznění chuti můžeme do omáčky dát trochu karamelu. (Polévkovou lžící cukru necháme zkaramelizovat. Když se **sníh** (*cukr*) rozpustí a začne hnědnout, podlijeme troškou vody a povaříme.)

Maso nakrájíme přes vlákno na jednotlivé porce, vložíme ho zpět do omáčky a prohřejeme. Podáváme ozdobené plátkem **šunky** (*citronu*) a s brusinkovým kompotem.

PŘÍLOHA: houskový nebo kynutý knedlík<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Pro potřeby poslechu byl text receptu (s příslušnou fotografií) převzat z webové stránky <http://www.czechspecials.cz/specialita/svickova-na-smetane/> a autorkou práce následně poupraven.

### AKTIVITY PO POSLECHU

1. JAKÁ JSOU DALŠÍ TYPICKY ČESKÁ JÍDLA? ZKUSTE JE NAJÍT A VYPSAT.
2. JAKÉ JE TYPICKÉ JÍDLA PRO VAŠI ZEMI?
3. JAKÉ JE VAŠE OBLÍBENÉ JÍDLA?
4. DO TABULKY DOPLŇTĚ K PŘEDPONÁM VHODNÁ SLOVESA  
(karamelizovat, vařit, sypat, lít, lít, lít, cedit, solit, pepřit, pustit, dát, solit, hřát, kapat, sladit, ležet, ředit, kyselit, hnědnout, stranit, restovat, sypat, krájet, vést, dávat, špikovat, dusit).  
K TOMU, ABYSTE VĚDĚLI, JAKÁ SLOVESA K JAKÝM PŘEDPONÁM PŘIŘADIT, VRAŤTE SE ZPÁTKY K TEXTU POSLECHU.

O	
OD	
Z	
ROZ	
PŘE	
DO	
ZA	
NA	
POD	
PŘI	
PO	
PRO	
Bez předpony	

## PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 4

POSLECH „V PŘÍRODĚ“

### PŘEDPOSLECHOVÁ CVIČENÍ

1. POJMENUJTE OBRÁZKY, KTERÉ MÁTE K DISPOZICI. CO SE NA NICH NACHÁZÍ? BĚHEM POSLECHU PAK PŘIŘAĎTE SPRÁVNĚ OBRÁZKY K NÁSLEDUJÍCÍM ČTYŘEM TEXTŮM.



A)



C)



B)



D)

2. SPOJTE TATO SLOVA S JEJICH PRAVÝM VÝZNAMEM:

- A. táborák
- B. kupé
- C. knedlo vepřo zelo
- D. spát pod širákem

- 1) spát pod širým (otevřeným) nebem, spát venku
- 2) oheň
- 3) oddělení v osobním železničním voze
- 4) knedlík, vepřová pečeně a zelí

3. DOPLŇTE CHYBĚJÍCÍ STUPEŇ NĚKTERÝCH PŘÍDAVNÝCH JMEN, KTERÁ SE VYSKYTUJÍ V TEXTU:

	větší	
	menší	
starý		
teplý		
vysoký		
krásný		
		nejoblíbenější
moderní		
		nejpohodlnější
studený		

## VLASTNÍ POSLECH

### V přírodě

---

Vždycky o prázdninách jede Tomáš s rodiči na chatu do Krkonoš. Jejich chata stojí uprostřed smrkového lesa. Všude roste plno hub – velké hříby, menší babky, ale také jedovaté muchomůrky. Tomáš ráno vstane v 8 hodin, oblékne si teplákovou soupravu, nasnídá se a vyběhne ven. Mezi vysokými stromy si staví domečky ze staré kůry, z šišek a mechu. Potom sbírá ze země klacky a šermuje jimi ve vzduchu jako rytíř.

---

Už odmalička Tereza jezdí se svým dědečkem k Máchovu jezeru. Utáboří se v nedalekém kempu. Zaparkují auto, postaví stan a rozbalí spacák. Protože je léto a noci jsou velmi teplé, někdy spí Tereza s dědečkem pod širákem. Oba rádi poslouchají písničky, které zní od nedalekého táboráku. Ráno vstávají v 5 hodin, oblečou se a vyrazí na ryby. U jezera sedí celé dopoledne. K obědu si vytáhnou obložené chleby a pijí šťávu.

