Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2018 Michaela Mádlová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Využití multimédií k posilování řečové dovednosti poslechu s porozuměním u studentů francouzského jazyka

Using Multimedia for Supporting Listening Comprehension at Students of French Language

Mgr. Michaela Mádlová

Školitelka: Prof. PhDr. Marie Bořek-Dohalská, DrSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2018

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Využití multimédií k posilování řečové dovednosti poslechu s porozuměním u studentů francouzského jazyka* vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Hradec Králové, 17. 12. 2018

.....

Michaela Mádlová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala své školitelce Prof. PhDr. Marii Bořek-Dohalské, DrSc. za cenné rady při tvorbě práce a odbornou i lidskou podporu po celou dobu mého studia. Děkuji Prof. PhDr. Elišce Walterové, CSc. za přínosné konzultace a připomínky ke vznikající práci a PhDr. Ing. Petru Soukupovi, Ph.D. za odbornou pomoc při statistickém zpracování dat. Dále chci poděkovat všem zúčastněným učitelům, studentům a školám, díky kterým bylo možné realizovat výzkumná šetření. Velký dík patří mé rodině za podporu, trpělivost a vytvoření podmínek, které mi umožnily tuto práci napsat.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá řečovou dovedností poslechem s porozuměním a využitím multimédií k jejímu posilování ve výuce francouzského jazyka. Danou problematiku zkoumá se zasazením do kontextu českých kurikulárních dokumentů, klasifikuje řečové dovednosti z pohledu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Poslech s porozuměním charakterizuje z historické perspektivy v lingvodidaktice a jako proces v jazykové komunikaci. Pozornost věnuje zejména poslechu s porozuměním v cizojazyčné výuce a zabývá se metodickými postupy při rozvíjení a upevňování této řečové dovednosti. Popisuje možnosti integrace multimédií do výuky cizích jazyků se zohledněním a respektováním různých stylů učení a strategií učení, zaměřuje se na styly podle percepční preference a poslechové učební strategie.

Cílem práce je zjistit, jaké je postavení řečové dovednosti poslechu s porozuměním ve výuce francouzského jazyka na středních školách, jaká je úspěšnost studentů v porozumění mluvenému projevu, zda a jak může využití multimédií přispět k úspěšnému porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce. Problematika je nahlížena z pohledu studentů i učitelů. Výzkumná šetření provedená formou dotazníků, rozhovorů a experimentální sondy prokázala, že poslech je do výuky zařazován pravidelně a v různých podobách, ovšem učitelé postrádají kvalitně připravené poslechové materiály a jako nedostatečná se jeví nabídka dalšího vzdělávání v oblasti integrace moderních technologií do výuky cizích jazyků. Úspěšnost studentů v porozumění mluvenému projevu je nízká a poslech není jejich oblíbenou řečovou dovedností. Výsledky šetření potvrdily, že je třeba dodržovat principy individualizace a diferenciace ve výuce cizích jazyků, v našem případě z pohledu času, stylů učení a opor porozumění. Z těchto zjištění vyplývají také doporučení pro praxi, která směřují např. k podpoře mimoškolní přípravy studentů v oblasti nácviku poslechu s porozuměním a kladení důrazu na před-poslechovou fázi.

KLÍČOVÁ SLOVA

řečové dovednosti, poslech s porozuměním, multimédia, styly učení, poslechové strategie učení, didaktika cizích jazyků, francouzský jazyk

ABSTRACT

The dissertation thesis deals with the skill of listening comprehension and using multimedia for its support in the French language teaching process. The issue is studied within the context of Czech curricular documents. It classifies language skills from the point of view of the Common European Framework of Reference for Languages. The process of listening comprehension is described in linguo-didactics from the historical point of view and as a process of language communication. Attention is paid especially to listening comprehension in foreign language teaching. The thesis focuses also on methodical procedures when developing and reinforcing this language skill. Integration of multimedia with respect to varied learning styles and strategies is described. Styles according to the perception preferences and listening learning strategies are focused on.

The aim of the thesis is to find out what is the position of the listening comprehension skill in the French language teaching process at upper-secondary schools, what is the success rate of the students in the process of comprehension of the spoken language, whether multimedia can contribute to successful comprehension of the spoken language in a foreign language. The issue is viewed from the perspective of the students as well as the teachers. Research carried out through a questionnaire, interviews and experiment proved that the skill of listening is included in the teaching process regularly and in varied forms. The teachers miss quality prepared listening materials, though. The offer of further education in the field of multimedia integration into the foreign language education has appeared to be insufficient. The success rate of the students in listening comprehension is low and listening skill is not their favourite language skill. The research results proved that it is necessary to follow principles of individualization and differentiation in foreign language teaching, in our case from the point of view of the time, learning styles, listening supports. From these findings also our recommendations for practice in the field of listening comprehension practise and focus on the pre-listening stage stem.

KEYWORDS

language skills, listening comprehension, multimedia, learning styles, listening strategies, didactics of foreign languages, French language

Obsah

Úvod 9
I. TEORETICKÁ ČÁST 15
1 Mluvená řeč a postavení fonetiky v cizojazyčné výuce 15
1.1 Fonetika a výslovnost v cizojazyčné výuce 16
1.2 Vzory správné výslovnosti v cizojazyčné výuce 17
2 Koncept řečových dovedností v oblasti osvojování cizího jazyka 19
2.1 Klasifikace řečových dovedností: poslech, mluvení, čtení, psaní 19
2.2 Řečové dovednosti z pohledu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky 20
2.2.1 Recepce 21
2.2.2 Produkce 21
2.2.3 Interakce 22
2.3 Integrované pojetí řečových dovedností 22
3 Řečová dovednost poslech s porozuměním 24
3.1 Postavení poslechu s porozuměním v lingvodidaktice 20. století 24
3.1.1 Poslech s porozuměním v rámci metod a přístupů integrovaného směru 25
3.1.2 Poslech s porozuměním v rámci metod a přístupů lingvistického směru 27
3.1.3 Poslech s porozuměním v rámci metod a přístupů psychologického směru 29
3.2 Poslech jako proces v jazykové komunikaci 30
3.2.1 Průběh procesu poslechu s porozuměním 31
3.2.2 Poslech s porozuměním jako komplexní proces 32
4 Poslech s porozuměním ve výuce cizího jazyka 34
4.1 Charakteristiky cizojazyčného mluveného projevu 34
4.1.1 Oblast fonematiky a prozodie 34
4.1.2 Oblast lexikologie a gramatiky 35
4.2 Formy a druhy poslechu s porozuměním 35
4.3 Nácvik a upevňování řečové dovednosti poslechu s porozuměním 39
4.3.1 Faktory ovlivňující úspěch poslechu s porozuměním 40
4.3.2 Fáze poslechu s porozuměním 48
4.3.3 Metodické postupy při rozvíjení poslechu s porozuměním 50
4.3.4 Výběr a uspořádání zvukového materiálu 53
4.3.5 Struktura a sestavování poslechových úloh 56
5 Integrace multimédií do výuky 59

5.1 Vymezení pojmů multimédia, informační a komunikační technologie 59
5.2 Multimédia ve výuce cizích jazyků 61
5.2.1 Využití multimédií v cizojazyčné výuce – minulost, současnost, budoucnost 62
5.2.2 Výhody a nevýhody integrace multimédií do výuky 67
5.3 Nové role učitele a změny ve vztahu učitel-student 73
5.3.1 Tradiční a moderní vzdělávací paradigma 74
5.3.2 Profesní kompetence učitele ve výuce s využitím multimédií 78
5.4 Příklady využití multimédií v cizojazyčné výuce 83
5.4.1 Internetové zdroje pro nácvik poslechu s porozuměním ve francouzském jazyce 85
6 Styly a strategie učení se cizímu jazyku 87
6.1 Styly učení 87
6.1.1 Charakteristika stylů učení a teorie mnohočetných inteligencí 87
6.1.2 Styly učení podle percepční preference 90
6.2 Strategie učení 93
6.2.1 Charakteristika strategií učení 93
6.2.2 Strategie učení se cizímu jazyku 93
II. EMPIRICKÁ ČÁST 97
7 Metodologie empirického výzkumu 97
7.1 Cíle a význam výzkumu 97
7.2 Téma výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy 98
7.3 Design výzkumu 102
7.4 Přípravná fáze výzkumu 104
7.4.1 Metody sběru dat a výzkumné nástroje 104
7.4.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr 116
7.5 Realizační fáze výzkumu – sběr dat 119
7.6 Metody analýzy dat 121
7.7 Shrnutí 122
8 Analýza a interpretace dat, výsledky výzkumu 123
8.1 Diskuze výsledků dotazníku *Strategie učení se cizímu jazyku – jaké strategie používám při poslechu v cizím jazyce* 123
8.2 Diskuze výsledků dotazníku *Jakým stylem se učím – jak používám smysly* 137
8.3 Diskuze výsledků dotazníku *Poslech s porozuměním ve FJ na středních školách v Královéhradeckém kraji* a rozhovorů s učiteli 140
8.4 Diskuze výsledků testování porozumění mluvenému projevu 163
8.5 Verifikace hypotéz 169

8.6 Doporučení pro praxi....172
Závěr....175
Seznam použitých informačních zdrojů....181
Seznam příloh....192

Úvod

V souvislosti se společensko-politickými změnami v Evropě 90. let 20. století a s následným vstupem České republiky do mezinárodních evropských a světových společenství se zvýšil také v naší zemi zájem o výuku cizích jazyků, na jejíž podporu je v souladu s politikou Rady Evropy kladen důraz. Hlavním komunikačním prostředkem se stala angličtina, nicméně tyto změny posílily také další cizí jazyky. Budování komunikativní kompetence jako jedné z klíčových v rámci koncepce plurilingvismu, dané Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERRJ, 2002), vedlo k proměně jazykového vzdělávání. V zájmu větší mobility a účinnější mezinárodní komunikace spolu s úctou k identitě a kulturní různorodosti, lepším přístupem k informacím, intenzivnější osobní interakcí, lepšími pracovními vztahy a hlubším vzájemným porozuměním (SERRJ, 2002, s. 5) došlo k posílení jazykového vzdělávání a učení se jazykům je nyní považováno za celoživotní úkol jedince v rámci vzdělávacích institucí i mimo ně. Pro dorozumění se v rychle se rozvíjejícím globalizovaném světě se stala nezbytnou schopnost aktivní komunikace v cizím jazyce.

Komunikačnímu pojetí výuky jazyka zcela odpovídá primární role porozumění cizojazyčnému textu, které je pro dorozumění podstatné. Mnozí odborníci (Le Blanc, 1986, Lancien, 1998, Perrin, 1999, Cornaire a Germain, 1998, Field, 2009 a další) přiznávají v jazykové komunikaci klíčové postavení poslechu s porozuměním. Vycházíme-li z integrovaného pojetí řečových dovedností, uvědomujeme si, že role poslechu je nezastupitelná pro rozvíjení dalších řečových dovedností v cizím jazyce. Nácvik poslechu s porozuměním je v současné výuce cizím jazykům podporován a zdůrazňován na všech stupních vzdělávání. Opodstatněná důležitost této řečové dovednosti je posilována vědomím o nezastupitelné roli ústní komunikace a auditivního přijímání informací v dnešní době, kdy je komunikace v cizím jazyce téměř nevyhnutelná.

Teoretická východiska práce, výzkumný problém

Souhlasíme s Hendrichovým tvrzením (1992/1993) formulovaným na základě výsledků Piagetových a Leonťjevových výzkumů (1966, 1971), že poslech jako specifická forma lidské poznávací činnosti se co do kvality zdokonaluje již pouhým dostatečně častým opakováním. Zároveň si klademe otázky, proč máme obecně z cizojazyčného poslechu takové obavy, proč se bojíme, že nebudeme rozumět, že nebudeme mít dostatek času na přečtení zadání a vypracování cvičení apod. Ptáme se, zda za těmito obavami stojí skutečnost, že si po předchozích negativních zkušenostech s neporozuměním mluvenému projevu v cizím jazyce

nevěříme; že neumíme skutečně rozumět tomu, co slyšíme, a potřebovali bychom se to naučit; nebo nám jenom nebyl poskytnut dostatečný čas, který bychom potřebovali. Tématem porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce jsme se začali zabývat na základě zkušeností z vlastního pedagogického působení na středních školách a vysoké škole, kdy jsme si ověřili, že poslech s porozuměním je řečovou dovedností, která není příliš oblíbena mezi studenty a ve které studenti zároveň vykazují značné nedostatky. Ve shodě s Fieldem (2009) jsme dospěli k závěrům, že je nutno studenty učit dovednosti poslechu s porozuměním, aby získali znalosti, s jejichž pomocí mohou úspěšně zvládat poslechové úlohy a zároveň jsou motivováni k získání kontroly nad vlastním studiem, a vytvářet ve výuce cizím jazykům dostatek vhodných příležitostí k nácviku a zdokonalování se v poslechu s porozuměním.

Jelikož každý učící se subjekt je individualitou a používá v učení se cizímu jazyku různé strategie, má potřebu postupovat odlišným tempem, používat různé prostředky a metody, upřednostňuje různé vyučovací aktivity, rozdílně vnímá učební úlohy a organizuje své poznatky, je žádoucí nabídnout mu různé cesty k dosažení zamýšleného vzdělávacího cíle, aby on sám mohl zvolit ten způsob, který mu bude nejvíce vyhovovat (Mareš, 1998). Panuje poměrně shoda v názoru, že pokud se jedinec učí způsobem a v prostředí, které odpovídá jeho stylu učení, učí se rychleji, efektivněji a výsledky jsou dlouhodobější. Strategie učení jsou v současnosti akcentovány na všech stupních vzdělávání, rovněž kurikulární dokumenty (RVP ZV, RVP G, 2007) stanovují osvojení vhodných strategií učení jako jeden z hlavních cílů vzdělávání. Obecně se uznává, že je dobré ve výuce podporovat všechny strategie a jejich co největší různorodost, podporovat rovněž v cizojazyčné výuce jejich rozvoj a aplikovat individualizovaný přístup namísto jednoho obecně platného (Lojová a Vlčková, 2011). Ztotožňujeme se s názorem, že úlohou učitele je vytvářet vyučovací prostředí, ve kterém mohou studenti co nejvíce uplatňovat své styly učení a rozvíjet své učební strategie, neboť aplikace vhodných strategií při učení se cizímu jazyku přispívá k rozvíjení komunikační kompetence jedince a tím k rozvoji všech řečových dovedností, tedy i poslechu s porozuměním.

Při učení s respektováním různých učebních stylů studentů mohou být nápomocna multimédia, jež svými charakteristikami interaktivity, hypertextuality, multireferenciality a multikanality korespondují s teorií mnohočetných inteligencí podle Gardnera (1983), mohou fungovat jako opora při posilování poslechu s porozuměním se zachováním přístupů individualizace a diferenciace. Na integraci moderních technologií do výuky existují různé, někdy protichůdné, názory. My se přikláníme k zastáncům jejich adekvátního využití ve vhodném pedagogickém kontextu a efektivního zapojení do cizojazyčné výuky, přičemž jsme

si vědomi faktu, že moderní technologie samy o sobě nezajistí vyšší kvalitu výuky a rozhodující jsou způsoby, jakými jsou ve výuce používány.

Zajímá nás, jak lze usnadnit porozumění cizímu jazyku, jakými podpůrnými prostředky lze studentům pomoci, aby dosáhli co nejúspěšnějšího porozumění mluvenému projevu. Na základě výše uvedeného jsme formulovali výzkumný problém následovně:

Jaká je závislost mezi použitím vybrané multimediální opory pro lepší porozumění mluvenému projevu, styly učení studentů a úspěšným porozuměním mluvenému projevu?

Vycházíme z metodických postupů vyvinutých francouzskými odborníky: multimediálního systému k výuce cizího jazyka *VIFAX* (Perrin, 1990) a z relace kanálu TV5Monde *7 jours sur la planète* (www.tv5monde.org).

Cíle práce

Hlavním cílem předložené práce je zjistit:

1. jaké je postavení řečové dovednosti poslechu s porozuměním ve středoškolské výuce francouzského jazyka – z pohledu studentů i jejich učitelů, také vzhledem k ostatním řečovým dovednostem;
2. jaká je úroveň úspěšnosti studentů v porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce;
3. zda může využití multimédií přispět k úspěšnějšímu porozumění cizojazyčnému mluvenému projevu;
4. které z existujících opor nejlépe vedou ke správnému porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce.

Další cíle jsme vymezili následovně:

1. na základě vlastních zjištění přispět k obohacení výuky francouzského jazyka o používání efektivních multimediálních opor vedoucích k úspěšnému porozumění mluvenému projevu;
2. nabídnutím opor k usnadnění porozumění přispět k popularizaci řečové dovednosti poslechu s porozuměním u studentů francouzského jazyka;
3. formulovat závěry pro praxi užitečné pro výuku francouzského jazyka zaměřenou na porozumění mluvenému projevu a využitelné při tvorbě výukových materiálů k nácviku řečové dovednosti poslechu s porozuměním.

Strategie výzkumu

K plnění cílů práce jsme kombinovali více metod sběru a analýzy dat.

U studentů jsme volili metodu dotazníkového šetření, v rámci které byly použity dva standardizované dotazníky na zjišťování stylů a strategií učení se cizímu jazyku a jeden námi sestavený dotazník týkající se řečové dovednosti poslechu s porozuměním:

- *Strategie učení se cizímu jazyku - dotazník pro žáky SŠ a JŠ*, který volně podle dotazníku *Language Strategy Use Survey* A. D. Cohena, R. L. Oxfordové a J. C. Chiové (2002) adaptovaly K. Vlčková a J. Přikrylová (2011)
- *Dotazník stylů učení se francouzštině*, adaptace nástroje *Learning Style Survey: Assessing your learning styles* (Cohen, Oxford, Chi, 2002), pro potřeby vlastního výzkumu jsme použili část 1: *Jakým stylem se učím – styly dle smyslových modalit*
- *Poslech s porozuměním ve FJ na středních školách v Královéhradeckém kraji*

V druhé fázi výzkumu bylo u studentů testováno porozumění mluvenému projevu na třech didakticky zpracovaných reportážích z francouzského televizního vysílání stanice TV5Monde. Zde jsme použili námi vyvinutý interaktivní testovací program.

S učiteli jsme vedli polostrukturované rozhovory, které byly zaznamenány na diktafon, následně byla data přepsána a analyzována pomocí otevřeného a axiálního kódování.

Získaná data jsme doplnili a obohatili o informace plynoucí z rozhovorů s několika náhodně vybranými studenty a o vlastní reflexi učitelské praxe.

Výzkumu se zúčastnilo 101 studentů z pěti gymnázií v Královéhradeckém kraji jazykové úrovně B1 (s přesahem do B2) dle SERRJ a 7 jejich učitelů.

Struktura práce

Předkládaná disertační práce je rozdělena do dvou rozsahem vyvážených částí, teoretické a empirické.

Teoretická část je členěna celkem na šest kapitol. První kapitola charakterizuje mluvenou formu jazyka, zabývá se důležitým místem fonetiky, a v rámci ní zejména kultivované výslovnosti, v cizojazyčné výuce. Ve druhé kapitole je představen koncept základních řečových dovedností (poslech, mluvení, čtení, psaní), které jsou klasifikovány a popsány z pohledu SERRJ. Třetí kapitola věnuje pozornost řečové dovednosti poslechu s porozuměním a jeho postavení ve vybraných lingvodidaktických směrech 20. století – audioorální metoda, metoda SGAV, situační metoda, komunikativní přístup, přirozený přístup,

přístup založený na porozumění. Popisuje poslech jako aktivní a komplexní proces v jazykové komunikaci. Čtvrtá a pátá kapitola jsou jádrem teoretické části práce a tvoří její nejrozsáhlejší část, zaměřují se na poslech s porozuměním a multimédia v cizojazyčné výuce. Ve čtvrté kapitole jsou nejprve vymezeny formy a druhy poslechu s porozuměním, následuje téma nácviku a upevňování této řečové dovednosti. Kapitola dále představuje faktory ovlivňující úspěšnost porozumění, fáze poslechu s porozuměním (před-poslechová, poslechová, po-poslechová), nabízí konkrétní metodické postupy k rozvíjení poslechu s porozuměním, zaměřuje se na výběr vhodného zvukového materiálu a uvádí konkrétní typy úloh v rámci poslechových cvičení. Pátá kapitola se zabývá využitím multimédií ve výuce cizích jazyků, včetně výhod a nevýhod jejich integrace do výuky, a definuje nové role učitele ve výuce s využitím moderních technologií. Obě kapitoly jsou doplněny didaktickými doporučeními pro praxi a příklady pro nácvik porozumění mluvenému projevu se zapojením multimédií. Poslední kapitolou teoretické části je kapitola šestá, pojednávající o stylech a strategiích učení se cizímu jazyku, ve které se věnujeme zejména stylům podle percepční preference.

Metodologii výzkumu a výsledky výzkumných šetření prezentujeme v empirické části práce, která se skládá ze dvou kapitol. Po podrobném představení metodologie empirického výzkumu – cíle a význam výzkumu, design výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, výzkumné nástroje, vzorek výzkumu, metody sběru a analýzy dat – v sedmé kapitole se dostáváme k nejrozsáhlejší kapitole práce. V této osmé kapitole analyzujeme a interpretujeme výsledky výzkumu a verifikujeme stanovené hypotézy. Součástí kapitoly jsou také závěry a doporučení pro praxi, které vyplynuly z provedeného výzkumu.

Celá práce je doplněna oddílem příloh, který obsahuje veškeré materiály zmíněné v práci – použité dotazníky, tazatelské schéma rozhovoru, pracovní listy k reportážím, přepis zvukové podoby reportáží do písemné podoby, ukázky testovacího programu s použitím různých opor porozumění, odkazy na použité reportáže, tabulky jazykových úrovní dle SERRJ, tabulky úspěšnosti maturit z francouzského jazyka v letech 2017 a 2018.

Co se týká formální stránky práce a použité terminologie, považujeme za vhodné zmínit v úvodu následující informace. Pokud je citováno z cizojazyčné literatury, je v textu práce český překlad, přičemž je vždy uveden zdrojový materiál původního textu. Překlady pro účely této práce byly provedeny autorkou práce.

Termíny *moderní technologie, informační a komunikační technologie (ICT)* a *multimédia* jsou v práci používány jako synonymické výrazy. Pojem *rozhovor*, ač obsahově širší, je používán jako synonymum pojmu *interview*.

Vzhledem k tomu, že teorie problematiky práce je do jisté míry převoditelná mezi různými cizími jazyky, je v práci termín *cizí jazyk* a *cizojazyčný* zaměnitelný s termínem *francouzština* a *francouzský*, což je konkrétní cizí jazyk, pro jehož kontext je předkládaná práce zpracována.

Kurzívou uvádíme citace autorů a doslovné odpovědi respondentů, názvy publikací, pojmy v cizím jazyce, názvy dotazníků a jednotlivé položky dotazníků v textu práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Mluvená řeč a postavení fonetiky v cizojazyčné výuce

Jádrem naší práce je mluvená forma francouzského jazyka, konkrétně se zaměřujeme na řečovou dovednost **poslech s porozuměním**. Považujeme proto za vhodné úvodem uvést několik poznámek k mluvené formě jazyka, zejména pak k výslovnosti, neboť právě výslovnost úzce souvisí se zkoumanou řečovou dovedností, což dále ukazujeme v kapitolách části teoretické i empirické.

- V **utváření celku sdělení** jde v mluveném projevu o kontinuální proud zvuku členěný až po větších úsecích, ve spontánní mluvě v něm na sebe plynule navazují hlásky slabik, slabiky slova i jednotlivá slova ve výpovědním úseku.
- **Percepce** mluveného projevu probíhá přijetím (slyšením) lineárního řetězce a až po přijetí určitého úseku jeho dekódováním vedoucím k porozumění.
- **Způsobem osvojení** mluvené formy mateřského jazyka je nápodoba okolí. V cizím jazyce je tomu obvykle jinak: jeho mluvenou podobu se učíme prostřednictvím didakticky řízené komunikace s učitelem, spolužáky, rodilými mluvčími a zároveň s mluvením se obvykle učíme také psanému projevu.
- Mluvený projev pokrývá především soukromou **komunikační sféru** a v celonárodní se uplatňuje zhruba od poloviny minulého století. Význam kvality mluveného projevu je v posledních desetiletích zdůrazňován stále častěji.
- Pro mluvený projev je charakteristická větší různorodost z hlediska místního, generačního i sociálního (nářečí, dialekty). Volba výrazových prostředků je dána často lokální **normou**, ne vždy mluvčí přihlíží k ortoepické kodifikaci.
- Mluvená i psaná podoba jazyka se stále vyvíjejí, ovšem v mluveném projevu se **změny** dějí postupně, tedy si je méně uvědomujeme.
- **Produkce textu** je u mluvených projevů formována především spontánností a přímou interakcí, zatímco psaný projev je obvykle připravený, ve formě interakce nepřímé. Členění textu a **hierarchizace informace** se v mluveném projevu děje pomocí prozodických prostředků (intonace, mluvní pauzy, přízvuk, rytmus). S rozvojem a využíváním nových technologií se odlišnost mluveného a psaného projevu poněkud

oslabuje (sms zprávy, diskuze na chatu, které jsou často nepřipravené, naopak kontakt na dálku funguje díky multimédiím také u mluveného projevu).

Zvuková stránka lidského dorozumívání je předmětem zájmu po staletí, v mluvené podobě probíhá většina mezilidské komunikace. Nicméně teprve v 2. polovině 19. století se s pokrokem techniky a se zaměřením lingvistiky na historický vývoj jazyků prostřednictvím komparativních metod rozvinula fonetika jako vědní disciplína, která se zaměřila na zvukovou podobu jazyka. Vývoj nových přístrojů, zejména pak v 2. polovině 20. století rozvoj nových elektroakustických metod, přispěl k přesnějšímu zkoumání a popisu artikulačních i akustických charakteristik nejen jednotlivých hlásek, ale k záznamu a možnosti analýzy spontánního mluveného projevu. Je dnes tedy možné pracovat i ve výuce jazyků s autentickými mluvenými projevy v celé jejich komplexní proměnlivosti a věnovat se studiu jejich zákonitostí.

1.1 Fonetika a výslovnost v cizojazyčné výuce

Specifické postavení fonetiky a fonologie je třeba vnímat nejen v široké oblasti jazykové komunikace, ale cíleně s oběma disciplínami pracovat v cizojazyčné výuce, a to zejména v počátcích jazykového vzdělávání.

V didaktice cizích jazyků měla bohužel fonetika dlouhou dobu marginální postavení, a to z mnoha důvodů, mezi nimiž Champagne-Muzar a Bourdages (1993) uvádějí obtížnost osvojení si výslovnosti cizího jazyka a dokonce zbytečnost vyučovat výslovnost samostatně, když fonetické způsobilosti nevyžadují žádnou systematickou práci, výuka výslovnosti navíc nezapadala do myšlenek komunikativního přístupu. Důležitost fonetiky a mluvené formy jazyka vyzdvihovali v reakci na gramaticko-překladovou metodu například fonetikové tzv. reformního hnutí - Passy, Viëtor a Sweet, dále v 50. letech 20. století příznivci metody SGAV (strukturo-globální audiovizuální metoda), či zastánci kognitivního přístupu v 60. letech 20. století (Chastain). Později se proti nepotřebě systematické fonetické praxe ve formálním prostředí (výuce cizího jazyka) vymezili např. Wioland (1982), Galazzi-Matasci a Pedoya (1983), Le Blanc (1986), Champagne, Schneiderman, Bourdages (1993). Naopak mezi zastánce postojů, které se podílely na vyřazení fonetické praxe na okraj zájmu, patřili například Burling, Becker, Henry, Tomasowa (1981), Krashen s Terrellem a jejich myšlenka přirozeného přístupu (1983), Penfield a Roberts (1963), dle kterých si po dovršení pubertálního věku člověk nedokáže osvojit fonetické aspekty jazyka a tudíž není zapotřebí je zahrnovat do výuky, Neufeld (1980) tvrdí, že přízvuk v jazyce nevadí komunikaci.[1]

[1] Více o vybraných metodách v podkapitole 3. 1

Výslovnost jako nezbytná složka hodin cizího jazyka byla v minulosti podceňována a ani dnes jí často není věnováno tolik prostoru, kolik by bylo třeba a kolik by si zasloužila. Tradičně zaujímala prvořadé postavení v cizojazyčné výuce psaná forma jazyka[2], což je dáno historickým vývojem vyučování cizích jazyků (výuka latina a řečtiny) a také osvojováním jazyka zejména prostřednictvím učebnice, tedy psaného a zároveň hlavního zdroje ve výuce. Učitelé cizího jazyka bývají navíc ze svého studia lépe vybaveni dovednostmi práce s textem, s písemnými cvičeními, než schopnostmi efektivně zařazovat ústní aktivity. Často jsou potom v praxi i ústní aktivity odvozeny od písemných materiálů. Tato dominance písemného projevu v cizojazyčné výuce a nedostatek mluveného slova se odráží nejen v obtížích studentů ve vlastním mluveném projevu, ale i v obtížích v percepci a reprodukci slyšeného. Nejsou schopni rozeznat jednotlivé slovní výrazy vyslovené v normálním rytmu (obvykle rychleji, než na co jsou z výuky zvyklí), nerozumí mluvenému projevu kvůli aplikaci vázání (*liaison*), nebo nevyslovených *e-caduc.* Vzhledem k tomu, že základ pro správnou výslovnost tvoří poslechová a percepční cvičení (Dufeu, 2008), připojme ještě nutnou komunikační praxi, měla by právě tato cvičení figurovat v dostatečném množství v používaných cizojazyčných materiálech/učebnicích a měl by jim být ve výuce věnován adekvátní prostor.[3]

1.2 Vzory správné výslovnosti v cizojazyčné výuce

Do jazykové praxe je třeba uvádět normu kultivované výslovnosti, seznamovat s ní uživatele jazyka a vést je k dodržování jejích zásad. Velký vliv v oblasti výslovnosti mají kromě školní výuky sdělovací prostředky, zejména rozhlasové a televizní vysílání. Výslovnost učitele, stejně jako výslovnost moderátorů se mohou stát vzorem. Pro oba případy ovšem platí, že ne vždy se jedná o výslovnost ve všech ohledech správnou. Spatřujeme nedostatky ve výslovnosti učitelů na úrovni segmentální i suprasegmentální, učitelé sami často tápou především v oblasti výuky prozodie, ve výkladu těsné vazby suprasegmentálního – rytmicko-melodického členění k logickému členění promluvy. Často lze konstatovat, že vlastní kvalita výslovnosti učitele nepředstavuje právě potřebný model. Někteří učitelé si bohužel nejsou vědomi vlastních chyb ve výslovnosti, nejsou schopni je odhalit u sebe, a proto je těžko mohou odstranit u svých studentů. U studentů se spokojí s výslovností, která sice nebrání porozumění, ovšem neodpovídá správné výslovnosti a je velmi vzdálena výslovnosti rodilých mluvčí. Toto může

[2] V polovině 20. století se s rozvojem audioorálních a audiovizuálních metod pozornost více obrací k mluvené formě jazyka

[3] V současných učebnicích francouzštiny jsou samozřejmě zastoupena cvičení na výslovnost, ne vždy ale odpovídají skutečným potřebám studentů, nenavazují na sebe, nezávisle na sobě jsou procvičovány jednotlivé jevy, postrádáme globální koncepci.

pramenit z nedostatků v pregraduálním vzdělávání učitelů cizího jazyka, kdy mnohdy chybí vztah mezi teoretickými znalostmi v oblasti fonetiky a fonologie a jejich praktickým zprostředkováním svým budoucím žákům a studentům. Jak známo, není důležité pouze CO (na)učit, ale také JAK to (na)učit. Zdůrazňujeme, že není možné podceňovat oblast metodologie vyučování fonetiky

Pouze častý poslech vzorové výslovnosti nezaručí, že si posluchač plně osvojí správnou výslovnost. Akcentujeme potřebu a v praxi ověřenou užitečnost propojení poslechu zvukového materiálu s navazující vlastní produkcí slyšeného. Osvědčený postup lze vyjádřit schématem: **poslech - vlastní produkce - nahrávka - analýza vlastní nahrávky** (pokud možno žákovu nahrávku srovnat s originálním, primárním poslechem). Je nepopíratelné, že častý a pravidelný poslech působí pozitivně na vlastní výslovnost posluchače, a proto je žádoucí poskytnout mu co nejvíce možností setkat se s kultivovanou výslovností. Jak známo, existuje úzký vztah mezi znalostí artikulačních a prozodických jevů a rozvojem porozumění mluvenému projevu. Díky správné výslovnosti je uživatelům jazyka nejen lépe rozuměno, ale také oni sami lépe rozumí slyšenému. Je totiž obtížné rozumět, neumíme-li sami správně vyslovovat. Gilbert (1983) se domnívá, že bez fonetických základů nelze uchopit výuku poslechu s porozuměním – ale měli bychom dodat, že je třeba vždy vzít v úvahu věk a metodu, s níž učitel pracuje. Podle Champagne-Muzar (1993) zlepšuje systematická fonetická praxe porozumění. Úspěšného porozumění jsme schopni například díky správnému zachycení intonace mluvčího, která strukturuje výpověď, zdůrazňuje důležité, odhaluje explicitně nevyřčené a tím vede k plnému pochopení smyslu sdělení. Znovu akcentujeme nutnost pravidelného nácviku včetně zpětné vazby s korekcí chyb. Některá výslovnostní cvičení (především básně) rozvíjejí také auditivní paměť, která se významně podílí na procesu osvojování cizího jazyka a s jejíž pomocí můžeme rovněž lépe porozumět mluvenému projevu. Výslovnost a porozumění mluvenému projevu považujeme na základě výše popsaného za složky na sobě vzájemně závislé a ovlivňující se, není možné úspěšně zvládnout jednu bez druhé. Úspěšné zvládnutí obou komponent vede u studenta k jistotě v cizím jazyce, k posílení sebevědomí a zvýšení motivace pro další studium.

2 Koncept řečových dovedností v oblasti osvojování cizího jazyka

2.1 Klasifikace řečových dovedností: poslech, mluvení, čtení, psaní

Řečovou dovedností rozumíme schopnost používat cizí jazyk za účelem komunikace (Hendrich a kol., 1988, s. 186). V lingvodidaktice rozlišujeme čtyři základní řečové dovednosti (*language skills, communicative skills, compétences linguistiques*) **poslech**, **mluvení**, **čtení** a **psaní**, které se na procesu a efektivitě komunikace podílejí. Řečové dovednosti se vztahují ke čtyřem druhům řečové činnosti, které dělíme:

a) podle druhu komunikačního procesu na **receptivní** (poslech a čtení) a **produktivní** (mluvení a psaní); receptivní dovednosti jsou zaměřeny na přijímání a pochopení informace v mluvené nebo psané formě, produktivní na vytváření sdělení v mluvené a písemné podobě;
b) podle způsobu realizace na **mluvené** (poslech a mluvení) a **psané** (čtení a psaní).

„Jak uvádí Widdowson (2000), učení se cizímu jazyku probíhá recepcí a produkcí řeči v mluvené nebo psané formě, proto je jazykový projev často vymezen v rámci čtyř dovedností. Osvojování a rozvíjení čtyř řečových dovedností je jednak cílem, jednak prostředkem k realizaci komunikačního cíle.“ (Šebestová, 2011, s. 29)

Osvojení čtyř hlavních komplexních řečových dovedností je dle Hendricha (1988, s. 89) předpokladem realizace komunikačního cíle. Předpokladem k vytvoření těchto komplexních řečových dovedností je předcházející náležité osvojení jazykových prostředků – slovní zásoby, gramatiky, fonetiky a pravopisu, jež podmiňují úroveň jednotlivých řečových dovedností. Pokud se člověk chce stát úspěšným uživatelem cizího jazyka, musí si kromě kompetencí lingvistických osvojit také kompetence sociolingvistické (vztahují se ke znalostem a dovednostem, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských norem užívání jazyka)[4] a pragmatické (vztahují se k užívání jazyka v komunikační praxi)[5].

	RECEPTIVNÍ	PRODUKTIVNÍ
MLUVENÉ/ORÁLNÍ	poslech	mluvení
PSANÉ/GRAFICKÉ	čtení	psaní

Tabulka č. 1 Dělení základních řečových dovedností

[4] Např. výběr pozdravů a oslovení, vhodné užívání jazyka v závislosti na různých funkčních stylech, rozeznávání dialektů, neverbální projevy doprovázející komunikaci
[5] Např. uspořádání vět pro vytvoření souvislého jazykového projevu, vyjádření různých komunikačních funkcí v mluveném i v psaném projevu

Z pohledu dichotomie znázorněné v tabulce se mezi odbornou veřejností stále vedou diskuze ohledně role a významnosti **jazykových vstupů** *(input)* a **jazykových výstupů** *(output)* ve výuce cizího jazyka se snahou zjistit, které z nich jsou při učení se cizímu jazyku důležitější. Dotazujeme se, v jaké míře a v jaké kvalitě mají být v jazykovém vzdělávání poskytovány příležitosti k recepci či produkci. Ze zkušeností učitelů lze předpokládat, že pro výuku cizího jazyka je nezbytná dostatečná expozice cizímu jazyku, stejně jako dostatek příležitostí k řečové produkci v cizím jazyce.

2.2 Řečové dovednosti z pohledu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Proměny v jazykovém vzdělávání směrem ke komunikačnímu pojetí výuky s hlavním cílem osvojení si komunikační kompetence vycházejí ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ, 2002). Tento dokument, sloužící mimo jiné jako nástroj pro sjednocení a inovaci výuky cizích jazyků, představila Rada Evropy v roce 2001 jako výsledek několikaleté spolupráce odborníků na cizojazyčné vzdělávání. Hlavním přínosem SERRJ je *„poskytnutí objektivních kritérií pro popis jazykové způsobilosti“* (SERRJ, s. 1), tj. popis znalostí, dovedností a postojů, které si jedinec musí osvojit, aby dokázal v cizím jazyce komunikovat a efektivně jednat. Vedle toho je tento rámec charakterizován jako nástroj k zjištění úrovně jazykové způsobilosti jedince, a to prostřednictvím popisu jednotlivých úrovní ovládání jazyka z hlediska všech komponent, z nichž se jazyková způsobilost skládá. SERRJ podrobně definuje úroveň znalostí jazyka (pro úrovně od A1 do C2) právě na základě přesného popisu zvládnutých řečových dovedností v komunikační situaci[6].

S využitím souboru kompetencí, obecných i specifických komunikativních jazykových kompetencí, jsou uživatelé schopni osvojování a následného používání daného cizího jazyka. Podle SERRJ lze každý způsob užívání jazyka a učení se jazyku popsat následujícím způsobem: *„Užívání jazyka, včetně učení se jazyku, představuje úkony prováděné lidmi, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí rejstřík kompetencí, a to jak kompetencí obecných, tak obzvláště komunikativních jazykových kompetencí. Užívají kompetence, které mají k dispozici v různých kontextech a za různých podmínek a omezení, aby se zapojili do jazykových činností obsahujících jazykové procesy, jejichž cílem je vytvářet či přijímat texty vztažené k tématům v určitých oblastech užívání jazyka, a přitom aktivizují ty strategie, které se*

[6] Tabulky s popisem jednotlivých jazykových úrovní jsou součástí příloh 1 a 2

zdají nejpříhodnější pro úspěšné provedení úloh. Monitorování těchto úkonů účastníky procesu vede k posílení nebo pozměnění jejich kompetencí." (SERRJ, s. 9)

Na základě SERRJ definuje *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (RVP G, 2007) výstupní požadavky cizojazyčné výuky, které vymezuje jednak rámcově pro oblast učiva, jednak pro oblast **receptivních**, **produktivních** a **interaktivních řečových dovedností** (Šebestová, 2011, s. 32).

2.2.1 Recepce

Jazykový vstup (*input*) je definován jako cizojazyčný materiál, kterému jsou studenti vystaveni buď ve formálním vzdělávání, nebo v přirozeném prostředí (Šebestová dle Loew, 2007). Týká se receptivních řečových dovedností poslechu a čtení a přesahuje také do aktivit vyžadujících verbální reakci – produkci jazyka.

Nelze pochybovat o zásadní roli jazykového vstupu při jazykovém vzdělávání, důležitost expozice cílovému jazyku při procesu jeho osvojování zdůrazňují zastánci přirozeného přístupu v cizojazyčné výuce Krashen a Terrell[7]. Ve své teorii představují tzv. srozumitelný jazykový vstup, na jehož základě dochází k osvojování cizího jazyka. Jde o vystavení cílovému jazyku, kdy cizí jazyk nemusí být studentovi srozumitelný beze zbytku. Krashen (1983) formuluje hypotézu, že cizojazyčný materiál vyšší jazykové úrovně, než je studentova aktuální jazyková úroveň, podporuje a rozvíjí osvojování cílového jazyka.

Ač je obecně tvrzení, že pouhá expozice jazyku je dostačující pro jeho úspěšnou akvizici, podrobeno kritice ze strany odborníků v oblasti teorie osvojování cizího jazyka, panuje shoda, že recepce je při učení se cizímu jazyku naprosto nezbytná.

2.2.2 Produkce

Jazykový výstup (*output*) zahrnuje veškerou produkci studenta v cizím jazyce. Týká se řečových dovedností mluvení a psaní.

Role produkce je v cizojazyčné výuce stejně významná jako role recepce. Argumentace její zásadní role při osvojování cizího jazyka spočívá zejména v názorech o nedostatečnosti pouhé recepce jako operace, která poskytuje studentům příležitosti k porozumění významům lingvistického materiálu pomocí kontextu (především v oblasti sémantické), ale výrazně nepřispívá k rozvoji v oblasti gramatické (Šebestová, 2011, s. 39). Právě v jazykové produkci dochází k rozvíjení kompetencí v oblasti gramatické.

[7] Více v podkapitole 3. 1. 3. 1

2.2.3 Interakce

Přístup upřednostňující interakci v procesu osvojování cizího jazyka doplňuje předchozí dva popsané, od nichž se neodvrací a staví se k nim spíše komplementárně. Jeho zastánci tvrdí, že v procesu učení cizímu jazyku je zásadní interakce mezi učitelem a studenty nebo mezi studenty navzájem.

2.3 Integrované pojetí řečových dovedností

Lingvodidaktická literatura zpravidla zmiňuje jmenované čtyři řečové dovednosti odděleně. Nicméně toto pojetí je využíváno spíše jako hledisko pro jejich organizaci při tvorbě kurikulárních a výukových materiálů, ne v souvislosti s procesem osvojování cizího jazyka.

Jestliže má být student připraven na to, aby uspěl v reálných komunikačních situacích, musí být schopen uplatnit více řečových dovedností současně. Potřeba integrace řečových dovedností se jeví pro výukovou praxi i reálné životní situace jako nezbytná, a proto ve výuce logicky nejsou jednotlivé dovednosti přítomny pouze separovaně, ale i v různých kombinacích, např. poslech a psaní současně v diktátu nebo čtení a mluvení při hlasitém čtení. Dle Šebestové (2011, s. 40) vystihuje integrace řečových dovedností přesněji skutečnou povahu komunikace tím, že integruje nejen řečové dovednosti navzájem, nýbrž i řečové dovednosti s jazykovými prostředky (gramatika, slovní zásoba, výslovnost). S promyšleným využitím aktivit, které integrují více řečových dovedností, nabízíme studentům příležitosti k učení různé povahy, respektujeme jejich individuální rozdíly, pokud jde o styly a strategie učení. Takové aktivity jsou komplexnější, neboť svou povahou zahrnují recepci, produkci i interakci.

Proto také při vymezování námi zkoumané řečové dovednosti poslechu s porozuměním je důležitý fakt, že daná řečová dovednost je vždy součástí procesu komunikace a nelze na ni nahlížet odděleně od ostatních řečových dovedností. Tento aspekt opakovaně připomíná Choděra (2001, s. 77): *„Poslech je univerzální prostředek výuky cizího jazyka ve všech dovednostech, nejen vzhledem k sobě samému, není izolovanou dovedností, ale má přímý vztah k mluvení a nepřímý vztah k psaní a čtení.“*

Z uvedených důvodů je pro praxi doporučováno nevyučovat poslech s porozuměním pouze odděleně, ale i v kombinaci s ostatními řečovými dovednostmi. Jako účelná se jeví kombinace poslechu a následného hlasitého čtení vyslechnutého textu, která u studentů vede v ideálním případě ke zlepšení jejich výslovnosti (na úrovni segmentální i suprasegmentální) a celkové jazykové úrovně. Pro zlepšení komunikační schopnosti je žádoucí kombinovat poslechové aktivity s mluveným projevem. Poslech a mluvení jsou úzce provázány a navzájem

se ovlivňují. Úroveň porozumění lze zvýšit prostřednictvím mluvení a mluvení zlepšit prostřednictvím poslechu. Rovněž kombinace poslechu a psaní, kdy po poslechu odpovídají studenti písemně, je velmi přínosná.

Na základě získaných údajů v empirické části práce je třeba plně souhlasit se slovy Hendricha (1992/1993, s. 323), že poslech pomáhá studentovi zdokonalovat ústní projev a hlasité čtení, nepřímo i projev písemný. Dle většiny dotazovaných učitelů má úspěšné porozumění pozitivní vliv zejména na produktivní řečové dovednosti, z nichž nejvíce na mluvení. Sami studenti rovněž spatřují největší pozitivní vliv úspěšného porozumění v osobním zlepšení v mluvení. Z integrovaného pojetí řečových dovedností vycházíme v nahlížení na zkoumanou řečovou dovednost poslech s porozuměním a jsme si vědomi vztahu s ostatními řečovými dovednostmi a vzájemného vlivu.

Zbývá poznamenat, že nejen ve výuce, ale i ve skutečné komunikaci navazuje obvykle na poslech jiná řečová dovednost, zejména produktivní – ústní nebo písemná reakce.

3 Řečová dovednost poslech s porozuměním

„Poslech s porozuměním představuje v SERRJ jednu ze čtyř základních řečových dovedností, jejíž klíčová role je v souvislosti s procesem osvojování cizího jazyka zřejmá: je základním vstupním předpokladem úspěšné komunikace, jeho realizace je podmíněna zvládnutím příslušných komunikačních strategií.“ (Lukášová, 2012, s. 21) Poslech v cizím jazyce představuje nejfrekventovanější ze čtyř základních řečových dovedností. Podle W. M. Riverse lze poměr řečových dovedností poslechu, mluvení, čtení a psaní kvantitativně vyjádřit relací 8:5:4:3. I když v konkrétní praxi jednotlivce může být tento poměr zcela odlišný, priorita a frekvence poslechu zůstává objektivní skutečností. (Kollmannová, 2003) Dle Flowerdewa (1995) je během dne poslech užíván téměř dvakrát více než mluvení a čtyřikrát až pětkrát více než čtení či psaní.[8] Mimořádný význam poslechu s porozuměním potvrzuje skutečnost, že v běžné komunikaci převládá recepce nad produkcí, poslech nad vlastním mluveným projevem.

Česká lingvodidaktická terminologie není v přístupu k poslechu s porozuměním zcela jednotná, setkáváme se s termíny **poslech** i **poslech s porozuměním**. Pro označení řečové dovednosti se vžil termín poslech s porozuměním, který užíváme také v naší práci, ač např. Choděra navrhuje (2006, s. 77) podle něho vhodnější a přesnější označení této řečové dovednosti termínem poslouchání (analogicky k používaným termínům mluvení, psaní, čtení). V anglosaské lingvodidaktické literatuře existují termíny *listening* (fonetický poslech) a *listening comprehension* (poslech s porozuměním). Francouzská didaktika cizích jazyků používá termín *compréhension orale* (porozumění mluvenému projevu). Německá didaktika cizích jazyků pracuje s termínem *Hören mit Verständnis*.

3.1 Postavení poslechu s porozuměním v lingvodidaktice 20. století

Zájem o zvukovou podobu jazyka se proměňoval v jednotlivých obdobích, různé metody kladly různý důraz na fonetickou stránku jazyka. Popíšeme, jaké postavení měla fonetika, především řečová dovednost poslech s porozuměním, v jednotlivých směrech v důležitých etapách v rámci vývoje lingvistiky, vyučování/učení se cizím jazykům, didaktiky cizích jazyků. Soustředíme se výhradně na 20. století, které je v didaktice cizích jazyků

[8] Oproti tomu Hendrich (1988, s. 188) uvádí čtení jako nejčastější a nejužívanější řečovou dovednost. *„Srovnáme-li čtyři základní řečové dovednosti, tj. poslech, mluvení, čtení, psaní, z hlediska rozsahu či frekvence jejich využití v praktickém životě, ve většině případů bude v našich podmínkách první místo náležet nesporně čtení (tisku, odborné literatury časopisecké nebo knižní, úřední i soukromé korespondence, tiskopisů a dokumentů, popř. i krásné literatury).“*

označováno za „vědeckou éru“ (Germain, 1993), právě do poloviny 20. století je datován pokus výzkumníků a didaktiků položit vědecký základ výuce cizích jazyků.

První analýzy řečové dovednosti poslechu s porozuměním se objevují ve 20. letech 20. století ve spojitosti s tzv. audiolingvální (později audioorální) metodou výuky cizího jazyka. Tato metoda vychází z principu, že dovednost poslechu s porozuměním se sama zlepší, pokud je žák vystaven cizímu jazyku a poslouchá ho.

Poslech s porozuměním potom dosahuje určitého postavení ve výuce cizích jazyků až v 70. letech 20. století, kdy se změnil přístup k lingvistice a s touto změnou souvisela také změna přístupu k poslechu s porozuměním. V roce 1969 určila konference Mezinárodní asociace aplikované lingvistiky (AILA) hlavní směry výzkumu. *„Poslech s porozuměním byl představen jako základní řečová dovednost nutná ke zvládnutí jazyka a jako nepasivní a velmi komplexní receptivní proces. Byla zdůrazněna nutnost používání autentických textů při cizojazyčné výuce poslechu s porozuměním a poukázáno na existenci individuálních studijních technik (dnes strategií, taktik) uživatelů jazyka.“* (Lukášová, 2012, s. 20)

Germain uvádí 3 hlavní směry: integrovaný, lingvistický a psychologický, v rámci kterých klasifikuje metody a přístupy ve výuce cizích jazyků se zřetelem k poslechu s porozuměním.

3.1.1 Poslech s porozuměním v rámci metod a přístupů integrovaného směru

3.1.1.1 Audioorální metoda

Audioorální metoda, výrazný směr druhé poloviny 20. století, se zrodila v USA jako reakce na požadavky armády po rychlém a efektivním zvládnutí cizího jazyka za účelem aktivní komunikace v jazyce. Nahradila metodu gramaticko-překladovou a rozšířila se v cizojazyčné výuce. Tato metoda se opírá především o učení amerického psychologa B. F. Skinnera a jeho aplikaci zásad behaviorismu na řečové chování, teoreticky vychází ze strukturalistického modelu Bloomfieldovy lingvistické školy. Citujeme Fenclovou (2003, s. 31) a její výběr pěti hlavních principů audioorální metody, které jsou zvláště významné pro učení zvukového plánu cizího jazyka:

1. Poněvadž jazyk je interpretován jako chování, cizí jazyk může být žákovi zprostředkován pouze jako chování, tedy řečovou praxí.
2. Toto řečové chování je primárně ústní.
3. Nacvičuje se v situacích stimulujících reálné řečové chování.