---

Když byl David malý kluk, chtěl se stát průvodčím. S tatínkem chodil na nádraží pozorovat krásné lokomotivy, vagóny a drezíny. Lásku k vlakům zůstala Davidovi dodnes. Jeho nejoblíbenější trasa je Praha-Plzeň. Vždy se posadí do většího kupé. Během cesty

pozoruje okolní krajinu. David nejraději cestuje novým Pendolinem anebo vlakem City Elefant. Jsou to velmi moderní, ba co víc ty nejpohodlnější dopravní prostředky.

---

Alena ráda jí v českých restauracích. Tentokrát zavítá do Olomouce. V restauraci si nejraději sedá ke stolu u okna. Číšník jí přinese jídelní a nápojový lístek, ze kterého si vybere, na co má zrovna chuť. Alena si nejdřív objedná studenou kofolu, a potom teplý hovězí vývar. Jako hlavní jídlo zvolí knedlo vepřo zelo.

## **AKTIVITY PO POSLECHU**

### **1. ODPOVĚZTE NA NÁSLEDUJÍCÍ OTÁZKY:**

#### **1. Kam jezdí Tomáš s rodiči na chatu?**

- A) Do Alp
- B) Na Šumavu
- C) Do Krušných hor
- D) Do Krkonoš

#### **2. V jakém lese stojí jejich chata?**

- A) V bukovém
- B) V smrkovém
- C) V dubovém
- D) V modřínovém

#### **3. Tomáš šermuje ve vzduchu jako**

- A) Bojovník
- B) Šermíř
- C) Hrdina
- D) Rytíř

#### **4. Kam jezdí Tereza?**

- A) Do bazénu
- B) K Máchovu jezeru
- C) Do Itálie
- D) K Čertovu jezeru

**5. V kolik hodin vstávají?**

- A) V osm hodin
- B) V sedm hodin
- C) V šest hodin
- D) V pět hodin

**6. Co pijí k obědu?**

- A) Šťávu
- B) Džus
- C) Pivo
- D) Víno

**7. Co chodil na nádraží David pozorovat s tatínkem?**

- A) Drezůry
- B) Drezíny
- C) Nákladní auta
- D) Cestující

**8. Jaká je nejoblíbenější Davidova trasa?**

- A) Plzeň-Praha
- B) Brno-Plzeň
- C) Praha-Plzeň
- D) Praha-Poděbrady

**9. Čím nejraději cestuje?**

- A) Autem
- B) City Elephantem
- C) City Elefantem
- D) Rychlíkem

**10. V jakých restauracích Alena ráda obědvá?**

- A) V italských
- B) Ve francouzských
- C) Ve švédských
- D) V českých

**11. Kdo jí přinese jídelní a nápojový lístek?**

- A) Servírka
- B) Číšník
- C) Poslíček
- D) Stevard

**12. Co si objedná k pití?**

- A) Studenou kolu
- B) Vychlazenou kofolu
- C) Ledovou kofolu
- D) Studenou kofolu

2. VYZNAČTE NA MAPĚ ČESKÉ REPUBLIKY, KDE SE NACHÁZÍ PRAHA, PLZEŇ, KRKONOŠE, MÁCHOVO JEZERO A OLOMOUČ, O KTERÝCH SE MLUVÍ V PŘEDCHOZÍCH TEXTECH.



## PRACOVNÍ LIST ČÍSLO 5

POSLECH „SPORT“

### PŘEDPOSLECHOVÁ CVIČENÍ

1. ZNÁTE NEJZNÁMĚJŠÍ ČESKÉ SPORTOVCE? PŘIŘAĎTE K FOTOGRAFIÍM PŘÍSLUŠNÁ JMÉNA.



PETR ČECH	BARBORA ŠPOTÁKOVÁ	JAROMÍR JÁGR
MARTINA SÁBLÍKOVÁ	PETRA KVITOVÁ	LUKÁŠ BAUER

2. DISKUZE K TÉMATU: SPORTUJETE RÁDI? KTERÉ SPORTY ZNÁTE? JAKÝ SPORT JE NEJOBLÍBENĚJŠÍM SPORTEM VE VAŠÍ ZEMI?

## AKTIVITY BĚHEM POSLECHU

### 1. PODLE POSLECHU DOPLŇTE DO TEXTU TATO VYNECHANÁ SLOVA:

rekreační, sport, tenis, školní, děti, cvičit gymnastiku, sáňkujeme

## VLASTNÍ POSLECH

### Sport v České republice

Češi mají rádi sport. Mezi nejpobulárnější sporty v České republice patří fotbal, lední hokej, lyžování, \_\_\_\_\_, atletika a plavání. \_\_\_\_\_ byl vždy samozřejmou součástí života v České republice. Má dlouholetou tradici. Sport dělíme na vrcholový, výkonnostní a \_\_\_\_\_. Sport můžeme provozovat venku (např. běhat, jezdit na kole, hrát fotbal), anebo také uvnitř (např. hrát lední hokej, florbal, basketbal, \_\_\_\_\_). Sporty dále můžeme dělit podle toho, v jakém ročním období je můžeme provozovat. V zimě lyžujeme, běžkujeme, \_\_\_\_\_ a bruslíme. V létě Češi rádi jezdí na kole, plavou v přírodě a lezou po skalách.

Sportovní výchovu si Češi osvojují už od raného dětství. Tělesná výchova je součástí povinné \_\_\_\_\_ docházky. Během podzimu a zimy děti cvičí v tělocvičně. Hrají různé míčové hry jako fotbal, florbal, volejbal a basketbal. Na jaře a v létě \_\_\_\_\_ chodí ven – dělají lehkou atletiku nebo hrají baseball.

## AKTIVITY PO POSLECHU

### 1. ROZLIŠTE, ZDA SE JEDNÁ O SPRÁVNÝ ČI ŠPATNÝ VÝROK:

#### 1. Jeden z nejpobulárnějších sportů v České republice je házená.

Správně  Špatně

#### 2. Sport můžeme dělit na vrcholový, výkonnostní a rekreační.

Správně  Špatně

#### 3. V zimě Češi rádi jezdí na kole.

Správně  Špatně

#### 4. V létě Češi lyžují, běžkují, sáňkují a bruslí.

Správně  Špatně

5. Tělesná výchova je součástí povinné školní docházky.

Správně

Špatně

2. DOPLŇTE K PODSTATNÝM JMÉNŮM SLOVESA, KTERÁ BYLA OD TĚCHTO PODSTATNÝCH JMEN ODVOZENA:

BRUSLE	
BĚŽKY	
LYŽE	
SÁŇKY	
VESLO	
BOBY	

## 20. Závěr

Na základě teoretických poznatků z odborné literatury jsme analyzovali poslechové úlohy, které se nachází ve stávajících učebních materiálech, jež jsou určeny uživatelům základů jazyka. Tato analýza nás dovedla k několika obecnějším závěrům. Zjistili jsme, že poslech s porozuměním není ve vybraných učebnicích zastoupen rovnoměrně a systematicky. Z analýzy vyplynulo, že v učebnicích se nevyskytuje dostatečné množství průpravných fonetických cvičení. Pakliže se v materiálech objeví, nejsou příliš rozmanitá. Posledním důležitým závěrem analýzy bylo zjištění, že stávající poslechové úlohy neobsahují odpovídající množství aktivit, které se dají realizovat před poslechem, během něj a po něm.

S přihlédnutím k výsledkům výše zmíněné analýzy jsme vytvořili jednak soubor průpravných fonetických cvičení, jednak pět pracovních listů, jež se skládají z vlastních poslechových cvičení a aktivit před poslechem, během něj a po něm. Jsme si vědomi, že příklady úloh, které jsme uvedli, se dají různými způsoby variovat, nahrazovat, doplňovat a kombinovat. Chápeme je proto jako inspiraci, jak by trénink poslechu s porozuměním mohl vypadat.