4. Učení je pojímáno jako mechanický proces vytváření automatismů. Žák je veden k imitaci vzorů.
5. Chyby nejsou tolerovány, každou chybu je nutno okamžitě opravit.

Z učení se cizímu jazyku se stává mechanický proces, v rámci kterého žák přijímá soubor jazykových struktur v podobě cvičení, na základě kterých si vytváří zvyky a automatismy. Nácvik se provádí převážně v jazykové laboratoři pomocí diskriminačních a imitačních cvičení. Na základě Skinnerova vzorce stimul-reakce-upevnění je žákovi po zopakování vzoru znovu přehráno správné znění vzoru k potvrzení správnosti jeho postupu, nebo za účelem okamžité opravy chyby. Priorita je v této metodě přiznávána zvukové stránce jazyka, ovšem jedná se o nadměrný mechanický nácvik stereotypních struktur, které brzdí přenos na skutečné komunikativní situace, což je nejčastější výtkou vůči audioorální metodě (Hendrich a kol., 1988). Pro nácvik správné výslovnosti v jazyce se tento postup diskriminačních a imitačních cvičení při pravidelném zařazování a úměrném dávkování většinou osvědčuje. Z hlediska poslechu s porozuměním se ovšem nejedná o skutečné porozumění mluvenému projevu, chybí zde transfer do reálného prostředí, do skutečných komunikačních situací. Žák rozumí a odpovídá pouze pomocí naučených zautomatizovaných výrazů a frází. Chomsky a zastánci kognitivních postupů reagují kriticky na toto mechanické pojetí učení se jazyku. Odmítají názor, že jazyku se lze naučit mechanickým osvojováním verbálních návyků, s upozorněním na důležitost smyslu výpovědi a tedy na důležitost porozumění. I přes kritiku je tato metoda pokládána za jednu z prvních ucelených metod cizojazyčné výuky, která je založena na strukturalistické lingvistice a v rámci psychologie také na behaviorálním principu podmiňování.

3.1.1.2 Metoda SGAV

Metoda SGAV (strukturo-globální audiovizuální) se rozvíjela od konce 50. let 20. století zejména ve Francii. Teoretický základ tohoto směru vytvořil v roce 1953 Petar Guberina, profesor Fonetického ústavu Univerzity v Záhřebu, spolu s P. Rivencem, profesorem na Ecole Normale Supérieure v Saint-Cloud. Velká pozornost je věnována zvukové stránce jazyka, cílem je učení pro komunikaci, zvláště ústní, realizovanou jazykem běžné každodenní komunikace. Důraz je kladen na porozumění, což valorizuje akustickou stránku řeči a její recepci i produkci. Porozumění mluvenému projevu je usnadněno kontextem a audiovizuálními prostředky. V produkci se vyžaduje průběžné opravování chyb včetně výslovnostních. Podle Guberiny zvládnutí na úrovni suprasegmentální usnadňuje následné zvládnutí hlásek. Poprvé v historii tak předchází seznámení s intonací a rytmem řeči prezentaci hlásek. Prakticky ukázáno je to v

lekcích *Voix et images de France* (VIF) (Guberina a Rivenc, 1962), z nichž každá obsahuje čtyři části, momenty v jazykové třídě, se kterými jsou spjaty aktivity v hodině (Cornaire, Germain, 1998, s. 18):

1. Prezentace nahraného dialogu s obrázky, které znázorňují dané situace. Žáci opakují a poté si zapamatují výpovědi z dialogu.
2. Využití naučených frází v různých kontextech.
3. Procvičení gramatických struktur z hodiny v jazykové laboratoři v podobě strukturálních cvičení.
4. Využití slovní zásoby a naučených struktur prostřednictvím vedené nebo volné konverzace, tvoření dialogů, atd.

Ač je důraz kladen na porozumění - dialogy v úvodní části hodiny, otázky učitele - upozorňuje Germain na to, že dialogy neodpovídají skutečným komunikačním potřebám žáků a nepřipravují je na porozumění rodilým mluvčím.

3.1.2 Poslech s porozuměním v rámci metod a přístupů lingvistického směru

3.1.2.1 Situační metoda

Situační metoda neboli ústní metoda byla koncipována britskými aplikovanými lingvisty Palmerem a Hornbym v letech 1920-1930. Ještě dnes je tato metoda využívána v některých školách při výuce anglického jazyka. Hlavní roli v tomto přístupu hraje mluvená forma řeči a syntaktické struktury, které jsou označovány za jádro mluveného jazyka. Syntaktické struktury jsou prakticky používány v konkrétní situaci za pomoci obrázků, gest, předmětů. Žák bývá na začátku spíše pasivní, poslouchá a opakuje po učiteli, postupně začíná sám spontánně konverzovat. Důležitá je přitom gramatická i fonetická přesnost. Poslech nutně předchází produkci. Nicméně nejedná se zde o učení se porozumět. Situační přístup je výslednou snahou zahrnout lingvistický přístup (jazyk je tvořen souborem struktur) a psycholingvistický přístup vycházející z behaviorismu (učení se jazyku vyžaduje přijetí nového systému zvyků), ovšem neuvažuje o kognitivní dimenzi jazyka.

3.1.2.2 Komunikativní přístup

Komunikativní přístup vznikl v 70. letech 20. století z komunikačních potřeb v jazyce. Výuka cizího jazyka se odklání od pouhého systémového pojetí jazyka (*langue*) k jeho praktickému fungování (*parole*). Tento přístup se zakládá na principu, podle kterého je jazyk nástrojem komunikace a zvláště sociální interakce. Fenclová (2003) uvádí definici komunikace S. Moirandové jako vzájemnou interakci mezi nejméně dvěma sociálně situovanými jedinci,

která se uskutečňuje prostřednictvím použitých verbálních a neverbálních znaků, kdy každý jedinec může být střídavě (nebo výlučně) buď tvůrcem, nebo příjemcem sdělení. Řečový akt je vždy chápán jako projev určitého jedince, v určitém prostředí, v určité době. Prvotním ve výuce cizích jazyků je připravit žáka na interakci s rodilými mluvčími. Zřetel k normativnosti je v komunikativní metodě nahrazen požadavkem autentičnosti. Ve výuce jsou využívány autentické dokumenty, které jsou vybírány dle skutečných potřeb žáků, aktivity v hodinách mají podporovat vzájemné interakce, možnost vyjádřit se, komunikativní situace jsou reálné, žák je aktivní a přebírá značnou část zodpovědnosti za vlastní učení. Komunikativní přístup počítá s využitím všech čtyř základních řečových dovedností, ovšem přisuzuje prvořadé místo poslechu. Nejdůležitější je porozumět sdělení, přičemž je zavedeno kritérium přijatelnosti: přijatelnost jako cílová kvalita nahrazuje úsilí o dosažení optimální dovednosti.[9]

Fonetická složka je zde marginalizována, výslovnostní chyby, které nebrání porozumění, nejsou opravovány. Také např. Wioland (1991) zmiňuje v knize *Prononcer les mots du français* kritérium dosažení kompetence přijatelné pro ucho rodilého Francouze, co se týká porozumění a mluvení ve francouzštině.

V souvislosti se společensko-politickými změnami v Evropě se v 90. letech 20. století zvýšil zájem o výuku cizích jazyků. *„Pro dorozumění bylo primární porozumění poslechového cizojazyčného textu, které navíc odpovídalo komunikačnímu pojetí výuky jazyka.“* (Lukášová, 2012, s. 22) V tomto období také výrazně vzrostlo množství lingvodidaktické literatury zaměřující se na poslech s porozuměním v cizím jazyce. *„Začaly být systematicky zkoumány poslechové strategie, rozdíly mezi méně zkušenými a zkušenějšími posluchači (Mendelsohn, 1995; Thompsonová; Rubinová, 1996; Field, 1998; Vandergrift, 1997; Gohová, 1997), příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním v cizím jazyce (např. O'Malley, 1990; Vogely, 1995) a vliv různých proměnných na porozumění (např. znalostí obsahu textu na porozumění, Kintsch, 1998).“* (Lukášová, 2012, s. 23)

Didaktici se neshodují, zda je v současnosti uplatňovaný **akčně orientovaný přístup** (formulován v SERRJ, 2002) součástí komunikativního přístupu, nebo jde o další samostatnou metodu (jak o něm uvažuje např. Christian Puren). Každopádně tento přístup vychází z komunikativních metod, k nimž připojuje jako cíl usilování o formování evropských občanů,

[9] „*Le critère d'acceptabilité et l'égard aux exigences de la communication remplace le critère de performance optimale (identité avec le système cible).“* (Galazzi-Matasci, Pedoya, 1983)

kteří jsou schopni společně jednat a působit v plurilingvním a plurikulturním světě. V cizojazyčné výuce tedy hrají důležitou roli nejen výchozí jazyk a kultura studenta, ale i všechny další jazyky a kultury, se kterými přišel nebo přichází do styku. Na studenty cizího jazyka je tímto přístupem pohlíženo prvotně jako na členy společnosti, jež mají své společenské role a úkoly (tj. nejen jazykové). Akčně orientovaný přístup se tak soustředí na *„kognitivní, emocionální a volní dispozice jedince jako společenského činitele včetně celého rejstříku jemu vlastních a jím používaných schopností“* (SERRJ, s. 9).

3.1.3 Poslech s porozuměním v rámci metod a přístupů psychologického směru

3.1.3.1 Přirozený přístup

Přirozený přístup staví porozumění na první místo, receptivní řečové dovednosti musí dle jeho zakladatelů učitele španělštiny T. Terrella a vědce S. Krashena předcházet dovednostem produktivním a způsob učení se cizímu jazyku by měl korespondovat se způsobem, jakým se dítě učí mateřský jazyk. Didaktický materiál musí odpovídat potřebám a zájmům žáků, velká pozornost je věnována autentickým dokumentům z různých medií jako součásti výuky cizího jazyka – pro porozumění mluvenému projevu jsou to zejména nahrávky radiového a televizního vysílání. Někteří odborníci (Bibeau, McLaughlin, Gaonac'h, Ellis) se oproti tomuto přístupu vymezili a považovali Krashenovy hypotézy srozumitelného jazykového vstupu za zjednodušené. Nutno ovšem přiznat, že právě přirozený přístup, který viděl sílu v porozumění, otevřel této řečové dovednosti cestu a ovlivnil další proudy, jež se na porozumění zaměřily.

3.1.3.2 Přístup založený na porozumění

Přístup založený na porozumění vychází z přesvědčení, že produktivním řečovým dovednostem musí nutně předcházet zvládnutí řečových dovedností receptivních. Nejedná se ovšem o používání naučených automatismů, nýbrž o přípravu žáka na porozumění textům (v mluvené či psané formě), přičemž důležitý je obsah sdělení. Hovoříme zde o principech individualizace, žák se aktivně podílí na svém učení, v rámci kterého používá různé strategie. Aktivita v učení se jazyku a jeho interaktivita podporuje u žáka integraci nových znalostí, usnadňuje přijetí automatismů a vytváří pouta mezi kognitivními a afektivními aspekty učení se jazyku (Cornaire, Germain, 1998, p. 27). Z tohoto pohledu mohou být informační a komunikační technologie nápomocny při motivaci žáka být aktivním ve vlastním procesu učení a přijmout za své učení odpovědnost.

Na Institutu cizích jazyků Ottawské univerzity byl v roce 1986 zaveden studijní program zaměřený na porozumění, zvládnutí receptivních řečových dovedností. Tento program vycházel z následující skutečnosti: Pro porozumění sdělení a pochopení jeho smyslu je velmi důležitý jeho kontext. Vidíme rozdíl mezi základním smyslem slova, který lze najít ve slovníku, a kontextuálním smyslem slova, který získává slovo na základě svého postavení v textu. Tento kontext má tři roviny: jazykovou, situační a interakční.

Kromě dvou popsaných přístupů patří do psychologického směru také **komunitární metoda** Ch. A. Currana, **tichá metoda/metoda mlčení** C. Gattegna, **pohybová metoda (total physical response method, TPR)** J. Ashera a **sugestopedie** G. Lozanova jako učení se všemi smysly, respektuje všechny učební typy – auditivní, vizuální i kinestetický.

V současné době, o které v souvislosti s cizojazyčnou výukou hovoříme jako o post-komunikačním období, dochází k novému pohledu na výuku cizích jazyků. Jsou uplatňovány pozitivní aspekty z různých přístupů ve prospěch konkrétních učebních kontextů a potřeb studentů, vše, co v konkrétní praxi funguje, je doporučeno používat. V českém prostředí se v tomto smyslu setkáváme s pojmem **didaktický pluralismus** (Mothejzíková, 1995). V rámci něho je zdůrazňována autonomie učitele, včetně posílení jeho role a zodpovědnosti z pohledu subjektivního pojetí výuky (vycházejícího z vlastní zkušenosti a odborného vzdělání), která povede k požadovaným cílům (tzv. eklektický přístup).

Eklektický přístup jsme uplatnili také při přípravě našeho výzkumu, kdy jsme vycházeli z principů několika z výše popsaných metodologických přístupů 20. století. Pro testování úspěšnosti poslechu s porozuměním u studentů byly vybrány autentické dokumenty[10]. Pro porozumění mluvenému projevu byl důležitý kontext a pochopení smyslu a obsahu sdělení[11]. Využití audiovizuálních prostředků[12] a informačních a komunikačních technologií bylo zvoleno s cílem umožnit studentům být aktivní ve vlastním procesu učení (mít možnost volit různé opory a strategie) a přijmout za své učení odpovědnost[13].

3.2 Poslech jako proces v jazykové komunikaci

Poslech s porozuměním dle odborníků (např. Lancien, Perrin) zaujímá klíčové postavení v jazykové komunikaci. Jedná se o velmi náročnou dovednost, také vzhledem ke komplexnosti celého procesu, ve kterém figurují dílčí prvky v podobě mluvčího, příjemce a

[10] Viz komunikativní a přirozený přístup
[11] Viz přístup založený na porozumění
[12] Viz metoda SGAV
[13] Viz přístup založený na porozumění

obsahu zprávy (Littlewood, 1984). Jde o jeden z nejsložitějších procesů ve zvládnutí cizího jazyka, který je ovšem považován za základní pro úspěšnou komunikaci v cizím jazyce.

3.2.1 Průběh procesu poslechu s porozuměním

Poslechem rozumíme **recepci** mluvené řeči. Zde je třeba zmínit rozlišení schopnosti slyšet a schopnosti rozlišit/vnímat, kterou nazýváme **percepcí**. Schopnost slyšet předpokládá aktivizaci senzoriálních mechanismů, schopnost percepce předpokládá aktivizaci kognitivních a lingvistických mechanismů, jedná se o komplexní mentální proces rozpoznání a interpretace zvukové reality (Guimbretière, 1994). V rámci tohoto komplexního a aktivního procesu interpretace posluchači spojují to, co slyší, s tím, co už znají. Buck (1992) upozorňuje na nezbytnost uvědomění si tohoto rozlišení mezí recepcí (*audition*) a percepcí s odkazem na skutečnost, že starší lidé často hůř slyší ostré frekvence souhlásek jako F a S, ovšem díky kontextu jsou schopni porozumět. Kromě rozlišení mezi recepcí a percepcí je třeba rozlišit ještě **apercepci**, tj. zpracování do vlastních konceptů, porozumění, interpretaci a vyvození smyslu promluvy. V tomto kontextu hovoříme v naší práci o dovednosti poslechu s porozuměním. Tato řečová dovednost se skládá ze dvou základních činností, tj. sluchového vnímání ústního projevu a následně porozumění jeho obsahu. Choděra (2006, s 76) k tomuto uvádí, že základem poslechu s porozuměním je *„technika poslechu a technika porozumění, přičemž technika poslechu směřuje k formám výrazů, kdežto technika porozumění k obsahům, významům a smyslům“*.

Recepce je velmi důležitou fází každé komunikace a role poslechu, kdy subjekt přijímá a zpracovává zvukové informace, je nezastupitelná pro rozvíjení dalších řečových dovedností v cizím jazyce. Pokud by informace přijímány nebyly, nebyla by komunikace komunikací. Poslech v tomto ohledu podmiňuje zvukovou komunikaci a umožňuje posluchačům interakci, přičemž komunikovat znamená rozumět a mluvit. Jinými slovy proces recepce se obejde bez užívání produktivních řečových dovedností, obráceně to však není možné. Produkce není možná bez recepce a bez recepce a produkce nemůže dojít k interakci.

V řadě přístupů je poslech považován za pasivní schopnost. Zejména v porovnání s mluvením se může zdát, že při poslechu není subjekt aktivní. Tato představa je však mylná, poslech naopak představuje velmi intenzivní a aktivní proces výběru, shromažďování a interpretování informací z audiovizuálních materiálů (Brown, 2007). Hlásky, které slyšíme a více či méně rozeznáváme, musíme transformovat do slov, do významových celků. Zároveň musíme sledovat všechny nové informace, které mluvící osoba uvádí, zachytit všechny znaky, jazykové i mimojazykové, které dovolují pochopit, co bylo řečeno. Poslech vyžaduje značnou

fyziologicko-psychickou aktivitu, podmíněnou pozorností a soustředěností posluchače a jeho dostatečnými jazykovými znalostmi, zpravidla většími, než vyžadují ostatní řečové dovednosti (Hendrich, 1992/1993). Psycholingvisté sdílejí názor, že porozumění řeči je **proces aktivní**, nejedná se o pouhý příjem a dekódování řečového signálu. Pokud je cílem subjektu porozumění mluvené řeči, směřuje od smyslového vjemu řečového signálu, tzn. od sluchového vjemu vyslovené výpovědi, k pochopení jejího významu a dále k pochopení záměru mluvčího. Jádrem poslechu je percepce jednotlivých jazykových prvků: hlásek, slov, vět a částí textu. Tyto prvky se následně v procesu vnitřního zpracování textu dostávají do vzájemných vztahů a integrují se. Na základě této integrace teprve dochází k porozumění zvukové podobě jazyka. Z psycholingvistického hlediska je proces poslechu s porozuměním velmi složitou operací: sluchové obrazy slov a slovních spojení, vytvářené v mozkových centrech, tvoří základ pro správnou výslovnost a celkový mluvený projev. Příjemce musí nejdříve jednotlivá slova a slovní spojení rekognoskovat, správně jim porozumět, sestavit je v závislosti na kontextu do příslušného vztahu a nakonec je jako celek pochopit.

3.2.2 Poslech s porozuměním jako komplexní proces

Níže předkládáme vybrané definice poslechu s porozuměním z českého i zahraničního prostředí, ze kterých je zcela zřejmé pojetí poslechu jako komplexního procesu v rámci jazykové komunikace.

Dle Hendricha (1988) je poslech s porozuměním soubor procesů, které člověku umožňují vnímat mluvenou řeč a rozumět jejímu obsahu a které propojují akustické a fonetické dovednosti, znalosti lingvistiky a individuální předpoklady jedince k přijímání slyšených informací. Posluchač od mluvčího během poslechu přijímá (recipuje) informace, dochází ke vnímání zvukové podoby projevu a následnému pochopení jeho obsahu.

Buck (2001) definuje poslech jako schopnost identifikovat a porozumět tomu, co v podobě mluveného slova přijímáme od okolí. Toto porozumění v sobě zahrnuje zejména porozumění přízvuku, gramatice, slovní zásobě a celkovému obsahu sdělení. Studenti by měli směřovat k dosažení úrovně, kdy porozumí těmto čtyřem prvkům zároveň.

Lynch (1998) uvažuje o poslechu jako o aktivním komplexním procesu, který umožňuje rozumět a interpretovat mluvený projev za použití množství zdrojů – fonetických, fonologických, lexikálních, syntaktických, sémantických a pragmatických.

Helgesen a Brown (1994) používají termín aktivní poslech, porozumění definují jako pochopení celkového obsahu sdělení, je charakterizováno jako akt empatického porozumění mluvčímu.

Mezioborový charakter řečové dovednosti poslechu s porozuměním a propojení řady dovedností a faktorů nutných k její úspěšné realizaci komplikuje vytvoření jedné zastřešující definice této řečové dovednosti. Různými autory je definována z mnoha hledisek. Jak vyplývá z definic uvedených výše, je poslech s porozuměním komplexní dovedností. To může být důvodem, proč je žáky považován za nejobtížnější ze čtyř řečových dovedností, což potvrzuje výzkum na základních a středních školách v České republice (Vlčková, 2010, 2014) a rovněž vlastní výzkum, který je popsán v empirické části práce.

4 Poslech s porozuměním ve výuce cizího jazyka

Krashen (1982) tvrdí, že poslech s porozuměním je klíčovým faktorem pro úspěšnou jazykovou akvizici a zaujímá prvořadé místo při studiu cizích jazyků. V souvislosti s aktuálními potřebami v cizojazyčné výuce shledávají teoretické přístupy značnou potřebu právě procesu porozumění, role poslechu s porozuměním je podporována a zdůrazňována na všech stupních vzdělávání. Důležitost této dovednosti je posilována vědomím o nezastupitelné roli ústní komunikace a auditivního přijímání informací v dnešní době, kdy je komunikace v cizím jazyce nezbytná. Úloha a význam poslechu v rámci jazykové komunikace je v jazykové akvizici neoddiskutovatelná (Morley, 1992). Hendrich (1992/1993) považuje poslech za jednu z hlavních cílových dovedností v ovládání cizího jazyka, za nenahraditelný zdroj i prostředek k poznávání a k osvojování zvukové podoby cizí řeči. Poslech je *„specifickou formou lidské poznávací činnosti“* (Hendrich a kol., 1988, s. 193). Nejen proto je komunikativní metodou poslechu přisuzováno prvořadé místo úzce spjaté s postavením ústního projevu.

4.1 Charakteristiky cizojazyčného mluveného projevu

4.1.1 Oblast fonematiky a prozodie

Nácviku poslechu s porozuměním je nutné věnovat ve výuce cizího jazyka značnou pozornost, neboť, jak již bylo řečeno, jím vytváříme předpoklady pro ústní projev. Zde je třeba uvědomit si typické charakteristiky mluveného projevu na **úrovni suprasegmentální**, jakými jsou **přízvuk**, **rytmus**, **existence rytmických skupin** ve francouzském jazyce, **tempo**, **melodie a intonace řeči**. Na **úrovni segmentální** mluvíme ve francouzštině zejména o specifických rysech francouzských vokálů – **nazalizace**, **labializace**, **otevřenost a zavřenost**, **místo artikulace samohlásek**.

Mnozí odborníci pozorovali úzký vztah právě mezi znalostí na úrovni fonematiky a prozodie a rozvojem porozumění mluvenému projevu. *„Podle Gilberta (1983: 60) si nelze představit výuku poslechu s porozuměním bez porozumění fonetickým jevům. Na základě zkušenosti se začátečníky ve francouzštině jako druhém jazyce shrnuje Le Blanc (1986), že při přístupu, který upřednostňuje poslech jako základní prostředek jazykové akvizice, jsou následně ve fázi úvodu do praktického systematického nácviku fonetických jevů znatelné rychlejší výsledky, co se týká rozvoje porozumění mluvenému slovu. Studie Champagne-Muzar (1992a) zaměřená na začátečníky sleduje vztah mezi výukou fonetických jevů a rozvojem porozumění mluvenému projevu. Tato studie odhaluje, že systematický nácvik fonetických jevů zlepšuje*

porozumění mluvenému projevu v druhém jazyce, že podporuje rozvoj schopnosti členit promluvu do logických úseků." (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998, s. 33-34)

Dle některých autorů (Burling, Becker, Henry a Tomasowa 1981; Krashen a Terrell 1983) *„není systematický nácvik výslovnosti nutný k rozvoji fonetických schopností, pokud je subjekt vystaven dostatečnému množství srozumitelných jazykových vstupů. Nicméně existuje řada odborníků, kteří pochybují o možnosti zvládnutí segmentálních a suprasegmentálních prvků v druhém jazyce bez systematického nácviku (Champagne, Schneiderman a Bourdages 1993 a 1984; DeBot a Mailfert 1982; Galazzi-Matasci a Pedoya 1983; LeBel 1969; Le Blanc 1986; Neufeld 1978; Wioland 1982)."* (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998, s. 18)

4.1.2 Oblast lexikologie a gramatiky

K typickým charakteristikám francouzského jazyka v oblasti fonetiky přistupují při nácviku poslechu s porozuměním další specifické rysy mluvené řeči v oblasti lexikální a gramatické. Při nácviku mluveného projevu se setkáváme především se standardní podobou francouzského jazyka. Jinak je tomu při nácviku poslechu s porozuměním, kdy je nutno zaměřit pozornost na různé registry nespisovného jazyka patřící do národního jazyka, jakož i na regionální varianty národního jazyka. Mezi nespisovné útvary národního jazyka řadíme **nářečí (dialekty)**, **slangy** a **argot**. Dialekty (dle geografického rozmístění) se od spisovného jazyka liší vlastním lexikálním, gramatickým a částečně i foneticko-fonologickým systémem. Ve většině případů odpovídá inventář hlásek spisovnému jazyku, ale zvuková podoba se odchyluje od normy. Slangy (sociální nářečí) se liší od spisovného jazyka zvláštními jazykovými prostředky, tzv. profesními slovy a obraty, které se užívají v běžném dorozumívání mezi lidmi stejné profese nebo v rámci zájmové skupiny (slang studentský, zájmový, technický) a mají poměrně pevné místo v národním jazyce. Ve většině případů mají slangy inventář hlásek totožný s inventářem spisovného jazyka. Argot se, podobně jako slangy, odlišuje od spisovného jazyka především ve složce lexikální a frazeologické. Zvukové deformace v argotu vyplývají z toho, že ho užívají nejnižší sociální skupiny uživatelů jazyka, jejichž výslovnostní styl je vzdálený neutrálnímu stylu. (srov Dohalská, Schulzová, 2015)

4.2 Formy a druhy poslechu s porozuměním

Druhů poslechů je několik a publikace je člení a nazývají rozdílně. Formy a druhy poslechu s porozuměním mohou být klasifikovány z několika hledisek. Nejčastěji uváděnými faktory jsou:

- účel a prostředí, v němž k poslechu s porozuměním dochází;

- propojení s dalšími řečovými dovednostmi při komunikaci (poslech v interakci či bez ní);
- posluchačův postoj k činnosti poslechu nebo k poslechovému textu, přístup posluchače k výběru informací a poslechové činnosti.

Lukášová uvádí ve své disertační práci následující kategorie. Podle účelu lze poslech klasifikovat na **poslech didaktický**, jehož cílem je splnění konkrétní úlohy, a **poslech funkční** (Devine, 1982). V anglické lingvodidaktické literatuře rozdělila P. Urová (1984) poslech podle účelu na tzv. **poslech percepční** a **poslech s porozuměním**. Při spojení účelu poslechu s porozuměním s prostředím lze vydělit **poslech autentický** jako součást běžných komunikačních situací při rozhovoru s rodilým mluvčím (především v zemi, kde se jazykem mluví), a **poslech didaktický** (Hendrich a kol., 1988, s. 193) určený k nácviku realizace jazykových prostředků a užívaný ve výuce cizích jazyků.

Další možností klasifikace poslechu s porozuměním je přítomnost či nepřítomnost mluvčího v komunikační situaci, na jejichž základě se vymezuje **poslech přímý** (bezprostřední) a **poslech nepřímý** (zprostředkovaný). Přímý poslech, dříve též poslech konverzační, je poslech v interakci, při němž slyšitelnost ústního projevu není závislá na použití technického prostředku (Hendrich, 1992/1993, s. 323). *„Přímý poslech je charakteristický tím, že expedient informace i její percipient jsou v přímém kontaktu, to znamená, že se v dané době nacházejí na stejném místě“* (Cícha, 1982, s. 276). Většinou je zde možno vnímat mluvčího zrakem, tj. spojovat auditivní vjemy s vizuální percepcí chování mluvčího (odezírání artikulačních pohybů úst, mimiky, gest), což usnadňuje nejen přesnější vnímání mluvního projevu, ale i chápání jeho obsahu (Hendrich, 1992/1993, s. 323). Pro mnohé je přímý poslech právě díky spojení auditivní a vizuální stránky jednodušší. Dochází k lepšímu pochopení obsahu a přesnějšímu porozumění projevu. V některých situacích není přímý poslech 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). Oproti přímému poslechu je pro nepřímý poslech charakteristické, že *„expedient informace a její percipient nejsou v přímém kontaktu, přičemž vnímání daného zvukového textu je zprostředkováno různými technickými zařízeními“* (Cícha, 1982, s. 276) a odpovídá jazykovým funkcím ve výuce cizího jazyka. Technická zařízení umožňují buď simultánní přenos projevu na nejrůznější vzdálenosti (rozhlas, telefon, televize, rádiové spojení pomocí telekomunikačních družic apod.) nebo zvukový záznam sloužící k uchování zvukové podoby projevu a umožňuje jeho poslech s časovým odstupem v

libovolném počtu i rozsahu opakovat (CD, DVD, MP3 apod.). Některé technické prostředky (skype) umožňují kombinaci auditivní percepce mluveného projevu s percepcí vizuální. K nepřímé formě poslechu lze řadit i takový druh auditivní apercepce, při níž posluchač může sice mluvčího bezprostředně sledovat zrakem, 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). Souhlasíme s Hendrichem (1992/1993), že poslech přímý i nepřímý patří k důležitým didaktickým prostředkům ve vyučování cizímu jazyku, při osvojování jazyka ve školním i domácím prostředí.

Na základě posluchačova postoje lze rozlišit **poslech záměrný** - soustředěný, který tvoří hlavní náplň posluchačovy komunikace, a **poslech nezáměrný**, který je zvukovou kulisou jiných činností (poslech rádia při práci apod.). Právě nezáměrný poslech velmi přispívá k rychlému osvojování jazykových prostředků cizího jazyka.

Choděra (2006, s. 76) rozlišuje druhy poslechu především podle přístupu posluchače k výběru informací následovně:

- **orientační poslech** - jde o poslech úvodní části mluveného projevu, po níž se recipient rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat či nikoli v závislosti na zájmu o dané téma.
- **selektivní, výběrový poslech** - zaměřuje se na hledání odpovědí na předem stanovené otázky. Posluchač se snaží získat konkrétní požadované informace, nezajímá ho kontext. Co přesahuje otázku, není předmětem pozornosti. U Hendricha (1988, s. 190) najdeme tento druh poslechu pod termínem **poslech s přesným porozuměním obsahu sdělení**. Přisuzuje tomuto druhu poslechu velkou důležitost s konstatováním, že spoléháním se na pouhý přibližný odhad sdělení může snadno dojít k nedorozumění či k závažným omylům. (Hendrich a kol., 1988, s. 191).
- **kurzorický, letmý poslech** - zaměřuje se jen na hlavní informace, na to, co je v mluveném projevu podstatné. Pro tento poslech je častěji v didaktice cizích jazyků používán termín **globální poslech**. Hendrich (1988, s. 190) ho nazývá **poslechem s přibližným porozuměním obsahu sdělení**.
- **totální, intenzivní, pozorný, detailní poslech** - hranice mezi těmito druhy poslechu jsou splývavé a nejasné. Kromě toho se mohou jednotlivé druhy poslechu rychle střídat podle měnící se intence recipienta. Důležité je zde rozumět všem informacím, které jsou v textu obsaženy. Posluchač musí být schopen porozumět celému textu, tedy i detailům, aby pochopil význam a smysl slyšeného.

Jako protiklad k intenzivnímu poslechu uvádíme **poslech extenzivní**, během kterého není důležité rozumět všem informacím, které jsou řečeny. Poslech obsahuje i slova nedůležitá pro celkové porozumění. Text pochopíme, aniž bychom byli schopni přeložit každé slovo a porozumět mu. V poslechu extenzivním lze rozlišovat mezi poslechem selektivním a globálním popsanými výše.

Kritérium klasifikace	**Poslech**
Přítomnost mluvčího	přímý X nepřímý
Součást komunikace	s interakcí X bez interakce
Prostředí a účel	autentický X didaktický
Postoj posluchače	záměrný X nezáměrný
Přístup k výběru informací	orientační (= vstupní)
	globální (= kurzorický, letmý)
	selektivní (= detailní, výběrový)

Tabulka č. 2 Klasifikace druhů poslechu (Lukášová, 2012, s. 32)

Šebesta (1994/1995, s. 69-71) diferencuje poslech z hlediska jeho funkce a uvádí čtyři druhy naslouchání:

- **věcné** se záměrem 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;
- **kritické**, které navazuje na věcné, přičemž se jedná o naslouchání se záměrem analyzovat a hodnotit slyšený projev, tedy věcnou stránka projevu, jeho pravdivost, věrohodnost, jak se do projevu promítají vlastnosti, postoje a záměry mluvčího, především jeho záměr ovlivnit posluchače;
- **praktické** se záměrem 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** se záměrem získat estetický zážitek z mluveného projevu, tento typ naslouchání se váže k základům čtení a literární výchovy.

Dle výše uvedených kategorií poslechu se v empirické části práce soustředíme na didaktický poslech nepřímý (zprostředkovaný audiovizuální technikou), který je záměrný a selektivní.

4.3 Nácvik a upevňování řečové dovednosti poslechu s porozuměním

Výuka poslechu s porozuměním v cizích jazycích byla ovlivněna různými teoriemi popsanými výše a rovněž psychologickými, lingvistickými či sociologickými koncepcemi. V současnosti neexistuje jediný referenční model, co se týká výuky poslechu s porozuměním, ovšem mnozí didaktici si jsou při vytváření pedagogických aktivit vědomi následujících tvrzení a směřují svou aktivitu tímto směrem (podle Cornaire, Germain, 1998):

- Hlavním cílem cizojazyčné výuky je **komunikace**. Nejdůležitější je smysl a obsah sdělení, přičemž ale není upozaděna jazyková stránka.
- Učení se cizímu jazyku je **kreativní proces**, v rámci kterého jedinec přemýšlí o jeho fungování, analyzuje, srovnává, což mu přináší nové zkušenosti a otevření se jiné kultuře.
- Učitel facilituje proces učení prostřednictvím **vhodných didaktických prostředků**, které umožní žákovi čelit určitým obtížnostem a druhům chyb.
- Používané **autentické dokumenty** korespondují se schopnostmi a zkušenostmi žáků.
- Interaktivní pedagogické aktivity jsou zaměřeny na **smysl sdělení** a **řešení problémů**.

Rost (2006) uvádí, že v cizojazyčné výuce je poslech uplatňován zejména s cíli:

1. Zlepšit porozumění slyšenému.
2. Kvalitativně zdokonalit schopnost žáků osvojovat si jazyk z mluveného vstupu.
3. Rozvíjet strategie žáků umožňující lepší porozumění mluvenému projevu.
4. Vytvářet příležitosti k aktivní účasti v komunikaci tváří v tvář.

Výzkumy potvrzují (Piaget, 1966, 1971; Leonťjev, 1966 aj.), že poslech jako specifická forma lidské poznávací činnosti se co do kvality zdokonaluje již pouhým dostatečně častým opakováním (Hendrich, 1992/1993). Jde tedy o to vytvářet ve výuce cizím jazykům dostatek vhodných příležitostí k tréninku a zdokonalování se v poslechu s porozuměním. V rozporu s těmito potvrzeními a doporučeními konstatujeme v praxi velmi negativní skutečnost, kdy nácviku poslechu jako autonomní řečové dovednosti vyžadující specifické výukové postupy a techniky není věnována adekvátní péče (Kollmannová, 2003, s. 7).

4.3.1 Faktory ovlivňující úspěch poslechu s porozuměním

4.3.1.1 Zásady efektivního porozumění

Při nácviku řečové dovednosti poslechu s porozuměním respektujeme obecná doporučení úspěšného zvládnutí cizího jazyka a zásady efektivního nácviku poslechu s porozuměním. Níže uvádíme některá doporučení z článku M. Čechové *Nácvik jazykové dovednosti: Poslech s porozuměním*, která komentujeme z hlediska námi zkoumané řečové dovednosti.

- **pravidelnost a soustavnost**

  Poslech s porozuměním je nutno zařazovat do hodin cizího jazyka pravidelně a v dostatečné míře. Jak vyplývá ze získaných dat v empirické části práce, tato míra dostatečnosti může být odlišná z pohledu učitele a studenta, optimální udávaná frekvence se samozřejmě liší také individuálně u jednotlivých respondentů. Faktem zůstává, že čím častěji slyšíme mluvený projev v daném cizím jazyce, tím více si na tento jazyk a jeho fonetickou specifičnost zvykáme a lépe mu rozumíme (Hendrich a kol., 1988). Je doporučeno a dotazovanými vyučujícími potvrzeno, že poslech s porozuměním by měl být zastoupen v cizojazyčné výuce od samého počátku studia jako její nedílná a nezbytná součást. Učitelé argumentují nutností zvyknout si hned v prvotních fázích nejen na poslech samotný, ale i na princip testování, na typy cvičení, která se v národních i mezinárodních testech opakují.

- **názornost a rozmanitost vnímání**

  Zapojením více smyslů[14] při nácviku poslechu s porozuměním podporujeme jeho úspěšné zvládnutí. Lze využít zejména vizuální pomůcky (mapky, grafy, ilustrace, fotografie, filmy, videa apod.) a naučit studenty sledovat i tyto důležité mimojazykové signály, které jim pomohou k tomu, aby zvládli komplikovanou dovednost porozumění cizí řeči (Kollmannová 2003, s. 65). Při využití médií usnadňuje a zefektivňuje proces úspěšného porozumění mluvenému projevu jejich multikanalita, tj. možnost rozličných zdrojů vnímání. Studentovi tak mohou být nabídnuty různé cesty k dosažení daného cíle, přičemž respektujeme principy diferenciace a individualizace v procesu učení.

- **systematičnost a souvislosti**

  Stejně jako při nácviku ostatních řečových dovedností nepředkládáme v poslechu izolované jevy, části mluveného projevu vytržené z kontextu. Znalost souvislostí a

[14] Hovoříme zejména o sluchových a zrakových receptorech, nicméně v některých případech lze uvažovat o zapojení dalších smyslů.

kontextu komunikační situace napomáhají porozumění. Tyto komunikační situace by navíc měly být reálné a autentické. Na učiteli je zdůraznit studentům, že podstatné je pochopit kontext, smysl sdělení, nikoliv bezpodmínečně všemu rozumět. Přijetím této zásady se studenti naučí zachytit požadované relevantní informace, což je pro porozumění důležité.

- **přiměřenost věku a jazykové úrovni**

  Přílišná jednoduchost nebo obtížnost, stejně jako věková nepřiměřenost ve výběru témat a konkrétních dokumentů demotivují. Povinností učitele je pečlivě vybírat materiál tak, aby odpovídal jazykové úrovni studentů, tzn. aby bylo v možnostech studentů úkol splnit. Odkazujeme na odpovědi prezentované v empirické části práce, ve kterých se učitelé i studenti shodují na skutečnosti, že výhodou pro úspěšné porozumění jsou blízké nebo aktuální téma, znalost tematiky, dokumenty zaměřené tematicky a slovní zásobou na danou věkovou skupinu. Odpovídá-li úroveň poslechových materiálů jazykové úrovni studentů, jsou u studentů obecně zaznamenávány vesměs pozitivní reakce vůči nácviku poslechu s porozuměním.

- **motiv a cíl**

  Motivace k porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce může být negativně ovlivněna neadekvátní jazykovou úrovní předkládaných materiálů, či nevhodným výběrem témat (viz výše). Studenty odrazuje opakující se neúspěch v porozumění, u některých pozorujeme obavy z neporozumění ještě před zahájením nácviku, zejména jedná-li se o testování na známky. Faktorem, který kvalitu poslechové dovednosti výrazně snižuje, je stres, který působí na studenty při jejich snaze o porozumění. Proto nedoporučujeme nadměrné testování v rámci tréninku poslechu s porozuměním, hledisko užitečnosti bývá větší motivací než známka. Negativní vliv na výkon má také nevědomost cíle, bez jasných instrukcí a zaměřenosti poslechu nespatřujeme pozitivní dopad na řečovou dovednost poslech s porozuměním. Posluchač by proto vždy měl před samotným poslechem vědět, na co se má soustředit, a moci zaměřit svou pozornost na požadované informace. Ve francouzské lingvodidaktické literatuře (Cornaire, Germain, 1998; Bertocchini, Costanzo, 2008) používáme termín *projet d'écoute*, kterým by každý posluchač měl být v procesu porozumění veden.

- **vyváženost a pestrost**

  Střídání a zařazování různých výukových metod a forem výuky je obecně doporučováno. Preference určitých metod výuky (v cizojazyčné výuce např. překladová, gramatická, konverzační apod.) vede ve výuce k jednostrannosti a

ochuzení. Nejinak je tomu při poslechu jako součásti cizojazyčné výuky, je tudíž nutno pamatovat na kritérium pestrosti a vystavit studenty přirozenému a bohatému jazyku, umožnit jim poslech různých vrstev a variací cizího jazyka. Vyváženost lze pojmout přeneseně z hlediska rovnoměrného zastoupení všech čtyř řečových dovedností ve výuce, zde uvažujeme zejména silný vztah mezi poslechem a mluvením. Nezřídka se setkáváme s případy, kdy student mluvenému projevu na přiměřené úrovni rozumí, ale není schopen kvalitní promluvy, nebo se naopak přijatelně ústně vyjadřuje, ale velmi špatně rozumí.

- **komunikace v cizím jazyce**

  Významnou roli hraje poslech jako prostředek komunikace ve třídě. Poslechem totiž rozumíme rovněž poslech učitele, který komunikuje ve výuce se studenty v daném cizím jazyce. Tato komunikace výrazně zvyšuje míru expozice cizímu jazyku studentům, čímž je podporován požadavek hojného poslechu (Choděra, 2006, s. 142), který je významným předpokladem úspěšného učení se cizímu jazyku. Dle většinového názoru dotazovaných v rámci našeho výzkumu by se měli učitelé v cizojazyčných hodinách snažit o co nejčastější komunikaci v cizím jazyce. Možnost komunikace s rodilým mluvčím, čas strávený v cizojazyčném prostředí (nejlépe v prostředí autentickém v rámci pobytu v zahraničí) a další situace umožňující kontakt s cizím jazykem (filmy, koncerty, apod.) jsou velmi přínosné pro rozvoj řečové dovednosti poslechu s porozuměním. Dle získaných dat mají studenti o tyto akce zájem, ovšem sami většinou mimo školní výuku nevyhledávají situace, ve kterých se setkají s mluveným slovem ve francouzštině.

- **zpětná vazba**

  Zpětná vazba obsahující kontrolu dosažených výsledků a hodnocení je nezbytnou součástí nácviku poslechu s porozuměním. Nejlépe je zařadit ji bezprostředně po poslechu. Základním smyslem konstruktivní zpětné vazby je zprostředkování informací o tom, zda jsou výsledky studentova učení úspěšné, a v čem, či neúspěšné, a v čem. Takové hodnocení silně motivačně působí na další chování a jednání studenta: úspěšný výsledek obvykle podporuje motivaci a stimuluje činnost; v některých případech může být i neúspěch pozitivní motivací, pokud se jedná o podpůrnou zpětnou vazbu s vysvětlením. Prostřednictvím kontroly rovněž učitel zjišťuje, zda studenti textu porozuměli, jaké měli potíže a kde konkrétně. Jelikož poslech slouží především k nácviku reálné komunikační situace, je záhodno při jeho hodnocení brát v úvahu právě kritérium správnosti porozumění obsahu, přičemž přihlížíme také k náročnosti

poslechu. Při kontrole porozumění upřednostňujeme komunikaci v cizím jazyce. Kontrola v mateřském jazyce je sice rychlá a nejpřesnější, obvykle ale naruší jednotný charakter cizojazyčné výuky (Hendrich a kol., 1988, s. 210) a jak již bylo řečeno, učitel by se měl snažit o co možná nejčastější komunikaci v cílovém jazyce.

Role učitele je neoddiskutovatelná především na úrovni motivace. Učitel pomáhá studentům rozvíjet nejen schopnosti poslechu s porozuměním, ale i jejich sebedůvěru ke zvládnutí různých komunikačních situací ve třídě i mimo třídu. Je třeba studenty podporovat a pozitivně vést směrem k překonání obav z poslechu v cizím jazyce, které se dle našich zjištění u značné části populace vyskytují. Úkolem učitele je ukázat, že i přes obtíže je možné porozumět, a nabídnout různé cesty a opory vedoucí k efektivnímu porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce. Na základě vhodně zvolených situací by studenti měli pochopit, že porozumění v cizím jazyce je v komunikaci jednou z nejdůležitějších složek, a ideálně sami vyhledávat příležitosti k poslechu i mimo školní výuku.

4.3.1.2 Poslechové strategie

Studenti by rovněž měli být vedeni ke schopnosti správné volby vhodné **poslechové strategie**, dle povahy poslechové úlohy a výstupního produktu. Učitel obvykle implicitně doporučuje poslechovou strategii z hlediska druhu požadovaného poslechu – globální, selektivní, totální poslech. Doporučí, zda je třeba zaměřit se na celkový význam sdělení (pracovat s textem shora dolů) nebo na slova, slovní spojení a věty (pracovat s textem zdola nahoru).

Poslechové strategie tudíž dělíme podle toho, jak posluchač pracuje se vstupem, na dvě základní skupiny: strategie **shora dolů** (*top-down*) a strategie **zdola nahoru** (*bottom-up*). První typ strategií, které považujeme pro porozumění za základní, vychází z naší předcházející zkušenosti, kdy nám naše znalosti a očekávání pomáhají interpretovat slyšené a předpovídat možné skutečnosti ještě neuvedené. Postup shora dolů zahrnuje především poslech pro získání obecné představy, předpovídání, dedukci a shrnutí. V cizojazyčné výuce je podporován, neboť usnadňuje porozumění mluvenému i psanému. Lze ho trénovat v rámci před-poslechových cvičení, která vyžadují předjímání, např. práce s obrázky, s názvem dokumentu, diskuze o tématu ještě před poslechem samotným.

Strategie zdola nahoru zahrnují zejména poslech pro získání detailů, zachycení konkrétních informací, rozpoznání nových výrazů a ustálených spojení. Slyšenou zprávu v tomto případě analyzujeme, rozlišujeme jednotlivé zvuky, slova a věty a využíváme

fonologických, gramatických a lexikálních znalostí k jejímu dekódování a přiřazení patřičného významu. Zdařilost je ovlivněna posluchačovou lexikální a gramatickou kompetencí (Perclová 1996/1997, s. 3).

Jak bylo uvedeno, studenti při procesu poslechu s porozuměním využívají své lingvistické znalosti pro porozumění slyšenému, zároveň používají strategie metakognitivní (důležité z pohledu regulace a řízení procesu učení) a kognitivní (nezbytné pro efektivní využití studijních materiálů a specifických technik pro jednotlivé poslechové úlohy) pro usnadnění porozumění a optimální průběh tohoto procesu (Vráblíková, 2009).

4.3.1.3 Didaktická doporučení

Připojme několik **didaktických doporučení** pro vyučující, na která je třeba pamatovat při přípravě a realizaci poslechových cvičení. Některá z nich byla zmíněna výše, pro přehlednost a úplnost je přesto zařazujeme do souhrnného výčtu. Pro efektivní nácvik řečové dovednosti poslechu s porozuměním doporučujeme:

- Seznámit se podrobně s obsahem nahrávky a s kvalitou zvuku.
- Vybírat přiměřeně dlouhé nahrávky (doporučujeme délku 2-3 minuty, ovšem vždy záleží na formě a obsahu zvukového materiálu, rovněž na cíli poslechového cvičení).
- Vybírat nahrávky odpovídající jazykové úrovni, věku a zájmům skupiny.
- Promyslet časový plán a časově rozvrhnout jednotlivé fáze poslechu (zadání, realizace, kontrola).
- Umožnit využití různých receptorů pro usnadnění porozumění.
- Při přípravě úloh mít na mysli specifika a potřeby dané skupiny.
- Vyzkoušet si připravenou aktivitu.
- Zaměřit se na suprasegmentální jevy (intonace, přízvuk, tempo řeči).
- Ověřit, zda studenti znají používanou gramatiku a slovní zásobu.
- Předjímat chyby, kterých se studenti mohou dopustit, a snažit se jim předcházet.
- Motivovat k poslechu.
- Přesně a jasně formulovat instrukce a ověřit, zda jim všichni správně porozuměli.
- Opakovaně přehrát nahrávku dle potřeb studentů (při přehrávání pomáhá členění na jednotlivé stopy).
- Zajistit dostatek času na vypracování úloh.
- Být nápomocen v případě potřeby ze strany studentů.
- Provést kontrolu výsledků práce (společně, ve dvojicích, každý sám, učitel).

- Při kontrole zajistit aktivní účast všech, vytvořit prostor k vyjádření se.

Z uvedeného, jistě ne zcela vyčerpávajícího, seznamu doporučení je zřejmé, jak náročným úkolem je pro učitele cizího jazyka vést studenty v osvojování dovednosti poslechu s porozuměním. Její úspěšné zvládnutí vyžaduje z jeho strany množství času a rovněž praxe. Také pro studenty je tato řečová dovednost často obtížně zvládnutelná a proto, jak vyplývá také z našeho výzkumu, ne příliš oblíbená. Neexistují zde přesná pravidla jako např. v gramatice, což může být jednou z příčin projevené neobliby a dle Vráblíkové (2009) dokonce frustrace u studentů.

4.3.1.4 Obtíže při poslechu a příčiny chyb v porozumění

Zdrojem faktorů, jež negativně působí na porozumění při poslechu v cizím jazyce, mohou být dle Hendricha (1988, 1992/1993) posluchač sám, poslouchaný projev, akustičnost prostředí nebo nesprávný vyučovací postup. (srov Hendrich a kol. 1988, s. 196-199; Hendrich 1992/1993, s. 325-326)

U **studenta** může být příčinou obtíží při poslechu:

- **Vada sluchu**, zejména různé druhy nedoslýchavosti, které silně působí na studentovu psychiku a výkonnost včetně motivace. Učitel by si měl všímat také těchto aspektů a činit vhodná opatření, kterými mohou být např. lékařské vyšetření nebo přesazení studenta. K diagnostikované vadě sluchu by měl přihlížet v průběhu výuky (zabezpečit individualizované podmínky poslechu) i v rámci hodnocení výkonu studenta.
- **Snížená jemnost sluchu**, jež se může projevovat v nepřesném rozlišování a identifikaci fonetických prvků v cizím jazyce. Jemnost sluchu lze cvikem zdokonalit, a proto je třeba věnovat dostatek času „tréninku ucha“ v celé šíři dostupných metod a materiálů.
- **Méně vyvinutá auditivní řečová paměť**, kterou také můžeme cvičením zdokonalit.
- **Nepozornost či neschopnost soustředění** při poslechu. Každý nácvik poslechu s porozuměním by proto měl být náležitě motivačně navozen a jeho náročnost i časový rozsah by měly být přiměřené věku i aktuálnímu fyzickému a psychickému rozpoložení studentů.
- **Nesprávná výslovnost** v cizím jazyce.
- **Nižší intelektuální schopnosti osvojit si cizí jazyk**.