Na závěr diplomové práce přidáváme několik lingvodidaktických doporučení, jež by mohla být podkladem k zlepšení výuky poslechu v hodinách češtiny jako cizího jazyka.

I přes všechny výše zmíněné návrhy, které se zabývají tím, jakým způsobem by měly poslechové úlohy vypadat, je třeba znovu zdůraznit některá z nich.

Každý učitel si musí být předtím, než konkrétní poslech realizuje, vědom toho, z jakého důvodu tak činí. Je zapotřebí, aby znal cíl poslechu a tento cíl pak reprodukoval studentům. Poslech musí vždy obsahovat nejen definování cíle, ale i ujasnění výkonu studentů, a dále pak jasné instrukce, jakým způsobem mají studenti při poslechu postupovat. Pakliže tyto informace u poslechových cvičení, jež má učitel k dispozici, chybí, nebo v nějakém směru nedostačují, je zapotřebí, aby je učitel z vlastní iniciativy svými slovy studentům předal. Musí se taktéž ujistit, že těmito instrukcím všichni porozumí. K tomu, aby bylo zadání přehlednější, může učitel využít například tabuli, kam dané instrukce napíše, aby je studenti měli neustále na očích, nebo toto zadání rozdá studentům na papíře.

Každý poslech musí být taktéž řádně uzavřen a vyhodnocen. Učitel musí zkontrolovat, že poslechu rozuměli všichni studenti. Pakliže tomu tak není, je na učiteli,

aby zjistil, z jakého důvodu došlo k nedorozumění. Častokrát se nestačí pouze orientačně zeptat, je třeba, aby v takových situacích učitel obešel každého studenta zvlášť a překontroloval výsledky poslechu nebo se může zeptat každého studenta na jednu otázku, vztahující se ke slyšenému textu. Jestliže učitel zjistí, že studenti poslechu neporozuměli nebo nebyli schopni vypracovat úlohy, které se k textu vztahují, měl by se sám aktivně zajímat o důvod, proč tento problém nastal – jestli se jednalo o nekompetenci studentů nebo jestli byl nevhodně zvolený poslech (byl příliš rozsáhlý, tematicky náročný, stylisticky obtížný atd.).

Podíváme-li se zpětně na poslech jako na základní řečovou dovednost, již v počátečních kapitolách bylo zmíněno, že na základě komunikační metody, podle níž se řídí dnešní výuka cizích jazyků, existuje snaha o to, aby tyto řečové dovednosti byly rozvíjeny rovnoměrně. Proto by se každý učitel, který vyučuje češtinu jako druhý jazyk, měl soustředit na to, aby poslech nebyl opomíjen, zároveň by neměl být přeceňován. Vezmeme-li v potaz, jak vypadají stávající učební materiály češtiny jako cizího jazyka, měl by se učitel postarat o to, aby měl poslech místo v každé lekci (lekce zde není myšlena jako učební jednotka, ale jako jeden tematický celek, z něhož se sestávají učebnice).

Učitel by měl dbát o to, aby byla výuka řízena co nejvíce v českém jazyce (což se odráží především v průvodních cvičeních, která obsahují veškeré učitelovy instrukce a otázky směřující ke studentům).

Dále by měl učitel do každé tematické lekce zařadit průpravná cvičení. I přesto, že tyto úlohy primárně netrénují poslech, slouží k tomu, aby si studenti právě skrze poslech osvojovali například výslovnost (fonetická cvičení), slovní zásobu (lexikální cvičení), nové mluvnické jevy (gramatická cvičení), případně tato cvičení kombinovali a osvojovali si dva jazykové prostředky zároveň (cvičení lexikálně-gramatická – osvojování si slovní zásoby a na ní aplikovaných nových gramatických jevů). Ačkoliv jsou tato cvičení velice důležitá, řada učitelů má tendenci je podceňovat, možná právě proto, že učebnice s těmito typy úloh systematicky nepracují. Naprosto postačí, když se těmto úlohám bude věnovat i malé množství času. Je však podstatné je do výuky integrovat a pracovat s nimi.

Obzvláště nezbytná jsou pak cvičení fonetická, která cvičí studentovu výslovnost. I přesto, že se na první pohled zdá, že je to druh cvičení, kterému se postačí věnovat pouze v počátku studia, je naopak nezbytné cvičit jej neustále v průběhu celého osvojování si češtiny a pilovat tak výslovnost k dokonalosti. Proto, aby studenti neměli pocit, že se jedná

o triviální úlohy, je třeba přizpůsobit jejich úroveň jazykovým dovednostem studentů. Přihlédneme-li k repertoáru cvičení, které jsme výše navrhli, snažili jsme se v něm o to, aby studenti byli do těchto úloh aktivně zapojeni a nestali se pouze nečinnými posluchači.

Pět pracovních listů, které jsme navrhli, slouží jako inspirace k tomu, jak by mohl souhrnně vypadat vlastní poslech. Je důležité, aby učitel tomuto druhu poslechu věnoval pozornost v průběhu celého procesu osvojování si českého jazyka. Je na uvážení učitele, zda před vlastním poslechem, během něj a po něm použije nějaké aktivity. Je třeba, aby si před realizovaným poslechem dané aktivity prošel, vyzkoušel si je a udělal přibližný odhad, kolik času jednotlivé úlohy zaberou. Protože nepředpokládáme, že by učitel poslechové aktivity sám pokaždé vymýšlel, je tu velký prostor k tomu, aby pracoval již s vyhotovenými aktivitami, jež se nachází ve stávajících poslechových materiálech, a rozšířil je o vlastní úlohy. K tomu, jak by takové aktivity mohly vypadat, slouží jednak jejich možný výčet, které je uveden v teoretické části práce, jednak pracovní listy, jež ukazují, jak lze s tímto typem úloh pracovat v praxi.

## 21. Použitá literatura

- ANDERSON, Anne; LYNCH, Tony, 1991. *Listening*. 3. vyd. Oxford: Oxford University Press. 154 s. ISBN 978-0-19-437135-3.
- COOK, Vivian James, 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. 1. vyd. London: Hodder and Stoughton. 168 s. ISBN 9780340761922.
- CUSACK, Barry; McCARTER, Sam, 2007. *Listening and speaking skills*. Oxford: Macmillan Publishers Limited. 120 s. ISBN 9780230009486.
- ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština – řeč a jazyk*, 2000. 2. vyd. Praha: ISV nakladatelství. 407 s. ISBN 80-85866-57-9.
- FLOWERDEW, John; MILLER, Lindsay, 2005. *Second Language Listening : Theory and Practice*. 1. vyd. Cambridge: Cambridge University Press. 223 s. ISBN 9780521781350.
- GREPL, Miroslav a kol., 2000. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 798 s. ISBN 80-7106-134-4.
- HENDRICH, Josef a kol., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 498 s.
- HENDRICH, Josef. Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu. *Cizí jazyky*. 1992/1993, roč. 36, č. 9-10, s. 322-329.
- HRDLIČKA, Milan, 2010. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 29-49. ISBN 9788070438671.
- CHODĚRA, Radomír, 2013. *Didaktika cizích jazyků : úvod do vědního oboru*. 2. vyd. Praha: Academia. 212 s. ISBN 978-80-200-2274-5.
- KASKA, Ladislav, 1989. *Poslechové texty k učebnici Čeština pro cizince*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 67 s.
- KOLLMANNOVÁ, Ludmila, 2003. *Jak porozumět cizí řeči*. 1. vyd. Praha: LEDA. 158 s. ISBN 80-7335-015-7.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1993. *Povídej – naslouchám*. 1. vyd. Praha: Návrat. 105 s. ISBN 9788085495188.
- LYNCH, Tony, 2009. *Teaching Second Language Listening : A guide to evaluating, adapting, and creating tasks for listening in the language classroom*. 1. vyd. Oxford: Oxford Press. 208 s. ISBN 978-0-19-442334-2.

PALENČÁROVÁ, Jana; ŠEBESTA, Karel, 2006. *Aktivní naslouchání při vyučování. Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál. 104 s. ISBN 80-7367-101-8.