Zdůrazňujeme, že od začátku výuky cizího jazyka je třeba dbát na přesnou a pečlivou výslovnost a vést studenty k rozvíjení jejich akustické pozornosti k vlastní řečové produkci. Poslech a výslovnost jsou vzájemně podmíněny a stopy nesprávně osvojené výslovnosti ve

studentově paměti interferují při identifikaci prvků poslouchaného cizího jazyka (Hendrich, 1992/1993, s. 326). Ze stejného důvodu musí také učitel, odborně vzdělaný v oblasti fonetiky a fonologie i didaktiky a metodiky, dbát na svou vlastní výslovnost, neboť ta je prvotním vzorem pro studenty. Bohužel osvojování si výslovnosti není často ve výuce věnována dostatečná pozornost[15], zautomatizované chybné výslovnostní návyky se potom těžko odstraňují. Z vlastní zkušenosti a obecně ze zkušeností kolegů, vysokoškolských učitelů fonetiky francouzštiny, lze konstatovat, že závažné chyby ve výslovnosti (na úrovni segmentální i suprasegmentální) se objevují také u vysokoškolských studentů francouzského jazyka.

Poslouchaný cizojazyčný projev může působit obtíže zejména:

- **Nepřiměřenou jazykovou náročností**, která přesahuje rozsah dosavadních znalostí studenta. I v zájmu posilování motivace studentů by pro poslech měly být voleny texty přiměřené s plynule gradující náročností.
- **Nepřiměřenou obsahovou náročností** vzhledem k věku, intelektuálním schopnostem a věcným znalostem studenta. Poslechové texty by měly odpovídat potřebám a zájmům studentů, zvyšovat jejich nadšení, kultivovat poslechový záměr a motivovat je k poslechu.
- **Nepřiměřeným rozsahem** poslouchaného projevu. Při poslechu jako aktivní činnosti je od studenta vyžadována soustředěná pozornost, která postupně slábne, proto by měly být voleny přiměřeně dlouhé texty.
- **Špatnou kvalitou zvukové stránky projevu**, která může být způsobena mluvčím (jeho nesprávnou, nedbalou, příliš tichou či příliš hlasitou nebo špatně členěnou mluvou) nebo nekvalitním technickým zařízením reprodukujícím nahrávku.
- **Neopakovatelností projevu**. Při nácviku porozumění mluvenému projevu je nutno důsledně respektovat princip postupné gradace v počtu opakování poslechu téhož projevu. V případě neumožnění opakování jsou kladeny vysoké nároky na posluchačovu percepční pohotovost i auditivní řečovou paměť a student může být demotivován.

Výběru zvukového materiálu a jeho charakteristikám se více věnujeme v podkapitole 4. 3.4.

Akustičnost prostředí může být mimo jiné ovlivněna především:

[15] Dle slov dotazovaných učitelů je to z důvodu nedostatku času v běžném středoškolském provozu, pokud chtějí zahrnout vyváženě nácvik všech řečových dovedností.

- **Rozměry učebny** nebo **kvalitou povrchu a stěn**;
- **Umístěním zdroje poslechu** (postavením učitele, pozicí přehrávacího zařízení);
- **Polohou posluchače vzhledem ke zdroji poslechu**;
- **Hlučností prostředí** vnitřního i venkovního.

Technické vybavení učeben a jeho stav leckdy neodpovídá potřebám jazykové výuky, podmínky pro nácvik poslechu s porozuměním nejsou ideální. Hledisko akustičnosti je nicméně nutno brát v potaz a snažit se předcházet situacím, které snižují akustickou kvalitu prostředí. Pro výuku lze, pokud je to možné, zajistit v dostatečném předstihu učebny svou orientací a dispozicí vyhovující nebo z projektů a grantů financovat zařízení učeben potřebným technickým vybavením, či vyměnit zastaralé vybavení za moderní a plně funkční.

Vyučovací proces (koncepce, formy, metodické postupy, didaktické prostředky atd.) může ztěžovat rozvíjení auditivní dovednosti především:

- **Nedostatečnou přípravou studentů** na poslech zvoleného projevu;
- **Nedostatečnou frekvencí a nesoustavností nácviku** poslechu s porozuměním;
- **Nevhodnou volbou poslechového materiálu** z hlediska jeho jazykové nebo obsahové náročnosti;
- **Nevhodným postupem** při vlastním poslechu;
- **Zanedbáním péče o správnou výslovnost studentů**; vzhledem k vzájemné podmíněnosti percepce a produkce řeči;
- **Nadbytečným užíváním mateřského jazyka** na úkor cizojazyčné atmosféry vyučování.

Zejména správným postupem při poslechu s porozuměním prověřeným existujícími metodami a přípravou studentů ve fázi před poslechem samotným se více zabýváme v podkapitolách 4. 3. 2 a 4. 3. 3.

Perclová (1996/1997, s. 4) zmiňuje v souvislosti s obtížemi při poslechu krátkodobou paměť, kterou při osvojování této řečové dovednosti zapojujeme a která je často přetěžována z důvodu nesprávně zvolených poslechových dokumentů a cvičení. Taková cvičení potom neslouží k rozvoji poslechových dovedností, nýbrž fungují pouze jako pamětní test. Autorka se dále v článku zamýšlí nad **soustředěností** studentů a jejich špatnými návyky, na jejichž základě se snaží zapamatovat si vše na úkor porozumění smyslu sdělení.

Tento výčet faktorů ovlivňujících zdárný průběh porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce znovu dokazuje specifičnost a náročnost poslechu s porozuměním. Z výše

uvedeného vyplývají také vysoké a mnohačetné nároky na učitele, který nese odpovědnost za přípravu a realizaci vyučovacího procesu s cílem efektivně dovést studenta k osvojení si této základní řečové dovednosti.

U jednotlivých posluchačů může být míra přesnosti porozumění různá také vlivem transferu, interference a expektace (Hendrich, 1992/1993, s. 325). **Transfer** (přenos schopnosti či dovednosti vypěstované jinou činností či znalostí) se projevuje kladně při poslechu těch jevů, na které je student zvyklý buď z poslechu svého mateřského jazyka, nebo cizího jazyka, kterému se dřív učil nebo se stále učí. Jsou-li tyto jevy více méně shodné, uplatňuje se zde analogie a porozumění je usnadněno. (Hendrich, 1992/1993, s. 325) Vliv mateřského jazyka nebo jiného cizího jazyka na porozumění v cizím jazyce se ale může projevovat také negativně jako **mezijazyková** (intrelingvální) **interference**, kdy neslyšíme a nevnímáme všechny prvky v jejich skutečné akustické podobě, nýbrž je chybně filtrujeme přes již známý jazyk. Na základě svých zkušeností s daným typem komunikační situace si při poslechu vytváříme předběžná očekávání (**expektace**), zcela konkrétní nebo pouze rámcová, která v mysli aktivují odpovídající znalosti a jazykové prostředky. Jestliže je vnímaný text s expektacemi v souladu, je porozumění usnadněno. Vlivem expektací ale může dojít k nesprávnému porozumění ve chvíli, kdy nevnímáme skutečný obsah nebo obsah interpretujeme chybně ve smyslu svých očekávání.

4.3.2 Fáze poslechu s porozuměním

Chceme-li studentům usnadnit proces porozumění zvukovému materiálu, je třeba rozdělit poslech při nácviku do několika etap. Obvykle didaktici (Rost, 1990; Mendelsohn, 1994) uvádějí 3 etapy: **před-poslechovou**, **poslechovou** a **po-poslechovou**. Při nácviku poslechu s porozuměním je důležité dodržování správného postupu a neopomenutí žádné ze zmíněných fází (Bertocchini, Costanzo, 2008), z nichž každá vyžaduje od učitele velice pečlivou přípravu, má-li být učení této dovednosti efektivní (Hendrich, 1992/1993, s. 328). Studenti by měli být seznámeni s tímto postupem, aby ho mohli aplikovat i při samostudiu mimo školní výuku.

4.3.2.1 Před-poslechová etapa

Uvedení poslechu může mít řadu variant, které jsou závislé na druhu poslechu (dialog, interview, rozhlasové nebo televizní zprávy, přednáška, píseň) a na jeho obsahu, rozsahu, jazykové náročnosti, zvukové (fonetické či fonostylistické) kvalitě, stejně jako na způsobu,

jakým bude poslech prezentován, a na cíli třetí fáze, tj. využití poslechu (Hendrich, 1992/93, s. 328).

Cílem před-poslechové fáze je podnítit zájem posluchače o text a motivovat ho k následnému poslechu. Právě proto není možné tuto fázi opomenout a je doporučováno věnovat jí dostatečnou pozornost již při přípravě poslechových aktivit. V této první etapě poslechu dochází k formulaci hypotéz a ujasnění si otázek, které usnadní posluchači porozumět hlavním myšlenkám sdělení. Hledáme odpovědi na otázky typu: O jaký druh dokumentu se jedná? Jaké je jeho téma? Kolik v něm vystupuje aktérů? Kde se nacházejí, co dělají a z jakého důvodu? (Suquet, 2015). Součástí je také seznámení se s cílem poslechové aktivity, neboť jasně formulovaný cíl dává aktivitě smysl. Každý posluchač musí nutně disponovat informacemi o tématu a být dostatečně vybaven na úrovni lexikální i gramatické. Pokud je tato vybavenost nedostatečná, je nutno ji doplnit (vyučující zprostředkuje, student si sám nastuduje) a vždy stavět na znalostech a zkušenostech, které studenti už mají. Rozšíření slovní zásoby může výborně posloužit metoda brainstormingu na dané téma, seznámení se sociokulturní realitou textu lze zabezpečit prvotním sledováním vybraného dokumentu bez zvuku. Posluchač by měl být připraven nejen po lingvistické stránce, ale také po stránce morfonologické a fonostylistické. Tón promluvy či zdůraznění některých jejích částí může často změnit význam sdělení, pomocí akustických znaků lze předpovídat smysl sdělení. V této fázi dochází k přečtení poslechových úkolů a vysvětlení případných nejasností. Dle Smičekové (Smičeková a kol., 2010, s. 26) je právě nyní správný moment na přesvědčení studentů, že jsou schopni předloženému textu porozumět, že své zatím ne zcela dostatečné kompetence mohou v globálním porozumění kompenzovat logickým myšlením, svými lingvistickými znalostmi a jinými dovednostmi.

4.3.2.2 Poslechová etapa

Poslechová etapa umožňuje soustředit se na potřebné informace a zkontrolovat správnost navrhovaných hypotéz. Dle doporučení se posluchači zaměřují na zachycení důležitých informací, pravidelným tréninkem by měli nabýt schopnosti nezabývat se nepodstatným a dokázat vybrat relevantní ze slyšeného. Nejprve potřebují poznat situaci a její rámec, zde mohou pomoci otázky typu: Kdo jsou aktéři? Kde se odehrává děj?. V rámci tzv. globálního porozumění se soustředí na obecné informace, teprve potom zjišťují požadované konkrétní informace (tzv. selektivní porozumění). Tomuto postupu by měla odpovídat skladba a struktura připravených poslechových úloh, kterými jsou posluchači v poslechu vedeni směrem k úspěšnému porozumění. Při nácviku i testování mají právo na opakovaný poslech.

Při nácviku poslechu ve školním prostředí mohou být informace zpracovány do různé podoby, ta je ovlivněna účelem poslechu. Lhote (1995, s. 70-71) uvádí některé konkrétní formy poslechu, ze kterých vybíráme například: poslech za účelem trénování sluchu, poslech za účelem odhalení např. přízvuku, poslech za účelem výběru jazykových či fonetických znaků, poslech za účelem výběru určitých užitečných informací, poslech za účelem rozpoznání osoby dle způsobu její promluvy a obsahu informací, které sděluje, poslech za účelem odhalení dvojznačnosti, poslech za účelem přeformulování informací např. nácvik analýzy a syntézy pro následné vytvoření résumé, poslech za účelem syntézy, poslech za účelem jednání, poslech za účelem posouzení a zhodnocení.

V poslechové fázi učitel monitoruje práci studentů, upřesní a pomůže, pokud je třeba. Pokud předcházející fáze proběhla úspěšně, mohou nyní studenti pracovat samostatně, vlastním tempem a s využitím různých strategií. Přebírají tím odpovědnost za své učení, což je v procesu vzdělávání žádoucí.

4.3.2.3 Po-poslechová etapa

V po-poslechové fázi dochází ke kontrole správného porozumění a k dodatečnému objasnění a vysvětlení potřebných jevů. Každá poslechová aktivita by měla být nejlépe bezprostředně uzavřena a vyhodnocena, na zpětnou vazbu by měl být vyhrazen dostatečný čas. Zpětná vazba může probíhat formou kontroly odpovědí, porovnání názorů, diskuzí k tématu, připojujeme také vyhodnocení a ocenění výkonu. Učitel v této fázi hodnotí vhodnost použití strategií pro danou úlohu a v případě nezbytnosti strategie modifikuje.

4.3.3 Metodické postupy při rozvíjení poslechu s porozuměním

4.3.3.1 Systém *VIFAX*

„Slyšíme to, co očekáváme“. Aplikací této věty do praxe vznikl v roce 1990 na Univerzitě Victor-Segalen Bordeaux 2 systém ***VIFAX – multimediální systém k výuce cizího jazyka*** fungující pro anglický jazyk od března 1990, pro německý jazyk od roku 1995, pro francouzský jazyk od ledna 1997, pro španělský jazyk od února 1998. Tento, z finančních důvodů pro všechny zmíněné jazyky od roku 2004 neexistující systém, byl koncipován profesorem Michelem Perrinem. Jeho cílem bylo posilovat řečovou dovednost poslech s porozuměním, konkrétně naučit studenty francouzského jazyka vybrat z mluveného textu (reportáže televizního zpravodajství) požadované relevantní informace. Nicméně jednalo se nejen o jazyk, ale také o poznání života a kultury v zemích, kde se tímto jazykem mluví. Sestavený odborný tým nahrával a pedagogicky zpracovával (didaktizoval) vybrané části

televizního zpravodajství, takto zpracovaná baterie úloh byla prostřednictvím faxu a později internetu rozesílána předplatitelům (univerzity, školská zařízení, firmy, jednotlivci) do různých zemí světa. Cílem bylo předkládat autentické a aktuální zvukové nahrávky televizního zpravodajství. Audiovizuální materiál, původně určený široké veřejnosti, byl pedagogicky zpracován, byly k němu vytvořeny úlohy zjišťující porozumění. Poslech posluchačů je právě takto zaměřen, jsou metodicky vedeni, postupují od globálního poslechu k detailnějším informacím a tím dochází k naplnění uvedeného motta *„Slyšíme to, co očekáváme“*. Je známo, že žáci mohou mít dostatečné lexikální i gramatické znalosti v jazyce, pokud ale sledují reportáž bez předchozí didaktizace, porozumí sotva 10-20% obsahu, nevědí, na co se soustředit, a je to pro ně demotivující.

4.3.3.2 Televizní vysílání *7 jours sur la planète*

Po několikaleté odmlce začala na stejných principech jako systém *VIFAX* fungovat roku 2005 relace kanálu **TV5Monde** ***7 jours sur la planète***. TV5Monde je světový televizní kanál vysílající ve francouzském jazyce, lze ho sledovat na všech pěti kontinentech díky kabelovému a satelitnímu vysílání, kromě toho je přístupný také na internetu[16]. *„Cílem TV5Monde, jakožto partnera OIF (Světová organizace Frankofonie), je přispívat k šíření a valorizaci francouzského jazyka a kultury, rovněž ke znalostem a porozumění světovému dění.“* (Suquet, 2015) Základem vysílání této stanice je televizní zpravodajství. Na jeho vytváření se podílí kromě domácí redakce také redakce dalších partnerských televizních stanic[17], divákovi je tak nabízena pluralita zdrojů a úhlů pohledu. Zpravodajské vysílání se soustředí na témata a události světově významné a pro diváka zajímavé. U studentů francouzštiny shledáváme zájem o aktuality z frankofonního prostředí, témata jsou pro ně zajímavá a často jsou spouštěči dalších diskuzí. Zmíněný pořad *7 jours sur la planète* se zabývá hlavními událostmi týdne, přičemž jsou vždy zastoupeny reportáže z prostředí frankofonních zemí. Pro vybrané reportáže spustitelné přímo z webu[18] jsou vytvořeny pracovní listy pro jazykové úrovně A2, B1 a B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ), stejně jako u *VIFAXu* jsou doplněny správným řešením (*corrigé*) a doslovným přepisem nahrávky do písemné podoby ve formátu docx a pdf (*transcription*). Takto připravené materiály lze využít v rámci výuky nebo při samostudiu. Materiály jsou vytvářeny pracovníky institucí Alliance française Bruxelles-Europe a CAVILAM Vichy (*Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias*), což

[16] www.tv5monde.org
[17] Švýcarská televizní stanice RTS, belgická RTBF, kanadská RDI a francouzské France 2 a France 3
[18] S možností bezplatného stažení, na webu je archivováno 2 týdny.

zaručuje jejich kvalitu. Metoda nácviku porozumění mluvenému projevu je shodná s postupy výše zmíněného systému *VIFAX*: posluchač trénuje svou schopnost porozumění prostřednictvím cvičení typu doplnit chybějící informace, seřadit chronologicky, vybrat správnou možnost nebo možnosti, rozhodnout o pravdě/nepravdě výpovědi, odpovědět na otázky, spojit dva odpovídající prvky (obrázky, čísla, slova) apod. Vyučující může nabízené úlohy modifikovat, aby odpovídaly potřebám konkrétní skupiny, lze se jimi inspirovat a vytvořit vlastní pracovní listy.

4.3.3.3 Příručka *Compréhension orale*

Vedle zmíněné relace lze připomenout počin nakladatelství CLE International, které v letech 2004-2010 vydalo celkem 4 díly příruček s názvem ***Compréhension orale 1-4***, jež odpovídají jazykovým úrovním A1/A2, B1, B1+/B2, C1 podle SERRJ a jejichž cílem je umožnit procvičení porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce. Součástí každého dílu je CD s nahranými (polo)autentickými texty, ke každému textu jsou vytvořeny aktivity a cvičení. Zde se jedná pouze o zvuk, absence koexistence různých komunikačních kanálů (text, zvuk, obraz statický, dynamický) může být považována za nevýhodu, ovšem stejně jako u obou předchozích přístupů vyzdvihujeme možnost autokorekce a autoevaluace, podporující přístupy diferenciace a individualizace v nácviku poslechu s porozuměním.

4.3.3.4 Aktivity zlepšující poslechové dovednosti

Kromě popsaných konkrétních metod nácviku poslechu s porozuměním ve francouzském jazyce jmenujme další aktivity, které zlepšují poslechové dovednosti v cizím jazyce. Jejich užitečnost v cizojazyčné výuce byla potvrzena odpověďmi studentů i učitelů, kteří používají pestrou škálu dostupných aktivit a sami potřebné materiály v různých zdrojích vyhledávají. Vedle poslechových cvičení zařazených v používaných učebnicích a cvičebnicích jsou to zejména:

- **Písně v cílovém jazyce**

  Poslech písní je ze zkušenosti učitelů a dle slov studentů obvykle velmi oblíbený. I zde je doporučeno zvolit vhodný postup práce a píseň před poslechem v hodině didakticky zpracovat a naplánovat jednotlivé etapy. Nabídnout různé možnosti práce s písní a střídat je, neboť při využívání stále stejných postupů a zařazování jednotvárných cvičení ztrácí studenti o takové aktivity zájem a jejich motivace klesá.

- **Filmy s titulky v cílovém[19] nebo v mateřském[20] jazyce**

  Z důvodu časové náročnosti je doporučováno raději než celé filmy zařazovat ukázky z filmů, upoutávky nebo kratší filmy. Rovněž krátké animované pohádky bývají studenty oblíbené, ač nejsou primárně určeny pro jejich věkovou kategorii, a dají se výborně využít pro nácvik porozumění. Cílem je komplexní porozumění, o čem byla scéna, jaká byla zápletka, kdo byly hlavní postavy apod. Sledování filmu pouze pro zábavu (bez zadání instrukcí) není z hlediska nácviku porozumění příliš užitečné, také z časových důvodů takovou projekci zařazujeme do výuky spíše výjimečně.

- **Televizní a rozhlasové vysílání**

  Pro francouzský jazyk se jedná zejména o vysílání stanic TV5Monde a RFI (*Radio France Internationale*). Velmi užitečné je sledování/poslech zpráv v cizím jazyce, poslech zpráv je cenným a dobře přístupným zdrojem informací. Takovému poslechu může předcházet studium novinových zpráv (v mateřském i v cizím jazyce), znalost tematiky výrazně zvyšuje úspěšnost porozumění mluvenému projevu. Sledování a četba zpráv v českém jazyce se následně zúročí v poslechu zpráv v cizím jazyce.

- **Kontakt s rodilým mluvčím**

  Přítomnost rodilého mluvčího ve výuce je při studiu cizího jazyka klíčová. Jeho prostřednictvím se studenti mohou již od počátku učit porozumět autentickému mluvenému projevu, výhodou je bezprostřední interakce, která napomáhá porozumění. Z odpovědí respondentů v našem výzkumu by zlepšení úrovně porozumění v cizím jazyce pomohl právě pravidelný kontakt s rodilými mluvčími, a to nejlépe od začátku studia cizího jazyka. Bohužel ne na každé škole je rodilý mluvčí přítomen[21].

4.3.4 Výběr a uspořádání zvukového materiálu

Předpokladem efektivní výuky cizího jazyka je zcela jistě také výběr a uspořádání materiálu k rozvíjení poslechu s porozuměním. Při sestavování úloh využitelných pro nácvik poslechu s porozuměním je třeba přemýšlet o tom, na které tři základní činnosti se musí student zaměřit, aby úspěšně porozuměl vyslechnutému textu (Kollmannová, 2003):

- Schopnost **anticipace**. tj. po vyslechnutí části věty umět předem odhadnout, co bude pravděpodobně následovat. Při neschopnosti anticipace a zpracovávání celé věty by unikl začátek další věty a tím návaznost sdělení.

[19] U pokročilejších studentů
[20] U začátečníků a méně pokročilých studentů
[21] Na většině škol, které se účastnily výzkumu, rodilý mluvčí v současné době nepůsobí.

- Schopnost **asimilace**, tj. uvádět to, co předcházelo, do vztahu s novými informacemi a výsledek ukládat do dlouhodobé paměti v podobě mentální reprezentace významu vyslechnutého sdělení.
- Schopnost **diskriminace**, tj. rozlišit podstatné, základní informace, které jsou nezbytné pro pochopení smyslu sdělení, od nepodstatných nebo redundantních.

4.3.4.1 Autentický zvukový materiál

V současnosti je prioritou užívání **autentických zvukových materiálů**, a to již od počátku cizojazyčné výuky. Zařazováním těchto materiálů do výuky a vlastním projevem učitele v cizím jazyce přispíváme k vytvoření návyků percepce informací, modulovaných v běžné komunikaci. V autentickém mluveném projevu pozorujeme charakteristické znaky jako např. přerušování toku řeči, změny v tempu řeči, přítomnost expresivních projevů prostřednictvím intonace a vedlejšího přízvuku, různorodost jazykových stylů a různé varianty výslovnosti (regionální či sociální) (Smičeková a kol., 2010, s. 25), jak již bylo zmíněno v předchozím textu. Pokud nedáme studentovi dostatečné množství příležitostí setkat se s autentickým zvukovým materiálem s možností nácviku poslechu s porozuměním, lze u něj při přímém kontaktu s rodilým mluvčím očekávat potíže v rovině porozumění: nedokáže v dostatečné míře rozeznávat morfonologické znaky, rychlé tempo mluvčího mu nedovoluje zachytit všechny relevantní informace, nezřetelná, nevýrazná a nepřesná artikulace mluvčího (i různé další jevy jako např. koartikulace hlásek) mohou způsobit neporozumění výpovědi nebo zásadní významový posun. (Smičeková a kol., 2010, s. 25-26)

Ve zpětné vazbě na předkládané autentické zvukové materiály při nácviku poslechu s porozuměním zaznamenáváme pozitivní reakce ze strany studentů. Oceňují možnost slyšet autentický mluvený projev ve francouzském jazyce a doplňují, že jim poslech autentických materiálů pomáhá ve zlepšení vlastní výslovnosti. Všímají si úrovně segmentální a zejména suprasegmentální a mají snahu přiblížit se slyšenému. Každý je toho schopen různými způsoby, různým tempem a do určité míry, u všech potom přicházejí etapy progrese a regrese a často se vrací k výslovnostním chybám z dřívějška (dle vlastních slov i dle námi pozorovaného). *„Obecně studenti prochází neustálým střídáním fází progrese/regrese, přičemž regrese lehce převažuje v prvotních fázích učení se fonetice. To platí pro všechny jazykové úrovně od začátečníků po pokročilé.“* (Billières, 1987, s. 16) Nicméně v ideálním případě by měl každý dospět do fáze, kdy rozpozná a uvědomí si vlastní výslovnostní chyby a bude schopen autokorekce.

4.3.4.2 Volba vhodného zvukového materiálu

Z hlediska volby poslechového materiálu je třeba zamyslet se nad jeho vhodností zejména, co se týká **tematiky a obsahu** vzhledem k **věkové a jazykové úrovni studentů** a k jejich zájmům.

Neméně důležitým faktorem je **časový rozsah**. Jak uvádí Hendrich (1988, s. 202) měly by v počátečním stádiu výuky být všechny druhy poslechových cvičení krátké (50 - 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 jeho auditivní paměti. Pamatujeme také na dostatečný čas vyhrazený pro vypracování zadaných cvičení.

V souvislosti s výběrem poslechových materiálů není možné vynechat hledisko **náročnosti textu**. Neznamená to, že je třeba zpočátku vybírat zjednodušené či jinak adaptované texty. Ty mohou usnadnit porozumění, ovšem posluchač je vystavován neautentickému, často velmi omezenému vyjadřování a může být pro něj obtížné na tento zjednodušený jazyk reagovat. Je-li poslech srozumitelný, není třeba ho výrazně modifikovat či zjednodušovat pro danou úroveň. Kollmannová (2003, s. 63) spatřuje řešení ve vymezení druhu úlohy, kterou bude student řešit (oproti omezení množství jazyka). Student je vystaven autentickému jazyku v přirozené komunikační situaci, pouze zaměřuje svou pozornost na předem definované stránky.

Používáme-li k přehrávání poslechu nějaké technické zařízení (v případě našeho výzkumu počítač), nutno uvažovat také o **zvukové kvalitě záznamu**. Ve výuce používáme vždy pouze záznamy zvukově kvalitní, nekvalitní nahrávka (nedostatečně hlasitá, nejasná řeč, příliš mnoho šumů a okolních zvuků) může studenty demotivovat.

Aktivitu a zájem o poslech u studentů posílí **přirozená situace** poslechového textu. Pokud se nám podaří vhodně zvolit komunikační situaci, uvědomí si studenti užitečnost poslechu a význam této činnosti pro své praktické potřeby při používání cizího jazyka (Kollmannová, 2003, s. 61-62).

Hendrich (1988, s. 201-202) uvádí v neposlední řadě **jazykovou a stylistickou stránku** mluveného projevu jako důležitý faktor při výběru poslechového materiálu. 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). Gradace náročnosti v rozsahu i kvalitě jazykových prostředků mluveného jazyka by měla být postupná a přiměřená.

4.3.5 Struktura a sestavování poslechových úloh

4.3.5.1 Typy poslechových cvičení

Hendrich (1988, s. 204-209) třídí cvičení s poslechem přímo či nepřímo související na: **průvodní**, **průpravná** a **vlastní poslechová cvičení**. V empirické části práce se z pohledu této klasifikace zabýváme zejména vlastními poslechovými cvičeními, průvodní poslechová cvičení nicméně také byla zmíněna v rozhovorech, proto považujeme za vhodné stručně popsat všechny tři uvedené typy cvičení.

Průvodní poslechová cvičení zahrnují především poslech všech učitelových ústních pokynů v cizím jazyce, které se týkají pedagogicko-organizačního řízení výuky (pozdrav při vstupu do učebny, pokyny např. k otevření/zavření učebnice, smazání tabule, sdělení, odpovědi na dotazy studentů, reakce na výkony studentů a jejich hodnocení, doporučení, výklad nového učiva, zadávání domácích úkolů, ukončení vyučovací hodiny). Tyto učitelovy projevy by měly automaticky probíhat v cizím jazyce od první vyučovací hodiny a měly by gradovat co do rozsahu, jazykové náročnosti i mluvního tempa. Zpočátku musí být náležitě vysvětleny a je nutno přesvědčit se, zda studenti správně porozuměli. Později je díky nim výuka plynulejší, není třeba střídat cizí a mateřský jazyk, studenti jsou na ně zvyklí a snadno jim rozumí. 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). Jak bylo zmíněno výše, učitelé tento druh cvičení připomínají jako jednu z důležitých součástí poslechu.

Průpravná poslechová cvičení jsou jazyková cvičení, zaměřená na osvojení jazykových prostředků, pokud je jejich nácvik spojen s poslechem. Lze je třídit na fonetická, lexikální, gramatická a kombinovaná (audioorální). Auditivní percepce zvukové podoby cizího jazyka je nedílnou složkou zejména fonetických cvičení, v rámci kterých rozlišujeme dále cvičení diskriminační, kdy nacvičujeme schopnost rozeznávat fonologické, fonetické a fonostylistické jevy cizí řeči. Účelem audioorálních cvičení je vést studenta k automatizaci jazykových prostředků, tj. k vytvoření návyků v užívání fonetických, lexikálních a gramatických jevů, které se uplatňují v komunikaci. Tento typ cvičení nefiguruje v empirické části naší práce.

Vlastní poslechová cvičení tvoří jádro našeho výzkumu. Jejich účelem je naučit studenta porozumět obsahu souvislých autentických mluvených projevů v cizím jazyce. V cizojazyčné výuce jsou poslechová cvičení kombinována s nácvikem ústního či písemného projevu, často také se čtením vyslechnutého textu – na percepci zde navazuje produkce. Jak vyplývá také z odpovědí v empirické části práce, čtyři základní řečové dovednosti jsou ve vztahu a vzájemně na sebe působí a ovlivňují se.

4.3.5.2 Typy úloh v rámci vlastních poslechových cvičení

V rámci vlastních poslechových cvičení lze pro nácvik porozumění mluvenému projevu nabídnout širokou baterii vhodných aktivit a cvičení. Dále uvádíme ty, které se obvykle vyskytují v národních (např. státní maturita z francouzského jazyka) a mezinárodních (např. DELF, DALF) testech porozumění mluvenému projevu a ze zkušenosti se jeví jako efektivní. Některé z níže uvedených jsme použili při testování porozumění studentů v našem výzkumu. Kompletní pracovní listy použité při testování jsou součástí příloh práce.

Výběr résumé – Studenti vybírají z nabízených alternativ vhodné résumé, které nejlépe vystihuje obsah dokumentu.

Řazení obrázků, vět, částí textu - Studenti řadí chronologicky za sebou obrázky, věty nebo části textu podle toho, v jakém pořadí slyšeli informace v poslechovém textu. Mohou se vyskytovat informace, které se v poslechu neobjevily, tyto je třeba dle zadání vyřadit.

Výběr klíčových slov - Z předložených slov vybírají studenti ta slova, která jsou klíčová v daném poslechovém cvičení, popřípadě sami zaznamenávají klíčová slova bez možnosti výběru.

Rozhodnutí o pravdivosti/nepravdivosti výpovědi - Studenti rozhodují o správnosti či nesprávnosti předložených tvrzení, v případě nesprávných informací výpověď opraví tak, aby odpovídala slyšenému.

Výběr jedné nebo více správných možností - Studenti vybírají z nabízených možnosti odpovídající informacím z poslechu.

Odpovědi na otázky - Studenti vlastními slovy odpovídají na otázky vztahující se k dokumentu.

Doplňování slov/údajů do textu - Studenti doplňují chybějící slova/číselné údaje do neúplného textu.

Přiřazování výpovědí - Studenti přiřazují výpovědi, které mohou být doslovné nebo parafrázované, k jednotlivým mluvčím. Je vhodné pro texty, ve kterých je více mluvčích.

Doplňování do tabulky - Studenti vyplňují do tabulky informace, které slyší – např. pro jednotlivé osoby (věk, záliby, atd.), města (poloha, počet obyvatel, atd.), umělecká díla (autor, druh, materiál, umístění, atd.).

Opravování textu - Oprava chyb v předloženém textu, který se přesně neshoduje se zvukovou podobou. V průběhu poslechu studenti vyhledávají odlišnosti v textu a opravují je.

Výběr shodných vlastností - Studenti vybírají z nabízených charakteristiky společné pro jednotlivé subjekty.

Značná pozornost při sestavování úloh by měla být věnována **formulaci instrukcí**, které student dostane, neboť instrukce 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, 2003, s. 62). Ke každé úloze by měla být formulována jasná a přesná instrukce, která je předem promyšlená a je pro studenty srozumitelná. Instrukce by měla 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). Vyučující by se měl vždy přesvědčit, zda všichni pochopili, co je po nich požadováno.

Shrnujeme, že úspěšnost porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce je podmíněna dostatečným a efektivním nácvikem dovednosti poslechu s porozuměním. Ten je spojen také s „tréninkem ucha“ tak, aby bylo schopné ve francouzském jazyce (Smičeková a kol., 2010, s. 26): identifikovat jednotlivé hlásky (jednotlivá slova, delší slovní spojení, věty, rytmické skupiny, za použití autentického zvukového materiálu), segmentovat zvukovou informaci (identifikovat jednotlivé lexikální a sémantické jednotky), rozlišovat modulaci hlasu, melodii, intonaci (v kontextu správného pochopení smyslu výpovědi).

5 Integrace multimédií do výuky

Již po několik desetiletí můžeme pozorovat, že přístup k moderním technologiím převrací a kompletně mění naše zvyky. Žijeme v informační společnosti, ve společnosti multimédií, která jsou zejména pro mladší generaci běžnou součástí jejich života od útlého věku. V oblasti vzdělávání se k tradičním formám vzdělávání přidává dynamicky se rozvíjející studium prostřednictvím e-learningu (elektronické vzdělávání[22]), který *„představuje pro rozvoj vzdělanosti vysoký potenciál svým demokratickým charakterem a flexibilností“* (Sak a kol., 2007, s. 147). Nejen v cizojazyčné výuce je možné využívat výukových softwarů, v nabídce jsou zastoupeny více i méně zdařilé produkty. Rovněž výzkumy směřují do zajímavé a přitažlivé oblasti informačních a komunikačních technologií ve výuce.

V současnosti lze hovořit o základní nasycenosti české populace informační technikou. Technologie jako magnetofony, CD přehrávače a video přehrávače ustoupily technologiím dalších generací přinášejícím nové možnosti: mobilní telefon, počítač, internet. (Sak a kol., 2007, s. 38-45) Také v rámci výuky jsou tyto technologie využívány, na téma technologické vybavenosti škol tak logicky navazuje téma schopnosti efektivního využívání technologií k naplnění vzdělávacích cílů. Vždy záleží na konkrétním využití moderních technologií a jejich integrace do výuky neznamená zřeknutí se tradičních prostředků, jakými jsou knihy, sešity nebo tabule. Jde o vhodné propojení „tradičního“ a „moderního“ a snahu vytěžit z obojího jeho výhody. Nové technologie by měly pomoci učitelům lépe vyučovat a studentům lépe se učit.

5.1 Vymezení pojmů multimédia, informační a komunikační technologie

Vymezení pojmu **multimédia** (multi = mnoho, médium = nosič informací) jsou různorodá, nicméně podstata chápání pojmu je stejná v celém spektru definic, z nichž některé níže uvádíme.

Lewis (1998, s. 8) definuje multimédia jako *„kombinaci mnoha typů médií na jediném nosiči – text, obrázky, animace, video a zvuk“*, přičemž zdůrazňuje jejich interaktivitu.

Vrba a Všetulová (2003, s. 4) hovoří o multimédiích jako o *„zprostředkujícím prostředí“, „kanálu pro přenos informací“*.

[22] Ve formě *blended learning* – kombinovaná výuka, *CBT Computer Based Training* – vzdělávání za podpory počítačů, *WBT Web Based Training* – vzdělávání za podpory webových technologií, *LMS Learning Management Systems* – systém pro řízení výuky (Sak a Saková, 2007, s. 150). Mareš (in Sak a kol., 2007, s. 173) uvádí definici e-learningu *„typ učení, při němž získávání a používání znalostí je primárně distribuováno a facilitováno elektronickými zařízeními“*, přičemž považuje za nejdůležitější skutečnost propojení vnějšího řízení jedince s jeho autoregulací.

Lancien (1998, s. 7) vychází v pojetí multimédií z definice skupiny *GAME*[23], která nazývá multimédii *„dílo, které v rámci stejného média obsahuje jeden nebo více z následujících prvků: text, zvuk, statické obrázky, animace, počítačové programy a jehož struktura a přístup jsou ovládány softwarem umožňujícím interaktivitu“*[24]. Díky interaktivitě multimédií již není uživatel pasivním pozorovatelem, nýbrž aktivním účastníkem, tj. má možnost zapojit se a manipulovat s médii, komunikace se tak stává obousměrnou. Aspekt **interaktivity** je multimédiím vlastní a je zdůrazněn ve všech definicích pojmu. K dalším hlavním charakteristikám patří kromě interaktivity dle Lanciena (1998):

- **hypertextualita** – propojitelnost jednotlivých dílů, souvztažnost mezi základním dokumentem a dalšími souvisejícími dokumenty. Základním prvkem hypertextu je odkaz na další nebo jinou část textu, dokumentu či programu, přičemž hypertextově uspořádané dokumenty mohou obsahovat zvuk, obrázky, videosekvence nebo třeba část interaktivního programu (Černochová, Komrska, Novák, 1998, s. 70).
- **multikanalita** – koexistence více komunikačních kanálů. Toto není úplnou novinkou (již audiovizuální směry zdůrazňovaly koexistenci obrazu, zvuku a textu), specifickým pro multimédia je přítomnost informačního systému, jehož prostřednictvím se tyto opory objevují a vzájemně se doplňují.
- **multireferencialita** – mnohost pohledů a pramenů pro získání informací k danému tématu.

Podle Průchy (1997, s. 307) patří mezi charakteristické rysy multimédií:

- **kombinovaná informace**, obsahující obraz (statický i dynamický), zvuk a klasickou písemnou informaci;
- **víceúrovňová informace**, hypertext (v textu je postupováno různými směry);
- **interaktivní prostředky** pro předávání informace (obousměrná komunikace).

Sokolowsky a Šedivá (1994, s. 15) definují multimédia jako *„integraci textu, obrázků, grafiky, zvuku, animace a videa za účelem zprostředkování informací. Při jejich použití na počítači musí být uživateli umožněno, aby se zúčastnil tohoto zprostředkování interaktivně, tzn. aby měl možnost zasáhnout do průběhu multimediálního programu“.*

[23] *Groupe Audiovisuel et Multimédia de l'Edition*
[24] *“une oeuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants: texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques et dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité.“*

S využitím multimédií tak již není nosičem informace pouze text a grafika, ale také audio, video a animační komponenty (Sokolowsky, Šedivá, 1994), což jednak umožní oslovení širšího spektra uživatelů, jednak, a to je z hlediska výuky velmi důležité, dovolí zohlednit individuální preference druhu vnímání informací u jednotlivých studentů. Stran interaktivity multimédií zmiňují autoři také výhody individuálního tempa ve výuce, možnosti volby určitých postupů. Nespornou výhodou multimédií je, že ovlivňují několik smyslů zároveň.

Multimédia řadíme do oblasti informačních technologií, *„charakteristických sloučením audiovizuálních technických prostředků s počítači“* (Hlavenka a kol., 1997, s. 276).

V pojetí **informačních a komunikačních technologií** vycházíme z chápání Zounka a Šeďové (2009, s. 15), kteří pod pojem informační a komunikační technologie zahrnují *„prostředky moderní didaktické audiovizuální techniky (např. video, televizi, CD přehrávač, datový projektor) a digitální technologie, které jsou založeny na počítačích a na telekomunikačních službách, umožňujících jejich uživatelům v maximální možné míře zpřístupnit informace a dále s nimi pracovat (např. internet, interaktivní tabule, digitální kamera aj.), ale také různými formami a prostředky komunikovat (e-mail).“* Využívání ICT ve výuce potom odráží potřeby a možnosti všech aktérů výuky, odvíjí se od vzdělávacích cílů a obsahu a charakteru edukačního prostředí. Vždy napomáhá a směřuje k efektivní organizaci učení.

5.2 Multimédia ve výuce cizích jazyků

Využívání multimédií v cizojazyčné výuce a efektivita jejich integrace se záměrem naplnění vzdělávacích cílů není tématem nikterak novým, nicméně stále ozvučovaným v diskuzích mezi odborníky (didaktiky, lingvodidaktiky) i uživateli (učiteli).

V souvislosti s využitím ICT a multimédií ve výuce cizích jazyků citujme na úvod Choděru (2006), který uvádí sedm charakteristik dostupných ICT, jejichž potenciál je nutno při výuce cizích jazyků využít:

- **interaktivnost**

  Učitel i student mohou prostřednictvím moderních technologií komunikovat, ICT nabízí široké možnosti způsobů komunikace. Sledujeme tak velkou rozmanitost vzájemných interakcí. Nejen pro cizojazyčnou výuku je důležitá možnost okamžité zpětné vazby, které se studentovi při práci konkrétně s počítačem dostává. Pro rozvoj řečové dovednosti poslechu s porozuměním považujeme za nezbytnou komunikaci v reálných komunikačních situacích, které mohou být zprostředkovány právě multimédii.

- **neomezená zásoba informací, zejména prostřednictvím internetu**
  Internet nabízí velké množství cizojazyčných materiálů (zvukových, písemných, grafických), se kterými mohou studenti pracovat. Setkávají se s cizím jazykem v celé jeho komplexnosti v oblasti fonetické, gramatické i lexikální, mají přístup k různým registrům jazyka.
- **zapojení všech analyzátorů, zejména auditivního a vizuálního**
  Prostřednictvím multimediální prezentace informací (Bertrand, 1998) může student získat informace statické i dynamické, zvukové i psané texty, v podobě dynamického obrazu, ilustrace, hlasového výstupu (Skalková, 2002). To může významně podpořit a zvýšit studentovu schopnost porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce.
- **individualizace výuky**
  Díky multimédiím lze ke konkrétnímu tématu nalézt informace z různých zdrojů prezentované v různé formě. Student si tak může zvolit zdroj, který nejlépe vyhovuje jeho stylu učení (zvuk, text, video) a díky kterému bude jeho učení úspěšné (v našem případě porozumění). Stává se tak zodpovědným za proces vlastního učení.
- **komplexnost** ve formě spojení softwaru a hardwaru
- **nezávislost na místě konání výchovně-vzdělávacího procesu**, jež dovoluje společné učení ve třídě stejně jako autonomní učení mimo třídu
- **nejvyšší možná úroveň programů** zajišťovaná špičkovými odborníky

5.2.1 Využití multimédií v cizojazyčné výuce – minulost, současnost, budoucnost

Podíváme-li se do historie, lze konstatovat základy využívání multimédií ve výuce cizích jazyků po druhé světové válce. V té době se znalost cizích jazyků stala prioritou zejména z důvodu potřeby dorozumět se, do popředí se dostaly komunikativní cíle oproti dříve preferovaným cílům jazykovým (gramaticko-překladová metoda). Nové metody výuky kladly důraz především na komunikační dovednosti a užitečnost vědomostí. Na základě behavioristické teorie učení vznikl v 60. letech koncept **programovaného učení**, jehož zakladatelem byl B. F. Skinner. Programované učení bylo učení *„přesně řízené, při němž si žáci osvojují vědomosti, dovednosti a návyky podle předem vypracovaného programu, který obsahuje vybrané učivo, uspořádané na základě určitých pedagogických a psychologických zásad do logického sledu dílčích prvků“* (Jelínek, 1976, s. 93). Způsobem realizace takového učení byly programované učebnice, programované stroje a audioorální programy v jazykových

laboratořích[25]. Programy byly založeny na jednoduchém principu stimul-reakce-zpětná vazba. Učení probíhalo víceméně lineárně a bylo řízeno strojem. Mezi hlavní principy programovaného učení patří řízenost vyučování, logická následnost dílčích celků, aktivní podíl studenta na vlastním učení (především ve formě drilovacích cvičení), možnost individuálního tempa při práci s programem, diferenciace práce studentů (větvený program učení), okamžitá zpětná vazba. Z pohledu těchto charakteristik lze programované vyučování pokládat za předchůdce dnešních výukových programů. Takováto individualizovaná (počítač je tutorem jednoho studenta), interaktivní výuka (probíhá obousměrná komunikace mezi studentem a počítačem), v rámci které je student řízen či veden počítačem, spadá do konceptu využití počítačů ve vzdělávání označovaného jako **počítačem podporovaná výuka CAI** (*Computer Assisted Instruction*). Počítač plní ve vyučování funkci výukového nástroje nebo pomůcky, která pomáhá učiteli při řízení výuky či její individualizaci, přebírá také některé z úkolů učitele a ten má díky tomu více času a prostoru na jiné aktivity. (Zounek, Šeďová, 2009, s. 17)

V 80. letech 20. století se pro jazykovou výuku s použitím počítačů začal používat termín **CALL** (*Computer Assisted Language Learning*). Je jedním z nejznámějších a nejrozšířenějších konceptů využití moderních technologií v jazykovém vzdělávání a jeho užívání přetrvává dodnes. V 90. letech se objevil obsahově širší a pro dnešní výuku s využitím ICT příznačnější termín **TELL** (*Technology Enhanced Language Learning*), s jehož užíváním se ovšem v praxi setkáváme pouze zřídka. V rámci CALL jsou obvykle klasifikovány tři vývojové fáze (různými odborníky různě pojmenované): behavioristická počátku 80. let 20. století, komunikativní s využitím ICT konce 80. let 20. století a integrativní s uplatněním multimédií a internetu 90. let 20. století (Sirůčková, 2013).

Možnosti využívání ICT ve výuce se rozšířily především v poslední fázi díky internetu, samostatně vyčleněn byl nový typ vyučování **WBL** (*Web Based Learning*), kdy je internet ze strany žáků používán k získávání vědomostí, k dostupnosti podpory či zpětné vazby od učitele, nebo ke zpracování úkolů přímo na webových stránkách (Zounek, Šeďová, 2009, s. 19). Internet je nevyčerpatelným zdrojem materiálů pro cizojazyčnou výuku, svými možnostmi pokrývá základní principy současné výuky cizích jazyků. Lze ho využít například k vyhledávání informací, publikování vlastních produktů na webu, komunikování formou elektronické komunikace (písemné prostřednictvím e-mailu, chatu, diskuzních fór, ústní prostřednictvím např. skype), skupinovému vyučování s partnery mimo školní třídu (Sirůčková, 2013, s. 59). Pro potřeby nácviku řečové dovednosti poslechu s porozuměním, která je

[25] Více v podkapitole 3. 1. 1. 1

předmětem naší práce, zmiňujeme internet zejména jako zdroj autentických zvukových materiálů[26], který učitelům a studentům cizích jazyků rovněž poskytuje již pedagogicky zpracované dokumenty pro nácvik porozumění mluvenému projevu. Stejně jako další moderní technologie je uzpůsoben různorodým potřebám uživatelů, internetové zdroje mohou studenti využívat v rámci vyučování či mimo výuku, v budově školy či mimo ni.

Společné znaky všech výše zmíněných konceptů, ač se v mnohém různí, lze shrnout v následujícím výčtu: **řízené učení**, **individualizace učení**, **využívání elektronických výukových materiálů a zdrojů k učení, podpora aktivizujících forem vyučování** či **kreativity studentů** (Zounek, Šeďová, 2009, s. 20). Pro výuku cizích jazyků to znamená, že nové technologie mohou napomoci rozvoji jazyka v celé jeho šíři a ve všech základních řečových dovednostech, pokud si uvědomíme jejich výhody a budeme je promyšleně využívat s přihlédnutím k individuálním potřebám skupiny či studentů a se zaměřením na aktivní učení ze strany studentů.

Počátkem 90. let 20. století se na trhu objevily také první multimediální výukové materiály (CD-ROMy) především pro výuku cizích jazyků a mnozí lingvodidaktici se začali věnovat tématům zařazení ICT do cizojazyčné výuky. Ve Francii se dlouhodobě dané tematice věnují např. Lancien, Mangenot, Louveau, Hirschsprung, z novějších českých výzkumů uvádíme výzkumy Tauchmanové AJ (2016), Hubáčkové NJ (2013), Sirůčkové NJ (2013) či Dvořákové IJ (2010). Multimédii ve výuce českého jazyka se zabývají Szotkowski a Dobešová (2011). Na integraci multimédií a moderních technologií do výuky obecně se v českém prostředí ve svých publikacích zaměřují např. Brdička (2003, 2005, 2008), Černochová (2003, 2005), Skalková (2002, 2004), Zounek (2006, 2009).

Rovněž kurikulární dokumenty reagují na nově vzniklou situaci a všímají si oblasti ICT a jejich integrace do výuky. Na počátku tisíciletí vydalo MŠMT **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**, tzv. Bílou knihu (2001), která mimo jiné reflektuje problematiku ICT ve vzdělávání jako jednu z klíčových oblastí pro další rozvoj naší vzdělávací soustavy (Zounek, 2001). Dokument podporuje *„rozvoj kompetencí žáků na všech stupních škol, efektivně využívat prostředků informačních a komunikačních technologií při vzdělávání i v pracovním a osobním životě. Školám budou vytvořeny podmínky, aby mohly využívat ICT k modernizaci metod a forem výuky, včetně podpory rozvoje kompetencí učitelů v této oblasti.“* (Národní program rozvoje vzdělávání, s. 91), přičemž pro další prioritní oblast cizích jazyků

[26] Více v podkapitole 4. 3. 3

uvádí, že *„je třeba hledat různé formy podpory účasti médií při zvyšování cizojazyčné gramotnosti dětí, mládeže i dospělých“* (ibid).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007) hovoří o multimediálním využití počítače už na prvním stupni základní školy, žák na druhém stupni již dle dokumentu dokáže multimediálně zpracovat a prezentovat informace. Multimédia rovněž v procesu vzdělávání rozšiřují možnosti učitele, a to např. při prezentaci, kdy *„učitelův slovní výklad tak doplňuje zajímavější a často přesnější formou multimediální produkt, promítaný na plátno, zobrazený na monitorech žáků, nebo prezentovaný pomocí interaktivní tabule. Učitel má pak více času věnovat se individuálním dotazům žáků a regulovat jejich tok myšlenek.“* (Soukup, Pejsar, Balcarová, 2004, s. 9). S využitím multimédií ve výuce se mění role učitele, učitel přestává být dominantním zdrojem informací, o změně v oblasti rolí učitele podrobněji hovoříme v podkapitole 5. 3.

Co se týká výhledu do budoucnosti, nelze si v 21. století představit cizojazyčnou výuku bez využití multimédií. Vnímáme silný tlak na jejich zařazení ze strany studentů i společnosti a, ať chceme nebo ne, musíme konstatovat všudypřítomnost ICT ve vyučování. Dnešní generace dětí a mladých lidí je nazývána „síťovou generací“ (*Net generation*, také *Google generation*) (Brdička 2008), nebo „digitálními studenty“ (Karsenti, 2008). Děti vyrůstají obklopeny moderními technologiemi, využívají multimédia (počítače, tablety, mobilní telefony aj.) ještě před vstupem do školy a práci s nimi považují za přirozenou a zábavnou. Od příslušníků starší generace se liší v několika podstatných ohledech, jak dokazuje Brdička (2008) ve svém komparativním výzkumu. Vyplývá z něj mimo jiné, že moderní technologie jsou logicky nejmladší generaci mnohem bližší než jejich rodičům, pro síťovou generaci je příznačné vyšší sebevědomí, větší míra otevřenosti a také snaha o vzájemnou kooperaci v publikování na internetu a tím pádem poskytování vlastní či převzaté práce ostatním uživatelům sítě. (Dobešová, 2012, s. 105) Za negativní jev, který pozorujeme u dnešních dětí a mládeže, lze považovat jejich přílišnou důvěřivost a zveřejňování osobních informací na internetu. Moderní technologie také negativně ovlivňují schopnost soustředění při přerušovaném zpracovávání informací u tzv. multitaskingu nebo vnímání, které vede k simplifikaci a povrchnosti. (ibid)

Situace v českém školství a využívání moderních technologií v rámci výuky si všímají také čeští ekonomové, např. Kysilka (in Ekonom, 2018) ji ze svého pohledu podrobuje kritice v tom, že školy připravují mladé lidi pro 20. století a nepředjímají trendy digitální epochy, což je následně handicapem v konkurenčním boji na trhu práce. Pro sebeuplatnění a

konkurenceschopnost v pracovní sféře by při výuce nad memorováním mělo převládat učení sociálním dovednostem, cizím jazykům, komunikaci mezi lidmi (v mateřské i v cizím jazyce), spolupráci, prezentaci a vyhodnocování informací, v dnešní době nových technologií nestačí pouze znalosti. Tyto dovednosti by měly být rozvíjeny integrovaně v rámci všech předmětů ve škole a zahrnuty také do kurzů celoživotního vzdělávání.

Z výše uvedeného vyplývá, že je naprosto nezbytné učit se/vyučovat za pomoci moderních technologií, jejichž využití by mělo podpořit proces vzdělávání. Nicméně ICT samy o sobě nezajistí vyšší kvalitu výuky, rozhodující jsou způsoby, jakými jsou ve výuce používány. Učitelé by měli jednak umět ovládat moderní didaktické pomůcky a pracovat s multimédii, jednak je adekvátně využít ve vhodném pedagogickém kontextu.

Ač moderní technologie zaznamenaly obrovský boom již v 90. letech 20. století a od té doby se mnozí odborníci, mezi nimi také lingvodidatici, věnují tématům jejich smysluplné integrace do výuky, stále ještě často tápeme v možnostech jejich efektivního využití. Jak uvádí Skalková (2002, s. 460), má-li být využívání multimédií smysluplné a ze vzdělávacího hlediska skutečně účinné, je nutné rozvíjet jejich začleňování do vyučování jako pedagogický problém. Konstatujeme potřebu dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti, neboť pouze kvalifikované pedagogické vedení zajistí efektivní využívání ICT ve výuce. Podle šetření TALIS 2013 vyjadřují učitelé v evropských zemích vysokou úroveň potřeby dalšího vzdělávání v oblastech „dovednosti v oblasti ICT ve výuce“ a „nové technologie na pracovišti“[27]. Bohužel se často vyskytuje nesoulad mezi učiteli vyjadřovanými potřebami profesního rozvoje a reálným obsahem dalšího vzdělávání. (srov zpráva Eurydice, 2015)

Je žádoucí připomenout názor Lanciena (1998) na úlohu multimédií v kontextu vzdělávání: *Multimédia nepředstavují ideální oporu, která by umožnila žákovi zcela autonomní učení, ale jejich efektivní využití nám dovoluje nové rozdělení aktivit na prezenční, tj. společně ve třídě, a autonomní, tj. samostatně ve třídě či doma. Zůstává na učitelích a žácích, aby využívali multimédia jako prostředky a opory, které odpovídají jejich potřebám a výukovým cílům.* Působení multimédií nelze sledovat izolovaně, nýbrž vždy v souvislosti se začleněním do konkrétního procesu vyučování, ve vztahu k obsahu vzdělávání, k učebním úlohám, k charakteristikám studentů (Skalková, 2002).

[27] Umístění na 2. a 3. místě za výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

5.2.2 Výhody a nevýhody integrace multimédií do výuky

Ze zapojení multimédií do cizojazyčné výuky plyne řada výhod pro učitele, studenty i samotný proces učení cizího jazyka. Využitím multimédií může být výuka zkvalitněna, studenti mohou s jejich oporou dosahovat lepších výsledků napříč řečovými dovednostmi, ovšem pouze za předpokladu, že je s prostředky moderních technologií nakládáno v souladu s cíli výuky a s potřebami všech zúčastněných aktérů. Neméně důležitý je vhodný výběr konkrétního multimediálního materiálu. Na některé z výhod jsme již poukázali výše. Pokusíme se shrnout a stručně popsat pozitiva i negativa používání multimédií ve výuce cizích jazyků, zaměříme se na ta, která se často objevují v odborných publikacích zabývajících se touto problematikou a která považujeme za podstatná vzhledem k tématu naší práce[28].

5.2.2.1 Výhody

Aktivita studentů

S využitím multimédií ve výuce lze zpřístupnit elektronické výukové materiály všem studentům ve třídě (v počítačové učebně), kteří tak nepřijímají poznatky pasivně, nýbrž mají možnost aktivně s těmito materiály pracovat (samostatně, ve dvojici, ve skupině). Učitelé mají k dispozici dataprojektory propojené s počítačem, často i interaktivní tabule[29], které slouží nejen k prezentaci učiva, ale fungují také jako aktivizační činitel studentů (Zounek, Šeďová, 2009, s. 22).

Motivace studentů

Multimédia představují významný faktor motivace studentů. Dle názoru učitelů dotazovaných v rámci našeho výzkumu je většina studentů motivována, když jsou v hodině používány moderní technologie, zejména počítače a interaktivní tabule. Obvykle vítají možnost práce s multimédii, učitelé navíc konstatují větší pozornost a nasazení u studentů v takových hodinách, avšak nesmí se to stát rutinou. Pro eliminaci zevšednění je třeba zapojovat různé multimediální prostředky, měnit povahu aktivit a nestavět výuku výhradně na moderních technologiích. Nelze podcenit ani situace ve výuce, kdy multimédia neočekávaně fungují pouze omezeně či přestanou fungovat zcela, takové situace nejsou v praxi výjimečné. Větší motivaci studentů pozorovanou jejich učiteli uvádí také Zounek a Šeďová s odkazem na mezinárodní výzkum *Benchmarking Access and Use od ICT in European Schools 2006* (2009, s. 24).

[28] Zaměříme se na využití multimédií při samotné výuce, ač je jejich pomoc učiteli nesporná také ve fázi přípravy výuky. Budeme nahlížet jejich přínos především z pohledu studentů, v některých rovinách také z pohledu učitele.
[29] Na podporu výuky s interaktivní tabulí se zaměřuje např. portál www.veskole.cz, na kterém najdeme rovněž již zpracované materiály pro výuku s využitím interaktivní tabule.

Skalková k motivaci připojuje aspekt zažití úspěchu, který může pomoci překonat jiné nedostatky při učení (in Jelínek, 1976, s. 93-94). V cizojazyčné výuce lze podpořit individuální úspěch nabídkou multimediálních materiálů různých úrovní jazyka, poskytnutím dostatečného času k vypracování zadaného, možností vlastního výběru témat/materiálu, jež jsou pro studenty zajímavé a lákavé.

Komunikace, interakce a spolupráce mezi studenty

Zvláště velký potenciál nabízí pro podporu spolupráce a interakcí mezi studenty internet. Ti mohou díky internetovému připojení spolupracovat nejen ve třídě, ale také např. se svými vrstevníky ze škol v zahraničí, což je pro cizí jazyk velmi přínosné. V rámci takové spolupráce zdokonalují své kompetence nejen v oblasti jazyka (výslovnost, slovní zásoba apod.), nýbrž i poznávají kulturu jiných zemí, stávají se součástí plurikulturního světa a tím naplňují jeden z cílů formulovaný v SERRJ. Existuje celá řada mezinárodních projektů založených na principu kooperace prostřednictvím ICT. Varianty komunikace mohou být rozličné, pro dovednost poslechu s porozuměním je zásadní ústní forma komunikace, zprostředkovaná např. přes skype či jiné tele/videohovory. Tyto technologie přinášejí nové možnosti pro rozvíjení synchronní autentické ústní komunikace.

Kreativita studentů

Moderní technologie podporují také kreativitu studentů. Jejich prostřednictvím mají přístup k mnohým nástrojům, které jim umožňují tvořit, ať jde o publikování výsledků různých projektů na webových stránkách školy nebo tvorbu vlastního multimediálního CD (Zounek, Šeďová, 2009, s. 23). Při participaci na projektech musí obvykle studenti zapojit znalosti z několika předmětů, jsou tak přirozeně posilovány mezipředmětové vztahy. Z pohledu cizího jazyka se výborně prolínají témata z dějepisu, zeměpisu, hudební či výtvarné výchovy, zapotřebí je znalostí z informatiky (práce s programy a technologiemi). Cizí jazyk se stává prostředkem komunikace v rámci komplexnějšího úkolu, který může být zaměřen na rozvoj více řečových dovedností zároveň. Pokud v rámci projektu studenti prezentují výsledky své práce (na webu nebo na ústně na veřejnosti), zlepšují se rovněž jejich **prezentační dovednosti**.

Autonomie a samostatné učení

S využitím multimédií podporujeme nezávislost studenta na učiteli, ať v rámci školní výuky, nebo při samostudiu mimo školu. Student sám řídí své učení, plánuje, kolik času spotřebuje na kterou aktivitu, jakým způsobem se bude učit (jaké kanály vnímání zapojí), mnohdy vybírá zdroj či téma podle vlastního zájmu. Často je mu multimédii poskytnuta

bezprostřední **zpětná vazba** s komentářem, která zvyšuje účinnost cvičení a vede ho následně k **autokorekci**. Student může optimálně dojít až do stádia **autoevaluace**, v rámci které za použití metakognitivních strategií učení reflektuje průběh vlastního učení a jeho výsledky, za které je on sám zodpovědný. Je výhodné propojit individualizovanou výuku podporovanou multimédii s prezenční formou výuky face-to-face. Vzájemná koexistence těchto dvou typů je zásadní, jedna bez druhé by nefungovala a jejich propojení umožňuje flexibilnější pojetí individuálního vzdělávacího procesu (Lachout, Dominiková, 2008, s. 38).

Individualizace výuky

Kromě již zmíněného může student s využitím moderních technologií provádět nácvik v rámci jednotlivých řečových dovedností (odděleně či zároveň v několika) tak často, jak potřebuje, postupovat vlastním tempem a vracet se k již probranému dle vlastního uvážení a na základě svých momentálních potřeb. Je nezbytné reflektovat vlastní potřeby v cizím jazyce a pro dosažení definovaného cíle zvolit ty nejefektivnější prostředky a pomůcky, které jsou k dispozici. Souvislost integrace ICT do výuky s budoucností studentů zmiňuje Karsenti (2008), který jejich využívání ve výuce vidí jako velmi důležité z důvodu všudypřítomnosti moderních technologií v následném profesním životě a dalším vzdělávání.

Autentický a aktualizovaný materiál

Multimédia zajišťují snadný přístup k autentickému a neustále se obměňujícímu, aktualizovanému materiálu. Kontakt s realitou okolního světa v rámci hodiny může zvýšit zájem studentů o učení. Stran porozumění může být autentický materiál silným motivačním prvkem, zvlášť v případech, kdy je studentům téma, obsah sdělení známé z mateřského jazyka.

Názornost

Názornost a virtuálnost elektronických materiálů pomáhají studentům vytvořit si jasnější představu o prezentovaném, přispívají k rozvoji představ a k vytváření pojmů. Již bylo uvedeno, že výhodou multimédií je prezentace jednoho sdělení různými způsoby. Působením na více smyslů zároveň je proces přijímání informací efektivnější. *„Poskytují žákům možnost vytvářet si jasné, správné a přesné představy a pojmy na základě živého vnímání, nebo znázornění předmětů a jevů při výuce. Názornost ve výuce aktivizuje, ulehčuje pochopení, představivost a zapamatování, rozvíjí abstraktní myšlení.“* (Szotkowski, 2008, s. 58) Svou multikanalitou korespondují multimédia s různými styly učení studentů (viz tabulka č. 3, upraveno dle Dobešová, 2012, s. 98). Vztahem mezi stylem učení studenta a použitím

multimediálních opor (výběrem konkrétních opor) pro usnadnění porozumění mluvenému projevu se také zabýváme v našem výzkumu.

Styl učení	**Multimédia**
zrakový	text, grafika, animace, video
sluchový	zvuk
pohybový	interaktivita s výukovými objekty

Tabulka č. 3 Vztah multimédií a stylů učení

Kromě výhod využití multimédií v cizojazyčné výuce z pedagogického hlediska nelze opominout jejich technické výhody. Mezi ně patří:

digitalizovanost - všechny informace jsou převedeny do digitálních kódů a dají se editovat a archivovat, což umožňuje učitelům i studentům materiály ukládat a opětovně se k nim vracet a dále s nimi pracovat;

přenositelnost informací – digitální kód umožňuje přenos informací přes počítačové sítě, v počítači lze informace ukládat, modifikovat, přenášet na jiná média a sdílet s dalšími osobami;

časová a prostorová neomezenost – moderní technologie umožňují komunikaci na neomezenou vzdálenost, bez ohledu na čas, student se může učit kdykoliv a kdekoliv. (Sirůčková, 2013, s. 69)

5.2.2.2 Nevýhody

Moderní technologie bývají prezentovány jako efektivní podpory výuky a při vhodném zařazení do výuky přinášejí četné výhody rovněž v procesu osvojování cizího jazyka. Na druhou stranu mohou být chápany jako komplikované, nepřehledné, vzdálené realitě (světa i vyučování). Setkáváme se s opodstatněnými obavami, že technologické formy komunikace mohou **vytlačovat běžnou komunikaci face-to-face**[30], mohou **vyvolávat různé formy závislostí** (na počítačových hrách, v současnosti mezi mládeží oblíbené sledování videí na youtube), že některé způsoby zacházení s nimi **vedou k negativním socializačním efektům** (vliv televize, videí na internetu, počítačových her na dětskou agresivitu), nebo že vytvářejí prostředí, v němž budují formy **sociální patologie** (např. kyberšikana). (Zounek, Šeďová, 2009,

[30] Na nevýhodu nedostatku interpersonální komunikace poukazují v článku *Blended-learning ve výuce angličtiny a němčiny na základní a střední škole* také Lachout a Dominiková (2008, s. 38).

s. 25) S vědomím těchto souvislostí zachovávají někteří učitelé spíše odstup vůči moderním technologiím a ve výuce je využívají zřídka a neochotně. Z našich rozhovorů vedených s učiteli francouzského jazyka na středních školách[31] a na univerzitách[32] ale vyplynul obecně pozitivní postoj k zařazování multimédií do cizojazyčné výuky, která skutečně ve své praxi využívají, ochota vzdělávat se v oblasti moderních technologií ve výuce, naopak konstatování nedostatku prakticky zaměřených kurzů pro učitele v této oblasti v rámci dalšího vzdělávání a vyjádření velké potřeby takto orientovaných kurzů - konkrétně např. práce s interaktivní tabulí ve výuce cizích jazyků, doporučené internetové zdroje a aplikace vhodné pro výuku francouzštiny. Nezáleželo přitom na věku dotazovaných, nelze tedy říci, že by o moderní technologie měli zájem pouze učitelé mladší věkové kategorie. Z vlastní zkušenosti musíme bohužel konstatovat absenci pravidelných seminářů s tematikou ICT a jejich pedagogického a didaktického využití v cizojazyčné výuce také v pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů cizích jazyků. Jak podotýká Skalková (2002, s. 461), nejedná se pouze o přípravu učitelů ve smyslu počítačové gramotnosti[33], v té v dnešní době nevidíme znatelné nedostatky, ale jde o *„mnohem náročnější úkol zvládání nových didaktických situací, spjatých s takovým zaváděním počítačů do vyučování, aby skutečně působily účinně“*.

Dle Zounka a Šeďové (kteří se inspirují publikacemi autorů Balanskat, Blamire, Kefala (2006) a Semenova (2005)) lze klasifikovat překážky užívání moderních technologií ve výuce do tří kategorií: překážky na úrovni učitelů, na úrovni škol a na úrovni školského systému. Uvádíme výčet dle našeho výběru s ohledem na potřeby cizojazyčné výuky.

Mezi překážkami **na úrovni učitelů** figurují následující:

- **nedostatečné dovednosti v práci s ICT** – Počítačová gramotnost úzce souvisí s následným pedagogickým využitím daných technologií;
- **nedostatek motivace a jistoty v užívání ICT** – U učitelů se setkáváme s obavami využití ICT v hodinách z důvodu vlastních limitovaných dovedností a zkušeností, neznajíce smysl jejich využití, nemají motivaci k zařazení učebních aktivit využívajících ICT. Z těchto důvodů je potom v praxi využívána

[31] V Královéhradeckém kraji

[32] Univerzita Hradec Králové, Univerzita Karlova, Masarykova univerzita

[33] *„Za relevantní vymezení počítačové gramotnosti považujeme kompetence, které umožní jedinci využívat nové technologie pro svůj profesní a osobní život v té míře, kdy se necítí komputerově handicapován, nestojí za digitální přehradou a jeho osobní i profesní rozvoj prostřednictvím počítače je otázkou pouze jeho volby.“* (Sak a kol., 2007, s. 46)

interaktivní tabule pouze jako promítací plátno, studenti nemají dostatek možností využít počítače v počítačových učebnách apod.;

- **nedostatek pedagogického vzdělání učitelů** – Jak jsme upozornili výše, pokud kurzy existují, jsou zaměřeny spíše na zvládnutí práce s technologiemi, ne na didaktickou práci s nimi v rámci určitého předmětu či skupiny předmětů (např. cizích jazyků);
- **nedostatek diferencovaných vzdělávacích programů pro učitele –** Souvisí s předcházejícím bodem, přičemž učitelé poptávají kurzy, jejichž zaměření by odpovídalo jejich specifickým potřebám.

K překážkám **v rovině škol** patří:

- **chybějící nebo špatná kvalita technologické infrastruktury** – Týká se vybavení učeben nejen počítačovou, ale také prezentační technikou;
- **nedostatek vhodných výukových programů** včetně **neznalosti nabídky** výukových programů v konkrétním oboru
- **omezený přístup k ICT** – Specializované počítačové učebny jsou dnes ve školách téměř samozřejmostí, ovšem mnohdy jsou plně vytíženy výukou informatiky a jsou jen omezeně dostupné pro výuku jiných předmětů (druhá věc je, zda učitelé jiných předmětů projevují zájem o využití počítačové učebny);
- **omezená zkušenost s projekty či projektově orientovanou výukou**;
- **nedostatečné začlenění ICT do fungování školy** – Moderní technologie nejsou běžnou součástí strategie školy.

Překážky **na úrovni školského systému** jsou především:

- **rigidní struktura tradičních školských** systémů – např. systém zkoušek či testů;
- **tradiční způsob hodnocení** – Většinou je hodnocení orientováno zejména na obsah, ne na sociální či jiné schopnosti studentů, i když toto neplatí obecně pro všechny školy a ve školách jsou velké rozdíly mezi způsoby hodnocení u jednotlivých učitelů;

Jak vidno, u překážek na úrovni školy jde zejména o zdroje, tyto vnější faktory jsou poměrně snadno měřitelné (počty počítačů ve škole nebo počet hodin strávených ve specializovaných učebnách jsou relativně snadno dohledatelné) a tím pádem snadněji řešitelné.

(Zounek, Šeďová, 2009, s. 27) Překonání překážek vycházející z osobnosti učitele je časově náročnější a vyžaduje dlouhodobější a systematické řešení se zapojením více aktérů.

Další nevýhodou může být **přílišné zaujetí technologiemi u studentů** na úkor vyučovaného předmětu. Nicméně zde je na učiteli, aby korigoval pozornost studentů a zdánlivou nevýhodu případně převedl ve výhodu – pokud toto zaujetí nenabourává cíl výuky a zároveň student používá cizí jazyk, je na místě podpořit ho v jeho směru a kladně hodnotit používání cílového jazyka v rámci skutečných komunikačních situací (např. chat v cizím jazyce, zjišťování informací na cizojazyčných webech apod.). Nevýhodou na straně samotných multimédií je určitá **míra jejich nespolehlivosti**. Nezřídka nastanou ve výuce situace, kdy technologie, které máme v úmyslu používat, nefungují. Řešení je opět na učiteli, je třeba mít v záloze alternativní plán hodiny či modifikovat zamýšlené aktivity bez využití ICT a adaptovat průběh hodiny vzhledem k nastalé neočekávané situaci.

Pokud se zaměříme konkrétně na **internet**, konstatujeme zároveň výhodu a nevýhodu v **rozsahu a různorodosti přístupných informací** (Sirůčková, 2013, s. 65). Studenti i učitelé, kteří jsou zvyklí na systematickou práci s učebnicí, se mohou obtížně orientovat v nepřehledném internetu nabízejícím sice obrovské množství informací a (výukových) materiálů, ovšem často zcela bez systému a bez kontextu. Cizojazyčné materiály mohou být nevhodné z hlediska jazykové či obsahové náročnosti, stejně jako jiné publikované materiály nemusí pocházet z důvěryhodných zdrojů, a proto se dá pochybovat o jejich kvalitě a pravdivosti. Jen výjimečně jsou studenti schopni kriticky posoudit snadno přístupné informace a pracovat pouze s materiály důvěryhodnými a vhodnými (z pohledu jazyka, etiky apod.). Odborně kvalifikovaný učitel by naopak zcela jistě měl být schopen takového kritického zhodnocení a věnovat čas výběru právě takových materiálů, které po všech stránkách plně korespondují s využitelností ve výuce.

Je patrno, že výhody integrace ICT do výuky svým počtem i vahou převyšují nevýhody, o jejichž existenci je ale třeba vědět a ideálně přispět k jejich minimalizaci – z pozice uživatele, učitele.

5.3 Nové role učitele a změny ve vztahu učitel-student

Postavení a role učitele ve výuce, jakožto jednoho z lidských činitelů vyučovacího procesu, jsou zásadní rovněž v době rozvoje moderních technologií. Jejich vlivem a užíváním byly některé z rolí učitele modifikovány, eliminovány či doplněny. Došlo k novému postavení

studentů ve výuce a také ke změně ve vztahu učitel-student, do kterého vstoupil nový element v podobě informačních a komunikačních technologií.

5.3.1 Tradiční a moderní vzdělávací paradigma

Zounek a Šeďová (2009, s. 30-31 a s. 34) uvádějí tabulky se základními charakteristikami pro **tradiční** a **moderní vzdělávací paradigma** (tabulky č. 4 a č. 5). Jedním z důležitých prvků jsou právě role učitele a žáka a moderních technologií ve výuce.

Pokud se zaměříme na tyto prvky, lze shrnout, že v tradičním paradigmatu je učitel nejvyšší autoritou a řídí proces vyučování, žáci jsou řízeni a jejich role je spíše pasivní (aktivní jsou při procvičování), moderní technologie jsou využívány v rámci tvorby výukových programů – k prezentaci, k procvičování, k testování. Některé současné výukové programy i dnes staví na principech tradičního paradigmatu, ač je většinou kritizováno zejména pro přílišnou pasivitu studentů při učení, důrazu na pamětní učení a na vnější podmínky, dekontextualizovanosti obsahů a využívání jen zlomku množství možností počítačů.

Oproti tomu staví moderní vzdělávací paradigma na **konstruktivismu**[34], který považujeme v současnosti za převládající didaktické paradigma (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Za důležité jsou považovány vnitřní předpoklady studentů pro učení a interakce s prostředím. Student se aktivně podílí na konstruování svých znalostí, není pasivním příjemcem informací, řídí své vlastní učení, reflektuje ho a přejímá za něj odpovědnost. Tím se mění požadavky na učitele, jež se stává pomocníkem a průvodcem, ztrácí svou nejvyšší autoritu v řízení učení (musí být schopen vzdát se části své autority). Zároveň je po učiteli požadováno ovládání moderních technologií a jejich efektivní zařazování do výuky. Zdůrazňováno je sdílení a vzájemné učení, učitel nemůže být expertem na vše a v některých případech, také co se týká práce s multimédii, se může on učit od studentů. Moderní paradigma tedy poměrně radikálně mění pojetí klíčových aspektů vnímání učitele. Pochopitelně někteří učitelé toto pojetí odmítají a staví se k němu negativně, jiní ho berou jako výzvu ke změně a podílejí se na tvorbě a naplňování vlastních nových rolí i nových rolí svých studentů ve výuce podporované moderními technologiemi. Moderní technologie mohou dle Jonassena (2003, s. 12) podporovat konstruktivistické učení jako:

- nástroj, který podporuje konstruování vědění při reprezentování idejí, představ a názorů studentů, při vytváření vlastních multimediálních znalostních databází studenty;

[34] Tradiční vzdělávací paradigma vychází z behaviorismu.

- informační nástroj pro objevování vědění při získávání potřebných informací, při porovnávání názorů a pohledů na svět;
- spolutvořitele kontextu podporujícího učení se činností při prezentování a simulacích problémů reálného světa a skutečných situací, při prezentování názorů a argumentů ostatních, při definování bezpečného prostředí;
- sociální médium podporující učení se prostřednictvím komunikace při spolupráci s ostatními, při diskuzích, argumentování a utváření konsensu ve skupině;
- intelektuálního partnera studentů, který podporuje učení se reflexí při vyjadřování a prezentaci znalostí, v rámci studentova vnitřního dialogu, jako podpora přemýšlení.

Principy moderního vzdělávacího paradigmatu lze objevit v rámci elektronického učení (e-learningu).

Následující tabulky porovnávající tradiční a moderní paradigma jsou převzaty z publikace autorů Zounka a Šeďové (2009).

Prvky tradičního paradigmatu	**Aplikace do vzdělávání**
Role učitele	Učitel je centrální osobou, která řídí učební proces (řídí pořadí a rychlost prezentace učiva apod.). Učitel je nejvyšší autoritou.
Výukový styl	Předávání poznatků, instruktivní výuka (žáci jsou řízeni, vykonávají určité instrukce nebo pracují podle vzoru), kontrola práce žáků a zpětná vazba (správnou odpověď následuje pochvala, povzbuzení apod.).
Role žáka	Převládá pasivní role (přijímání znalostí). Role učitele a žáka jsou jasně vymezeny. Žák je řízen (důležité je vnější prostředí). Aktivita žáka je nutná při procvičování.
Kurikulum	Přesně vymezené kurikulum, pevné standardy a osnovy, předměty a hodiny oddělené.
Učení	Učení je receptivní a reproduktivní. Učení je změna v chování, kdy vnější podnět ovlivní učení i chování žáka. Učení neprobíhá v kontextu (žáci mohou být nejlépe vyučováni, když jsou přímo zaměřeni na obsah, který je vyučován). Učivo má být rozděleno do malých částí či kroků, v jejichž rámci jsou definovány jasné cíle a okamžitá zpětná vazba k odpovědi žáka (zpevnění). Vnější motivace hraje při učení klíčovou roli. Podstatou znalosti je zapamatování informace. Pochopení je založeno na pozorování vzorů.
Učební cíle	Osvojení či zapamatování (konkrétních) znalostí a dovedností, které jsou připraveny pro pozdější aplikaci v nových či jiných situacích.
Typy výuky	Frontální výuka (všichni žáci dělají totéž, činnosti ve vyučování jsou dány učitelem), ale také individualizovaná cesta i tempo žáka k dosažení cíle (např. při použití výukového programu – „každý sám za sebe“). Ve skupinové výuce jsou tvořeny homogenní skupiny. Typická je malá variabilita učebních aktivit.
Zdroje	Hlavním zdrojem je učitel či přesně vymezený okruh výukových materiálů.
Role technologií	Nosič výukového obsahu, procvičovací, opakovací, zpětnovazební.
Hodnocení	Testování, známkování, sumativní hodnocení.

Tabulka č. 4 Základní charakteristiky tradičního paradigmatu vzdělávání (Zounek, Šeďová, 2009, s. 30-31)

Prvky moderního paradigmatu	Aplikace do vzdělávání
Role učitele	Facilitátor (plánování a organizování), pomocník, průvodce (poradenství a směřování žáků), kouč, tvůrce autentické zkušenosti, někdy také „žák“ (učí se ze zkušenosti).
Výukový styl	Interaktivní či dialogické pojetí výuky. Kognitivní podpora (navrhování, doporučování, vybízení k tvořivosti, podpora nezávislého myšlení). Přizpůsobení výuky existujícím konceptům a dovednostem žáků (posouzení možností, silných stránek, potřeb a pocitů žáků).
Role žáka	Aktivní a kooperující „tvůrce“ znalostí, konstruující a rozvíjející kompetence, někdy také expert či „učitel“. Přebírá odpovědnost za svoje učení. Organizuje svou vlastní práci.
Kurikulum	Založeno na projektech, problémovém učení, které podněcuje osvojení relevantních dovedností a poznatků, flexibilní a dynamické kurikulum. Předměty a hodiny mají být spojeny tématy.
Učení	Obecně jde o produktivní učení. Dva druhy učení: učení se novým informacím a učení se novým způsobům, jak se učit. Učení probíhá v kontextu (ve vztahu k životu, k vlastním předsudkům obavám) a je sociální aktivitou (kooperativní učení, vzájemná podpora žáků, žáci jsou vtahováni do situací reálného světa, důležitý je dialog mezi žáky i mezi žáky a učitelem, součástí učení je i jazyk). Učení vyžaduje čas (k reflexi a porozumění) a je zaměřeno na porozumění a výkon.
Učební cíle	Schopnost žáků konstruovat znalosti. Obnovování, porozumění a využití znalostí. Kognitivní flexibilita. Kritické myšlení a schopnost řešení problémů. Sdílení zkušeností. Schopnost reflexe.
Typy výuky	Skupinová práce (zejména malé a heterogenní skupiny), projektová výuka, experimentování, hledání a syntéza informací, prezentace. Velká variabilita učebních aktivit.
Zdroje	„Cokoliv“ může být zdrojem – učebnice, knihy, časopisy, audio či videonahrávky, internet, elektronické encyklopedie, ale také spolužáci, učitel, odborníci mimo školu aj.
Role technologií	Informativní, konstruktivní, kognitivní, komunikativní.
Hodnocení	Výkonové testy, portfolia, obecně formativní (slovní) hodnocení. Sebehodnocení nebo hodnocení spolužáky.

Tabulka č. 5 Základní charakteristiky moderního modelu vzdělávání (Zounek, Šeďová, 2009, s. 34)

Také Skalková (2002) navazuje na zásady konstruktivismu ve svých úvahách o využití moderních technologií (hovoří konkrétně o počítačích) a v prosazování vytváření otevřeného prostředí ve výuce. Zmiňuje dva významné požadavky Y. Bertranda (1998, s. 104): začít spíše od žáka než od učitele, vést žáka především cestou jeho vlastní aktivity, objevování, tvořivosti.

Můžeme se dotazovat, zda je možné plně aplikovat konstruktivismus jako didaktický přístup v podmínkách současného školního vzdělávání, zda jsou učitelé připraveni přijmout změnu svých rolí, zda jsou dostatečně odborně vybaveni a mají možnost načerpat potřebné zkušenosti v rámci vzdělávacích kurzů, stáží apod. Volání učitelů po kurzech s tematikou

implementace ICT do výuky (viz zpráva Eurydice 2015 a náš výzkum) nás přesvědčují o tom, že podpora a nabídka je bohužel zatím stále nedostatečná.

5.3.2 Profesní kompetence učitele ve výuce s využitím multimédií

Maňák (2003) uvádí tři typy vzájemně propojených a na sobě závislých **funkcí v činnosti učitele**: v oblasti metodicko-technické, vědecko-didaktické a ideově-výchovné. Vzhledem k zaměření naší práce se budeme věnovat funkcím **v oblasti metodicko-technické** a nastíníme, jak rozvoj a integrace multimédií do cizojazyčné výuky zásadně ovlivňují role učitele[35]. Maňák rozlišuje v této oblasti sedm funkcí učitele: plánovací, motivační, komunikativní, řídící, organizační, kontrolní, vyhodnocovací.

V publikacích jiných autorů (např. Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Spilková, 1996) se setkáme s termíny **profesní kompetence, schopnosti učitele**, přičemž jsou definovány jako *„odborně předmětové, psychodidaktické, komunikativní, organizační a řídící, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultativní, reflexe vlastní činnosti“* (Spilková, 1996, s. 136). Upozorňujeme, že existuje také více různých klasifikací profesních kompetencí učitele, to ovšem není předmětem naší práce. Pokusíme se popsat, jak se v rámci jednotlivých funkcí učitele proměnily jeho role vlivem integrace multimédií do výuky, se zaměřením na učitele cizojazyčné výuky.

1. Součástí **plánovací funkce** je rozvržení celého výchovně-vzdělávacího procesu, tedy plánování cílů výuky, výběr učiva, metod a organizačních forem výuky, prostředků výuky, stejně tak rozvržení časové. Při přípravě výuky je nezbytné brát v potaz nejen specifika daného předmětu, nýbrž i specifika konkrétní skupiny. Při záměru práce s multimédii v cizojazyčné výuce je důležité vybavení učebny, kde se bude výuka odehrávat – běžná nebo multimediální učebna, jazyková laboratoř, počítač, dataprojektor, interaktivní tabule, sada tabletů apod. – a funkčnost tohoto vybavení. Dále vybavení kvalitními výukovými materiály (CD-ROMy, interaktivní výukové programy apod.), které máme k dispozici, a schopnost učitele vyhledat, zpracovat a vytvořit potřebné multimediální materiály (prezentace, interaktivní cvičení apod.). Jak zmiňují učitelé dotazovaní v rámci našeho výzkumu, příprava na takovou výuku je časově náročná a klade vysoké nároky na jejich počítačové kompetence. Často se v široké nabídce materiálů na internetu obtížně orientují, i co

[35] Souhlasíme s názory, že s využitím moderních technologií ve výuce dochází ke změnám rolí učitele, dle Lachouta a Dominikové učitel *„opouští svou tradiční autoritativní pozici, stává se rádcem, konzultantem“* (in Bendová, 2008, s. 39).

se týká jazykové a věkové úrovně. Na druhou stranu z pohledu tématu práce poslechu s porozuměním existují kvalitní, odborníky pedagogicky zpracované materiály k nácviku této řečové dovednosti, které blíže popisujeme v podkapitolách 4. 3. 3 a 5. 4. Jedná se o materiály opětovně využitelné, které lze modifikovat, aktualizovat, či propojit prostřednictvím odkazů s internetem. Je nutné, aby učitelé byli o jejich existenci informováni a navykli si používat je v rámci své výuky francouzského jazyka. K větší informovanosti o přístupných materiálech vhodných k nácviku poslechu s porozuměním ve francouzském jazyce se také snažíme přispět naší prací.

2. **Motivační funkce** spočívá v získání zájmu a pozornosti studentů. Učitel by měl být schopen ve vhodnou chvíli stimulovat či utlumit činnost studentů a vést je k aktivnímu autonomnímu učení. V této fázi mohou výborně pomoci informační a komunikační technologie, které jsou dnešním mladým lidem velmi blízké. Studenti jsou s nimi obvykle v každodenním styku ve škole i mimo školu a umějí je ovládat často lépe než učitelé. Tento fakt nepovažujeme za nevýhodu, nýbrž ho chápeme jako vzájemné obohacení např. o existenci vhodných aplikací pro výuku cizích jazyků, webů zaměřených na konkrétní řečové dovednosti, textů pro konkrétní probírané téma apod. Dle slov respondentů (studentů i učitelů) a z vlastní pedagogické zkušenosti studenty obvykle práce s multimédii baví a působí na ně motivačně. Učitelé nabízejí rozličné vyzkoušené a osvědčené způsoby, jak získat zájem studentů o probírané téma nebo o výuku francouzštiny obecně - vhodně zvolenou písní, ukázkou z filmu, textem na internetu, zpravodajskou aktivitou v mluvené či psané podobě aj. Nicméně připomínají, že práce s multimédii se nesmí stát všední a rutinní. Výuku nelze koncipovat jednostranně s využitím stále stejných postupů, zdrojů, materiálů obdobné povahy, třebaže multimediální.
3. Do **komunikativní funkce** řadíme výklad učební látky, řízení rozhovoru, diskuze nebo demonstraci. Komunikace je základní složkou mezilidské interakce, v rámci ní dochází k přenosu informací, a to prostřednictvím různých komunikačních médií. Komunikace v rámci výchovně-vzdělávacího procesu probíhá mezi učitelem a studentem/studenty, mezi studenty navzájem, v případě multimediální výuky vstupuje do pedagogické komunikace[36] technické zařízení v podobě médií a vznikají nové druhy písemné i ústní komunikace jako jsou různé chaty, diskuzní fóra,

[36] Pedagogická komunikace probíhá v rámci výchovně-vzdělávacího procesu a sleduje pedagogické cíle.

tele/videohovory apod. Zejména audiovizuální prostředky a jejich názornost a dynamičnost přispívají ke smysluplné komunikaci naplňující cíle výuky. Komunikace zprostředkovaná multimédii s rodilými mluvčími daného jazyka působí pozitivně na rozvoj konkrétních řečových dovedností u studentů (poslech, čtení, mluvení, psaní), rovněž její motivační aspekt je neoddiskutovatelný. Jelikož většinou studenti sami aktivně nevyhledávají situace, ve kterých se setkají s mluveným slovem ve francouzštině, zůstává na učiteli a na multimédiích, aby jim v rámci výuky tuto možnost styku s autentickým francouzským projevem zprostředkovali.

4. Do **funkce řídící** spadá individualizace úkolů, zajištění jednotlivých fází výuky, tvorba strategie a taktiky práce. Částečně je činnost učitele v rámci řídící funkce dána závaznými kurikulárními dokumenty (normativní stránka), částečně vychází z osobnosti učitele (subjektivní stránka). Nástup multimédií mění roli učitele v rámci této funkce v tom, že už není sám a jediný odpovědný za dosažené výsledky ve výuce, část odpovědnosti se při individualizované výuce s využitím ICT přenáší na studenta. Student volí cesty k dosažení daného cíle, opory, které mu v procesu učení pomáhají, rozhoduje o tempu a postupu vlastní práce. Učitel může fungovat jako facilitátor, rádce, tutor z pohledu metodologie nebo konkrétní disciplíny, může být pro studenta zdrojem potřebných informací. Vždy by měl být studentovi průvodcem (na různých úrovních), jež mu umožní pokrok v daném předmětu. (Grosbois, 2012) Kromě jiného může učitel v cizojazyčné výuce využít interaktivní učebnice (pro francouzský jazyk např. *Le français ENTRE NOUS* nakladatelství FRAUS), které mu usnadní práci a ušetří čas zejména při přípravě hodin. Tyto tzv. metodické balíčky zahrnují tematicky a metodicky zpracovanou látku doplněnou o názorné podklady (doprovodné obrázky, audio a video nahrávky, odkazy na webové stránky). (Maňák, 2003)
5. Náplní **funkce organizační** je administrativní činnost, komunikace s rodiči, příprava a obsluha pomůcek a zařízení. Právě sem patří kompetence práce s počítačem, s interaktivní tabulí, s dataprojektorem a s dalšími moderními technologiemi. Z tohoto pohledu hovoříme o kompetenci hardwarové (obsluha a provoz těchto zařízení) a softwarové (dovednost využití software zařízení např. PowerPoint, SMART Notebook u interaktivních tabulí).
6. **Kontrolní funkce** obsahuje diagnostiku, kontrolu pochopení učiva, testování a zkoušení. Učitel srovnává stav a výsledky výchovně-vzdělávací práce se

stanoveným cílem a získává zpětnou vazbu od studentů, což je zásadní pro proces učení a jeho další průběh. Zpětná vazba může probíhat různými způsoby, formou zkoušení (ústního či písemného), testováním, řešením úkolů, skupinovou prací v rámci projektu apod. Domníváme se, že v cizojazyčné výuce je využití multimédií pro získání zpětné vazby o dosažených výsledcích vhodné a efektivní. Opět nám umožňují individualizovaný přístup, opakování v případě potřeby (v našem případě např. víceré přehrání dokumentu pro vypracování cvičení), zabezpečují dostatečný čas dle individuálního tempa studentů. Dotazovaní učitelé využívají multimédia také při testování, a to zejména z důvodů časové efektivity.

7. **Vyhodnocovací funkce** zahrnuje hodnocení a analýzu chyb. Také zde mohou být moderní technologie nápomocny. Pokud učitel vytvoří kritéria hodnocení a bodovou stupnici, mohou studenti rychle získat zpětnou vazbu prostřednictvím ICT. V oblasti hodnocení by měl být student veden k uvědomění si vlastních chyb a ideálně dospět k autokorekci a autoevaluaci.

Dle Maňáka (2003) došlo vlivem integrace moderních technologií do výuky k zeslabení nebo zesílení některých kompetencí (funkcí) učitelů, dokonce vznikly kompetence (funkce) nové. Oslabeny byly funkce učitele spojené s přímým předáváním informací studentům, s kontrolou jejich vědomostí a dovedností, s rutinními pracemi v rámci výuky. Naopak dochází k zesilování funkcí spojených s prací s technikou, s přípravou a plánováním výuky, s individualizovanou prací se skupinami či jednotlivci, s diagnostickou a poradenskou činností. Učiteli v současném školství nestačí být odborníkem v oboru a výborným didaktikem a metodikem, je mu třeba rovněž kompetence integrovat do výuky moderní technologie, zacházet s nimi a efektivně je využívat k naplňování cílů výuky. Mezi jeho nové funkce patří funkce technologa prostředků vyučování, programátora, pomocníka a partnera studenta, organizátora a manažera učebního procesu. Rychle se rozvíjející oblast moderních technologií a jejich přítomnost ve výuce přinášejí potřebu učitele dále se vzdělávat, zvyšovat svou tzv. **počítačovou (digitální) gramotnost** a aplikovat v rámci vlastní výuky nové postupy a technologie. Právě na tuto oblast by se proto měla zaměřit pregraduální příprava budoucích učitelů a reagovat nabídkou předmětů na zvýšené požadavky na učitele stran využívání multimédií ve výuce. *„Nestačí tedy, aby učitelé i žáci měli k dispozici nové technologie a naučili se s nimi prakticky zacházet. Učitelé jich musí umět i pedagogicky a didakticky využívat: ujasnit si, k čemu a jak je budou zařazovat do vyučovacího procesu, jaké způsoby učení žáků budou podněcovat, jaké možnosti budou žákům otevírat aj.“* (Skalková, 2002, s. 456) Také v rámci kurzů celoživotního

vzdělávání by bylo třeba nabízet témata ICT ve výuce. Potřeba těchto kurzů je potvrzena vyjádřeními učitelů účastnících se našeho výzkumu, kteří by uvítali možnost rozšířit si své znalosti a dovednosti v této oblasti.

Zapojení moderních technologií do výuky by rozhodně nemělo být důvodem k eliminaci lidského faktoru v procesu učení. Nemělo by potlačovat komunikaci a spolupráci ve třídě, k čemuž by mohlo dojít jejich nadměrným či nevhodným zařazením. Nutno připomenout, že role učitele ve výuce je nezastupitelná, učitel stále zůstává „dirigentem" třídy a jeho přítomnost je žádoucí. Obavy některých učitelů, že budou v budoucnu plně nahrazeni moderními technologiemi, jsou liché, neboť učitel a technologie mají ve výuce každý jinou roli. Učitel působí v činnostech, kde je třeba lidského elementu (např. komunikace ve třídě, podpora studentů, vytváření sylabu, aktivit), technologie doplňují toto působení a jsou nápomocny v oblastech, kde není lidský prvek zapotřebí (např. procvičování jazyka vlastním tempem, samostatné vyhledávání informací z různých zdrojů), přičemž nespornou výhodou je jejich dostupnost 24 hodin denně. Průcha (1997, s. 166) uvádí, že *„jakákoliv řízená edukace je nemyslitelná bez edukátora, a to i v případech, kdy se někdo učí sám, např. z učebnice nebo z monitoru počítače – i v těchto případech vytvořil učivo nějaký edukátor"*. Skalková (2002) v této souvislosti poukazuje rovněž na nutnost spolupráce s dalšími odborníky, jakými jsou teoretici informatiky, experti na teorie systémů, autoři didaktických testů, kognitivní a konstruktivističtí psychologové, pedagogičtí poradci aj. Učitel již není tím, kdo sám plně kontroluje vzdělávací proces, ten je řízen i jinými specialisty, i studenty, i multimédii, což vede *„ke krajní analytičnosti, která je v přímém rozporu s původními předpoklady systémové teorie, která chtěla dát globálnější a lidštější pohled na vzdělávání"*. (Skalková, 2002, s. 459) Otázkou zůstává, zda je spolupráce učitele s dalšími odborníky výhodou či spíše nevýhodou pro výchovně-vzdělávací proces. Jak bylo zmíněno výše, požadavky na učitele jako na odborníka v mnoha oblastech, multimédia nevyjímaje, jsou vysoké, tudíž považujeme tvůrčí spolupráci se specialisty za nepostradatelnou a přínosnou pro učitele, studenty i proces učení.

V souvislosti se změnou rolí učitele dochází také k podstatným změnám u studenta. Boiron (2013) uvádí, že díky moderním technologiím získává student možnost pracovat s reálným obsahem a jeho reakce tím již nejsou reakcemi učícího se subjektu, nýbrž reaguje jako osoba a lidská bytost. Mluví o reálných komunikačních situacích, které ve třídě vznikají, a o učiteli, který se nachází „po boku" studenta a v jeho blízkosti, aby mohl přímo a bezprostředně reagovat na vzniklé situace. Učitel a student nepředstavují dva oddělené prvky vyučovacího procesu, účastní se ho pospolu a vzájemně se doplňují. Studentovi je v procesu

učení přiznána velká část samostatnosti a prostoru pro vlastní aktivitu a jednání. Tvůrčí atmosféra sdílení, učení se navzájem a spolupráce v různých rovinách dává vzniknout novým konfrontacím a procesům poznávání dosud neobjeveného (Florent, 2008).

5.4 Příklady využití multimédií v cizojazyčné výuce

Dovolujeme si tvrdit, že multimédia jsou v současnosti dostupná každé škole bez větší finanční zátěže, minimálně v podobě internetového připojení, počítače a dataprojektoru. Jejich využíváním a jednoduchostí v přístupu k nim se změnila (nejen) cizojazyčná výuka, v rámci které máme možnost využívat nejen televize a rozhlasu, jak tomu bylo dříve. Integrace multimédií otevřela cestu k dalším zdrojům a umožnila otevřenost vnějšímu prostředí. Díky internetu se komunikace ve výuce stala reálnou, nemusí být simulovány komunikativní situace, studenti je skutečně zažívají a vstupují do interakce s okolním světem. Jak již bylo zmíněno, díky multimédiím mohou pracovat na různých tématech dle vlastního zaměření, při učení postupovat individuálně s využitím různých zdrojů a opor, svým vlastním tempem.

Zounek (2001) uvádí široké využití multimédií ve škole a konkrétní možnosti využitelné v cizojazyčné výuce, kterými mohou být: **SAS (*Self Access Study*)** neboli řízená výuka, při které mají všichni ve třídě k dispozici přístup k programu (k CD-ROMu), pracují podle svého tempa a učitel působí jako poradce; **prezentace** prostřednictvím počítače a datového projektoru, která je obvyklou a hojně užívanou formou zapojení multimédií do výuky; pro učitele mohou multimédia fungovat jako **zdroj informací či pomůcka pro sebevzdělávání**; pro studenty jsou multimédia nevyčerpatelným **zdrojem informací**[37].

Autoři Barrière, Emile a Gella (2011) se zabývají konkrétním zařazením ICT do výuky francouzštiny jako cizího jazyka (FLE) s hlavními cíli *„usnadnit zařazení ICT do vyučování a poradit učitelům, jak moderní technologie ve výuce efektivně využívat a podporovat rozvoj strategií učení a samostatnost žáků“*. Součástí publikace jsou praktické pracovní listy s aktivitami připravené k okamžitému použití při hodině francouzského jazyka, kdy hodláme využít počítač, internet nebo interaktivní tabuli. V souvislosti se zařazením **internetu**[38] do výuky nabízejí konkrétní aktivity jako například:

Virtuální mise (*quête virtuelle, cyberbalade*) v podobě plnění daného komplexního úkolu, často interdisciplinární povahy, s vyhledáváním informací na webových stránkách na základě otázek a indicií zadaných učitelem. Obvyklá je práce ve skupinách, studenti jsou

[37] Upozorňujeme zde na nadužívání multimédií z důvodu jednoduchého přístupu a časové úspory na úkor tištěných materiálů či vzájemné diskuze.
[38] Využití internetu ve výuce včetně jeho výhod a nevýhod je blíže popsáno v podkapitole 5. 2

povahou úkolu přirozeně podněcováni k interakci mezi sebou a vzájemné spolupráci, využívají autentické materiály v reálných situacích. Výhodou je možnost částečného zpracování ve třídě a následného pokračování práce samostatně doma. Učitel dává jasné pokyny, vymezuje čas a prostor a funguje jako průvodce studentů. Projekty tohoto typu výborně slouží k nácviku porozumění mluvenému a psanému projevu v cizím jazyce.

Blog třídy, studentů, blog-projekt, které slouží především k výměně informací, sdílení dokumentů, komunikaci, opět v reálném prostředí a situacích za zdokonalování se v receptivních i produktivních řečových dovednostech.

Zmiňují účelnost **audio laboratoří** a **multimediálních laboratoří**, ve kterých je studentům zabezpečena diferencovaná a aktivní práce - každý může pracovat vlastním tempem, ne pod tlakem učitele či spolužáků, je nucen k větší aktivitě než při frontální výuce. Výhodou je přítomnost více kanálů vnímání, možnost interakce a v neposlední řadě rozvoj počítačové gramotnosti. K nácviku poslechu s porozuměním lze materiály čerpat z webových stránek rádií (např. *RFI, France Info, Canal Académie*) a televizí (např. *TV5Monde, France 24*). Stran řečové dovednosti poslechu s porozuměním značně ulehčují učitelům francouzštiny práci ve fázi přípravy na výuku pedagogické materiály prezentované na webových portálech **RFI** a **TV5Monde**. Také dle dat získaných v našem výzkumu zaznamenávají velký úspěch pořady *„Le journal en français facile“* (RFI) a *„7 jours sur la planète“* a *„Ça bouge“* (oba TV5Monde). Kanály RFI a TV5Monde se spolu s CLEMI (*Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information*) a francouzským Ministerstvem zahraničních věcí podílely na tvorbě metodického balíčku, který je průvodcem učitelů v oblasti využívání autentických audiovizuálních materiálů ve výuce francouzského jazyka[39].