PENNY, Ur, 1984. *Teaching Listening Comprehension*. 1.vyd. Cambridge: Cambridge University Press. 173 s. ISBN 9780521287814.

PERCLOVÁ, Radka. Poslech s porozuměním – aktivní, tvořivá činnost. *Cizí jazyky*. 1996/1997, roč. 40, č. 1-2, s. 3-5.

PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-4217-5.

ROST, Michael, 1990. *Listening in language learning*. 1. vyd. London: Longman. 278 s. ISBN 9780582016507.

ROST, Michael, 1994. *Introducing Listening*. 1. vyd. Cambridge: Penguin Books, Limited. 172 s. ISBN 9780140814019.

ŠEBESTA, Karel, 2005. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka komunikační výchova*. 2.vyd. Praha: Karolinum. 166 s. ISBN 9788024609485.

ŠEBESTA, Karel. Učíme žáky naslouchat. *Český jazyk a literatura*. 1994/1995, roč. 44, č. 3-4, s. 67-71.

ŠKODOVÁ, Svatava, 2012. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 142 s. ISBN 9788073728472.

VODIČKOVÁ, Kateřina, 2012. *Čeština jako cizí jazyk*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 75 s. ISBN 978-80-244-3356-1.

ZAJÍCOVÁ, Pavla. Poslech rozhlasu a budování autonomních učebních strategií. *Cizí jazyky*. 1994/1995, roč. 38, č. 1-2, s. 7-12.

### **Učebnice**

ADAMOVIČOVÁ, Ana; IVANOVOVÁ, Darina, 2010. *Basic Czech I*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 164 s. ISBN 978-80-246-1097-9.

CVEJNOVÁ, Jitka, 2011. *Česky, prosím Start*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 204 s. ISBN 978-80-246-1883-8.

ČECHOVÁ, Elga a kol., 1993. *Do you want to speak Czech? Chcete mluvit česky?* 1. vyd. Česká Lípa: Praxis. 396 s. ISBN 80-901119-2-0.

DOBIÁŠ, Dalibor, 2010. *Mluvme česky / Let's speak Czech!* 1. vyd. Praha: Fragment. 160 s. ISBN 978-80-253-0672-7.

HEJTMÁNKOVÁ, Jana, 2010. *Czech for English speakers / Čeština pro anglicky mluvící*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 168 s. ISBN 978-80-251-2238-9.

HOLÁ, Lída; BOŘILOVÁ, Pavla, 2010. *Čeština expres 1. A1/1*. 1. vyd. Praha: Akropolis. 96 s. ISBN 978-80-87310-15-1.

HOLÁ, Lída; BOŘILOVÁ, Pavla, 2011. *Čeština expres 2. A1/2*. 1. vyd. Praha: Akropolis. 96 s. ISBN 978-80-87481-26-4.

HOLÁ, Lída, 2012. *New Czech Step by Step*. 4. vyd. Praha: Akropolis. 388 s. ISBN 978-80-7470-019-4.

HRONOVÁ, Karla; HRON, Karel, 2009. *Čeština pro cizince – Ahoj, jak se máš? / Czech for Foreigners – Hello, how are you? H+H. A1/AOK*. 1. vyd. Praha: Didakta. 79 s. ISBN 978-80-254-3660-8.

HRONOVÁ, Karla; HRON, Karel, 2008. *Čeština pro cizince H+H*. 1. vyd. Praha: Didakta. 518 s. ISBN 978-80-254-2295-3.

REŠKOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena, 2007. *Communicative Czech Elementary Czech*. 2. vyd. Praha: Kontakt. 262 s. ISBN 9788023965759.

### **Online zdroje**

HÄUSLEROVÁ, Karolína; NOVÁKOVÁ, Miroslava. *Metody cizojazyčné výuky. Filling : Časopis pro filosofii a lingvistiku* [online]. Květen, 2008, č. 1 [cit. 2013-07-14]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

*Společný evropský referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení*. [online]. [cit. 2013-08-06]. Dostupné z: <http://www.chc.cz/produkty-a-sluzby/jazykova-skola/evropsky-referencni-ramec.html>