Dalším prostředkem, který nenásilně podporuje zařazení ICT do výuky, je **interaktivní tabule**. Pro studenty je práce s interaktivní tabulí přirozená a zároveň atraktivní, při práci jsou aktivní oni, spolupracují, učitel zastává spíše roli moderátora. Nutno připomenout učitelovu tvůrčí činnost při přípravě aktivit s využitím interaktivní tabule. Škála jejího využití v hodinách cizího jazyka je široká: od promítání filmů přes sledování obrazovky počítače (obrázky, videa, texty) po vypracování autokorektivních cvičení na internetu či plnění aktivit, které nabízí daný software.

[39] Balíček je dostupný na www.tv5monde.com/kitpedagogique.

Mezi **softwary** užitečnými pro cizojazyčnou výuku je na místě vzhledem k tématu naší práce zmínit jednoduchý a bezplatný software k nahrávání zvuku a jeho následné úpravě **Audacity**. Učitel, stejně jako studenti, si pomocí něho může vyrobit vlastní zvukový soubor, překopírovat z různých zdrojů a uložit do jednoho souboru, lze nahrávat také přímo z internetu. Takový zvukový soubor může být v hodině využit k nácviku poslechu s porozuměním s plynulým průběhem, neboť vše je předem připraveno.

V cizojazyčné výuce lze samozřejmě využít také běžné nástroje jako **fotoaparát**, **čtečka MP3**, **mobilní telefon** a **tablet**.

5.4.1 Internetové zdroje pro nácvik poslechu s porozuměním ve francouzském jazyce

Na internetu existuje množství **webových stránek** nabízejících materiály různé úrovně k nácviku porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce. Bohužel nejde vždy o materiály kvalitní (zvukově, zpracováním) a ne vždy je snadné zorientovat se, pro koho jsou prezentované materiály vhodné (jazyková úroveň, věk, téma). Tyto překážky činí přípravu na výuku natolik časově náročnou, že učitelé dotazovaní v našem výzkumu přiznávají ztrátu motivace dlouze vyhledávat vhodné zvukové dokumenty, které by byly navíc pedagogicky zpracované, když výsledek je nejistý.

Z toho důvodu níže uvádíme seznam vybraných užitečných webových stránek, které se nám osvědčily při výuce francouzského jazyka a z nichž lze čerpat při posilování řečové dovednosti poslechu s porozuměním. Je možné využít je ve třídě či v rámci autonomního nácviku mimo školní výuku, s využitím počítače/tabletu/mobilního telefonu a připojení k internetu. Citované webové stránky nabízí autentické zvukové dokumenty dobré zvukové kvality ve francouzském jazyce, většinou s doprovodným videem, některé s možností titulků ve francouzštině či s přepisem mluveného slova do psané podoby (*transcription*). Je specifikována jazyková úroveň, pro kterou je konkrétní materiál určen, orientace je díky tomu snadná a rychlá. Samozřejmostí je opakované přehrání, v některých případech lze modifikovat také rychlost promluvy. Obvykle jsou nabízené zvukové materiály pedagogicky zpracovány, tzn. jsou doplněny o otázky a úkoly zjišťující porozumění, pedagogické listy je možné bezplatně stáhnout, modifikovat, vytisknout. Další výhodou je možný výběr podle tématu. Jedná se o aktuality z různých oblastí (společnost, věda, vzdělávání, rodina, sport, kultura, umění apod.), dialogy, interview, písně, krátké dokumenty. Často jsou tyto materiály propojeny odkazem s dalšími aktivitami týkajícími se slovní zásoby, gramatiky, výslovnosti, kulturního přehledu apod. Díky různorodosti z hlediska témat i registrů jazyka mají studenti možnost setkat se

s autentickým jazykem v autentických komunikačních situacích a učitel disponuje širokou škálou a množstvím snadno využitelných materiálů.

Apprendre le français gratuitement avec TV5Monde: http://apprendre.tv5monde.com

Actualités, info, news en direct – Radio France Internationale (RFI): http://www.rfi.fr

IFProfs – Le réseau social de l'éducation en français: https://www.ifprofs.org

Apprendre le français avec podcastfrancaisfacile.com: https:// www.podcastfrancaisfacile.com

Apprendre le français – Cours et exercices gratuits avec Bonjour de France: http://www.bonjourdefrance.com

Le plaisir d'apprendre – Le site de ressources FLE du CAVILAM-AF: http://www.leplaisirdapprendre.com

GABFLE: http://gabfle.blogspot.com

Linguo.tv – Apprendre le français avec des sous-titres de vidéo: http://linguo.tv/videos

ActuFLE: https://rpn.univ-lille3.fr/public/actufle/

Po analýze výše uvedených zdrojů a na základě dříve prezentovaných teoretických východisek stran poslechu s porozuměním a využití multimédií ve výuce jsme přesvědčeni, že porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce napomáhají dobrá zvuková kvalita materiálu, tematická blízkost věku a zájmům studentů, možnost opakovaného přehrání, možnost zpomalení tempa promluvy, vizuální opory v podobě přepisu mluveného slova do písemné podoby (titulky nebo celý text), obraz (statický či doprovodné video). Na těchto skutečnostech je založen výzkum, jehož výsledky popisujeme a komentujeme v empirické části práce.

6 Styly a strategie učení se cizímu jazyku

Na otázku *Jak se učit co nejlépe a nejefektivněji?* neexistuje samozřejmě jednoznačná odpověď a neznáme univerzálně platné doporučení, které by vyhovovalo všem studentům. Každý se učí jinak, má své styly a strategie učení, preferuje odlišné přístupy a postupy v procesu učení. Při výuce studenti upřednostňují různé vyučovací aktivity, rozdílně vnímají učební úlohy a organizují své poznatky. Proto vyhovuje různým studentům v různé míře přístup učitele, způsob prezentace učiva, vyučovací postup, určitá metoda nebo konkrétní aktivita. Také v hodinách cizího jazyka pozorujeme rozdíly mezi studenty. Někteří se více opírají o vizuální prezentaci, jiní upřednostňují mluvený výklad a další zase aktivity, při nichž musí něco dělat nebo manipulovat s předměty[40].

Odborníci ve vzdělávání a kognitivní psychologové věnují značnou pozornost problematice stylů učení (v anglické terminologii *learning style, cognitive style, cognitive learning style*)[41], přičemž zkoumají společné charakteristiky a individuální odlišnosti lidí při vnímání podnětů z okolního světa, při zpracování a uchování informací, v reakcích na podněty v procesu učení, v přístupu k řešení problémů apod. Panuje poměrně shoda v názoru, že pokud se jedinec učí způsobem a v prostředí, které odpovídá jeho stylu učení, učí se rychleji, efektivněji a výsledky jsou dlouhodobější. Pokud si může vybrat jemu vyhovující způsob učení, dosahuje lepších výsledků, než je-li nucen učit se přiděleným způsobem učení.

6.1 Styly učení

6.1.1 Charakteristika stylů učení a teorie mnohočetných inteligencí

Učební a kognitivní styly začaly být systematicky zkoumány ve čtyřicátých letech 20. století, vyšší intenzitu výzkumů této problematiky zaznamenáváme později v letech osmdesátých. Výzkumům v oblasti cizojazyčné výuky se věnoval zejména J. M. Reid, v českém prostředí se styly učení dlouhodobě zabývají Mareš, Lojová, Vlčková, v souvislosti s e-learningem rovněž Šimonová. Odborníci hledají odpovědi na otázky, co jsou styly učení, jaký mají vliv na efektivitu učení, jaký je podíl kognitivních, osobnostních a jiných složek, do jaké míry se dají ovlivňovat působením vyučovacího a sociálního prostředí, jak souvisí s dalšími individuálními rysy apod. V kontextu výuky se zabývají otázkami, zda individuální

[40] Ve výzkumu se zabýváme učebními styly podle smyslových preferencí, jsme si vědomi dalších četných klasifikací stylů učení podle různých kritérií.
[41] Souvislosti mezi pojmy podrobně popisuje Mareš (1998).

styly učení plně respektovat a do jaké míry jim přizpůsobovat výuku, či je naopak měnit, zda a jak vést studenty k poznávání vlastních stylů učení a jejich využívání.

Souhlasíme s tvrzeními, že v procesu vzdělávání by měla být respektována individualita studenta, včetně jeho preferovaných stylů učení. Domníváme se, že je úlohou učitele vytvářet vyučovací prostředí, ve kterém mohou studenti co nejvíce uplatňovat své styly učení. Je na učiteli, aby nabídl různé cesty k dosažení daného vzdělávacího cíle, aby si student sám mohl zvolit způsob, který mu bude nejvíce vyhovovat a byl tak k učení motivován. Učitelé by neměli studentům vnucovat své vlastní postupy a praktiky, jakkoliv se jim zdají být efektivní, měli by naopak reagovat na podněty od studentů a postupovat tak, aby studenti co nejvíce těžili z pozitivních stránek vlastního stylu a redukovali jeho negativní dopady. Kromě toho by měl učitel svým přístupem zvyšovat povědomí a informovanost studentů o stylech učení a sebepoznávání v této oblasti, které vede k uvědomění si vlastních silných stránek a minimalizaci nedostatků. Povzbuzení studentů k zamyšlení se nad tím, jak se učí, velmi napomáhá v odhalování, rozpoznávání a hodnocení vlastních stylů učení. Takový přístup s respektováním individuálních rozdílů v učebních stylech může znatelně přispět ke zvýšení efektivity učebního procesu a k samostatnosti studentů v učení.

Při učení s respektováním různých učebních stylů studentů mohou být nápomocna právě multimédia, jejichž charakter koresponduje s **teorií mnohočetných inteligencí** (*The Theory of Multiple Intelligences*) podle H. Gardnera (1983). Gardner v ní definoval sedm složek inteligence, které jsou zastoupeny u každého člověka – verbální, logicko-matematická, prostorová, hudební, tělesně-kinestetická, interpersonální, intrapersonální – ovšem v různé míře. Došel ve svých výzkumech k závěru, že při učení využívá jedinec rozdílné postupy při řešení určitých typů úkolů. (Klement, 2013) Nabídnutím multimédií jako opory ke zlepšení porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce podporujeme různé zastoupení a rozložení jednotlivých složek inteligence.

Typ	Preference	Doporučené nástroje a přístupy
Verbální	čtení, psaní, komunikace	knihy, nahrávky, dialogy, diskuze, vyprávění příběhů, čtení, vytváření poznámek, vyhledávání v textu
Logicko-matematický	experiment, počítání, logika	objevování nových věcí, práce s přístroji, logické hry, řešení úkolů krok za krokem, vytváření logických systémů a souvislostí
Prostorový	vizualizace, znázornění	videa, filmy, hry, prezentace, diagramy, schémata, pojmové mapy
Tělesně-kinestetický	pohyby, gesta, dotyky	pohybové hry, sport, aktivní řešení, přímé využití, simulace, interakce
Hudební	zpěv, pískání, rytmické činnosti	písně, zvuky, koncerty, snadné zapamatování
Interpersonální	organizování, setkávání, plán	skupinová práce, společenské hry, diskuze, komunikace, výměna názorů, brainstorming
Intrapersonální	meditace, přemýšlení	individuální projekty – možnost výběru, samostatné řešení, úvahy nad významem

Tabulka č. 6 Typy dle Gardnerovy teorie mnohočetných inteligencí (upraveno podle Malo, 2009, s. 14)

V odborné literatuře nalezneme mnoho definic stylů učení[42], panují rovněž nejasnosti v přístupu k nim. V naší práci vycházíme z pojetí Mareše (1998) a z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 294), který styly učení definuje jako *„svébytné postupy při učení, které jedinec v daném období života preferuje. Svébytnost se projevuje orientovaností aktivit, motivovaností jedince, strukturou a pořadím vykonávaných aktivit, hloubkou učení, propracovaností postupů a pružností jejich používání. Vyvíjejí se z vrozeného základu (kognitivní styly), ale obohacují se a proměňují během jedincova života jednak bezděčně, jednak záměrně (na základě vnějšího řízení i autoregulace). Dají se diagnostikovat i měnit.“*

Většina odborníků se shoduje, že základ stylů učení je pravděpodobně vrozený, ovšem mění se v průběhu života vlivem získaných zkušeností. Styly učení jsou jakousi metastrategií, jež v sobě obsahuje učební strategie, učební taktiky a učební operace, které s ohledem na průběh a podmínky učení, jeho výsledky a na sociální kontext, reguluje. (Klement, 2013) Styly učení

[42] Lojová a Vlčová (2011, s. 20) upozorňují na často nesprávné chápání pojmu styly učení a jeho zaměňování za styly vyučování (styl učení se týká žáka, styl vyučování vztahuje k učiteli a představuje způsob realizace jeho řídicích/usměrňujících činností), navrhují používání přesnějšího pojmu učební styly. Pro optimální fungování je třeba, aby styly vyučování odpovídaly stylům učení.

se jedinci jeví jako postupy běžné a samozřejmé, jemu vyhovující, někdy je chápe jako postupy pro něj optimální (Mareš in Sak a kol., 2007).

Lojová a Vlčková (2011) uvádějí základní charakteristiky stylů učení, mezi kterými citujeme následující:

- Průnik složek kognitivních, osobnostních, afektivních, fyziologických, sociálních, autoregulačních a dalších ve stylu učení;
- Individuální odlišnost jedinců;
- Podvědomé nebo vědomé tendence určitým způsobem zpracovávat informace;
- Relativně stálé charakteristiky člověka (přičemž lze trénovat různé styly);
- Predispozice (sklony, preference) přistupovat k učebním úlohám určitým způsobem;
- Determinace biologickými, psychickými a sociálními činiteli.

Styly učení jsou tedy relativně trvalé charakteristiky člověka (posunem do vědomé roviny je možné je trénovat a upravovat), na základě kterých při učení jednáme určitým způsobem, odlišují konkrétního jedince od ostatních.

Existuje mnoho pojetí stylů učení. Na různých vědeckých pracovištích byly nezávisle na sobě vyvíjeny jednotlivé modely, které jsou z toho důvodu mnohdy popsány odlišnou terminologií (např. model Dunnových, pojetí Kolba, pojetí Feldera a Silvermana, pojetí Honeyho a Mumforda)[43]. Pro diagnostiku stylů učení se nejčastěji používá dotazníková metoda, nejčastěji využívané standardizované dotazníky popisují ve svých publikacích Mareš (1998) a Šimonová (2010).

6.1.2 Styly učení podle percepční preference

Jedním ze standardizovaných diagnostických nástrojů pro určení stylu učení podle smyslových preferencí studenta je model VARK[44] N. Fleminga. Teorie učebních stylů VARK má blízko k výše zmíněné Gardnerově teorii mnohočetných inteligencí. Pro tuto klasifikaci stylů je zásadní, které smysly student v procesu učení upřednostňuje, jakým způsobem vnímá a zpracovává informace. Je určena zejména pro autodetekci preferovaného stylu učení u dospívajících a dospělých osob (Fleming, 1995). Klasifikace podle percepční preference, která ovlivňuje přístup k informacím, způsob zpracování informací získaných prostřednictvím smyslových orgánů, vytváření asociací a paměťové vybavování, vychází z důležitosti smyslového vnímání pro utváření vnitřních reprezentací reality. U cizího jazyka jde navíc o

[43] Podrobně viz Šimonová a kol. (2010)
[44] akronym slov Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic

spojování těchto vnitřních obrazů s cizojazyčnými entitami a současně o vytváření vnitřní reprezentace osvojovaného jazyka (Lojová a Vlčková, 2011, s. 46). Pro učitele cizího jazyka je nutné orientovat se v základní klasifikaci učebních stylů, respektovat různé styly učení a zabezpečit, aby studenti měli dostatek smyslových podnětů, jež vyhovují jejich smyslové preferenci. Znovu zde připomínáme výhodu multimédií, která svou povahou umožňují vnímání více percepčními kanály.

Podle klasifikace VARK znamená V VISUAL, tedy **vizuálně neverbální styl**. Studenti s touto preferencí se nejraději a nejlépe učí, pokud je učivo ve vizuální podobě, potřebují vnímat informace zrakem v podobě obrázků, grafů, schémat, diagramů, map, fotografií, ocení barevně odlišené části učiva apod. Obvykle se snadno učí psaný jazyk, neboť dokáží vizualizovat psanou podobu slov. Opírají se o vizuální až fotografickou paměť. U tohoto stylu se studentům doporučuje pořizovat si záznam v podobě myšlenkových map, schémat, vývojových diagramů. Pomocným prvkem je zvýrazňování si důležitých prvků učiva barevně, psaní klíčových pojmů na zvláštní tzv. učební karty. Učitel studenty s vizuálně neverbálním stylem učení podpoří, bude-li doplňovat výklad o názorné pomůcky, grafy k tématu a používat multimédia (VARK, 2015; Turek, 2010; Klement, 2013; Lojová a Vlčková, 2011). Vizuální typy mohou velmi účinně využívat různé počítačové programy, výukové CD-ROMy či texty z internetu. Pro usnadnění porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce mohou být oporami video, doprovodné obrázky, video bez zvuku před samotným poslechem či schémata, grafy k tématu, které doprovází zvuk.

A znamená AURAL, tedy **auditivní/sluchový styl učení**. Studenti s tímto stylem učení raději poslouchají a hovoří, než by četli či psali, opírají se o sluchové představy a sluchovou paměť. Potřebují informace vnímat auditivně, tedy učí se nejlépe poslechem přednášek, nahrávek a diskuzí s ostatními, také například diskuzemi prostřednictvím chatu. Někteří studenti se sami nahrávají na diktafon a nahrávky potom opakovaně poslouchají. Vlastní verbální projev auditivních typů je obvykle rozmanitější, bohatší o paralingvistické charakteristiky (intonace, rytmus, přízvuk, tempo, barva hlasu). Ze strany učitele příznivě působí na sluchově zaměřené studenty jeho srozumitelný řečový projev, schopnost zdůraznit důležité informace a korektní intonace. Rovněž hudba, rytmus a emotivní náboj přispívají k zapamatování jak zvukové podoby slov i celých vět, tak i ostatních jazykových prostředků. (VARK, 2015; Turek, 2010; Klement, 2013; Lojová a Vlčková, 2011) Lze předpokládat, že auditivně orientovaní studenti budou úspěšnější při poslechu zvukových dokumentů, i obecně ve fonetických dovednostech.

R znamená READ/WRITE, tedy **vizuálně verbální styl učení**. Studenti s touto preferencí se nejlépe a nejraději učí čtením psaných textů. Stejně jako studenti s vizuálně neverbálním stylem učení se obvykle snadno učí psaný jazyk. Při výkladu si dělají poznámky a jsou schopni vybavit si celé strany učebního textu. Doporučenou variantou je psaní vykládané látky vlastními slovy, používání učebních karet, barevné rozlišení textu. Učitelé podpoří vizuálně verbální styl psaním hlavních myšlenek a klíčových slov na tabuli (zvýrazněním v prezentaci). (VARK, 2015; Turek, 2010; Klement, 2013; Lojová a Vlčková, 2011) Pro studenty s tímto stylem učení by mohly být oporou titulky či klíčová slova doprovázející autentický mluvený projev v cizím jazyce.

K znamená KINESTETIC, tedy **kinestetický/pohybový učební styl**. Studenti s touto preferencí učebního stylu se nejlépe a nejraději učí, pokud mohou učení spojovat s pohybovou činností, opírají se o pohybové představy a paměť. Při učení mají potřebu zrakově nebo sluchově vnímané informace spojovat buď s taktilními podněty, tj. s manipulací, nebo s kinestetickými podněty, tj. s vlastní pohybovou aktivitou. Jde o takové studenty, kteří chtějí manipulovat, a to i vnitřně, myšlenkově, s objekty i symboly. Potřebují praktické ukázky, simulace, případové studie, videa propojující učení s realitou. Pomáhá jim být aktivní a zapojit více smyslových modalit, je pro ně typické učení se metodou pokus-omyl. Pro podporu pohybového styl učení je učitelům doporučeno používat názorné modely a učební pomůcky, zařadit praktické činnosti související s tématem, hraní rolí a simulace, absolvovat školní exkurze či projektové vyučování. (VARK, 2015; Turek, 2010; Klement, 2013; Lojová a Vlčková, 2011) Efektivní nácvik poslechu s porozuměním může být prováděn např. prostřednictvím metody TPR (*total physical response*), využití gest a mimiky může rovněž napomoci úspěšnému porozumění slyšenému.

Každý člověk využívá v různé míře všechny percepční kanály, z nichž obvykle jeden nebo dva upřednostňuje. Dle Oxfordové (1995) se v lidské populaci nejvíc, v 50-80%, vyskytuje vizuální typ.

Fleming uvádí, že více než 40% lidí má jeden vyhraněný způsob percepce informací, ostatní mohou mít **styl smíšený**, neboli multimodální. Smíšené typy, které se dokážou snadno adaptovat na různé podněty, jsou považovány za nejvíce flexibilní.

V našem výzkumu vycházíme z Flemingovy klasifikace učebních stylů. Z důvodů dostupnosti a dostatečnosti jsme nicméně pro diagnostiku stylů učení zúčastněných studentů použili adaptaci Vlčkové a Přikrylové (Vlčková a kol., 2014) nástroje *Learning Style Survey: Assessing your learning styles* (Cohen, Oxford, Chi, 2002), konkrétně jeho část zaměřenou na

styly učení podle smyslových modalit[45]. Klasifikace na **zrakový/vizuální, sluchový/auditivní** a **pohybový/kinestetický učební styl** (s možnými smíšenými variantami) odpovídala záměru empirického šetření.

6.2 Strategie učení

6.2.1 Charakteristika strategií učení

Strategie učení (*learning strategies*) jsou vymezovány vzhledem k pojmům s nimi souvisejícím, jim nadřazeným či podřazeným. Jsou součástí kognitivního stylu[46], nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který považujeme za metastrategii učení. Učební strategie jsou potom jako celek tvořeny dílčími postupy, tzv. taktikami (Mareš, 1998, s. 58). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 287) definuje strategie učení jako *„Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.“* Dle Lojové a Vlčkové (2011) se strategie podílejí na utváření učebního stylu studenta a jedinec je používá k usnadnění získávání, zapamatování a používání informací. V cizím jazyce se strategie týkají všech řečových dovedností a jazykových prostředků, učení doma, ve škole i v přirozeném prostředí. Cyr (1998, s. 4) cituje ve své publikaci Legendra (1993), který považuje učební strategie za *„soubor operací a pedagogických postupů, které jedinec plánuje za účelem co nejefektivnějšího dosažení cíle v pedagogické situaci.“*

Učební strategie jsou postupy vědomé (po jisté době procvičování a opakování se mohou zautomatizovat, což je např. v cizím jazyce výhodné), zahrnují v sobě jistou míru plánování, kontroly (monitorování) a hodnocení (evaluace). Při zapojení strategie v procesu učení jí jedinec musí věnovat větší či menší pozornost a být si vědom jejího zaměření na cíl. Obvykle studenti kombinují více strategií, strategie jsou zapojeny v sekvencích či fungují jako shluky při simultánním používání různých strategií např. v jedné jazykové úloze.

6.2.2 Strategie učení se cizímu jazyku

Efektivitou osvojování cizího jazyka se zabývají odborníci i učitelé, kteří si mnohdy kladou otázku, jak pomoci studentům naučit se cizí jazyk snadněji, rychleji, lépe a trvale. Sami studenti hledají postupy vedoucí k úspěšnému osvojení cizího jazyka, dotazují se, jak se nejlépe cizí jazyk naučit, jak, kdy a kde se učit. Zajímá nás, proč jsou někteří žáci v učení se cizímu

[45] Více v podkapitole 7. 4. 1. 1

[46] *„Svébytný způsob lidského vnímání a poznávání, charakteristický způsob, jímž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 127)

jazyku úspěšní, zatímco jiní málo úspěšní či neúspěšní, ptáme se, jakým způsobem se učí ti dobří, jak lze trénovat žáky považované za slabé, aby jejich učení bylo efektivní a zvýšili šanci na vlastní úspěch (Cyr, 1998).

Na tyto otázky reaguje tematika strategií učení se cizímu jazyku (*foreign language learning strategies*). Zájem o strategie učení vzrostl v sedmdesátých letech 20. století[47] v souvislosti s nárůstem informací a obratem od behavioristického přístupu ke kognitivní psychologii, s obratem pozornosti směrem k žákovi a s důrazem na kompetence a autoregulaci učení. Začaly převažovat názory, že studenti mají přemýšlet o tom, jak se učí, přebírat odpovědnost za výsledky svého učení a být schopni reflektovat používané učební postupy. V současnosti jsou strategie učení akcentovány, na všech stupních vzdělávání je kladen důraz na to, jak se efektivně učit. Rovněž kurikulární dokumenty (RVP ZV, RVP G, 2007) stanovují osvojení vhodných strategií učení jako jeden z hlavních cílů vzdělávání. Jsou-li strategie učení součástí jazykového vzdělávání (SERRJ, 2002), je žádoucí je také v cizojazyčné výuce systematicky a dlouhodobě rozvíjet, diagnostikovat jejich používání a realizovat odpovídající intervence, aplikovat individualizovaný přístup namísto jednoho obecně platného. (Lojová a Vlčková, 2011, s. 108-118) Lojová a Vlčková (2011, s. 182) upozorňují také na skutečnost, že pokud budou slabší studenti používat stejné strategie jako úspěšní studenti, nezajišťuje to samo o sobě dosažení dobrých výsledků. Vedle strategií vstupují do procesu další proměnné jako jazykové nadání, inteligence nebo motivace.

Odborníci se obvykle shodují, že strategie usnadňují a zrychlují učení a díky nim se stává učení pro studenty zábavnějším a efektivnějším. Umožňují jedinci bližší poznání sama sebe a jeho další rozvoj. Jejich používání vede k autoregulaci a autonomnímu učení, což je v moderním vzdělávacím paradigmatu[48], které staví na konstruktivismu, zdůrazňováno. Obecně se uznává, že je dobré ve výuce podporovat všechny strategie a jejich co největší různorodost. Je možné zprostředkovat studentům strategie přímo, tj. explicitně je informovat o efektivních strategiích, zprostředkovat je a nacvičovat, nebo nepřímo, tj. optimálně připravenými didaktickými situacemi, v nichž studenti řeší problémy, aniž by strategie byly explicitně pojmenovány. Je nezbytné informovat studenty o důležitosti strategií a účinnosti

[47] Výzkumy strategií učení se cizímu jazyku Sterna (1975) a Rubinové (1975, 1981), pozdější klasifikace strategií učení O'Malleyho a Chamotové (1990) a Oxfordové (1990) a novodobou klasifikaci Bimmela a Rampillonové (2000) uvádějí ve své publikaci Lojová a Vlčková (2011). Z francouzských autorů se strategiemi učení zabýval např. Cyr (1986). Současné výzkumy se zaměřují především na ukázky strategického chování u specifických jazykových úloh a řečových dovedností. Vznikají další diagnostické nástroje pro učitele, např. námi použitý nástroj Cohen, Oxfordová, Chiová (2002), Vlčková, Přikrylová (2011). V českém prostředí se strategiemi učení se cizímu jazyku zabývají zejména Vlčková (2007, 2010, 2014) a Janíková (2007, 2008).

[48] Více v podkapitole 5. 3. 1

jejich používání, aby si uvědomili jejich smysl a aplikaci a dokázali následně zhodnotit přínos konkrétních použitých strategií. *„Jednou z charakteristik dobrého učitele cizích jazyků je, že pomáhá žákům a studentům rozumět strategiím učení, učit se učit a používat efektivní strategie.“* (Lojová a Vlčková, 2011, s. 194)

Aplikace vhodných strategií při učení se cizímu jazyku přispívá k rozvíjení komunikační kompetence jedince a tím k rozvoji všech řečových dovedností – poslechu, mluvení, čtení, psaní. Právě dělení strategií se zaměřením na to, které řečové dovednosti rozvíjejí, je jednou z jejich možných klasifikací. Ač existují mnohé další klasifikace strategií učení se cizímu jazyku[49], soustředíme se na klasifikaci podle řečových dovedností, toto hledisko je vhodné z pohledu našeho výzkumu. Autoři Cohen a Weaver (2006) rozlišují v tomto kontextu strategie podporující poslech, mluvení, čtení a psaní, dále strategie slovní zásoby a překládání (v rámci receptivních i produktivních řečových dovedností)[50]:

- **Strategie poslechu** neboli poslechové strategie (*listening strategies*) slouží k seznámení se s repertoárem hlásek daného jazyka, s výslovností na úrovni segmentální i suprasegmentální a k rozvíjení dovednosti poslechu s porozuměním. Konkrétně uveďme např. strategie poslechu cizího jazyka ve sdělovacích prostředcích a vyhledávání situací, ve kterých je možné setkat se s autentickou promluvou v cizím jazyce (nepřímo prostřednictvím médií nebo přímo v kontaktu s rodilým mluvčím), procvičování hlásek a napodobování výslovnosti rodilých mluvčích, strategie ve fázi před poslechem jako nastudování informací či slovní zásoby k danému tématu nebo předvídání budoucího na základě již řečeného, ve fázi poslechu potom zachycení klíčových slov a podstatných informací, zaměření se na souvislosti v řečeném, všímání si větné melodie, přízvuku, mluvních pauz apod.
- **Strategie mluvení** (*speaking strategies*) slouží k nácviku mluvení, zapojení se do konverzace v cizím jazyce, k rozvíjení dovednosti interakce apod.
- **Strategie čtení** neboli čtenářské strategie (*reading strategies*) slouží k rozvíjení dovednosti čtení s porozuměním, patří sem např. strategie zběžného čtení s cílem odhalit hlavní myšlenku psaného textu nebo vytváření shrnutí z přečteného.
- **Strategie psaní** (*writing strategies*) slouží k rozvoji dovednosti psaní textu, k jeho plánování, konstrukci a následné revizi již napsaného.

[49] Např. podle cíle nebo podle funkce v procesu zpracování informací (srov Lojová, Vlčková, 2011)
[50] Někteří autoři rozlišují strategie vztahující se ke gramatice

- **Strategie slovní zásoby** (*vocabulary strategies*) slouží k učení, zapamatování, opakování a vybavování si nových slovíček.
- **Strategie překládání** (*translation strategies*) zahrnují strategie překladu z cizího do mateřského jazyka, přičemž je důležité informacím porozumět, zapamatovat si je a pracovat s nimi v cílovém cizím jazyce.

Výzkumy Vlčkové (2006, 2010, 2014) ukázaly, že čím více studenti strategie používají, tím lepší mají znalost jazyka, a naopak. V našem výzkumu se zaměřujeme na poslechové strategie s cílem zjistit, které ze strategií studenti nejvíce používají při poslechu francouzského jazyka. Zajímá nás vlastní poslechová fáze i fáze před-poslechová (příprava na poslech), která je z hlediska úspěšnosti porozumění nezanedbatelná a doporučuje se jí ve výuce věnovat dostatečnou pozornost[51]. Všímáme si také, zda zúčastnění studenti záměrně zvyšují své vystavení mluvené francouzštině a snaží se jí porozumět. Dotazujeme se, jak se učí rozumět vyslovovaným hláskám a slovům, a co dělají, když nerozumí. Máme záměr prozkoumat souvislost mezi počtem používaných poslechových strategií a úspěšností porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce.

[51] Více v podkapitole 4. 3. 2

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7 Metodologie empirického výzkumu

V následující kapitole představíme cíle našeho výzkumu, jeho možný význam, výzkumné otázky a hypotézy, design výzkumu, výzkumný vzorek, metody sběru a analýzy dat a použité výzkumné nástroje.

7.1 Cíle a význam výzkumu

Poslech s porozuměním je předmětem výzkumu, který byl v období duben – květen 2017 proveden na gymnáziích v Královéhradeckém kraji.

Cílem prezentovaného výzkumu je zmapovat postavení řečové dovednosti poslechu s porozuměním ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka na gymnáziích v Královéhradeckém kraji a zjistit, které z existujících opor nejlépe vedou ke správnému porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce. Záměrem je na základě výsledků testování, hodnocení studentů, rozhovorů s učiteli a reflexe vlastní pedagogické praxe doporučit opory vyhodnocené jako nejefektivnější k používání v cizojazyčné výuce či při tvorbě výukových materiálů, s ohledem na různé styly učení studentů.

Cílem výzkumu je:

a) popsat situaci na gymnáziích se zaměřením na řečovou dovednost poslech s porozuměním ve výuce francouzského jazyka;
b) zjistit vazbu mezi nabízenými multimediálními oporami a úspěšností porozumění mluvenému projevu;
c) zjistit vazbu mezi styly učení studentů a výběrem z nabízených multimediálních opor;
d) zjistit vazbu mezi používáním různých poslechových strategií a úspěšností porozumění mluvenému projevu.

Realizovaný výzkum přináší informace o zařazování řečové dovednosti poslechu s porozuměním do výuky francouzského jazyka na gymnáziích v Královéhradeckém kraji. Snaží se komplexně popsat situaci se zaměřením na dostatečnost, pravidelnost a různorodost nácviku poslechu s porozuměním. Tuto řečovou dovednost nezkoumá pouze odděleně, nýbrž také ve vztahu k dalším řečovým dovednostem – mluvení, psaní, čtení – a zjišťuje vliv úspěšného porozumění na jednotlivé řečové dovednosti.

Na prezentovaném výzkumu je důležité, že přináší informace od obou participantů vyučovacího procesu – učitele, studenta – a sleduje shody a rozdíly v názorech na obsah výuky francouzského jazyka, konkrétně na zařazování poslechu do výuky a preferované řečové dovednosti.

Vedle frekventované metody dotazníkového šetření používá metody interview a experimentální sondy, které jsou doplněny reflexí vlastního pedagogického působení.

7.2 Téma výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Při volbě tématu jsme se zaměřili na předpokládané kompetence žáka, absolventa gymnázia, v rámci komunikativní kompetence, kterou definuje RVP G (2007) jako jednu z klíčových. Tento dokument pro komunikativní kompetenci také mimo jiného uvádí (RVP G, s. 9-10), že žák:

- s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu;
- používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu;
- efektivně využívá moderní informační technologie;
- rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje;
- v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

Ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)* je potom aktivní znalost cizích jazyků považována za nezbytnou, přičemž je v cizojazyčné výuce akcentována potřeba zvyšování komunikativní úrovně, aby žáci mohli v tomto jazyce účinně komunikovat o běžných tématech, aby mohli navazovat společenské a osobní vztahy a naučili se porozumět kultuře a zvykům jiných lidí a respektovat je. (RVP G, s. 12-13)

Co se týká očekávaných výstupů v rámci receptivních řečových dovedností, jsou uvedeny následující (RVP G, s. 19):

- rozumí hlavním bodům či myšlenkám autentického ústního projevu i psaného textu na běžné a známé téma;
- identifikuje strukturu jednoduchého textu a rozliší hlavní informace;

- rozliší v mluveném projevu jednotlivé mluvčí, identifikuje různé styly a citová zabarvení promluvy odhadne význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby a kontextu;
- užívá různé techniky čtení dle typu textu a účelu čtení;
- využívá různé druhy slovníků při čtení nekomplikovaných faktografických textů.

V oblasti fonetiky je doporučeno obsáhnout v učivu zejména distinktivní rysy, slovní přízvuk, tónový průběh slova, strukturu slabiky, rytmus, intonaci, slabé a silné formy výslovnosti.

Dle požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z francouzského jazyka (CERMAT, 2014) by měl být žák v řečové dovednosti poslechu s porozuměním schopen:

- rozpoznat obecný smysl zvukového textu;
- pochopit jeho hlavní myšlenku;
- postihnout hlavní body či hlavní linii textu;
- postihnout specifické informace;
- postihnout podrobné informace;
- porozumět podrobným orientačním pokynům;
- porozumět jednoduchým technickým informacím.

Jako zdroje převzatých autentických poslechových textů uvádí tento dokument zejména média nebo audiozáznamy veřejných hlášení a vyslechnutých rozhovorů/monologů. Promluvy v nahrávkách jsou pronášeny standardní výslovností a se standardním přízvukem a jejich rychlost a vyjadřování mluvčích odpovídá běžným situacím, v nichž se může posluchač s promluvou setkat.

Ač vykazují evaluační zprávy Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) vcelku pozitivní výsledky v úspěšnosti maturitních zkoušek z francouzského jazyka na gymnáziích v letech 2017-2018 (viz příloha 3), při vstupu na vysokou školu konstatujeme z vlastní zkušenosti a ze zkušeností kolegů vysokoškolských učitelů nedostatky ve výše jmenovaných komunikativních kompetencích absolventů gymnázií. Shledáváme jejich nedostatečnou připravenost v oblasti fonetiky, co se týká výslovnosti na úrovni segmentální i suprasegmentální a rovněž v porozumění mluvenému projevu. Ve středoškolské a vysokoškolské učitelské praxi se nám v souvislosti s touto nedostatečnou připraveností dlouhodobě potvrzují následující tvrzení, ze kterých jsme vycházeli při volbě tématu práce a výzkumu:

- studenti mají obavu z neporozumění mluvenému projevu;
- poslech nepatří mezi jejich oblíbené řečové dovednosti;
- učitelé obvykle nezařazují pravidelně a v dostatečné míře poslech do hodin francouzštiny.

Domníváme se, že

- lze nabídnout opory, které vedou k úspěšnějšímu porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce;
- úspěch v porozumění je přímo úměrný četnosti nácviku poslechu, což kladně ovlivňuje další řečové dovednosti (zejména mluvení) a studenty pozitivně motivuje.

Výzkumné otázky jsme formulovali následovně:

VO1: Jak často a s jakou pravidelností je poslech zařazován do výuky francouzského jazyka, jaký má toto vliv na úspěch studentů v porozumění mluvenému projevu?

Položili jsme si dílčí podotázky:

VO1.1: Jsou znatelné pozitivní výsledky v podobě zlepšení porozumění při pravidelném zařazování poslechu do výuky?

VO1.2: Jaký mají studenti postoj k poslechu?

VO1.3: Jaký mají učitelé postoj k poslechu?

VO1.4: Pomáhá poslech ke zlepšení v ostatních třech řečových dovednostech (mluvení, psaní, čtení)?

VO1.5: Je zařazování poslechu užitečné a efektivní pro výuku francouzského jazyka?

VO2: Jaká je závislost mezi použitím vybrané opory pro lepší porozumění mluvenému projevu, různými styly učení studentů a úspěšným porozuměním mluvenému projevu?

Položili jsme si dílčí podotázky:

VO2.1: Existují opory, které jsou upřednostňovány většinou studentů?

VO2.2: Existují opory, které jsou efektivnější než ostatní, tj. které vedou u většiny studentů k úspěšnějšímu porozumění než s využitím jiných opor?

VO2.3: Lze nalézt vztah mezi stylem učení studentů a výběrem z nabízených opor? Má styl učení studentů vliv na výběr opory porozumění mluvenému projevu?

VO2.4: Jsou některé skupiny dle stylu učení výrazně úspěšnější v porozumění mluvenému projevu?

VO2.5: Má počet studenty aplikovaných poslechových strategií vliv na úspěšnost porozumění mluvenému projevu?

Dvě hlavní **hypotézy** a dílčí hypotézy byly formulovány následovně:

H1: Pravidelné zařazování poslechu s porozuměním do výuky francouzského jazyka vede ke zlepšení porozumění u studentů a tím ke zvýšení jejich motivace.

H1.1: Učitelé nezařazují pravidelně a dostatečně poslech s porozuměním do hodin francouzského jazyka.

H1.2: Čím častěji nacvičují studenti poslech s porozuměním, tím úspěšnější jsou v porozumění mluvenému projevu.

H1.3: Studenti mají obavu z neporozumění.

H1.4: Poslech s porozuměním není oblíbenou řečovou dovedností studentů.

H1.5: Poslech s porozuměním není oblíbenou řečovou dovedností učitelů.

H1.6: Úspěšné porozumění kladně ovlivňuje další řečové dovednosti, zejména mluvení (výslovnost, intonace, slovní zásoba).

H1.7: Zařazování poslechu do hodin francouzského jazyka je užitečné, poslech je nezbytnou součástí výuky.

H2: Míra úspěšnosti porozumění u skupiny s využitím opor a skupiny bez využití opor bude výrazně odlišná.

H2.1: Lze nabídnout opory, které vedou k úspěšnějšímu porozumění.

H2.2: Jednotlivé opory budou vybírány v odlišné míře.

H2.3: Opory, které budou nejčastěji vybírány a uváděny jako nejvíce používané, budou zároveň nejefektivnější.

H2.4: Na základě různých stylů učení budou jednotliví studenti preferovat určité typy opor porozumění mluvenému projevu. Podle výběru opor bude možné studenty řadit do určitých kategorií.

H2.5: Studenti používající více různých poslechových strategií budou úspěšnější v porozumění mluvenému projevu.

7.3 Design výzkumu

Základem našeho výzkumu byl design s více metodami, tedy kombinovali jsme více metod sběru dat i analýzy dat. Výzkumný design se realizoval ve třech fázích: přípravná fáze, realizační fáze a závěrečná fáze výzkumu.

Přípravná fáze zahrnovala výběr výzkumného vzorku – studenti gymnázií v Královéhradeckém kraji, na kterých se učí francouzský jazyk a disponují skupinami jazykové úrovně B1/B1+ dle SERRJ – a přípravu výzkumných nástrojů: dotazníky, interview, program pro testování porozumění mluvenému projevu.

Realizační fáze výzkumu probíhala přímo na školách a skládala se z dotazníkového šetření a testování u studentů, interview s učiteli a s několika studenty. Následně byla získaná data zpracována a analyzována a v závěrečné fázi výzkumu byly prezentovány výsledky těchto kvantitativních i kvalitativních analýz.

Tabulka č. 7 představuje výzkumný design. V dalším textu uvádíme jednotlivé fáze podrobněji.

	Cíl	Postup/metoda	Poznámky
Přípravná fáze	Výběr výzkumného vzorku	Vyhledání vhodných škol	Krajský úřad Královéhradeckého kraje - web
		Dopis učitelům, ředitelům vytipovaných škol	
	Příprava výzkumných nástrojů	Vyhledání a úprava používaných standardizovaných dotazníků	
		Sestavení vlastního dotazníku a jeho vyzkoušení v rámci předvýzkumu	Polostrukturované interview
		Sestavení struktury rozhovoru	Spolupráce s programátorem
		Příprava programu pro testování a jeho vyzkoušení v rámci předvýzkumu	
Realizační fáze	Sběr dat	Dotazníkové šetření: strategie učení, styly učení, postavení poslechu s porozuměním na SŠ	3 dotazníky vyplněny na školách
		Interview s učiteli	Délka 15-20 minut
		Rozhovory se studenty	Náhodně vybraní
		Testování	Online v počítačové učebně
	Zpracování dat	Přepis dat z dotazníků do tabulek, třídění a kontrola dat	Program Excel
		Přepis rozhovorů	
		Vyhodnocení poslechových testů	
	Analýza a vyhodnocení dat	Kvantitativní analýza	Vyhodnocování v programech Excel a SPSS, spolupráce se statistikem
		Kvalitativní analýza	Otevřené axiální kódování
Závěrečná fáze	Publikování výsledků výzkumu		

Tabulka č. 7 Design výzkumu

7.4 Přípravná fáze výzkumu

7.4.1 Metody sběru dat a výzkumné nástroje

Pro účely našeho výzkumu představuje výzkumná metoda přesně určený způsob sběru výzkumných dat a jejich zpracování (Gavora, 2010). Vlčková charakterizuje výzkumnou metodu jako

- obecný metodologický nástroj k získávání a zpracování dat

- systematický postup k shromáždění faktů

- systém záměrných poznávacích úkonů, zkoumání a myšlení

Ve výzkumu jsme vycházeli z principu smíšeného designu, kdy jsme kombinovali zejména kvantitativní a částečně kvalitativní přístupy v metodách sběru dat a metodách analýzy dat.

7.4.1.1 I. fáze výzkumu: dotazník, interview

Cílem první fáze výzkumu bylo zjistit, jak často, s jakou pravidelností a v jaké konkrétní podobě je poslech zařazován do výuky francouzštiny, jaká je obliba této řečové dovednosti – jak u studentů, tak u učitelů francouzského jazyka, jak může být dle jejich názoru usnadněno porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce. Výzkum této oblasti byl proveden metodou dotazníkového šetření mezi studenty francouzského jazyka, s učiteli bylo za účelem získání požadovaných informací vedeno interview. Všechna interview byla zaznamenána na diktafon. Získaná data byla přepsána a analyzována pomocí otevřeného a axiálního kódování, které vychází z metody zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1999).

Dotazník je velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu, která je vhodná pro hromadné získávání údajů. Pro jeho výhodu rychlého a ekonomického shromažďování dat od velkého počtu odpovídajících jsme se rozhodli použít dotazník pro získání odpovědí od zúčastněných studentů. Problémům s nízkou návratností dotazníků rozesílaných poštou či e-mailem jsme předcházeli osobním doručením dotazníků do škol s žádostí o vyplnění přímo na místě, návratnost dotazníků tak byla 100%.

Při sestavování dotazníku jsme respektovali základní pravidla jeho tvorby a struktury a na základě provedeného předvýzkumu jsme vlastní dotazník mírně upravili. Snažili jsme se zejména jasně formulovat položky dotazníku, aby jim respondenti rozuměli a všichni je pochopili stejně, aby nevedly k různé interpretaci u jednotlivých respondentů. Důraz byl kladen na smysluplnost a jednoduchost otázek, vyhýbání se příliš širokému znění a záporným výrazům

v otázkách[52]. V dotazníku byly z důvodu vyhnutí se stereotypu střídány typy otázek: uzavřené, otevřené, polouzavřené, škálované. Dotazníky byly anonymní, každému respondentovi bylo přiděleno číslo.

V rámci dotazníkového šetření byly studentům distribuovány tři dotazníky. Využili jsme dva používané standardizované dotazníky na zjišťování stylů a strategií učení se cizímu jazyku (dotazník č. 1 a dotazník č. 2) a vytvořili dotazník týkající se řečové dovednosti poslechu s porozuměním (dotazník č. 3):

1. ***Strategie učení se cizímu jazyku - dotazník pro žáky SŠ a JŠ***, který volně podle dotazníku *Language Strategy Use Survey* A. D. Cohena, R. L. Oxfordové a J. C. Chiové (2002) adaptovaly K. Vlčková a J. Přikrylová (Vlčková, Přikrylová, 2011).

2. ***Dotazník stylů učení se francouzštině***, adaptace nástroje *Learning Style Survey: Assessing your learning styles* (Cohen, Oxford, Chi, 2002). Inspirovali jsme se adaptací K. Vlčkové a J. Přikrylové (Vlčková, 2014) a pro potřeby vlastního výzkumu jsme použili část 1: ***Jakým stylem se učím – styly dle smyslových modalit*** (zrakový, sluchový, dotykový/pohybový styl). K diagnostikování stylu učení dle smyslových preferencí jsme zamýšleli použít dotazník VARK[53] Neila Fleminga (1995), jehož klasifikace vyhovovala potřebám výzkumu. Pro použití tohoto nástroje pro skupinu o velikosti 100 studentů jsme ovšem od profesora Fleminga nezískali souhlas s odkazem na aktuální politiku VARK, dle které není dotazník určen pro větší počet respondentů, pouze pro třídy a menší skupiny. Adaptovaný výše uvedený dotazník plně zastoupil a nahradil původně zvolený nástroj.

3. ***Poslech s porozuměním ve FJ na středních školách v Královéhradeckém kraji***, námi sestavený dotazník pro potřeby výzkumu.

Dotazníky, se kterými jsme pracovali, blíže popisujeme v následujícím textu.

Dotazník č. 1. ***Strategie učení se cizímu jazyku – jaké strategie používám při poslechu v cizím jazyce*** (viz příloha 4)

Účelem tohoto dotazníku je dle jeho autorů *„dozvědět se něco více o sobě jako studentu cizího jazyka a objevit strategie učení, které mohou být při učení se jazyku prospěšné“*. (Vlčková, Přikrylová, 2011, s. 37). Dotazník byl pro naše účely upraven na francouzský jazyk a ve výzkumu byla použita část týkající se strategií poslechu, která obsahuje 26 stručných tvrzení o tom, jak lze při učení se jazyku postupovat. Tvrzení se týkají postupů, které používáme

[52] Respondent je často přehlédne a odpovídá na kladnou otázku.
[53] Více v podkapitole o stylech učení 6. 1

při učení se jazyku v různých prostředích, a to jak v přirozeném cizojazyčném prostředí, tak doma při samostatném učení, v jazykovém kurzu nebo při výuce ve škole. Odpověď je volena na škále *ano – spíše ano – spíše ne – ne*. Autoři dělí dotazník do pěti okruhů:

1. *Jak zvyšuji své vystavení jazyku:*
    1. *Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem.*
    2. *Poslouchám pořady v rádiu/televizi nebo sleduji filmy v cizím jazyce.*
    3. *Poslouchám cizí jazyk, když slyším lidi mluvit tímto jazykem.*
    4. *Zaposlouchám se, když slyším lidi někde mluvit cizím jazykem, a snažím se porozumět.*
2. *Jak se učím rozumět vyslovovaným hláskám a slovům:*
    5. *Procvičuji si hlásky a slova z cizího jazyka, které zní jinak než v češtině.*
    6. *Hledám podobnosti ve výslovnosti slova v cizím jazyce s výslovností známého slova.*
    7. *Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.*
    8. *Ptám se na výslovnost hlásek a slov, které neznám.*
3. *Jak se připravuji na poslech nebo rozhovor:*
    9. *Na poslech nebo rozhovor se připravuji tak, že si předtím k tématu něco zjistím nebo přečtu.*
    10. *Zkouším předvídat, co někdo řekne, na základě toho, co už bylo řečeno.*
    11. *Věnuji zvláštní pozornost určitým stránkám jazyka (například jak mluvčí vyslovuje některé hlásky nebo slova).*
4. *Co dělám při poslechu v cizím jazyce:*
    12. *Snažím se zachytit klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení sdělení.*
    13. *Poslouchám slovní a větný přízvuk u rodilých mluvčích, abych věděl/a, co zdůrazňují, když mluví.*
    14. *Všímám si, kdy vkládají rodilí mluvčí pauzy a jak jsou dlouhé.*
    15. *Všímám si větné melodie (intonace) v řeči rodilých mluvčích.*
    16. *Zaměřuji se na celkový význam sdělení – některým částem sdělení věnuji pozornost, jiným ne.*
    17. *Snažím se rozumět tomu, co slyším, aniž bych překládal/a slovo od slova.*
    18. *Zaměřuji se na souvislosti toho, co někdo říká.*
    19. *Zaměřuji se na podrobnosti, abych zjistil/a, jestli jim rozumím.*
5. *Co dělám, když nerozumím tomu, co někdo říká:*
    20. *Podle tónu hlasu se snažím poznat, o čem se mluví.*

21. Odhaduji, o čem se mluví, na základě toho, co už bylo řečeno.

22. Snažím se pochopit hlavní myšlenku řečeného pomocí svých všeobecných znalostí.

23. Sleduji gesta nebo mimiku mluvčího, abych pochopil/a, co říká.

24. Když nerozumím přesně, požádám mluvčího o zopakování.

25. Když mluvčí mluví moc rychle, požádám o zpomalení.

26. Když napoprvé nerozumím, požádám o vysvětlení.

Dotazník č. 2 ***Jakým stylem se učím - styly dle smyslových modalit*** (viz příloha 5)

Dotazník zjišťuje styl učení se francouzštině – konkrétně to, jaké smyslové modality (zrak, sluch, dotyk/pohyb) jsou pro studenty při učení důležité, jak zapojují zrak, sluch, či vyhledávají další aktivity. Ptá se, jak se učí, jak přistupují k učení, jak zpracovávají informace a čemu dávají při učení přednost. *„Když je žák vizuálně (zrakově) zaměřený, spoléhá ze smyslů nejvíce na zrak, učí se nejlépe pomocí vizuálních prostředků (knihy, video, grafy, obrázky). Když je auditivně (sluchově) zaměřený, upřednostňuje poslechové aktivity a mluvení (diskuze, debaty, audio nahrávky, hraní rolí nebo přednášky). Taktilně/kinesteticky (dotykově/pohybově) orientovaný jedinec má největší užitek z realizace projektů, práce s předměty a pohybování se po třídě (hry, stavění modelů, provádění experimentů (Cohen & Weaver, 2006).“* (Vlčková, 2014) Dotazník obsahuje 30 položek, studenti odpovídají výběrem na škále *často nebo vždy – někdy, občas – zřídka nebo nikdy*.

Položky 1-10 jsou zaměřeny na využívání zraku:

1. Lépe si něco zapamatuji, když si to zapíši.

2. Během výkladu si dělám detailní poznámky.

3. Když poslouchám, vybavují se mi obrázky, čísla nebo slova.

4. Upřednostňuji učení se s televizí, videem před jinými médii.

5. Když čtu, zvýrazňuji si text různými barvami.

6. K úkolům potřebuji dostat pokyny písemně.

7. Když lidé mluví, musím se na ně dívat, abych rozuměl(a), co říkají.

8. Učiteli rozumím lépe, když to, co říká, píše zároveň na tabuli.

9. Snáze porozumím tomu, co někdo říká, když k tomu mám obrázek, graf, tabulku, diagram nebo mapu.

10. Pamatuji si spíše lidské obličeje než jména.

Položky 11-20 jsou zaměřeny na využívání sluchu:

11. Věci si lépe pamatuji, když o nich s někým mluvím.

12. Raději se učím poslechem výkladu než čtením.

13. Vyhovuje mi, když dostanu pokyny k úkolům ústně.

14. Zvuky na pozadí mi pomáhají v myšlení.

15. Při učení rád(a) poslouchám hudbu.

16. Dokážu porozumět tomu, co lidé říkají, i když je nevidím.

17. Pamatuji si jména lidí, ale ne jejich obličeje.

18. Snadno si zapamatuji vtipy, které slyším.

19. Rozpoznám, o koho jde, i jen podle hlasu (např. v telefonu).

20. Když si pustím televizi, poslouchám víc zvuk, než sleduji obrazovku.

Položky 21-30 jsou zaměřeny na dotykové a pohybové činnosti:

21. Raději se do věcí hned pouštím, než abych se věnoval(a) pokynům.

22. Když se učím, potřebuji hodně přestávek.

23. Potřebuji něco jíst, když se učím nebo si čtu.

24. Když si můžu vybrat mezi sezením a stáním, raději stojím.

25. Když příliš dlouho sedím, začnu být nervózní.

26. Lépe mi to myslí, když se hýbu (např. chodím sem a tam, poklepávám nohou).

27. Když někdo mluví, hraji si s propiskou nebo ji okusuji.

28. Manipulace s předměty mi pomáhá zapamatovat si, co slyším.

29. Když mluvím, hodně pohybuji rukama.

30. Během vyučování si často kreslím.

Dotazník č. 3 ***Poslech s porozuměním ve FJ na středních školách v Královéhradeckém kraji*** (viz příloha 6)

Dotazník zjišťuje, jak často a v jaké konkrétní podobě je poslech zařazován do hodin francouzského jazyka, zda je tato frekvence považována za dostatečnou. Vychází z integrovaného pojetí řečových dovedností[54] a dává poslech do vztahu s ostatními řečovými dovednostmi. Táže se, kolik času je ve výuce věnováno každé z nich, jaká je obliba jednotlivých řečových dovedností u konkrétního studenta a jaké úspěšnosti v nich dosahuje; zda má nácvik poslechu a úspěšnost v porozumění pozitivní vliv na rozvoj dalších řečových dovedností a jak se toto projevuje. Zjišťuje, jaké postoje zaujímají studenti k poslechu a co konkrétně napomáhá jejich úspěšnému porozumění. Nesoustředí se výhradně na školní výuku, dotazuje se také, zda se studenti setkávají s francouzským mluveným slovem mimo školu a zda sami vyhledávají

[54] Viz podkapitola 2. 3

tyto situace. Dotazník obsahuje 24 položek, z nichž 4 jsou otevřené a 6 polouzavřených. U ostatních položek respondenti vybírají odpověď z nabízených možností či volí na škále za použití Likertových škál *zcela souhlasím – souhlasím – nevím, nemohu posoudit – nesouhlasím – zcela nesouhlasím / vždy – často – někdy – výjimečně – vůbec ne / ano – ne – nemohu posoudit*.

V úvodní části vyplňují respondenti osobní údaje potřebné pro zpracování dotazníku: číslo studenta, pohlaví, věk, škola, středoškolské studium: 4 leté – 6 leté – 8 leté, ročník studia, počet roků studia francouzštiny, hodinová dotace francouzského jazyka týdně.

Následuje série položek zaměřených na formy zařazování poslechu do výuky francouzského jazyka. Ptáme se zde rovněž na dostatečnost a pravidelnost nácviku poslechu s porozuměním, na spokojenost studentů s danou frekvencí a existenci vztahu mezi častostí nácviku a úspěšným porozuměním mluvenému projevu ve francouzštině.

1. Do našich hodin FJ je poslech zařazován formou: (zaškrtněte všechny vyhovující možnosti)

a) písní
b) sledování filmů nebo částí filmů
c) sledování televizního vysílání (zpravodajství, dokumenty, zajímavosti atd.)
d) poslechu audioknih
e) dialogů z učebnic nebo cvičebnic FJ
f) cvičení pro nácvik správné výslovnosti
g) jinou – uveďte jakou (možno více):

2. Nejčastěji se s poslechem v hodinách FJ setkám v podobě (zaškrtněte pouze jednu možnost)

a) písně
b) filmu
c) televizního vysílání
d) audioknihy
e) dialogu rodilých mluvčí
f) poslechových cvičení z učebnic
g) jiné – uveďte jaké:

3. Poslech je do našich hodin zařazován s frekvencí přibližně

a) každou hodinu
b) 1x týdně
c) 1x za 2 týdny
d) 1x měsíčně
e) méně často – uveďte:

4. Poslech (v různých formách) je podle mého názoru do výuky FJ zařazován pravidelně.

a) ano
b) ne
c) nevím, nemohu posoudit

5. Poslech (v různých formách) je podle mého názoru do výuky FJ zařazován v dostatečné míře.

a) ano
b) ne
c) nevím, nemohu posoudit

6. Byl(a) bych rád(a), kdyby byl poslech do hodin FJ zařazován častěji.

a) ano
b) ne
c) je zařazován tak akorát

7. Čím častěji je poslech zařazován, tím úspěšnější jsem v porozumění mluvenému projevu ve FJ.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

Dále figurují položky, které zjišťují vliv kontaktu s rodilým mluvčím na dovednost poslechu s porozuměním u studentů. Zajímá nás přítomnost rodilého mluvčího ve škole. Ptáme se také na mimoškolní situace spojené s mluveným projevem a vlastní aktivitu ve vyhledávání takových situací.

8. V rámci školních akcí mám možnost přímého kontaktu s Francouzi-rodilými mluvčími, a to prostřednictvím (možno zaškrtnout více možností)

a) školních výměn
b) zájezdů do Francie či jiných frankofonních zemí
c) účasti rodilého mluvčího v hodinách FJ
d) jiné – uveďte jaké:

9. Přímý kontakt s rodilým mluvčím pozitivně působí na moji dovednost poslechu s porozuměním = při častějším či delším kontaktu s rodilým mluvčím lépe rozumím mluvenému slovu ve FJ.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

10. Mimo školní výuku FJ vyhledávám situace, ve kterých se setkám s mluveným slovem ve FJ.

a) ano
uveďte jaké:
b) ne

V položkách 11-15 sledujeme poslech ve vztahu s dalšími řečovými dovednostmi (čtení, mluvení, psaní). Zjišťujeme, zda jsou čtyři základní řečové dovednosti rovnoměrně zastoupeny ve výuce francouzského jazyka na daných školách, jak konkrétně jsou nacvičovány, které z nich studenti preferují a ve kterých jsou dle vlastního názoru nejúspěšnější.

11. V hodinách FJ je nácviku každé ze 4 řečových dovedností – poslech, čtení, mluvení, psaní – věnován přibližně stejný čas a pozornost.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

12. Nejvíce se v hodinách FJ zaměřujeme na nácvik – zaškrtněte jednu možnost a vyjádřete pro každou řečovou dovednost její zastoupení v hodinách FJ procenty (součet 100%)

a) poslechu
b) čtení
c) mluvení
d) psaní

13. Nácvik jednotlivých řečových dovedností provádíme v hodinách FJ – uveďte jak konkrétně pro jednotlivé řečové dovednosti (u každé alespoň 1 možnost, např. sledování filmů ve FJ, čtení novinových článků, prezentace dialogů na zadané téma, slohové práce – popis, vyprávění, atd.)

a) poslech:
b) čtení:
c) mluvení:
d) psaní:

14. V hodinách FJ mám nejraději části hodin zaměřené na nácvik (zaškrtněte jednu možnost)

a) poslechu
b) čtení
c) mluvení
d) psaní

15. Seřaďte řečové dovednosti poslech, čtení, mluvení, psaní podle toho, jak vám jdou

1. Nejlepší jsem v *2.* *3.* *4. Nejméně mi jde*

V následujících třech položkách se soustředíme výhradně na řečovou dovednost poslech s porozuměním a postoj studentů k ní. Chceme znát jejich pocity při trénování porozumění mluvenému projevu.

16. Mám rád(a) části hodin FJ, kdy nacvičujeme porozumění mluvenému projevu (poslech).

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

17. Při nacvičování porozumění mluvenému projevu mám obavy, že nebudu rozumět.

a) vždy
b) často
c) někdy
d) výjimečně
e) vůbec nemám

18. Mám-li být upřímný(á), tak se poslechu

a) hodně bojím
b) dost bojím
c) trochu bojím
d) moc nebojím
e) vůbec nebojím

Ve dvou souvisejících položkách se dotazujeme na vliv poslechu na další řečové dovednosti a požadujeme konkrétní formulace případných osobních zlepšení ve čtení, mluvení a psaní způsobené vlivem poslechu.

19. Při věnování se nácviku poslechu s porozuměním pozoruji pozitivní vliv na další řečové dovednosti – tzn. zlepšuji se v nich.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

20. Pokud jste v otázce č. 19 odpověděli kladně - a) nebo b) - zaškrtněte řečové dovednosti, ve kterých pozorujete zlepšení, osobní pokrok a napište v čem konkrétně (např. lepší výslovnost, širší slovní zásoba, plynulost projevu atd.)

a) čtení:
b) mluvení:
c) psaní:

Položka č. 21 nabízí opory porozumění, z nichž studenti vybírají ve fázi testování, a zjišťuje, které z nich nejvíce usnadní porozumění mluvenému projevu. Pro potřeby vyhodnocení by zde bylo lépe nespojovat více opor do jedné odpovědi (video + obrázky) a nabídnout každou oporu přítomnou v testovacím programu jako samostatnou možnost.

21. Porozumění mluvenému projevu ve FJ mi nejvíce usnadní (zaškrtněte jednu možnost)

a) doprovodné video, obrázky
b) doprovodný text, titulky
c) jiné – uveďte jaké:

Názor studentů na vztah mezi úspěšným porozuměním a motivací pro další studium francouzštiny zjišťuje položka č. 22.

22. Pokud úspěšně porozumím mluvenému projevu ve FJ, je to pro mě motivací pro další studium.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

Dotazník uzavírají 2 otevřené položky, ve kterých jsou požadovány konkrétní aktivity nácviku poslechu, které studenty baví a fungují u nich efektivně při porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce.

23. Jaké konkrétní aktivity nácviku poslechu Vás baví (možno uvést více aktivit)?
24. Jaké konkrétní aktivity nácviku poslechu se u Vás nejvíce osvědčují = nejlépe porozumíte mluvenému projevu (možno uvést více aktivit)?

Záměrem výzkumu bylo získat relevantní data od obou účastníků vyučovacího procesu - učitel, student - a následně je porovnat. Pro učitele bylo jako metoda zvoleno **interview**, a to zejména pro jeho výhodu navázání osobního kontaktu (prostřednictvím verbální i nonverbální komunikace), který umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů (Chráska, 2016). Interaktivní kontakt tváří v tvář nám v průběhu interview umožnil aktivně vstupovat do situace a na základě reakcí respondenta usměrňovat další kladení otázek.

Zvoleným výzkumným nástrojem bylo polostrukturované interview. Rozhovorové listy obsahovaly sadu otevřených otázek, které byly dle průběhu a vývoje interview doplněny o další vyplynuvší z odpovědí dotazovaných. Formulované otázky mohly být modifikovány na základě výpovědí, pořadí otázek se mohlo u jednotlivých vyučujících odlišovat. Učitelé měli možnost vyjádřit vlastní názor a doplnit informace, které považovali vzhledem k tématu za přínosné. Interpersonální kontakt s vyučujícími umožnil hlubší proniknutí do středoškolské praxe ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka z pohledu učitele. Rozdíly v délce učitelské praxe a zastoupení různých věkových skupin u vyučujících obohatily výzkum o různorodost odpovědí.

Většina otázek z dotazníku pro studenty byla zrcadlově zařazena do rozhovorů s vyučujícími:

- Zařazujete poslech do hodin francouzského jazyka pravidelně?

- Jakou formou – píseň, úryvek z filmu, poslech dialogů, TV vysílání – např. zpravodajství, cvičení pro nácvik výslovnosti, jiné?

- Jak často zařazujete poslech do vašich hodin? Kolik času v jedné vyučovací hodině věnujete poslechu (%)?

- Je to podle vás dostatečné? Pokud ne, v jaké míře by to bylo dostatečné?

- Kdybyste měl(a) vyjádřit procentuální rozložení mezi jednotlivými řečovými dovednostmi ve vašich hodinách francouzštiny – věnování se jejich nácviku, jaký by byl vzájemný poměr poslechu:čtení:mluvení:psaní?

- Vidíte u studentů zlepšení, které je způsobeno zařazováním poslechu? V jakých dovednostech konkrétně? Odráží se i v dalších řečových dovednostech, jak?

- Jaký je postoj studentů k poslechu? Jaká je jeho obliba mezi studenty? Jaké jsou jejich reakce?

V průběhu interview jsme dále zjišťovali postoj vyučujících k poslechu a názor na něj ve výuce francouzského jazyka.

- Jaký je váš postoj k poslechu a názor na něj ve výuce francouzského jazyka? Jaké je jeho postavení ve výuce francouzského jazyka?

- Je podle vašeho názoru zařazování poslechu do hodin užitečné? Proč?

Nakonec nás zajímaly konkrétní návrhy ze strany vyučujících, jak usnadnit studentům porozumění v cizím jazyce.

- Jak by podle Vás mohlo být studentům usnadněno porozumění v cizím jazyce? Uveďte některé konkrétní návrhy?

Zmíněné metody dotazníku a interview byly doplněny reflexí zkušeností z vlastní výuky na úrovni terciárního a sekundárního stupně vzdělávání a v jazykových kurzech pro učitele[55].

7.4.1.2 II. fáze výzkumu: experimentální sonda

Cílem druhé fáze výzkumu bylo zjistit, které nabízené multimediální opory vedou k úspěšnému porozumění mluvenému projevu, s přihlédnutím k individuálním stylům učení studentů.

Pro tuto fázi výzkumu jsme zvolili **metodu experimentální sondy**. Gavora (2000) uvádí následující základní prvky experimentu, jejichž přítomnost lze konstatovat také v případě našeho výzkumu: účast alespoň dvou složením blízkých skupin osob, které fungují za různých podmínek; přísná kontrola těchto podmínek; vyhodnocení vlivu podmínek v obou skupinách na konci experimentu a zjištění rozdílů mezi skupinou experimentální a kontrolní.

V rámci této experimentální sondy bylo na třech didakticky zpracovaných reportážích z televizního vysílání stanice TV5Monde testováno porozumění francouzskému mluvenému projevu. Dle vzoru metody *VIFAX* a relace televizního kanálu TV5Monde *7 jours sur la planète* rozumíme didakticky zpracovanou reportáží autentickou reportáž z televizního zpravodajství, pro kterou je připraven pracovní list s úlohami prověřujícími porozumění mluvenému projevu.

[55] Pedagogická fakulta, gymnázium, Národní institut pro další vzdělávání

Pro získání přibližně rovnocenných skupin byla použita metoda náhodného výběru, která je obecně považována za korektní. I když se tyto skupiny za normálních okolností od sebe nepatrně liší, tato odlišnost neovlivňuje zásadním způsobem průběh a výsledky experimentu (Gavora, 2000, s. 129). Je pouze nutné respektovat doporučení pro velikost takto sestavené skupiny: počet subjektů by neměl v pedagogických experimentech klesnout pod 40 pro každou skupinu. Kritérium velikosti bylo v našem případě respektováno. Studenti na každé škole byli náhodným výběrem rozděleni na dvě části, každému studentovi bylo náhodně přiděleno číslo, přičemž každá škola měla přiřazenou svou sadu čísel 100, 200, 300, 400, 500.

Studenti sledovali tři vybrané reportáže a vyplňovali předložená poslechová cvičení. Skupina s lichými čísly (49 studentů) poslouchala dané reportáže a vypracovala všechny úlohy bez jakýchkoliv opor porozumění (tedy pouze nahraný zvuk), skupina se sudými čísly (52 studentů) si k nahranému zvuku volila z nabízených opor – video, ilustrující obrázky, titulky, klíčová slova. Bylo sledováno, které opory jsou studenty preferovány (četnost, pořadí výběru), s využitím kterých dosahují nejlepších výsledků v úspěšnosti vypracování daných úloh a jak se liší míra úspěšnosti při srovnání obou zkoumaných skupin. Pro získání okamžité zpětné vazby jsme se po fázi testování studentů ptali, zda byli spokojeni se zařazením do skupiny, s možností výběru opor, a která opora jim nejvíce pomohla v porozumění. Zjistili jsme, že 54% studentů bylo spokojeno se zařazením do skupiny. Většinou to byli ti, kteří měli možnost výběru opory. Pouze 9 studentů vyjádřilo spokojenost se zařazením do skupiny bez opory. S několika náhodně vybranými studenty na každé škole jsme vedli krátký rozhovor, ve kterém reflektovali testování. Vyjadřovali se k následujícím oblastem: průběh testování a technická stránka testovacího programu (plusy, nedostatky), jazyková úroveň (odpovídající/neodpovídající jejich stupni studia), časová náročnost plnění zadaných úloh, obsah a forma pracovních listů, zpětná vazba v podobě přepisu reportáže a správného řešení úloh. Byli vyzváni k reflexi, ke stručnému sebehodnocení a vyjádření spokojenosti/nespokojenosti s vlastním výkonem v průběhu testování. Zhodnotili rovněž přínos účasti ve výzkumu z pohledu studenta. V interview s učiteli také proběhla zpětná vazba k fázi testování studentů, učitelé reflektovali z pozice pedagoga průběh a přínos této etapy výzkumu.

Ze širšího výběru vhodných reportáží byly z důvodů blízkosti tématu dané věkové skupině, aktuálnosti a různorodosti témat vybrány tři stejně dlouhé 2,5 minutové reportáže. Zvolili jsme témata z různých oblastí (sport, umění, média), která mohou být dle našeho názoru blízká mladým lidem: *Paris progresse dans la course aux Jeux Olympiques 2024* (reportáž A) – město Paříž usilující o organizaci Letních olympijských her v roce 2024, *Le video mapping*

enchante les rues (reportáž B) – umění v ulicích francouzských měst v podobě fotografií, filmů na zdech budov, *S'informer oui, mais comment* (reportáž C) – média jako zdroj informací, svoboda slova, spolehlivost prezentovaných informací. Pro každou reportáž byl vytvořen pracovní list se čtyřmi úlohami, jejichž vypracování zabere přibližně stejný čas (viz přílohy 8, 9, 10). Inspirovali jsme se existujícími typy úloh, které testují porozumění francouzskému jazyku ve standardizovaných zkouškách (mezinárodní diplomy DELF, DALF[56] a maturita z francouzského jazyka[57]). Zařadili jsme úlohy popsané v podkapitole 4. 3. 5. 2 typu výběru vhodného résumé reportáže, výběru správných možností z nabízených, rozhodnutí o pravdivosti/nepravdivosti výpovědi, doplnění vhodných slov do textu, odpovědí na otevřené otázky, doplnění číslovek do vět apod. Snažili jsme se o vyrovnané zastoupení jednotlivých typů úloh a rozličnost, vyhnutí se opakování typově stejných úloh. Podle vzoru metody *VIFAX* jsme postupovali od obecného ke konkrétnímu, od globálního poslechu po detailní, selektivní poslech. Kromě pracovních listů byly vyhotoveny listy se správným řešením (*Corrigé*) - viz přílohy 11, 12, 13 a doslovný přepis reportáže (*Transcription*) – viz přílohy 14, 15, 16. Takto připravený materiál byl následně programátorem zpracován do podoby interaktivní aplikace, prostřednictvím které proběhlo testování v počítačových učebnách ve školách.[58]

V průběhu přípravy aplikace probíhaly pravidelné konzultace mezi výzkumníkem a programátorem. Byla diskutována a několikrát měněna grafická podoba, aby byla pro testované studenty vyhovující. Z papírové verze dotazníků, které respondenti vyplňovali pod týmž číslem, byly zkopírovány a doplněny některé úvodní faktografické položky. Řešili jsme potíže s časováním titulků, které ne zcela korespondovaly se zvukem. Byly vyzkoušeny různé obvykle dostupné prohlížeče pro spouštění programu a jeden byl následně pro nespolehlivost nedoporučen.

7.4.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Za účelem realizace výzkumu byla oslovena gymnázia v Královéhradeckém kraji. Oslovili jsme gymnázia státní i nestátní (soukromá, církevní) - čtyřletá, šestiletá a osmiletá, na kterých je dle informací dostupných na webu školy vyučována francouzština jako další cizí jazyk. Prostřednictvím e-mailu či telefonicky byli osloveni přímo učitelé francouzského jazyka, kteří následně účast ve výzkumu projednali s vedením školy. Všem účastníkům byl zaslán dopis s informacemi o výzkumu a jeho průběhu. Z celkového počtu 11 oslovených se zdařilo výzkum

[56] http://www.ciep.fr/delf-dalf
[57] www.novamaturita.cz
[58] Ukázky testovacího programu jsou součástí přílohy 19.

uskutečnit na 5 školách ve skupinách 7 vyučujících. Dvě školy odmítly zúčastnit se výzkumu z časových důvodů, uvedly časovou vytíženost danou přípravami na maturity, zpoždění v plnění tematických plánů, jiné plánované akce školy ve stejném období, zejména maturity a exkurze. Dvě školy se nezúčastnily s odůvodněním, že aktuálně nedisponují skupinami odpovídající úrovně francouzského jazyka, dvě oslovené školy nereagovaly ani po opětovném kontaktování. Jedna skupina na zúčastněné škole byla z výzkumu po konzultaci s vyučujícím vyřazena, jelikož v ní byly příliš velké rozdíly v jazykové úrovni studentů a nebylo zde možné provést testování. Nutno upozornit na skutečnost, že žádná ze zúčastněných skupin nebyla, co se týká jazykové úrovně, zcela homogenní.

Výzkumu se zúčastnilo 101 studentů (67 žen a 34 mužů)[59] ve věku 16-19let (průměrného věku 17,3 let)[60] požadované jazykové úrovně B1 (s přesahem do B2) dle SERRJ.[61] Původně přislíbený počet studentů byl přibližně o 20 vyšší, ti se však z různých důvodů absence ve dnech testování výzkumu nezúčastnili. Na školu bylo ve výzkumu průměrně 20,2 studentů (nejméně 9 a nejvíce 49). Školy účastnící se výzkumu byly tyto (viz tabulka č. 8): Biskupské gymnázium B. Balbína v Hradci Králové, Gymnázium B. Němcové v Hradci Králové, Gymnázium F. M. Pelcla v Rychnově, Gymnázium Trutnov, Jiráskovo gymnázium Náchod. Zastoupena byla gymnázia čtyřletá, šestiletá i osmiletá (viz tabulka č. 9).

Škola	**Počet studentů**	**Počet učitelů**
Biskupské gymnázium B. Balbína	10	1
Gymnázium B. Němcové	49	2
Gymnázium F. M. Pelcla	9	1
Gymnázium Trutnov	20	2
Jiráskovo gymnázium Náchod	13	1
CELKEM	101	7

Tabulka č. 8 Počet zúčastněných studentů a učitelů

[59] Tento poměr odpovídá obvyklé skladbě skupin ve výuce francouzského jazyka na středních školách, ve kterých tvoří znatelnou většinu ženy.

[60] Věková a genderová kritéria pro náš výzkum nebyla podstatná.

[61] Poslech médií a nahrávek:

B1: Rozumí informačnímu obsahu většiny nahraného nebo vysílaného materiálu týkajícího se témat osobního zájmu v jasně artikulovaném spisovném jazyce.

Rozumí smyslu rozhlasového zpravodajství a jednoduchých nahrávek týkajících se běžných témat, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.

B2: Rozumí nahrávkám ve variantě spisovného jazyka, se kterou se může setkat ve společenském, profesním nebo akademickém životě, a kromě informačního obsahu rozpozná také názory a postoje mluvčího.

Rozumí většině rozhlasových dokumentárních pořadů a většině ostatního nahraného nebo vysílaného materiálu ve spisovném jazyce a rozpozná náladu a tón mluvčího.

Typ gymnázia	Počet studentů
čtyřleté gymnázium	5
šestileté gymnázium	48
osmileté gymnázium	48
CELKEM	101

Tabulka č. 9 Počet studentů podle typu gymnázia

Jazyková úroveň studentů byla předem konzultována s konkrétními vyučujícími a poté ověřena nahlédnutím do písemných prací studentů, které testovaly poslech s porozuměním. Průměrná uváděná délka studia francouzského jazyka byla 5 let, s časovou dotací nejčastěji 3 hodiny týdně (u 63% dotazovaných), u zbylých 37% studentů byla časová dotace většinou 5 hodin týdně, výjimečně 4 hodiny, se započítáním semináře konverzace či divadelního kroužku.

Počet let studia FJ (jako další cizí jazyk)	Počet studentů
3	11
4	13
5	46
6	22
7	7
8	2
CELKEM	101

Tabulka č. 10 Počet studentů podle délky studia francouzštiny

Všichni učitelé zúčastněných skupin souhlasili se zapojením do výzkumu. Vzorek tvořilo 7 učitelů - 6 žen a 1 muž ve věku 30-58 let, s délkou pedagogické praxe v rozpětí 7-25 let (nejčastěji 10-15 let).

Všichni respondenti byli předem informováni o anonymitě jmen, o cílech a průběhu výzkumu.

7.5 Realizační fáze výzkumu – sběr dat

Předvýzkum byl proveden v březnu – dubnu 2017 ve skupině studentek francouzštiny 1. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a u několika studentů na gymnáziích, kteří se následně výzkumu neúčastnili. Na základě vyhodnocení předvýzkumu byly některé položky dotazníků upraveny a srozumitelněji či přesněji formulovány, byly doplněny závěrečné položky pro volné odpovědi studentů. V programu pro testování porozumění byly na základě testování v rámci předvýzkumu opraveny některé technické nedostatky, byla pozměněna grafická podoba a přidány zpětnovazební otázky po fázi testování zjišťující spokojenost se zařazením do skupiny a přínos konkrétních nabízených opor.

Dotazníkové šetření

Dotazníky byly distribuovány výzkumníkem osobně ve školách, většina respondentů vyplnila všechny tři dotazníky přímo na místě před fází testování. Pro vyplnění byl nutný čas minimálně 25 minut. Ve skupinách, kde nebyla tato časová rezerva, bylo domluveno s vyučujícím následné zaslání vyplněných dotazníků poštou. Aby byla návratnost dotazníků 100%, rozhodli jsme se pro variantu s účastí výzkumníka při vyplňování dotazníků ve školách. Domníváme se, že v přítomnosti výzkumníka a vyučujícího se respondenti více soustředili na zadané otázky, měli potřebný čas a klid. V čase vyplňování dotazníků bylo také možné dořešit technické překážky (nefungující počítače, zvuk), které se v některých učebnách objevily, a zajistit bezproblémový průběh testování.

Interview

Interview s učiteli se odehrávala v pracovnách učitelů, bezprostředně po fázi testování studentů, v jednom případě v průběhu testování či později v jiném domluveném termínu dle časových možností učitelů. Byla zvolena doba, kdy v pracovně nebyl žádný z kolegů a byl zaručen klid a soukromí. Každé interview zabralo přibližně 20 minut času. Nejprve byl vysvětlen cíl, smysl a obsah rozhovoru, následně byli dotazovaní požádáni o sdělení potřebných administrativních údajů: jméno, škola, věk (zařazení do nabízených rozmezí 25-30 let, 31-35 let, 36-40 let, 41-45 let, 46-50 let, 51-55 let, 56-60 let), délka praxe výuky francouzského jazyka. Následovala série otázek (viz výše), na které učitelé odpovídali vlastními slovy, byli vyzýváni k doplnění či upřesnění, pokud bylo třeba. Někteří učitelé rozvedli téma a sami směřovali k dalším podotázkám, jiní odpovídali stručně a bylo nutné podněcovat je k dalším komentářům pro zdárný vývoj interview. Jelikož rozhovory probíhaly po fázi testování, učitelé často z vlastní iniciativy komentovali průběh, obsah a formu této fáze, získali jsme tak zpětnou

vazbu také z pohledu pedagogů, za což jsme byli velmi vděčni. Někteří učitelé navíc zprostředkovali zpětnou vazbu od testovaných studentů, se kterými sami o jejich participaci ve fázi testování hovořili. V závěru interview byli učitelé vyzváni k doplnění jakékoliv relevantní informace či komentáře k tématu poslechu s porozuměním ve výuce francouzského jazyka. Následně jim bylo poděkováno za účast v průzkumu a byla oceněna možnost proniknutí do středoškolské praxe výuky francouzštiny. Všem dotazovaným bylo jako poděkování za účast v průzkumu přislíbeno DVD s didaktizovanými krátkými reportážemi pro potřeby nácviku poslechu s porozuměním ve vlastní výuce francouzského jazyka. Tato forma poděkování byla ze strany vyučujících oceněna, někteří již v rozhovoru zmiňovali potřebu právě takových materiálů, kterých se jim nedostává.

Atmosféra při realizaci všech interview byla otevřená, mezi tazatelem a respondentem byl vytvořen vzájemně příjemný přátelský vztah. Všichni zúčastnění byli nakloněni vzájemné spolupráci, která po skončení výzkumu dále pokračuje.

Experimentální sonda

Testování studentů probíhalo v počítačových učebnách škol po dobu dvou vyučovacích hodin a okolních přestávek (110 minut). Jsme si vědomi skutečnosti, že by bylo optimální mít více času a moci si dovolit přestávku v průběhu testování. Sledování třech reportáží s vyplňováním cvičení bez pauzy bylo pro studenty náročné. Bohužel tato časová dotace byla kompromisem mezi požadovaným ze strany výzkumníka a dostupným ze strany škol, které nebyly ochotné či neměly možnost poskytnout vyšší časovou dotaci. Překážkou byla zejména další výuka skupin, které byly obvykle spojeny z různých tříd a ročníků, další výuka učitelů ve skupinách, které se průzkumu neúčastnily, a obsazenost počítačových učeben pravidelnou výukou informatiky. Bylo by jistě dobré po určitém čase testování v týchž skupinách zopakovat a následně porovnat výsledky. Od záměru zopakovat testování například po půl roce jsme po konzultaci s učiteli a zrevidování časových možností škol upustili.

Před zahájením testování obdržel každý student desky s popisem průběhu testování včetně instrukcí, jak postupovat, a internetového odkazu pro spuštění programu, sluchátka a papíry pro záznam poznámek. Studenti pracovali každý sám u vlastního počítače, vlastním tempem, dle vlastního výběru volili opory z nabízených, a tak řídili svou činnost. Při plánování testování jsme měli na mysli principy diferenciace a individualizace, které ve výuce cizích jazyků pokládáme za důležité. Pro dosažení vyšší objektivity a zaručení vzájemného neopisování bylo naprogramováno spouštění reportáží v náhodném pořadí. Jednotlivé reportáže bylo nutné sledovat vcelku, záměrně nebylo možné přehrávání v průběhu zastavit, na což byli

testovaní předem upozorněni. Každou oporu bylo možné vybrat pouze jedenkrát, ze čtyřech nabízených opor tedy studenti volili tři v libovolném pořadí. Bylo doporučeno nejprve si přečíst zadání úlohy, poté spustit a sledovat reportáž a vyplňovat cvičení v průběhu a/nebo po skončení reportáže. Tento postup je aplikován při všech národních i mezinárodních zkouškách (maturita, DELF, DALF apod.) testujících porozumění mluvenému projevu. Pro každou úlohu byla spuštěna reportáž právě jedenkrát, po vyplnění všech úloh bylo možné závěrečné spuštění navíc pro kontrolu a doplnění chybějících údajů ve všech úlohách. Vyplněné úlohy se zobrazily na monitoru a studenti tak mohli upravit a doplnit potřebné. Na místě byl při testování přítomen výzkumník, který v případě potřeby vysvětlil nejasné, odpověděl na dotazy studentů a pomohl s řešením problémů technického rázu, které se vyskytly. Bohužel nutno konstatovat, že vybavení na všech školách nefungovalo stoprocentně a některé počítače nemohly být pro testování využity, což způsobilo také časové zdržení. Tyto okolnosti mohly u některých studentů zapříčinit nervozitu z nedostatku času a mohly mít vliv na kvalitu testování.

7.6 Metody analýzy dat

V práci používáme v základu dva typy analýzy dat:

1. Dotazníky (používání poslechových strategií, styly učení, řečová dovednost poslech s porozuměním) a test porozumění mluvenému projevu analyzujeme pomocí statistických technik.
2. Rozhovory analyzujeme pomocí otevřeného a axiálního kódování, které vychází z metody zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1999).

Dotazníky byly popsány a okódovány a data byla přepsána do samostatných tabulek v Excelu. Vytvořili jsme základní matici dat 101 studentů, kterou jsme importovali do programu IBM SPSS Statistics a po kontrole úplnosti dat je podrobili několika různým analýzám. Statistické analýzy byly realizovány v programu IBM SPSS Statistics a některé transformace dat a grafy (pruhové, sloupcové) byly realizovány v Excelu. Byly použity základní deskriptivní statistiky jako absolutní četnosti, relativní četnosti, střední míry (medián, modus), směrodatné odchylky.

Převod dat získaných testováním byl naprogramován k záznamu přímo do Google formuláře. Tato data byla následně transponována do tabulky v Excelu a statisticky zpracována částečně v Excelu a částečně v IBM SPSS Statistics.

Prostřednictvím přiděleného čísla byla zaručena anonymita a bylo možné propojit všechna data k jednomu jedinci.

Rozhovory zaznamenané na diktafon byly doslovně přepsány, učitelům byla přidělena čísla a s daty bylo dále pracováno v anonymizované podobě. Rozhovory jsme analyzovali pomocí otevřeného a axiálního kódování.

Všichni zúčastnění byli seznámeni s výsledky dotazníků (zejména se zařazením do stylu učení dle percepční preference) i s vlastní úspěšností v testování porozumění mluvenému projevu.

7.7 Shrnutí

V kapitole jsme představili pojetí našeho výzkumu z hlediska metodologie. Popsali jsme cíle výzkumu, postup, metody a nástroje, které jsme v něm uplatnili. Byly nastíněny také limity výzkumu, které jsme zejména z časových důvodů museli akceptovat. Původně bylo zamýšleno zapojit do výzkumu více škol, provést u všech zúčastněných test jazykové úrovně v řečové dovednosti poslechu s porozuměním, realizovat testování s oddechovou pauzou zejména proto, aby se studenti lépe cítili. Chtěli jsme rovněž zopakovat testování ve stejných skupinách po určitém čase. I přes tyto nedostatky velmi oceňujeme vstřícnost a spolupráci ze strany participujících škol, učitelů i studentů.

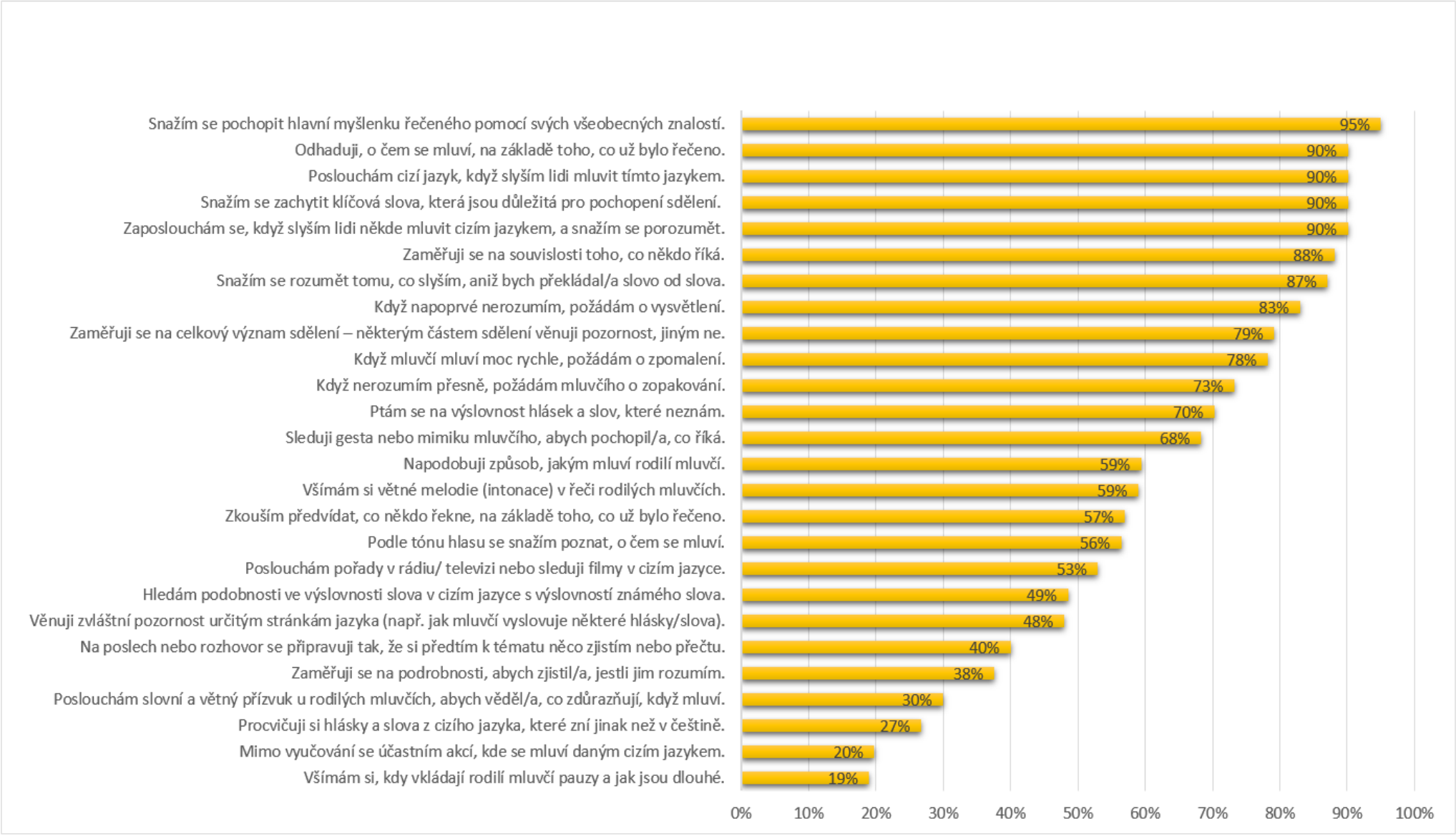
8 Analýza a interpretace dat, výsledky výzkumu

V následující kapitole analyzujeme a interpretujeme data získaná ve výzkumu, se zařazením ilustrujících grafů a tabulek. Pro přehlednost je text členěn primárně z hlediska etap výzkumu a použitých výzkumných nástrojů (dotazníky, interview, experimentální sonda), uvádíme a komentujeme zvlášť data získaná jednotlivými výzkumnými nástroji. Tam, kde je třeba, poukazujeme na souvztažnost s dalšími získanými daty a výsledky uvádíme ve vzájemných vztazích. Stanovené hypotézy verifikujeme na základě výsledků provedeného šetření.

8.1 Diskuze výsledků dotazníku *Strategie učení se cizímu jazyku – jaké strategie používám při poslechu v cizím jazyce*

Dotazník zjišťující používání strategií poslechu při učení se francouzštině je rozdělen do pěti oddílů, z nichž nás vzhledem k tématu práce zajímaly především části, které autoři nazvali *Jak zvyšuji své vystavení jazyku*, *Jak se připravuji na poslech nebo rozhovor* a *Co dělám při poslechu v cizím jazyce*.

Graf č. 1 uvádí veškeré nabízené strategie a ilustruje, které strategie poslechu jsou dotazovanými studenty používány. Mezi nejvíce používané strategie patří s 95% kladných odpovědí (*ano, spíše ano*) strategie pochopení hlavní myšlenky řečeného pomocí svých všeobecných znalostí z části *Co dělám, když nerozumím tomu, co někdo říká*. Vysoký počet studentů (90%) aplikuje strategie poslouchání francouzštiny, když slyší lidi mluvit tímto jazykem, zaposlouchání se se snahou porozumět (obě strategie z oddílu *Jak zvyšuji své vystavení jazyku*), zachycení klíčových slov důležitých pro pochopení sdělení (z oddílu *Co dělám při poslechu v cizím jazyce*) a odhadování, o čem se mluví, na základě již řečeného (z oddílu *Co dělám, když nerozumím tomu, co někdo říká*). Při vlastním poslechu používají více než tři čtvrtiny studentů strategie zaměření se na celkový význam sdělení, kdy některým částem sdělení věnují pozornost a jiným ne (79%), porozumění slyšenému bez překládání slovo od slova (87%) a zaměření se na souvislosti toho, co někdo říká (88%). Právě v části zjišťující používané strategie při vlastním poslechu (*Co dělám při poslechu v cizím jazyce*) a v části zjišťující používané strategie v situacích, kdy studenti nerozumí slyšenému (*Co dělám, když nerozumím, co někdo říká*), se vyskytuje nejvyšší zastoupení používaných strategií. Tato zjištění korespondují s výsledky výzkumu Vlčkové a kol. (2014). Naopak nejnižší procentuální zastoupení shledáváme u strategií všímání si mluvních pauz a jejich délky v projevu rodilých mluvčích (19%) a účastnění se akcí, kde se mluví francouzsky (20%).

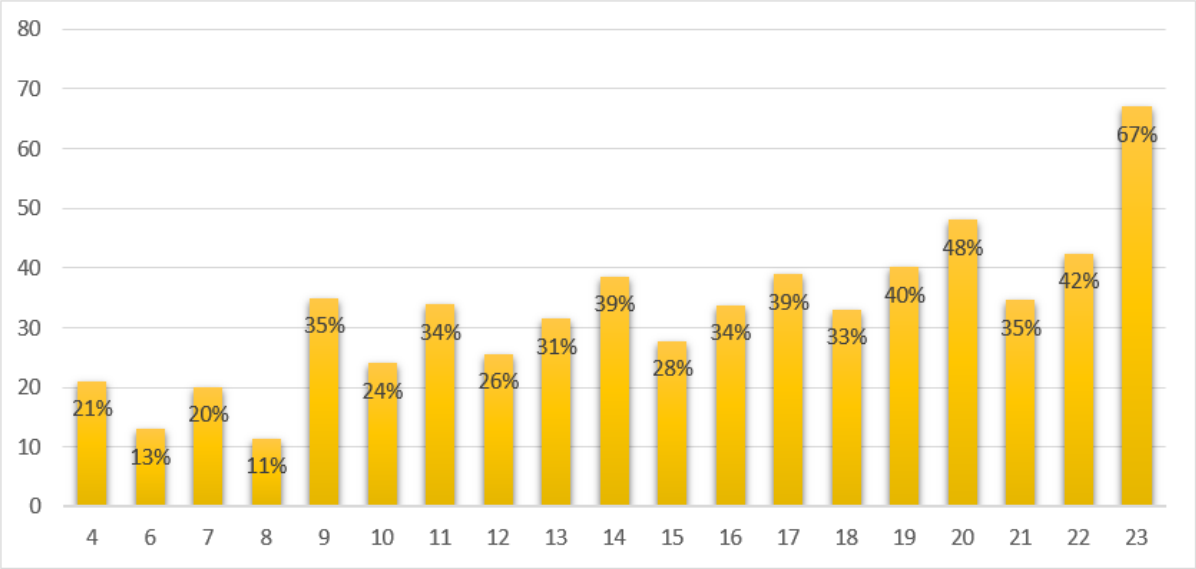


Graf č. 1 Aplikace strategií poslechu

Sledovali jsme, kolik strategií jednotliví studenti dle vlastních odpovědí při poslechu aplikují a zda má počet použitých poslechových strategií pozitivní vliv na jejich porozumění mluvenému projevu. Z tabulky č. 11 je zřetelné, jaký počet poslechových strategií dotazovaní studenti používají, zaznamenali jsme použití v rozpětí 4-23 strategií z celkem 26 nabízených. Nejvíce studentů (29, odpovídá téměř třetině respondentů) aplikuje 18 nebo 19 strategií poslechu. Pro jednotlivé uvedené počty poslechových strategií jsme vypočítali průměrnou úspěšnost studentů v porozumění. Následující tabulka č. 11 a graf č. 2 ověřují hypotézu ***H2.5 Studenti používající více různých poslechových strategií budou úspěšnější v porozumění mluvenému projevu.*** Graf č. 2 ukazuje stoupající tendenci v úspěšnosti porozumění v závislosti na počtu používaných poslechových strategií. Jedná se vždy o průměrnou úspěšnost studentů, kteří daný počet strategií používají. Dva studenti, kteří přiznávají aplikaci 23 strategií, dosáhli oproti ostatním v testování znatelně lepšího výsledku (67%).

Počet použitých strategií	**Průměrná úspěšnost všech reportáží % - jednotliví studenti**														
4	21														
6	13														
7	20														
8	8	15													
9	35														
10	24														
11	7	33	62												
12	14	18	43	27											
13	37	16	31	37	39	41	19	32							
14	21	67	26	26	42	26	72	29							
15	15	27	19	39	29	37									
16	30	20	71	35	22	20	39	33							
17	62	27	38	22	33	39	70	39	30	29					
18	48	60	63	27	34	21	28	27	21	28	18	16	55	16	
19	32	54	71	45	36	72	54	37	24	39	11	26	50	13	37
20	17	82	40	49	52										
21	52	21	15	22	17	35	44	71							
22	66	39	22												
23	71	63													

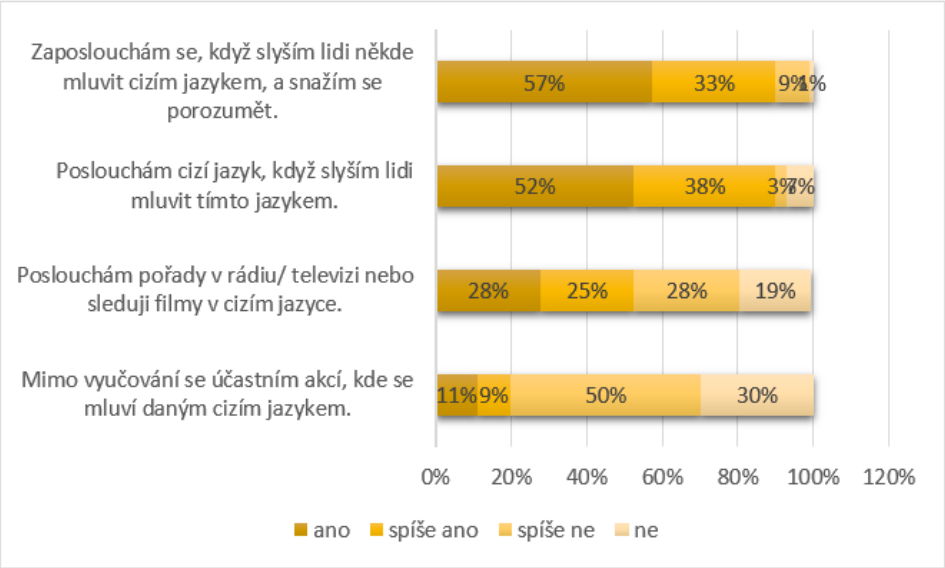
Tabulka č. 11 Vztah úspěšnosti porozumění a počtu použitých strategií



Graf č. 2 Závislost úspěšnosti porozumění na počtu použitých strategií

Jak zvyšuji své vystavení jazyku

V tomto oddíle jsme se ptali, zda se studenti mimo školní výuku setkávají s mluveným projevem ve francouzštině a jaké strategie poslechu v těchto situacích používají. Z jejich odpovědí vyplývá převažující nezájem o účast na akcích, kde se mluví francouzsky. Dle získaných dat z dotazníkového šetření obecně studenti sami nevyhledávají situace mimo výuku, kde se setkají s mluveným slovem ve francouzštině. Pouze 37% studentů tyto situace vyhledává. To je víceméně v korelaci se zápornými reakcemi (80%) na tvrzení *Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem*. Zaznamenáváme pasivní přístup studentů, zdá se, že studenti nemají zájem o mimoškolní akce, v rámci kterých se mohou setkat s mluvenou francouzštinou. Sami je sice aktivně nevyhledávají, ovšem pozitivním se jeví markantní většinové vyjádření (90%), že pokud francouzštinu někde slyší, zaposlouchají se a snaží se porozumět. Kladné odpovědi mírně převažují (53%) pro tvrzení *Poslouchám pořady v rádiu/televizi nebo sleduji filmy v cizím jazyce*, což koresponduje s vyjádřeným zájmem studentů o filmy ve francouzštině a podporuje smysluplnost využívání televizního vysílání v cizojazyčné výuce. Výhody a přínos zařazení radiového a televizního vysílání se zaměřením zejména na aktuality blíže popisujeme v teoretické části práce v podkapitole 4. 3. 3. 4.



Graf č. 3 Jak zvyšuji své vystavení cizímu jazyku

Pro každou položku oddílu 1 uvádíme vyjádřený mediánový názor respondentů.

Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem.

mediánový názor: spíše ne

Poslouchám pořady v rádiu/televizi nebo sleduji filmy v cizím jazyce.

mediánový názor: spíše ano

Poslouchám cizí jazyk, když slyším lidi mluvit tímto jazykem.

mediánový názor: ano

Zaposlouchám se, když slyším lidi někde mluvit cizím jazykem, a snažím se porozumět.

mediánový názor: ano

Zajímalo nás, zda existuje vztah mezi snahou zvyšovat své vystavení mluvenému projevu ve francouzském jazyce a subjektivním hodnocením studentů *„jsem dobrý v poslechu“*[62]. Za zdatné v poslechu (poslech zařazen na první nebo druhé místo) v porovnání s ostatními řečovými dovednostmi se považuje pouze 11 studentů (2+9). Nicméně pro tento malý počet vyplývá z následující tabulky, že většinou ti, kteří sami sebe hodnotí jako zdatné

[62] Umístění řečové dovednosti poslech na 1. a 2. místě v položce dotazníku, ve které studenti řadí řečové dovednosti dle vlastní úspěšnosti v nich.

v poslechu, odpovídají kladně, tedy zvyšují své vystavení francouzskému jazyku. Neplatí to pouze pro tvrzení *Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem*, se kterým souhlasí méně než polovina subjektivně zdatných v poslechu.

Subjektivně zdatní v poslechu – počet studentů	***Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem.***	***Poslouchám pořady v rádiu/ televizi nebo sleduji filmy v cizím jazyce.***	***Poslouchám cizí jazyk, když slyším lidi mluvit tímto jazykem.***	***Zaposlouchám se, když slyším lidi někde mluvit cizím jazykem, a snažím se porozumět.***
2	Ano-1, spíše ano-1	Ano-2	Ano-1, ne-1	Ano-1, spíše ano-1
9	Ano-2, spíše ano-1, spíše ne-4, ne-2	Ano-4, spíše ano-2, spíše ne-1, ne-2	Ano-2, spíše ano-6, spíše ne-1	Ano-3, spíše ano-5, spíše ne-1
Celkem kladných odpovědí	5	8	9	10

Tabulka č. 12 Vztah mezi zvyšováním vystavení jazyku a subjektivní zdatností v porozumění

Dále nás zajímal vztah mezi snahou zvyšovat své vystavení mluvenému projevu ve francouzském jazyce a celkovou úspěšností porozumění v testování. Z tabulky č. 13 je patrné, že studenti, kteří ve všech čtyřech položkách tohoto oddílu dotazníku odpověděli kladně, dosáhli vyšší celkové úspěšnosti v porozumění než ostatní (44%). Těchto studentů bylo ovšem pouze 16. Pozorujeme, že zejména položky *Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem.* a *Poslouchám pořady v rádiu/televizi nebo sleduji filmy v cizím jazyce.* mají významný vliv na úspěšnost porozumění mluvenému projevu.

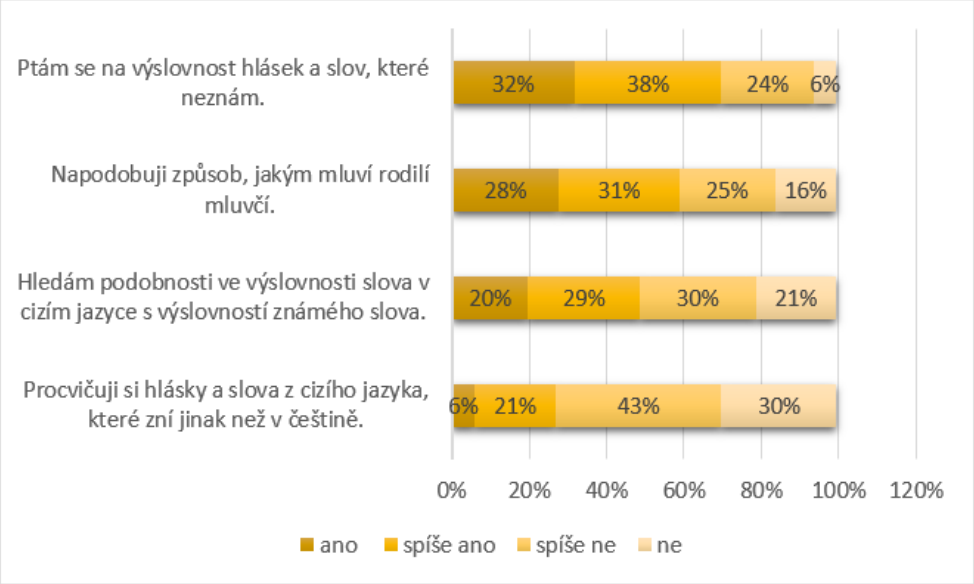
	Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem.	***Poslouchám pořady v rádiu/ televizi nebo sleduji filmy v cizím jazyce.***	***Poslouchám cizí jazyk, když slyším lidi mluvit tímto jazykem.***	***Zaposlouchám se, když slyším lidi někde mluvit cizím jazykem, a snažím se porozumět.***	**Všechny 4 položky oddílu**
Ano, spíše ano – počet studentů	20	53	91	91	16
Úspěšnost v testování	42%	42%	36%	36%	44%

Tabulka č. 13 Vztah mezi zvyšováním vystavení jazyku a úspěšností v testování

Jak se učím rozumět vyslovovaným hláskám a slovům

V této části dotazníku figurují položky, které zahrnují souvztažnost mezi recepcí a produkcí v mluveném cizojazyčném projevu. Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, úspěšné porozumění mluvenému projevu souvisí také se schopností korektně vyslovovat hlásky a aplikovat zásady výslovnosti ve francouzštině na úrovni segmentální i suprasegmentální. Týká se nejen výslovnosti jednotlivých hlásek, nýbrž i intonace, rytmu, přízvuku. Poslech a mluvení se navzájem ovlivňují, což dokazují také odpovědi studentů i učitelů získané prostřednictvím dotazníků a rozhovorů. V položkách tohoto oddílu pozorujeme poměrně rovnoměrné zastoupení kladných a záporných odpovědí. Upozorňujeme na skutečnost, že studenti si většinou (73%) neprocvičují hlásky a slova z cizího jazyka jinak znějící než v češtině, s kterými by tedy případně mohli mít problémy ve výslovnosti. Opět konstatujeme jistou míru pasivity ve vlastním úsilí. Mimoškolní příprava a samostatná práce na nácviku výslovnosti problematických hlásek jistě přispívají k individuálnímu zlepšení v řečové dovednosti mluvení a pozitivně ovlivňují také s mluvením související řečovou dovednost poslech s porozuměním. V rámci školní výuky obvykle nedisponujeme dostatečným časem pro každého studenta, co se týká tréninku výslovnosti a porozumění, je proto třeba připomínat potřebu mimoškolního autonomního nácviku a nabídnout studentům vhodné prostředky a konkrétní materiály. Zejména multimédia jsou výborně využitelná a v dnešní době všem přístupná. Ověřené internetové zdroje uvádíme například v podkapitole 5. 4. 1.

Oproti výše popsanému nezájmu naopak studenti projevují zájem a ptají se na výslovnost (70%), když hlásky či slova neznají.



Graf č. 4 Jak se učím rozumět vyslovovaným hláskám a slovům

Pro každou položku oddílu 2 uvádíme vyjádřený mediánový názor respondentů.

Procvičuji si hlásky a slova z cizího jazyka, které zní jinak než v češtině.

mediánový názor: spíše ne

Hledám podobnosti ve výslovnosti slova v cizím jazyce s výslovností známého slova.

mediánový názor: spíše ne

Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.

mediánový názor: spíše ano

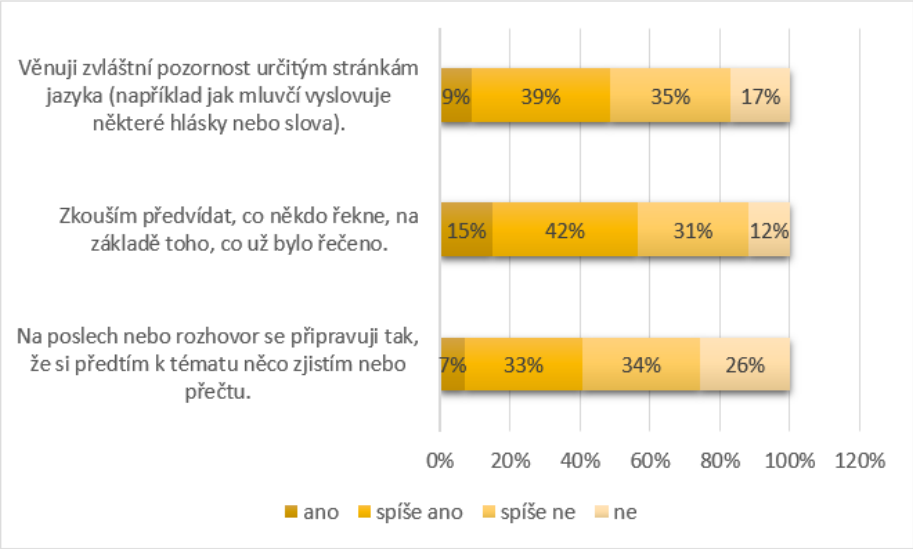
Ptám se na výslovnost hlásek a slov, které neznám.

mediánový názor: spíše ano

Jak se připravuji na poslech nebo rozhovor

Jak bylo popsáno v teoretické části práce, příprava na vlastní poslech (před-poslechová fáze) je velmi důležitou fází pro úspěšné porozumění mluvenému projevu. Zjišťovali jsme proto, zda a jak se studenti na poslechová cvičení sami připravují. V tomto oddíle byly odpovědi různorodé, znatelným počtem byly zastoupeny kladné i záporné odpovědi (viz graf č. 5) Např. pro tvrzení *Věnuji zvláštní pozornost určitým stránkám jazyka (například jak mluvčí vyslovuje některé hlásky nebo slova)* je poměrné zastoupení kladných a záporných odpovědí téměř

vyrovnané. Lze bohužel konstatovat, že studenti většinou (60%) sami předem nevyhledávají informace k tématu poslechu, což by jistě mohlo pomoci následnému úspěšnému porozumění. Nejsou-li studenti dostatečně vybaveni informacemi o tématu a rovněž v oblasti lexikální a gramatické a neproběhne-li dovybavení v před-poslechové fázi, představuje pro ně tato indispozice překážku v dosažení úspěšného porozumění. Žádoucí a neméně důležitá pro následné porozumění je také připravenost po stránce morfonologické a fonostylistické. Anticipace budoucích informací na základě již sděleného, kterou aplikuje více než polovina dotazovaných, také přispívá je zvýšení efektivity porozumění.



Graf č. 5 Jak se připravuji na poslech nebo rozhovor

Pro každou položku oddílu 3 uvádíme vyjádřený mediánový názor respondentů.

Na poslech nebo rozhovor se připravuji tak, že si předtím k tématu něco zjistím nebo přečtu.

mediánový názor: spíše ne

Zkouším předvídat, co někdo řekne, na základě toho, co už bylo řečeno.

mediánový názor: spíše ano

Věnuji zvláštní pozornost určitým stránkám jazyka (například jak mluvčí vyslovuje některé hlásky nebo slova).

mediánový názor: spíše ne

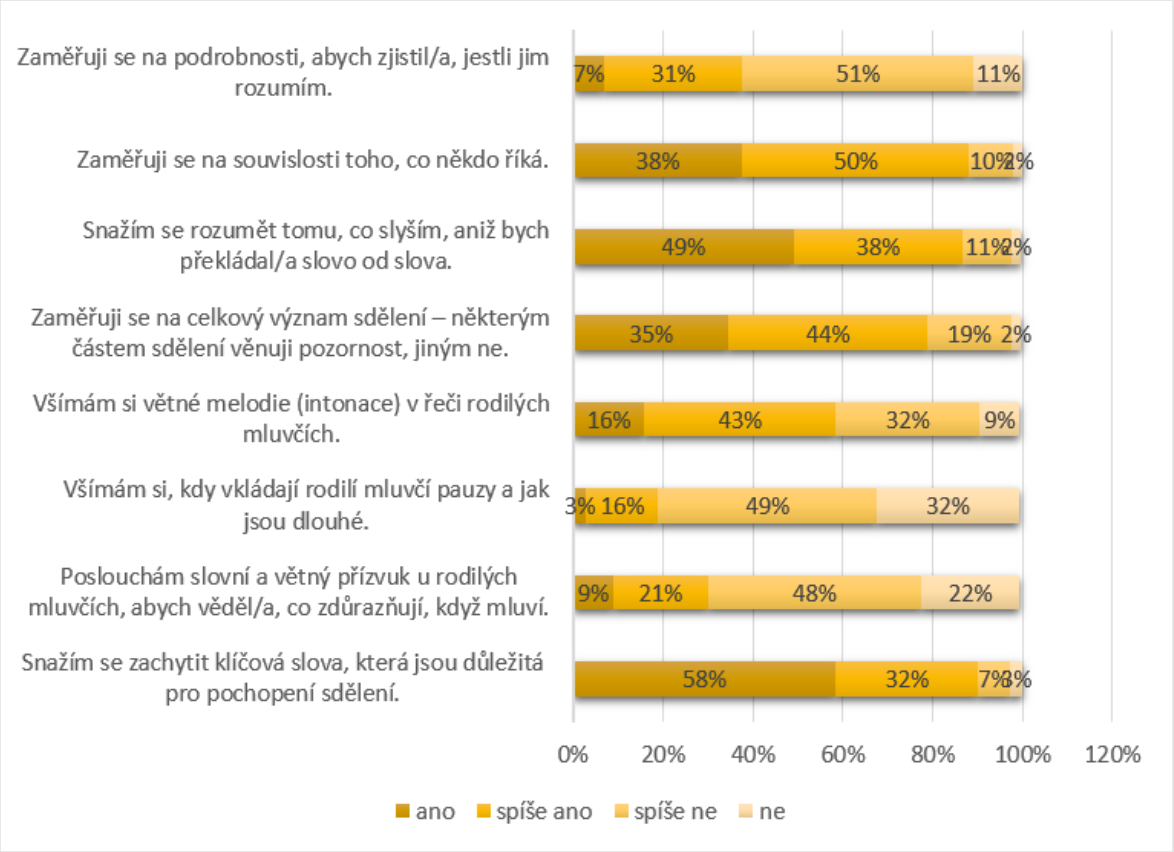
Co dělám při poslechu v cizím jazyce

Připomeňme, že pro porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce je podstatné zachytit relevantní informace, zaměřit se na požadované a pochopit smysl sdělení. Není doporučováno usilovat o bezpodmínečné porozumění všem výrazům. Chceme-li si zapamatovat vše a udržet v paměti doslovný text, zapomínáme pro jednu informaci druhou a ztrácíme souvislosti. Nedostaví se očekávaný pozitivní výsledek v porozumění. Marná snaha o porozumění všemu a překládání slovo od slova bývá vyvíjena na úkor pochopení kontextu a úspěšného porozumění. Naopak považujeme za nezbytnou schopnost zachytit klíčová slova, zaměřit se na celkový význam sdělení a na souvislosti sdělovaného. Rádi konstatujeme, že většina respondentů se snaží zachytit klíčová slova důležitá pro pochopení sdělení (90%), zaměřuje se na celkový význam sdělení (79%), snaží se porozumět slyšenému bez doslovného překladu (87%) a zaměřuje se na souvislosti sdělovaného (88%). – viz graf č. 6

Dle získaných údajů upřednostňují studenti celkové porozumění a spíše se nezaměřují na podrobnosti sdělovaného (62%). V určitých situacích je ale právě zaměření na detaily podstatné a žádoucí, proto je záhodno ho také zahrnout v rámci nácviku poslechu s porozuměním. Doporučujeme do cizojazyčné výuky zařazovat poslech orientační, globální i selektivní[63].

Na slovní a větný přízvuk a vkládání mluvních pauz se dotazovaní studenti spíše nesoustředí (70%, 81%). Přitom právě zaměření se na prozodii jazyka by jim také při setkání s rodilými mluvčími mohlo pomoci k úspěšnému porozumění. Z prozodických jevů si více než polovina dotazovaných (59%) všímá intonace.

[63] Více o druzích poslechu v podkapitole 4. 2



Graf č. 6 Co dělám při poslechu v cizím jazyce

Pro každou položku oddílu 4 uvádíme vyjádřený mediánový názor respondentů.

Snažím se zachytit klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení sdělení.

mediánový názor: ano

Zaměřuji se na celkový význam sdělení – některým částem sdělení věnuji pozornost, jiným ne.

mediánový názor: spíše ano

Snažím se rozumět tomu, co slyším, aniž bych překládal/a slovo od slova.

mediánový názor: spíše ano

Zaměřuji se na souvislosti toho, co někdo říká.

mediánový názor: spíše ano

Zaměřuji se na podrobnosti, abych zjistil/a, jestli jim rozumím.

mediánový názor: spíše ne

Poslouchám slovní a větný přízvuk u rodilých mluvčích, abych věděl/a, co zdůrazňují, když mluví.

mediánový názor: spíše ne

Všímám si, kdy vkládají rodilí mluvčí pauzy a jak jsou dlouhé.

mediánový názor: spíše ne

Všímám si větné melodie (intonace) v řeči rodilých mluvčích.

mediánový názor: spíše ano

Zkoumali jsme vztah mezi používáním strategie zachytit klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení celku, a úspěšností v testování. Zjišťovali jsme, jaké úspěšnosti dosahují v porozumění mluvenému projevu studenti, kteří se při poslechu snaží zachytit klíčová slova, v porovnání s těmi, kteří tuto strategii nepoužívají. Celkem jsme zaznamenali 91 kladných odpovědí a 10 záporných. Úspěšnost pro jednotlivé skupiny studentů u jednotlivých reportáží i průměrnou úspěšnost ilustruje tabulka č. 14. Vzhledem k průměrné úspěšnosti všech studentů u jednotlivých reportáží se kladně odpověděvší nacházejí většinou nad průměrem (pouze v jednom případě pod průměrem). Vzhledem k záporně odpověděvším (nesnaží se zachytit klíčová slova) dosahují celkově vyšší úspěšnosti. Podotýkáme, že studentů, kteří se nesnaží při poslechu zachytit klíčová slova, bylo jen malé množství.

	Úspěšnost porozumění - reportáž A	**Úspěšnost porozumění - reportáž B**	**Úspěšnost porozumění - reportáž C**	**Průměrná úspěšnost porozumění**
Ano - 59	32%	37%	43%	37%
Spíše ano - 32	32%	40%	32%	35%
Spíše ne - 7	29%	42%	34%	35%
Ne - 3	14%	23%	13%	17%
Celková průměrná úspěšnost porozumění -101	31%	37%	38%	35%

Tabulka č. 14 Vztah mezi snahou zachytit klíčová slova a úspěšností porozumění

Vztah mezi aplikací strategie porozumět bez doslovného překladu a úspěšností porozumění mluvenému projevu ilustruje tabulka č. 15. Také zde dosáhlo 88 kladně

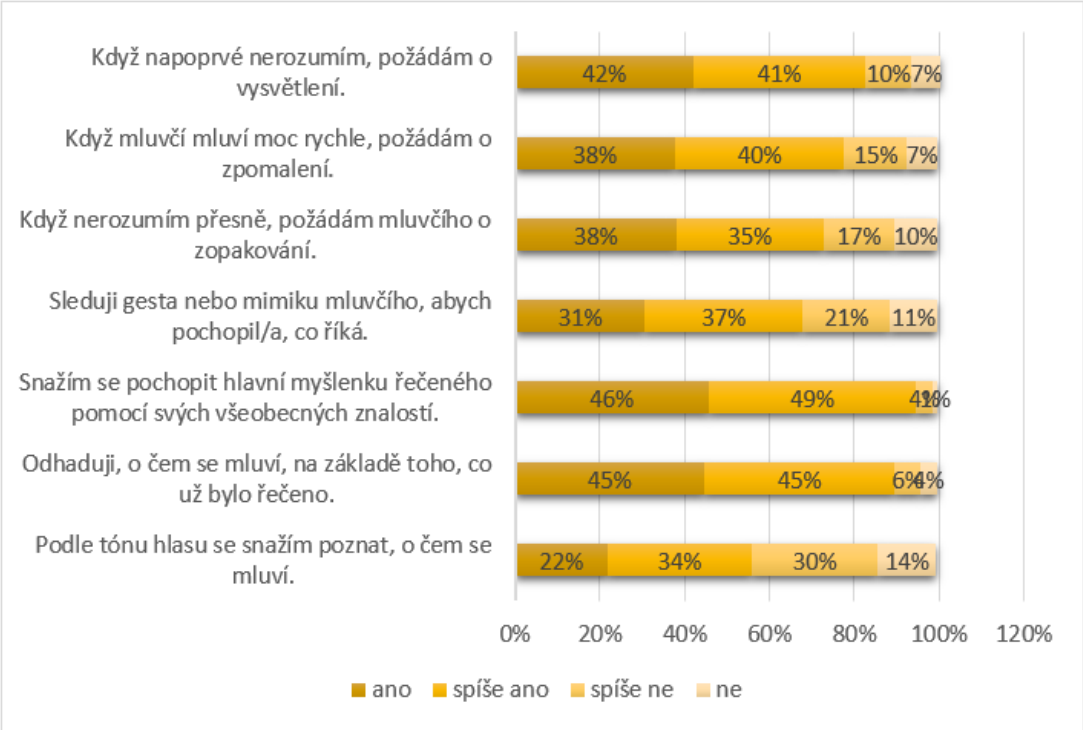
odpověděvších celkově lepšího výsledku v testování oproti záporně odpověděvším. Studenti, kteří nepřekládají mluvený text slovo od slova, se většinou nacházejí nad průměrem celkové úspěšnosti porozumění.

	Úspěšnost porozumění - reportáž A	**Úspěšnost porozumění - reportáž B**	**Úspěšnost porozumění - reportáž C**	**Průměrná úspěšnost porozumění**
Ano - 50	31%	36%	40%	36%
Spíše ano - 38	34%	40%	38%	37%
Spíše ne - 11	21%	34%	31%	29%
Ne - 2	15%	37%	25%	26%
Celková průměrná úspěšnost porozumění -101	31%	37%	38%	35%

Tabulka č. 15 Vztah mezi snahou porozumět bez doslovného překladu a úspěšností porozumění

Co dělám, když nerozumím tomu, co někdo říká

Přiložený graf č. 7 dokazuje, že dotazovaní studenti jsou poměrně aktivní v situacích, kdy nerozumí mluvenému projevu. Značná část respondentů uvádí, že v případě neporozumění požádá mluvčího o zpomalení (78%), o zopakování (73%), o vysvětlení (83%). Tyto reakce jsou zcela přirozené a potvrzují potřebu poskytnutí dostatečného času také při nácviku porozumění mluvenému projevu v cizojazyčné výuce včetně možnosti opakovaného přehrání téhož projevu. Většina studentů (68%) se soustředí na neverbální projevy mluvčího (gesta, mimiku) a na tón jeho hlasu (56%), což rovněž může usnadnit porozumění. Téměř všichni se snaží využít svých všeobecných znalostí (95%) a již řečeného (90%) ke zvýšení úspěšnosti porozumění a k pochopení hlavní myšlenky sdělení. Dle zjištění stran používaných poslechových strategií si značná část studentů uvědomuje komplexnost procesu porozumění. Snaží se stavět na svých předchozích znalostech a postihnout různé složky (segmentální, suprasegmentální, neverbální) projevu mluvčího za účelem porozumění sdělení.



Graf č. 7 Co dělám, když nerozumím tomu, co někdo říká

Pro každou položku oddílu 5 uvádíme vyjádřený mediánový názor respondentů.

Podle tónu hlasu se snažím poznat, o čem se mluví.

mediánový názor: spíše ano

Odhaduji, o čem se mluví, na základě toho, co už bylo řečeno.

mediánový názor: spíše ano

Snažím se pochopit hlavní myšlenku řečeného pomocí svých všeobecných znalostí.

mediánový názor: spíše ano

Sleduji gesta nebo mimiku mluvčího, abych pochopil/a, co říká.

mediánový názor: spíše ano

Když nerozumím přesně, požádám mluvčího o zopakování.

mediánový názor: spíše ano

Když mluvčí mluví moc rychle, požádám o zpomalení.

mediánový názor: spíše ano

Když napoprvé nerozumím, požádám o vysvětlení.

mediánový názor: spíše ano

Největší množství kladných odpovědí (*ano, spíše ano*) jsme zaznamenali v oddíle dotazníku *Co dělám, když nerozumím tomu, co někdo říká*. Je zřejmé, že studenti projevují aktivitu v situacích, kdy potřebují porozumět, kdy je pro ně porozumění okamžitě užitečné a přínosné. Naopak nevěnují potřebný čas přípravě na poslech a zanedbávají pro porozumění tolik podstatnou před-poslechovou etapu. Rovněž se bohužel většinou při poslechu nesoustředí na prozodii cizího jazyka. Aplikace obou zmíněných typů strategií by jim přitom mohla znatelně pomoci v úspěšnosti porozumění mluvenému projevu.

8.2 Diskuze výsledků dotazníku *Jakým stylem se učím – jak používám smysly*

Na základě odpovědí studentů v dotazníku ***Jakým stylem se učím – jak používám smysly?*** došlo k jejich rozřazení do sedmi kategorií podle percepční preference. Tři kategorie představují styly vyhraněné (zrakový, sluchový, pohybový), tři kategorie styly smíšené/multimodální (zrakově-sluchový, zrakově-pohybový, sluchově-pohybový) a jedna kategorie styl nevyhraněný. Nejpočetnější zastoupení studentů konstatujeme v kategorii zrakového stylu (34%), což odpovídá výzkumům, které prokázaly nejvyšší počet lidí s vizuálním stylem učení[64]. Následuje sluchový styl s 25 studenty a vyšší počet než 10 studentů vidíme už pouze u stylu pohybového (18) a zrakově-sluchového (13). Tabulka č. 16 uvádí v rámci jednotlivých stylů kromě celkového počtu studentů také počet studentů, kteří byli testováni za použití opory porozumění.

Styly dle smyslových modalit	**Počet studentů**	**Počet studentů ze skupiny „s oporou“**
zrakový	**34**	**22**
sluchový	25	10
pohybový	18	11
zrakově-sluchový	13	5
zrakově-pohybový	5	2
sluchově-pohybový	3	1
nevyhraněný	3	1
	101	52

Tabulka č. 16 Styly studentů dle smyslových modalit

[64] Lojová a Vlčková (2011)

Hypotéza ***H2.4*** předpokládá, že ***na základě různých stylů učení budou jednotliví studenti preferovat určité typy opor porozumění mluvenému projevu a podle tohoto výběru je bude možné řadit do skupin.*** Zjišťovali jsme, zda studenti jedné kategorie, tj. s určitým převažujícím stylem dle percepční preference, budou vybírat převážně stejné opory porozumění a zda s jejich využitím budou také úspěšnější než s využitím jiných nabízených opor. Dali jsme do vztahu data z dotazníku stylů učení, výběr opor při testování porozumění mluvenému projevu a úspěšnost porozumění.

Tabulka č. 17 ilustruje, že převážná část studentů (77%) se zrakovým stylem učení preferovala oporu titulky, zvolila je na prvním místě. S použitím jimi preferované opory dosáhli úspěšnosti 46%, což je nadprůměrné vzhledem k celkové úspěšnosti jednotlivých reportáží (viz tabulka č. 36).

Zrakový styl (zahrnuti pouze studenti ze skupiny „s použitím opory“):

Použitá opora – vybrána jako první	**Úspěšnost**	**Počet studentů**	**Směrodatná odchylka**
Klíčová slova	29%	1	
Titulky	46%	17	22,22
Video	48%	4	24,46
Celkem	46%	22	21,83

Tabulka č. 17 Zrakový styl – opora vybraná jako první

Studenti se sluchovým stylem učení preferovali ve výběru titulky (70%). Tato opora byla ostatně nejčastěji vybrána na prvním místě napříč styly učení. Zdá se, že studenti vybírali titulky na základě svého přesvědčení o efektivitě této opory, přičemž nezáleželo na jejich zařazení v kategorii dle smyslové preference.

Pokud jde o úspěšnost porozumění, dosáhli studenti se sluchovým stylem znatelně lepších výsledků (58%) v porovnání s jedinci s jinými styly učení, na druhém místě v úspěšnosti porozumění se nachází studenti se zrakově-sluchovým stylem (55%). Toto je patrné z tabulky č. 19.

Sluchový styl (zahrnuti pouze studenti ze skupiny „s použitím opory“):

Použitá opora – vybrána jako první	**Úspěšnost**	**Počet studentů**	**Směrodatná odchylka**
Klíčová slova	71%	1	
Titulky	62%	7	20,94
Video	37%	2	7,07
Celkem	58%	10	20,60

Tabulka č. 18 Sluchový styl – opora vybraná jako první

Styl učení	**Celková úspěšnost porozumění**
Zrakový	46%
Sluchový	58%
Pohybový	48%
Zrakově-sluchový	55%

Tabulka č. 19 Úspěšnost porozumění podle stylů učení

Rovněž jedinci s pohybovým stylem učení zvolili nejčastěji jako první titulky, ovšem zde nebyla jejich převaha nad ostatními zvolenými oporami tak výrazná, jak vidíme v tabulce č. 20. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli s použitím opory videa, nicméně tuto oporu využili pouze 2 studenti.

Pohybový styl (zahrnuti pouze studenti ze skupiny „s použitím opory“):

Použitá opora – vybrána jako první	**Úspěšnost**	**Počet studentů**	**Směrodatná odchylka**
Klíčová slova	42%	1	
Obrázky	40%	2	33,94
Titulky	47%	6	23,61
Video	64%	2	31,11
Celkem	48%	11	23,66

Tabulka č. 20 Pohybový styl – opora vybraná jako první

Studenti se zrakově-sluchovým stylem využili při testování ve všech případech jako první oporu titulky. Těchto studentů byl ovšem pouze malý vzorek (5 studentů).

Zrakově-sluchový styl (zahrnuti pouze studenti ze skupiny „s použitím opory“):

Použitá opora – vybrána jako první	**Úspěšnost**	**Počet studentů**	**Směrodatná odchylka**
Titulky	55%	5	18,15

Tabulka č. 21 Zrakově-sluchový styl – opora vybraná jako první

Sledovaná hypotéza H2.4 se nepotvrdila, neboť při testování porozumění mluvenému projevu preferovali studenti stejnou oporu – titulky, bez závislosti na stylu učení podle percepční preference. U jednotlivých stylů se nicméně liší poměr zastoupení této opory vůči ostatním oporám. Nejvyšší procento studentů konstatujeme v rámci zrakově-sluchového stylu, kdy jako první zvolili titulky všichni studenti. Ovšem celkem jich do této kategorie patřilo pouze 5.

8.3 Diskuze výsledků dotazníku *Poslech s porozuměním ve FJ na středních školách v Královéhradeckém kraji* a rozhovorů s učiteli

Z dat získaných dotazníkem ***Poslech s porozuměním ve FJ na středních školách*** a z realizovaných rozhovorů s učiteli vyplynuly výsledky, které v následujícím textu prezentujeme a komentujeme.

Učitelé zařazují **poslech** do hodin francouzského jazyka **v různých podobách** (viz tabulka č. 22 a graf č. 8), z nichž uvádíme nejčastěji volené:

- poslechová cvičení z učebnic

Tato cvičení ale ne vždy zcela vyhovují potřebám studentů a cílům konkrétní hodiny, proto vyučující vyhledávají další materiály z jiných zdrojů. Těmito zdroji jsou jiné učebnice, cvičebnice a zejména potom internet. Při hledání využitelných materiálů na internetu ovšem narážejí na časovou náročnost přípravy, pramenů je mnoho, navíc není vždy snadné orientovat se v jazykové úrovni a v kvalitě zpracování nabízených materiálů. Z toho důvodu by učitelé uvítali didakticky zpracované krátké nahrávky k nácviku poslechu s porozuměním *„ne delší než 5minut a zaměřené tematicky i slovní zásobou na středoškolské studenty“* (učitel 4). Právě poslechová cvičení z učebnic jsou nejčastější podobou poslechu, se kterou se studenti dle vlastních odpovědí v hodinách francouzského jazyka setkávají.

- písně

Písně jsou ze zkušenosti učitelů obvykle oblíbené mezi studenty:

„Písničky mají rádi, sami přinášejí vlastní.“ (učitel 1)

„Teď je takový boom francouzské hudby, i v rádiích je dost slyšet, ty písničky se jim líbí.“ (učitel 4)

Toto je potvrzeno studenty, kteří uvádějí písně jako aktivitu poslechu, která je, spolu s filmy, nejvíce baví a díky které nejlépe porozumí mluvenému projevu. Učitelé vyjadřují potřebu *„pedagogického cíle u aktivit s písněmi“* (učitel 7) a *„různorodé práce s písničkami,*

ne pořád jen doplňovat slova do mezer, to pak studenty začne nudit" (učitel 2). Diferenciace materiálů a práce s nimi je zmiňována všemi dotazovanými vyučujícími, kteří dle svých slov dbají na různorodost a rozmanitost používaných materiálů, metod a forem výuky, také v rámci nácviku poslechu s porozuměním.

- filmy s titulky ve francouzštině u studentů pokročilé jazykové úrovně nebo v češtině u méně pokročilých studentů

Z důvodu časové náročnosti učitelé častěji zařazují ukázky z filmů než celé filmy, pracují ve výuce s upoutávkami k filmům:

„Já radši pouštím bandes annonces, trailery k filmům, celé filmy jsou časově dost náročné, to necháváme na hodiny před Vánocemi nebo před koncem roku." (učitel 3)

Filmy s titulky, kratší filmy, krátké pohádky figurují spolu s písněmi mezi oblíbenými aktivitami poslechu ze strany studentů.

- televizní a rozhlasové vysílání, zejména stanic TV5Monde a RFI - *Radio France Internationale*

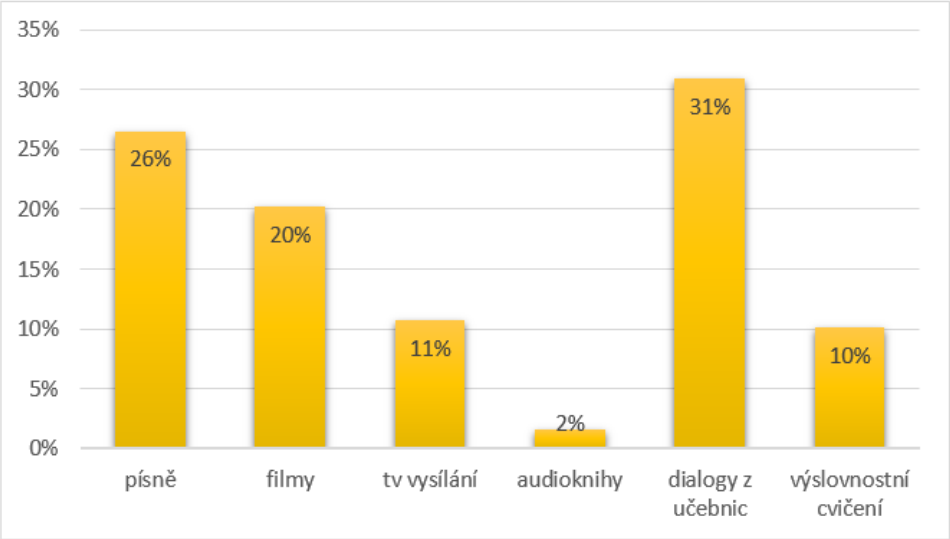
Také zprávy, reportáže a aktuality se několikrát objevily mezi studenty oblíbenými aktivitami nácviku poslechu. Učitelé je ve výuce rádi a dle svých slov poměrně často využívají především z důvodu aktuálnosti a autenticity poslechových materiálů.

„Není to poslech o poslechu, ale něco se dozví, z těch reportáží, třeba. Učí se ve vazbách." (učitel 1)

Jak bylo zmíněno v podkapitolách 4. 3. 3. 2 a 5. 4, na webu TV5Monde lze najít velké množství pedagogicky zpracovaného materiálu pro využití ve výuce francouzštiny dané jazykové úrovně. Kromě popsaného pořadu *7 jours sur la planète* doporučujeme například další oblíbený pořad *Ça bouge* představující francouzské a frankofonní oblasti světa. Oba zmíněné pořady rovněž nenásilnou formou podporují mezipředmětové vztahy (cizí jazyk, geografie, umění, historie) a mohou být jako výukové materiály zařazeny také v ostatních předmětech. S využitím těchto kvalitně připravených materiálů pociťují vyučující znatelnou časovou úsporu v přípravě na hodinu.

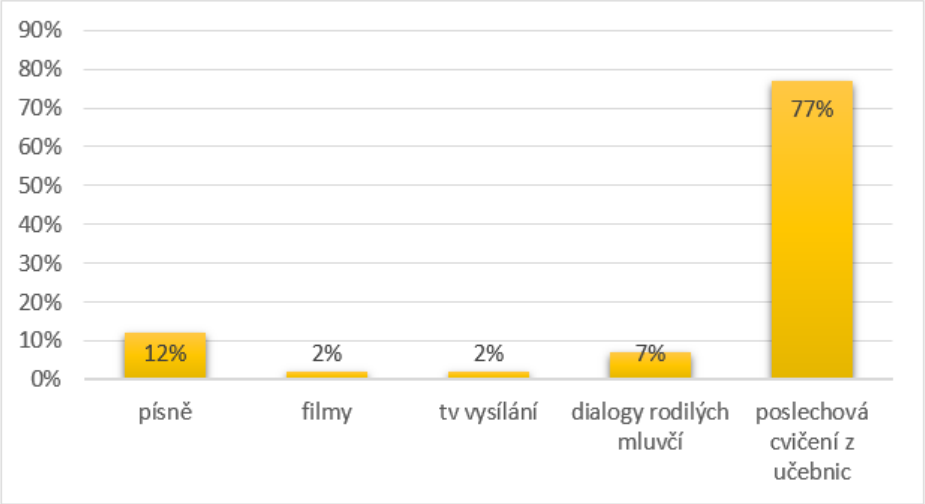
Zařazované aktivity	Počet studentů	% z celku
Písně	84	26,5
Filmy	64	20,2
Televizní vysílání	34	10,7
Audioknihy	5	1,6
Dialogy z učebnic	98	30,9
Cvičení pro nácvik výslovnosti	32	10,1
každý student vybral průměrně 3 možnosti	317	100

Tabulka č. 22 Poslechové aktivity zařazované do hodin francouzštiny



Graf č. 8 Používané formy nácviku poslechu

Následující graf zaznamenává odpovědi studentů na otázku, v jaké podobě se s poslechem v hodinách francouzského jazyka setkávají nejčastěji.



Graf č. 9 Poměr forem nácviku poslechu ve výuce

Z odpovědí studentů vyplývá, že poslech je do výuky zařazován v různých podobách, že učitelé používají rozličné materiály pro nácvik poslechu s porozuměním. Studenti i učitelé se shodují, že poslechem se rozumí také poslech učitele, který v hodinách mluví daným cizím jazykem:

„Poslouchají i mě, když mluvím francouzsky.“ (učitel 7)

„Často chtějí, abych češtinu vůbec nepoužívala.“ (učitel 6)

O komunikaci v cílovém jazyce by se dle většinového názoru měli učitelé v cizojazyčných hodinách snažit. Bylo by ideální, kdyby se kvalita jejich zvukového projevu v cizím jazyce přibližovala kvalitě zvukového projevu rodilého mluvčího.

Učitelé se shodují, že je důležité, aby studenti při nácviku porozumění mluvenému projevu především věděli, co přesně je po nich požadováno, a dokázali zaměřit svou pozornost na výběr relevantních informací z textu:

„Nejdřív děláme takovou tu compréhension globale, pak při druhém poslechu zachytí detailnější informace, další poslech je potom s textem, aby to měli před očima.“ (učitel 1)

„Poslouchat bez ničeho, bez zadání nemá přínos, ani to nevyhovuje studentům, když nevědí, na co se soustředit. Řekla bych, že je to skoro zbytečné.“ (učitel 2)

„Vždycky je potřeba vědět, na co se zaměřit, naučí se tak vybrat to podstatné.“ (učitel3)

Velmi důležitou fází je příprava poslechu, vypracování aktivit a cvičení, díky kterým studenti zaměří svůj poslech a soustředí se na podstatné. Tyto názory jsou potvrzeny několika odpověďmi studentů v otázce po aktivitách, díky kterým lépe porozumí mluvenému projevu: výběr ANO/NE, zaškrtnutí správných možností. Vyučující jsou si vědomi důležitosti před-poslechové etapy, která rovněž ovlivňuje následné porozumění. Potvrzují její nezbytnost a potřebu věnování dostatečného času přípravě poslechových úloh.

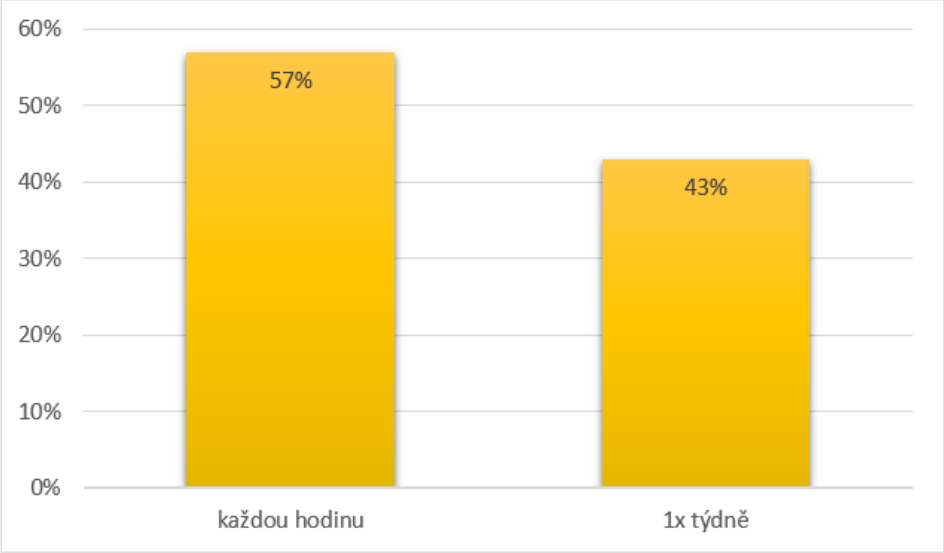
Data získaná v položkách č. 3, 4, 5, 6 týkající se **pravidelného a dostatečného zařazování poslechu s porozuměním do výuky** vedou k částečnému potvrzení hypotézy ***H1.1 Učitelé nezařazují pravidelně a dostatečně poslech s porozuměním do hodin francouzského jazyka.*** Poslech je dle studentů i učitelů zařazován do výuky pravidelně, podle učitelů by měl být ovšem zařazován častěji.

Jak již bylo řečeno, poslech se co do kvality zdokonaluje pouhým dostatečně častým opakováním a je na učitelích vytvářet ve výuce cizím jazykům dostatek vhodných příležitostí k nácviku porozumění mluvenému projevu.

100% učitelů uvedlo, že zařazují poslech do svých hodin pravidelně, i když každý v jiné míře. 57% zařazuje alespoň kratší poslech (téměř) každou hodinu, 43% minimálně jednou týdně. Zařazování poslechu přizpůsobují náplni hodiny, náladě ve třídě i jazykové úrovni konkrétní skupiny. Za dostatečné považuje zařazování poslechu do hodin 29% učitelů, 71% by rádo poslech zařazovalo častěji, ale z časových důvodů to není možné.

„Je to dostatečné pro studijní účely. Aby byli připraveni na komunikaci s rodilými mluvčími, chtělo by to víc.“ (učitel 4)

Připomínají nutnost plnění tematických plánů a procvičování dalších řečových dovedností. Podle učitelů je tedy **poslech zařazován pravidelně, ale ne dostatečně**.

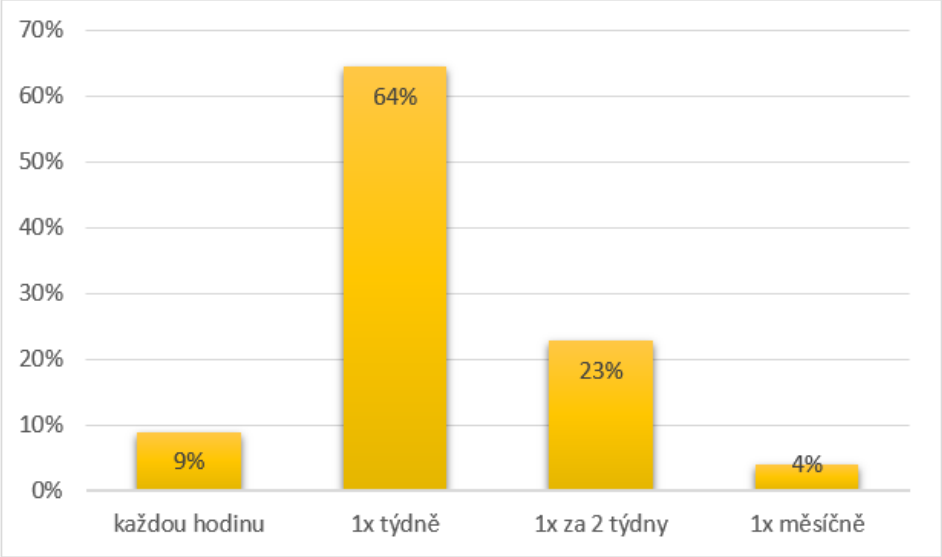


Graf č. 10 Zařazování poslechu do výuky – podle učitelů

76% studentů svou odpovědí podporuje tvrzení učitelů a domnívá se, že **poslech je do hodin zařazován pravidelně** (viz graf č. 12). Za dostatečné považuje zařazení poslechu do hodin 47%, za nedostatečné 26%, více než čtvrtina dotazovaných nedokáže dostatečnost/nedostatečnost posoudit (viz graf č. 13). Vidíme, že oproti učitelům, kteří většinou nepovažují vlastní zařazování poslechu do výuky za dostatečné, shledává téměř polovina studentů tuto míru za dostatečnou. 39% studentů by bylo rádo, kdyby byl poslech zařazován do hodin častěji, 35% si myslí, že poslech je zařazován přiměřeně, 26% by vysloveně nepřivítalo častější zařazování poslechu do hodin francouzského jazyka (viz graf č. 14). Přibližná frekvence

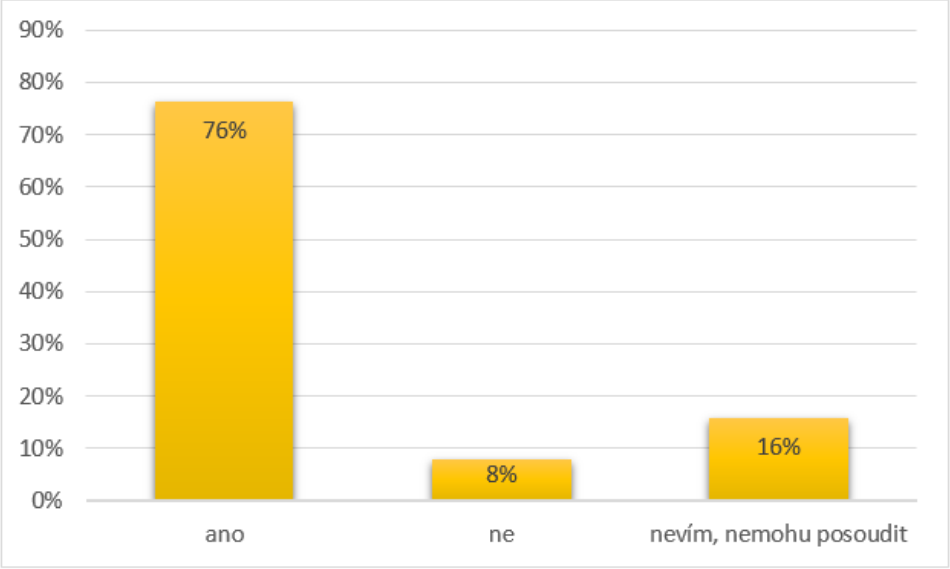
zařazení poslechu do hodin je podle většiny studentů 1x týdně (64%), což koresponduje s odpověďmi učitelů. Žádný z respondentů neuvedl frekvenci nižší než 1x měsíčně.

Poslech je do našich hodin zařazován s frekvencí přibližně
mediánový názor: 1x týdně



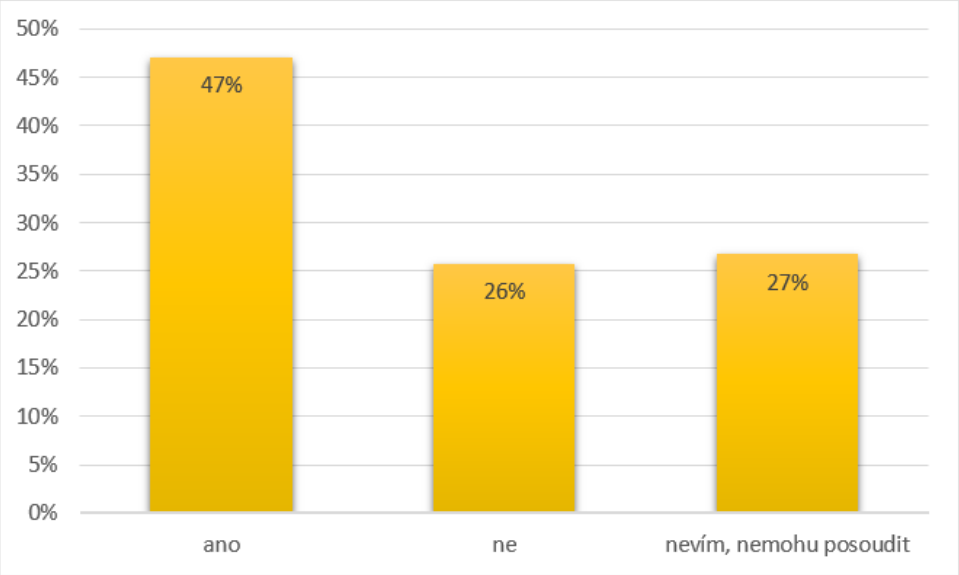
Graf č. 11 Zařazování poslechu do výuky – podle studentů

Poslech (v různých formách) je podle mého názoru do výuky FJ zařazován pravidelně.
mediánový názor: ano



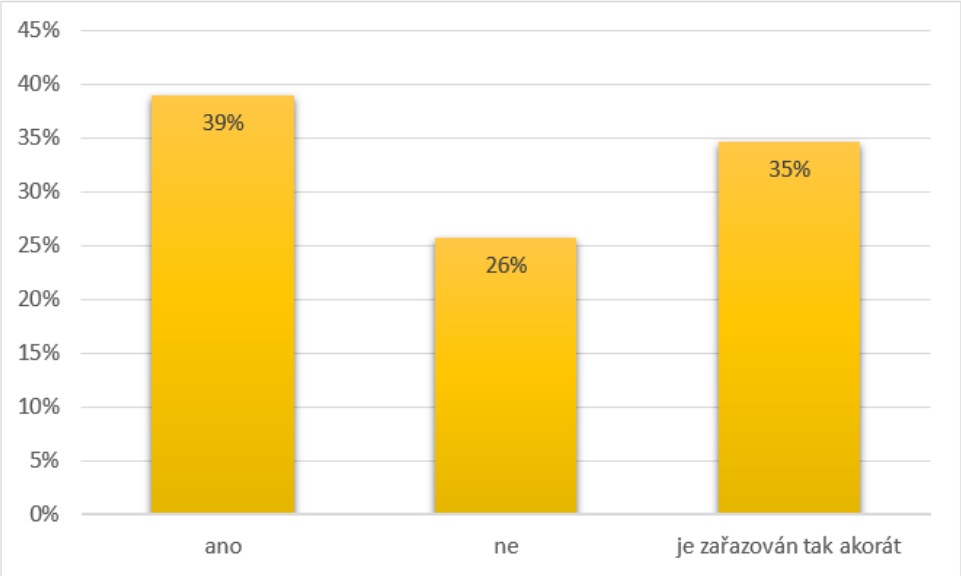
Graf č. 12 Pravidelné zařazování poslechu do hodin francouzského jazyka

Poslech (v různých formách) je podle mého názoru do výuky FJ zařazován v dostatečné míře.
mediánový názor: ano



Graf č. 13 Dostatečné zařazování poslechu do hodin francouzského jazyka

Byl(a) bych rád(a), kdyby byl poslech do hodin FJ zařazován častěji.
mediánový názor: ne



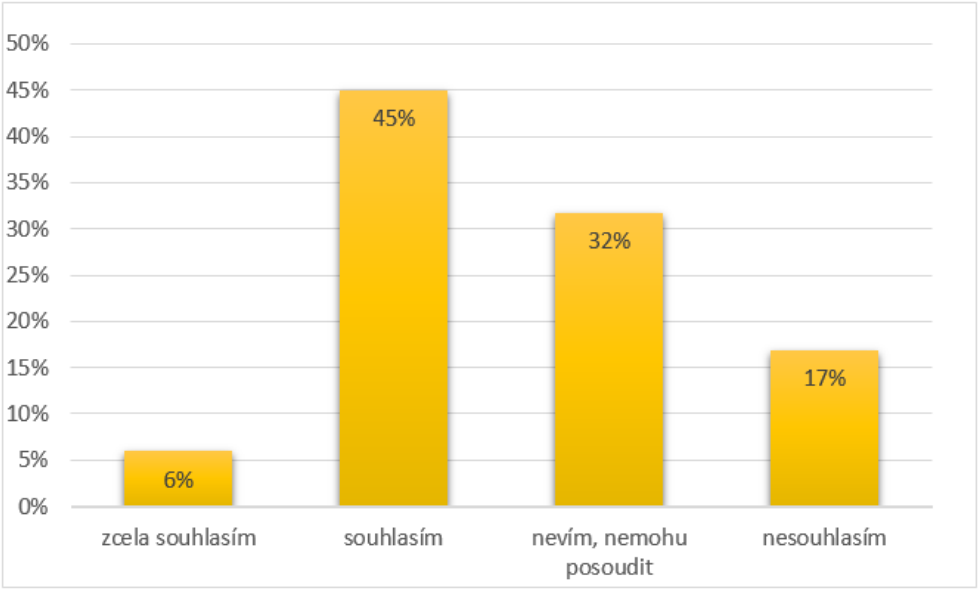
Graf č. 14 Častější zařazování poslechu do hodin

Odpovědi studentů v položce č. 7 a odpovědi učitelů v rozhovorech potvrdily stanovenou hypotézu ***H1.2 Čím častěji nacvičují studenti poslech s porozuměním, tím úspěšnější jsou v porozumění mluvenému projevu.***

100% učitelů souhlasí s tímto tvrzením. Vyjádřili názor se zkušeností, že je nutné zařazovat poslech od prvních hodin francouzského jazyka. Poslech je nedílnou a nezbytnou součástí výuky od počátku studia cizího jazyka. Je třeba, aby si studenti zvykli nejen na poslech samotný, ale i na princip testování a typy cvičení. Někteří učitelé podtrhují význam poslechu v prvních fázích učení s odkazem na učení se mateřskému jazyku, kdy děti nejprve, dříve než samy začnou mluvit a později psát, pozorují a rozumí sdělovanému.

Polovina dotazovaných studentů souhlasí s tvrzením, vyskytuje se i znatelný počet studentů (32%), kteří volí odpověď *nevím, nemohu posoudit*. Překvapuje nás, že třetina studentů není schopna posoudit souvislost mezi vlastní úspěšností a častostí nácviku porozumění mluvenému projevu. Pouze 17% nesouhlasí s tím, že častý nácvik poslechu vede k úspěšnému porozumění mluvenému projevu.

Čím častěji je poslech zařazován, tím úspěšnější jsem v porozumění mluvenému projevu ve FJ.
mediánový názor: souhlasím



Graf č. 15 Vztah mezi častostí zařazování poslechu a úspěšností porozumění

Otázkou přímého kontaktu s rodilými mluvčími a s autentickou podobou mluvené francouzštiny se zabývají položky č. 8, 9, 10.

Podle odpovědí respondentů by zlepšení úrovně porozumění v cizím jazyce pomohl právě kontakt s rodilými mluvčími (uvádí 100% dotazovaných učitelů), a to nejlépe od začátku studia cizího jazyka.

„Jakmile začnou s francouzštinou, je dobré brát do hodin rodilé mluvčí, třeba jednou za měsíc.“ (učitel 6)

Téma porozumění v interakci s rodilým mluvčím se objevuje i v odpovědích studentů:

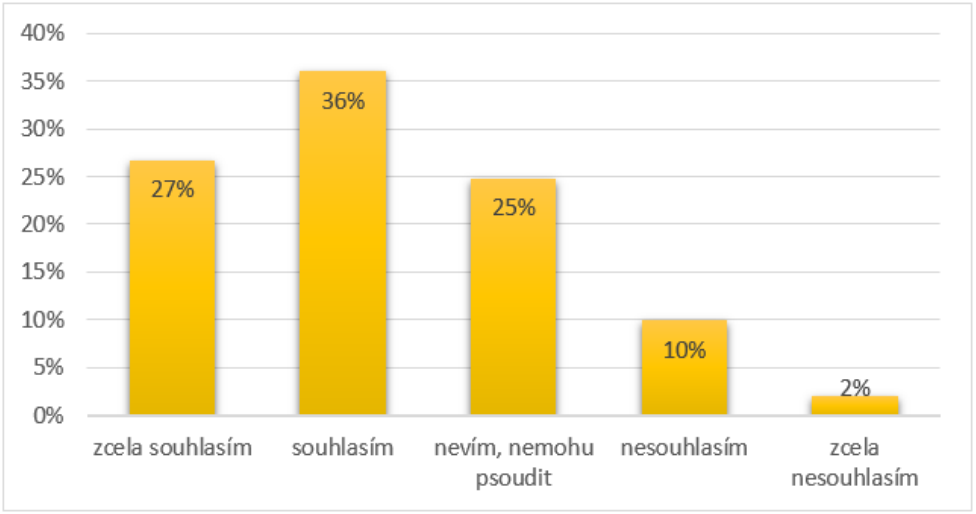
„Kontakt s rodilým mluvčím pomůže porozumění, není to jen zvuk, vidím toho člověka“.

Bohužel na většině zúčastněných škol rodilý mluvčí v současné době nepůsobí. Tabulka č. 23 ilustruje zastoupení jednotlivých možností kontaktu s rodilým mluvčím v rámci školních akcí. Jak je patrno z grafu č. 16, 63% dotazovaných studentů se domnívá, že při častějším či delším kontaktu s rodilým mluvčím lépe rozumí mluvenému slovu ve francouzštině. Pouze 12% dotazovaných s tvrzením nesouhlasí.

Kontakt s rodilým mluvčím	**Počet studentů**	**% z celku**
Školní výměny	43	25,6
Zájezdy do frankofonních zemí	66	39,3
Rodilý mluvčí ve výuce	59	35,1
Každý student zvolil průměrně téměř 2 možnosti (1,75)	168	100

Tabulka č. 23 Možnosti kontaktu s rodilým mluvčím

Přímý kontakt s rodilým mluvčím pozitivně působí na moji dovednost poslechu s porozuměním.
mediánový názor: zcela souhlasím



Graf č. 16 Vliv kontaktu s rodilým mluvčím na poslech s porozuměním

Kromě přímého kontaktu s rodilým mluvčím zazněl návrh využít multimédia a zkusit zorganizovat telekonferenci s partnerskou školou ve Francii:

„V dnešní době s touhle technikou by to šlo.“ (učitel 1)

Ač existuje množství způsobů, o kterých se zmiňujeme v teoretické části práce, žádný z dotazovaných vyučujících zatím možnost kontaktu s mluvenou podobou jazyka prostřednictvím moderních technologií nevyužil. Důvody nevyužití mohou být nedostatek času, náročnost přípravy (vyhledávání vhodných partnerů, organizační zajištění apod.) či nedostatečná zkušenost s užíváním ICT v této oblasti cizojazyčné výuky. Opět akcentujeme potřebu vzdělávacích kurzů a seminářů pro učitele cizích jazyků, které by tematicky směřovaly do oblasti moderních technologií.

Co se týká usnadnění porozumění mluvenému projevu, zmiňují učitelé vedle kontaktu s rodilým mluvčím nácvik prostřednictvím krátkých didaktizovaných videí. Dle některých chybí u učebnicových poslechů právě obraz, který pomáhá porozumění. Již zmiňovanou „pomůckou“ je zaměřenost poslechu prostřednictvím předem připravených cvičení, doprovodný text s přepisem mluveného slova, znalost tematiky a kontextu a jako nezbytný se jeví pravidelný trénink. Studenti kromě již popsaného uvádějí jako plus pro úspěšné porozumění blízké nebo aktuální téma, znalost tematiky, opakovaný poslech téhož. Vyučující i studenti se shodují, že je velmi přínosný pobyt ve Francii či jiné frankofonní zemi, kdy se setkáváme s cizím jazykem v autentickém prostředí. Učitelé francouzštiny proto organizují školní zájezdy do Francie a snaží se v rámci možností realizovat školní výměny s francouzskou stranou. Studenti mají o tyto akce zájem, ovšem sami většinou (63%) nevyhledávají mimo školní výuku situace, ve kterých se setkají s mluveným slovem ve francouzském jazyce. Nezájem ze strany studentů je potvrzen rovněž jejich odpověďmi v dotazníku používání strategií poslechu v oddíle zvyšování svého vystavení cizímu jazyku (viz výše). Menšina studentů (37%), která vyhledává kontakt s mluveným slovem ve francouzském jazyce, zde uvádí nejčastěji písně a filmy, dále soukromou výuku francouzštiny, frankofonní akce, frankofonní přátele a pobyty ve Francii.

Položky č. 11, 12, 13, 14, 15 se zabývají čtyřmi základními řečovými dovednostmi, jejich zastoupením ve výuce francouzského jazyka, jejich oblíbeností u studentů a úspěšností studentů v jednotlivých řečových dovednostech.

Těsná většina studentů (53%) se domnívá, že nácviku každé ze čtyř řečových dovedností (poslech, čtení, mluvení, psaní) je v hodinách francouzštiny věnován přibližně stejný čas a

prostor. 34% dotazovaných rozložení v hodinách nepovažuje za rovnoměrné a 13% toto nedokáže posoudit (viz graf č. 17). V položce, kde je požadováno zaškrtnutí jedné řečové dovednosti, na nácvik které se v hodinách nejvíce zaměřují, volí studenti nejčastěji mluvení (55%), následuje čtení (26%), poslech je volen až na posledním místě (7%). Toto ne zcela koresponduje s odpověďmi učitelů, kteří často uvádějí na předních místech právě poslech. Naopak u mluvení, které obsazuje první příčku, panuje významná shoda mezi učiteli a studenty:

„Nejvíc se snažím zaměřovat na mluvení, ale měla by to být od každého stejná část.“ (učitel 7)

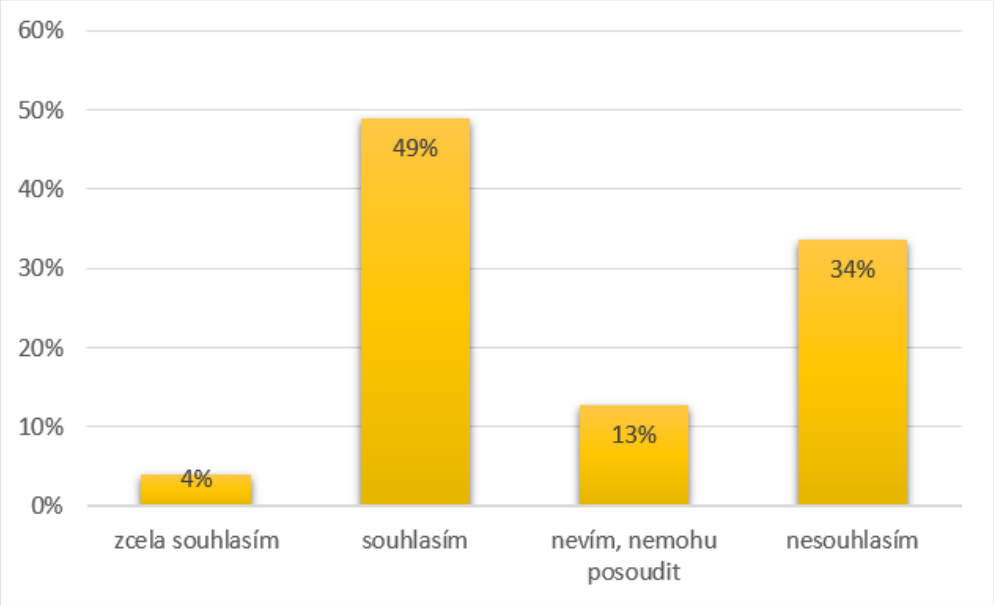
„V primách se zaměřuju hlavně na poslech a mluvení, taky na čtení, do psaní se pouštíme později. Ve vyšších ročnících je to potom rovnoměrně rozdělené.“ (učitel 1)

„Mluvení a poslech stejně, pak psaní, pak čtení.“ (učitel 4)

Zde se v praxi odráží nezbytnost zařazovat recepci a produkci mluveného projevu pospolu ve vzájemných souvislostech. Není přínosné uměle je separovat. Učitelé zdůrazňují provázanost poslechu a mluvení, neboť je zřejmé, že úroveň porozumění u studentů se zvyšuje střídáním obou činností. Všichni dotazovaní učitelé se dle svých slov snaží do hodin zařazovat nácvik všech řečových dovedností rovnoměrně. Jsou si rovněž vědomi důležitosti integrovaného pojetí řečových dovedností v cizojazyčné výuce a provádění jejich nácviku ne odděleně, nýbrž ve vzájemných vztazích a různých kombinacích. Studenti jsou tak lépe vybaveni pro reálné komunikační situace, do kterých vstupují, a může být lépe respektován výběr a používání jejich strategií učení.

V hodinách FJ je nácviku každé ze 4 řečových dovedností – poslech, čtení, mluvení, psaní – věnován přibližně stejný čas a prostor.

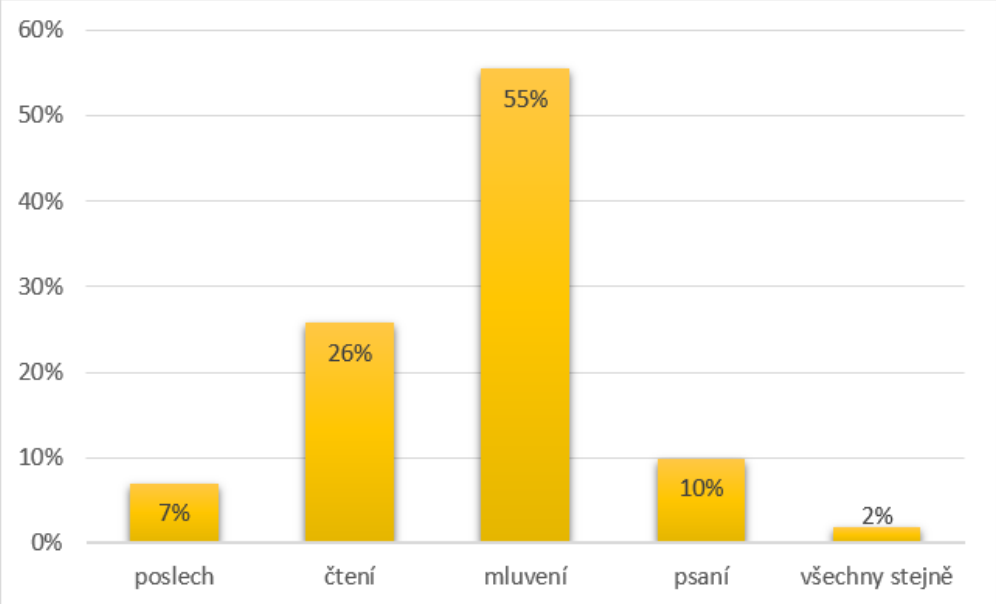
mediánový názor: souhlasím



Graf č. 17 Řečové dovednosti ve výuce

Nejvíce se v hodinách FJ zaměřujeme na nácvik.

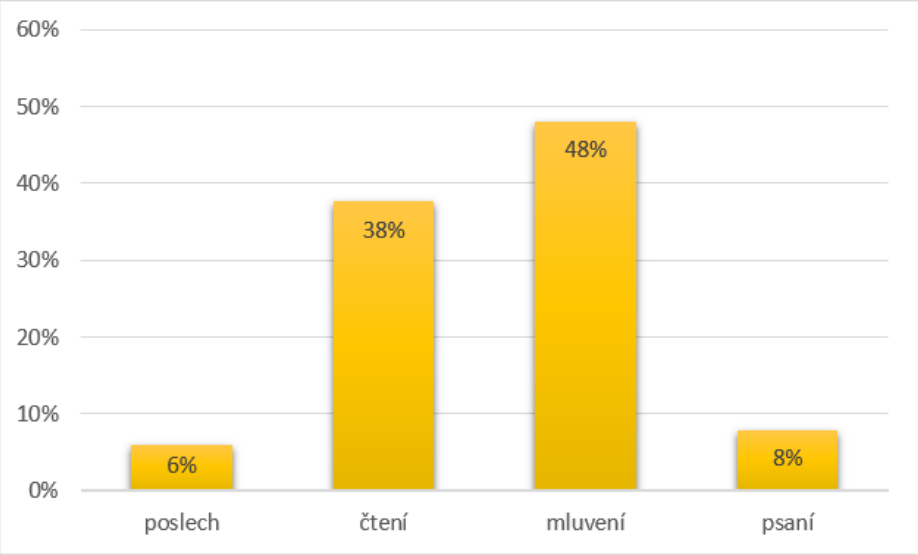
mediánový názor: mluvení



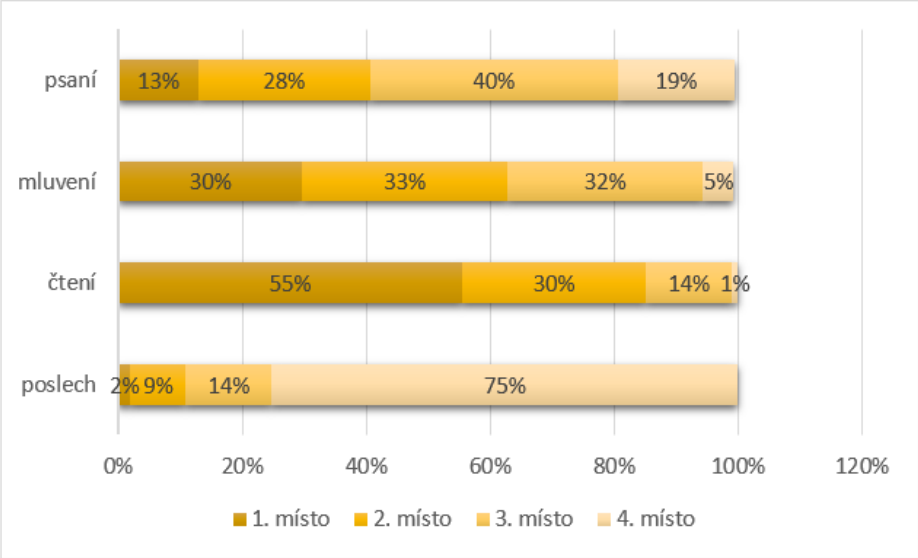
Graf č. 18 Nejčastěji nacvičovaná řečová dovednost

Nejraději mají studenti části hodin zaměřené na nácvik mluvení (48%), po něm následuje čtení (38%). Na třetí příčce je uváděno psaní s 8% a pouze 6% uvádí v této položce poslech. Poslech je také nejčastěji uváděn na posledním místě v řazení řečových dovedností podle toho, jak v nich jsou studenti úspěšní (*nejlepší jsem v..., nejméně mi jde ...*) (viz graf č. 20). Pouze 2 studenti zařazují poslech na první místo v žebříčku vlastní úspěšnosti v jednotlivých řečových dovednostech. To je nejčastěji obsazeno čtením (55%) a mluvením (30%).

V hodinách FJ mám nejraději části hodin zaměřené na nácvik.
mediánový názor: mluvení



Graf č. 19 Oblíbené části hodin vzhledem k řečovým dovednostem



Graf č. 20 Pořadí řečových dovedností z hlediska vlastní úspěšnosti

Všimněme si vztahu mezi oblibou řečové dovednosti a pocitem úspěšnosti v ní a rovněž vztahu mezi nejvíce nacvičovanou a úspěšností v ní. Tyto vztahy ilustrují tabulky č. 24 a č. 25.

Z tabulky č. 24 je patrné, že existuje vztah mezi oblíbenou řečovou dovedností studentů (*„V hodinách FJ mám nejraději části hodin zaměřené na nácvik ……“*) a subjektivním zhodnocením míry vlastní úspěšnosti v této preferované řečové dovednosti (poslech uvádějí na 1. a 2. místě *„nejlepší jsem v ……“*). Pro řečovou dovednost čtení toto potvrzuje dokonce 97% studentů, pro mluvení 82% studentů, pro psaní 75% studentů. Jedinou řečovou dovedností, pro kterou tento vztah nekoreluje, je námi zkoumaný poslech s porozuměním. Zde pouze 1 student ze 6 (17%) uvádí vlastní úspěšnost v jeho oblíbené dovednosti. Lze konstatovat, že studenti obecně sami sebe nepovažují za úspěšné v poslechu s porozuměním.

Z tabulky č. 25 můžeme u tří řečových dovedností – čtení, mluvení, psaní – vypozorovat vztah mezi nejvíce nacvičovanou řečovou dovedností v hodinách francouzského jazyka a subjektivním pocitem úspěchu v ní. Opět zde konstatujeme nejvyšší intenzitu tohoto vzájemného vztahu u čtení (96%), u mluvení a psaní (68% a 60%) vidíme přibližně stejné procento, přičemž ale u mluvení se týká více než pětinásobně vyššího počtu respondentů. Oproti tomu pouze 7 studentů cituje poslech jako nejvíce nacvičovanou řečovou dovednost[65], přičemž vlastní úspěšnost v ní uvádí pouze 1 student. Pokud je ve výuce nácviku konkrétní řečové dovednosti věnován dostatečný čas, odrazí se to pozitivně v úspěšnosti studentů. Toto se prokázalo u čtení, mluvení a psaní. Poslech bohužel znovu nezapadá a pro náš vzorek nelze říci, že častý nácvik vede k pocitu úspěšnosti v porozumění francouzskému mluvenému projevu. Jak bylo zmíněno výše, příčinou je skutečnost, že se studenti v drtivé většině nepovažují za úspěšné v porozumění mluvenému projevu. Výsledky testování, které dokazují nízkou míru úspěšnosti porozumění u studentů, korespondují s těmito zjištěními. Průměrná úspěšnost jednotlivých reportáží byla 31% (reportáž A), 37% (reportáž B) a 38% (reportáž C), což považujeme za nedostačující.

[65] Zde upozorňujeme na nesoulad s odpověďmi učitelů, dle kterých patří právě poslech společně s mluvením mezi nejvíce nacvičované řečové dovednosti v hodinách.

	Oblíbená řečová dovednost – počet studentů	Subjektivní úspěch – počet studentů	
Poslech	6	1	17%
Čtení	38	37	97%
Mluvení	49	40	82%
Psaní	8	6	75%

Tabulka č. 24 Subjektivní úspěch v oblíbené řečové dovednosti

	Nejvíce nacvičovaná řečová dovednost – počet studentů	Subjektivní úspěch – počet studentů	
Poslech	7	1	14%
Čtení	26	25	96%
Mluvení	56	38	68%
Psaní	10	6	60%
Zcela rovnocenně	2		

Tabulka č. 25 Subjektivní úspěch v nejvíce nacvičované řečové dovednosti

Tabulka č. 26 zaznamenává zkoumanou otázku, zda se studenti, kteří mají rádi hodiny s nácvikem poslechu s porozuměním (v dotazníku uvedli *ano, spíše ano*), sami považují za úspěšné v této řečové dovednosti (řadí poslech na 1. nebo 2. místo „*nejlepší jsem v …"*). Ověřuje se nám pouze pro nízké procento zúčastněných (18%), proto nemůžeme toto tvrzení pro náš vzorek prokázat. Naopak, ověřilo se nám, že studenti, kteří sami sebe považují za zdatné v poslechu, mají zároveň rádi části hodin, kdy je nacvičováno porozumění mluvenému projevu (82%).

Mají rádi nácvik poslechu	V poslechu jsou subjektivně úspěšní	
50	9	18%

Tabulka č. 26 Subjektivní úspěšnost studentů s oblibou poslechu

Dále nás zajímalo, zda studenti sami sebe považující za zdatné v poslechu s porozuměním dosahují lepších výsledků v testování než ostatní. Ač se toto týká pouze nízkého počtu 11 studentů (uvádějí poslech na prvních dvou příčkách *„nejlepší jsem v …"*), níže uvádíme tabulku č. 27, ve které sledujeme procentuální úspěšnost těchto studentů zaznamenanou pro reportáže A, B, C a porovnáváme ji s průměrnou úspěšností jednotlivých

reportáží. Z tabulky můžeme vypozorovat, že studenti subjektivně dobří v poslechu dosahují objektivně v testování nadprůměrné úspěšnosti.

	Reportáž A	**Std odchylka**	**Reportáž B**	**Std odchylka**	**Reportáž C**	**Std odchylka**
2 studenti	38%	28,99	53%	22,63	57%	41,01
9 studentů	45%	29,74	44%	26,27	39%	30,08
Průměrná úspěšnost všech n=101	31%		37%		38%	

Tabulka č. 27 Úspěšnost v testování u studentů s oblibou poslechu

V položkách 16, 17, 18 zjišťujeme postoj studentů k poslechu s porozuměním za účelem verifikace stanovených hypotéz ***H1.3 Studenti mají obavu z neporozumění.*** a ***H1.4 Poslech s porozuměním není oblíbenou řečovou dovedností studentů.*** Obě hypotézy byly na základě dat z dotazníkového šetření a rozhovorů s učiteli potvrzeny.

Většina učitelů (57%) shledává u studentů obavu a strach z poslechů zařazených do testů, tedy pokud je známkováno:

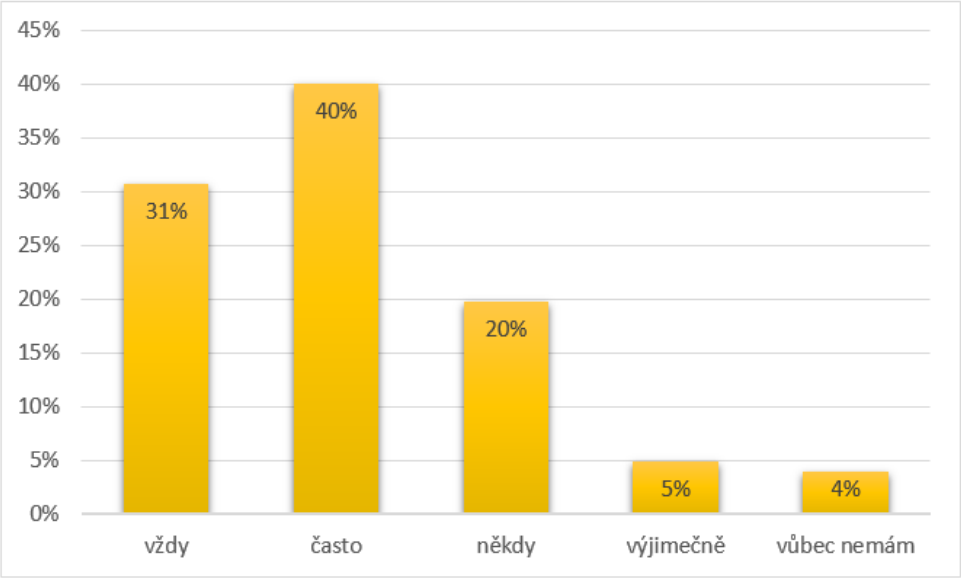
„Bojí se. Když je test, tak se bojí. Když ne, mají to docela rádi.“ (učitel 1)

Naopak zaznamenávají oblibu v hodinách, kdy se nejedná o známky, přičemž uvádí zejména poslech písní:

„Nemají ho rádi v testech, bojí se ho, nejsou si tam jistí. Jinak mají poslechy docela rádi, záleží na jejich obtížnosti. Mají rádi písničky.“ (učitel 4)

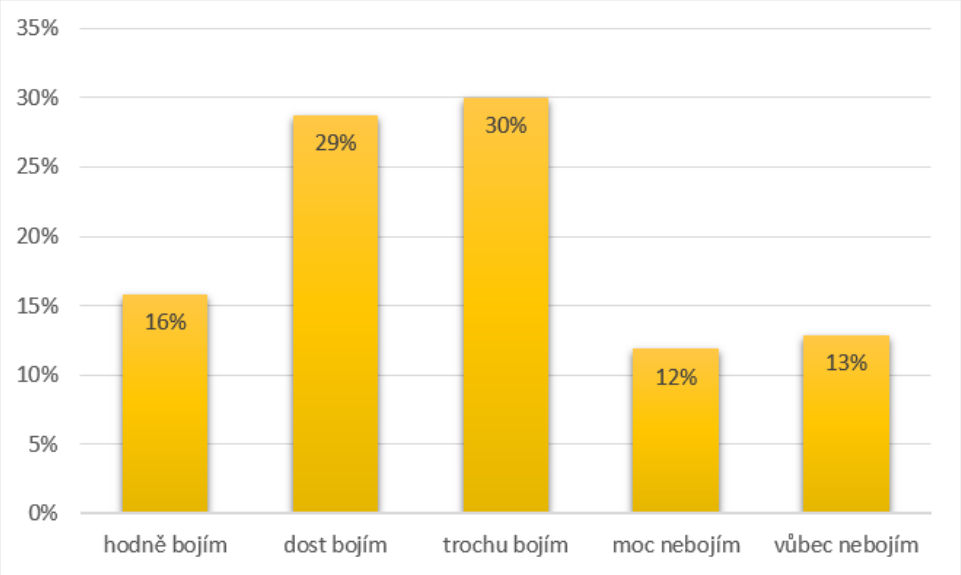
91% studentů odpovědělo kladně na otázku, zda mají při nacvičování porozumění mluvenému projevu obavy, že nebudou rozumět (viz graf č. 21). Možnost *vůbec nemám obavy* byla vybrána pouze 4 studenty. Strach z poslechu *(hodně/dost/trochu se bojím poslechu)* vyjádřilo 75% dotazovaných (viz graf č. 22), zbývající čtvrtina studentů se poslechu nebojí.

Při nacvičování porozumění mluvenému projevu mám obavy, že nebudu rozumět.
mediánový názor: často



Graf č. 21 Obavy z neporozumění mluvenému projevu

Mám-li být upřímný(á), tak se poslechu
mediánový názor: trochu bojím



Graf č. 22 Strach z poslechu s porozuměním

Zjišťovali jsme, zda se studenti vyjadřující obavy z neporozumění zároveň považují za neúspěšné v řečové dovednosti poslech s porozuměním. Jak dokládá tabulka č. 28, obavy

z neporozumění mluvenému projevu uvedla naprostá většina 92 studentů, z nichž 83 (90%) umístilo řečovou dovednost poslech na 3. a 4. příčku (*„nejlepší jsem v ...“)*, tedy nepovažuje se za zdatné v této řečové dovednosti. Pozorujeme silný vztah mezi těmito dvěma zjišťovanými kategoriemi. Tedy pokud se zdaří odstranit či zmírnit obavy studentů z neporozumění, mohli by dle výše prezentovaných zjištění začít sami sebe považovat za dobré v poslechu, a to by se mohlo odrazit na zvýšení jejich úspěšnosti v porozumění mluvenému projevu. Svým přístupem a výběrem poslechových materiálů a úloh mohou učitelé významně přispět k zlepšení postavení řečové dovednosti poslechu s porozuměním, která není u studentů příliš oblíbená.

Obavy z neporozumění – počet studentů	**Subjektivně neúspěšní v poslechu (3.místo)**	**Subjektivně neúspěšní v poslechu (4.místo)**	
92	13	70	90%

Tabulka č. 28 Subjektivní neúspěšnost u studentů s obavami z neporozumění

Ohledně oblíbenosti poslechu s porozuměním u studentů se 29% učitelů domnívá, že nelze vyjádřit obecný postoj nebo většinovou reakci u studentů, v některých třídách zaznamenávají spíše pozitivní reakce na poslech, v jiných právě naopak:

„Záleží na třídě, jestli je poslech oblíbený či ne, není většinová reakce.“ (učitel 5)

Poslech je oblíbený u studentů nadaných na cizí jazyk, naopak neoblíbený u jazykově nenadaných:

„Z poslechu mají obavy, ale nedá se to říct obecně. Ti, kteří jsou nadaní na jazyky, ho mají rádi, naučí se něco nového, vyzkouší si, jak rozumí rodilým mluvčím, je to pro ně motivující. Pro studenty, kterým jazyky nejdou, je poslech hrozba a mají s ním problém.“ (učitel 7)

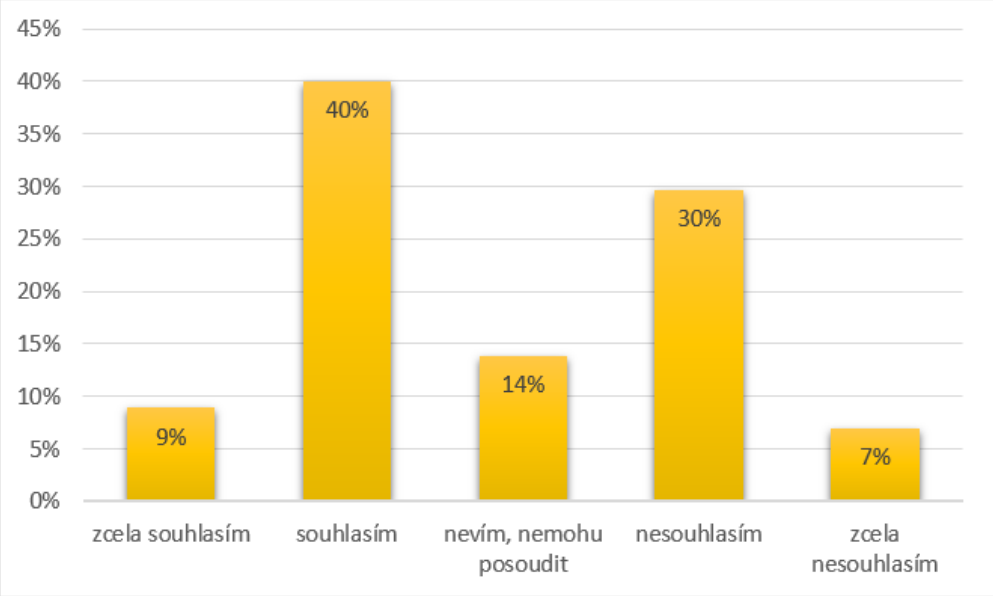
Objevily se názory, že s věkem obliba poslechu vzrůstá:

„S věkem roste obliba poslechu, na začátku se ho bojí.“ (učitel 6)

Byla znovu zmíněna důležitá skutečnost: pokud studenti vědí, na co se soustředit, a poslech odpovídá jejich jazykové úrovni, jsou zaznamenávány vesměs pozitivní reakce napříč ročníky.

Co se týká obliby poslechu u studentů, 49% se ztotožňuje s tvrzením *Mám rád(a) části hodin FJ, kdy nacvičujeme porozumění mluvenému projevu (poslech)*. Zde vidíme rozdíl oproti velké oblibě poslechu u učitelů, která je popsána níže. Jak bylo zmíněno výše (graf č. 19), pouze velmi malá část respondentů má nejraději části hodin zaměřené na nácvik poslechu, když vybírají z nabízených 4 řečových dovedností. Připomínáme, že dle získaných dat existuje vztah mezi preferovanou řečovou dovedností a mírou vlastní subjektivní zdatnosti v dané řečové dovednosti. Nejčastěji studenti dle vlastních slov vyjadřují největší zdatnost v jimi oblíbené řečové dovednosti[66]. Může to být také naopak, studenti preferují tu řečovou dovednost, ve které jsou nejlepší.

Mám rád(a) části hodin FJ, kdy nacvičujeme porozumění mluvenému projevu (poslech).
mediánový názor: souhlasím



Graf č. 23 Obliba poslechu s porozuměním ve výuce

Filtrovací položka č. 19 a na ni navazující položka č. 20 ověřují hypotézu ***H1.6 Úspěšné porozumění pozitivně ovlivňuje další řečové dovednosti, zejména mluvení (výslovnost, intonace, slovní zásoba).***

Většina učitelů (71%) z vlastní zkušenosti uvádí, že úspěšné porozumění pozitivně ovlivňuje další řečové dovednosti. Má vliv zejména na produktivní řečové dovednosti. V první řadě na mluvení:

[66] Koreluje pro všechny řečové dovednosti kromě poslechu s porozuměním.

„Většina studentů to dokáže přenést do produkce, má to pozitivní vliv na mluvení.“ (učitel 3)

„Odráží se v mluvení, které je pak přirozenější, v psaní a ve čtení bohužel ne.“ (učitel 5)

Vedle mluvení uvádějí učitelé ve více případech také pozitivní vliv na řečovou dovednost psaní:

„Vrací se to v produkcích, v mluvení a v psaní, slovní zásobu si fixují poslechem.“ (učitel 1)

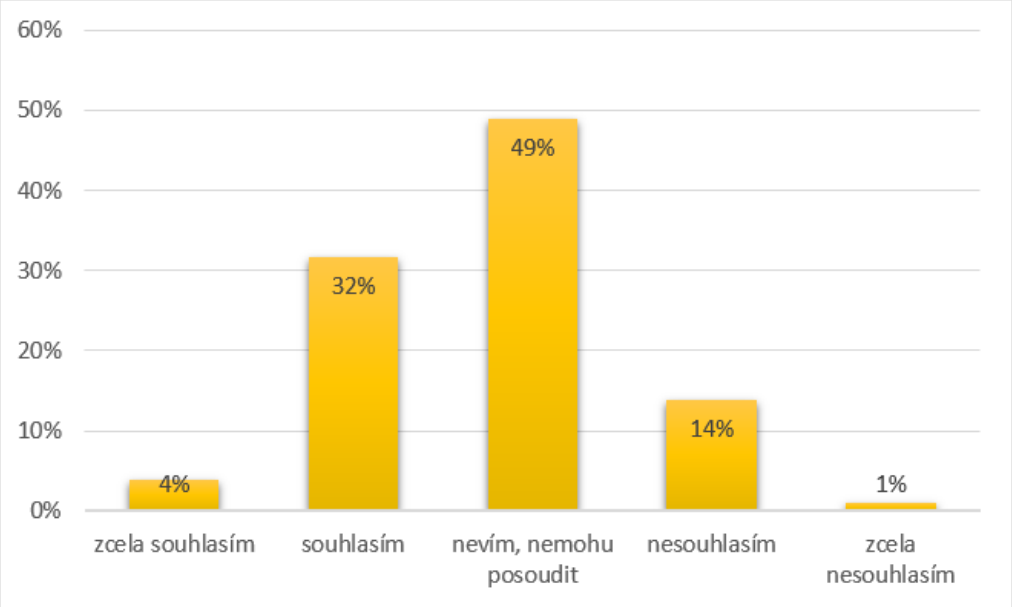
„Z poslechů si vezmou nejvíc, promítne se tam veškerá gramatika, slovosled, intonace, skladba vět, výslovnost, to všechno můžou využít ve vlastním projevu ve francouzštině.“ (učitel 7)

„Zapamatují si vazby, důležitý je kontext.“ (učitel 7)

Studenti toto nejsou schopni posoudit, téměř polovina respondentů (49%) volí možnost *nevím, nemohu posoudit*. Domníváme se ale, že odpověď v této položce mohlo ovlivnit to, že při výběru kladné odpovědi měli studenti vyplňovat následující položku a napsat, v jakých řečových dovednostech a v čem konkrétně pozorují zlepšení. Naše domněnka je podpořena více případy, kdy byla nejprve zvolena kladná odpověď, ta byla následně přepsána na *nevím, nemohu posoudit*. Pokud studenti souhlasí (36%), uvádějí nejčastěji pozitivní vliv na mluvení (31 studentů). Konkrétní zlepšení zaznamenávají ve výslovnosti na úrovni segmentální, v plynulosti projevu, v bohatší slovní zásobě, ve výslovnosti na úrovni suprasegmentální – intonace a přízvuk. Na druhé příčce za řečovou dovedností mluvení studenti uvádějí čtení, přičemž 18 studentů vidí pozitivní vliv na porozumění textu včetně slovní zásoby. Mezi pozitivními vlivy úspěšného porozumění na řečovou dovednost psaní (na třetí příčce, 14 studentů) zmiňují zafixování a pružnější aplikaci gramatických pravidel, rychlejší tvoření vět díky znalosti některých struktur a skladby vět z poslechu. Viz tabulky č. 29 a č. 30.

Při věnování se nácviku poslechu s porozuměním pozoruji pozitivní vliv na další řečové dovednosti – tzn. zlepšuji se v nich.

mediánový názor: zcela souhlasím



Graf č. 24 Pozitivní vliv poslechu s porozuměním na ostatní řečové dovednosti

Pozitivní vliv poslechu na další řečové dovednosti	**Počet studentů**	**%**
Čtení	18	50%
Mluvení	31	86%
Psaní	14	39%
Celkem n = 36 studentů		

Tabulka č. 29 Pozitivní vliv poslechu s porozuměním na ostatní řečové dovednosti

Řečová dovednost	**Pozitivní vliv poslechu na**
Čtení	Porozumění textu, slovní zásoba
Mluvení	Výslovnost, plynulost projevu, intonace, přízvuk, slovní zásoba
Psaní	Upevnění gramatických pravidel, skladby vět

Tabulka č. 30 Pozitivní vliv poslechu s porozuměním na konkrétní oblasti v rámci řečových dovedností

Při ověřování stanovené hypotézy ***H1.7 Zařazování poslechu do hodin francouzského jazyka je užitečné, poslech je nezbytnou součástí výuky francouzského jazyka.*** jsme vycházeli především z odpovědí učitelů. Otázka po užitečnosti explicitně nefigurovala v dotazníku pro

studenty, nicméně v rozhovorech s některými ze zúčastněných studentů jsme získali také jejich názor, ze kterého je zřejmá užitečnost zařazování poslechu do hodin francouzštiny.

V rozhovorech získaná data jednoznačně ukázala, že zařazování poslechu do hodin francouzského jazyka je užitečné respektive nutné (100% učitelů). Učitelé se vlastními slovy vyjadřují následovně:

„Zařazování poslechu do hodin je nutnost, protože jinak se nikdy nedomluví, když neuslyší ten jazyk.“ (učitel 6)

„Je to naprosto zásadní. Bez schopnosti porozumění to studium nemá cenu.“ (učitel 4)

„Schopnost porozumění je základní schopnost v cizím jazyce.“ (učitel 2)

„Poslech je to první, co potřebují, když se setkají s rodilým mluvčím. Jde tam ruku v ruce poslech s mluvením.“ (učitel 1)

„Je to nezbytné. Vždyť to ani nejde bez poslechu se učit cizí jazyk.“ (učitel 3)

„Je to užitečné. Činí to francouzštinu příjemnější, mají pocit, že tomu jsou schopni porozumět, není to mrtvý jazyk jako latina.“ (učitel 5)

„Je nutné, aby rozuměli kontextu, ne všem slovíčkům. Vždycky jim říkám, že je potřeba rozumět tomu, o co se tam jedná.“ (učitel 7)

Při ověřování hypotézy ***H1.5 Poslech s porozuměním není oblíbenou řečovou dovedností učitelů.*** jsme logicky vycházeli pouze z odpovědí vyučujících, získané odpovědi tuto hypotézu vyvrátily.

Poslech je pro všechny dotazované učitele oblíbenou řečovou dovedností:

„Já ho miluju. Když jsem byla testovaná, tak jsem měla taky strach, ale teď ho mám hrozně ráda.“ (učitel 1)

„Já mám poslechy ráda.“ (učitel 4, učitel 6)

„Já mám poslechy ráda, považuju to za zásadní kompetenci, byla bych ráda, kdybychom měli víc času a mohli se jim věnovat víc.“ (učitel 3)

Tomu odpovídá vyjádření poměrného zastoupení jednotlivých řečových dovedností v jejich hodinách francouzského jazyka – kolik času věnují jejich nácviku. Zde zdůrazňují, že by rozložení mělo být rovnoměrné a vyvážené, ovšem nejčastěji na prvních místech ve své výuce uvádějí právě produktivní řečové dovednosti poslech a mluvení. Někteří poznamenávají a

z vlastní zkušenosti potvrzují, že je dobré v učení se cizímu jazyku zaměřit se na poslech právě v prvních fázích:

„Když jsem poslech od začátku tolik nezařazovala, vidím teď v té skupině, že jsou slabší, nejsou na to zvyklí.“ (učitel 2)

Závěrem analýzy rozhovorů nelze opomenout několikrát se vracející téma nedostatku času včetně návrhů zvýšit hodinovou dotaci pro další cizí jazyk na střední škole či vyučovat cizí jazyk alespoň jednou týdně jako dvouhodinovku:

„Chtěla bych dělat poslech víc, ale nestíhala bych.“ (učitel 1)

„Rád bych dělal poslechy častěji, ale není to možné, musíme plnit tematické plány a ŠVP.“ (učitel 5)

„Poslechy jsou někdy časově náročné, v běžném středoškolském provozu je není možné zařazovat tak moc, jak bych si představovala. Hodila by se vyšší hodinová dotace“ (učitel 3).

V návaznosti na časové limity vzniká potřeba samostatné práce doma, učitelé zadávají studentům nácvik porozumění mluvenému projevu s doporučeními konkrétních webů či jiných materiálů, odkud lze čerpat:

„Dávám jim rady, kde si to mohou najít, a kdo chce, může si dělat sám doma.“ (učitel7).

Student, pokud má zájem, může díky moderním technologiím trénovat porozumění mluvenému projevu v čase a v prostoru, které mu vyhovují, často získává okamžitou zpětnou vazbu v podobě korekce ze strany počítače. Záleží na každém, zda chce věnovat čas mimo výuku cizímu jazyku a pracovat na vlastním zdokonalování v porozumění mluvenému projevu. Jak bylo uvedeno výše, většina studentů nejeví zájem o samostatné mimoškolní aktivity spojené s nácvikem poslechu s porozuměním.

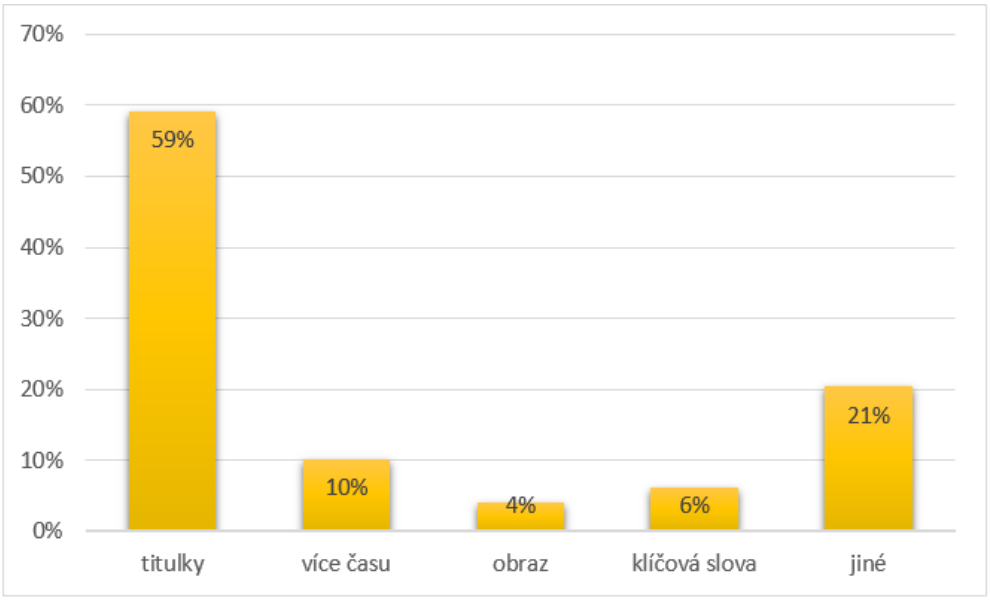
Na základě údajů získaných prostřednictvím dotazníků a rozhovorů lze konstatovat, že se potvrdila stanovená hypotéza ***H1 Pravidelné zařazování poslechu s porozuměním do výuky francouzského jazyka vede ke zlepšení porozumění u studentů a tím ke zvýšení jejich motivace.*** V položce týkající se přímo motivace přiznává 76% studentů motivaci pro další studium jazyka, pokud úspěšně porozumí mluvenému projevu. Také učitelé vidí značnou motivaci právě u studentů, kteří jsou tradičně úspěšní v porozumění mluvenému projevu ve francouzštině.

8.4 Diskuze výsledků testování porozumění mluvenému projevu

Ze zpětné vazby formou odpovědí studentů bezprostředně po fázi testování porozumění na třech vybraných reportážích jsme získali údaje týkající se přínosu opor porozumění mluvenému projevu.

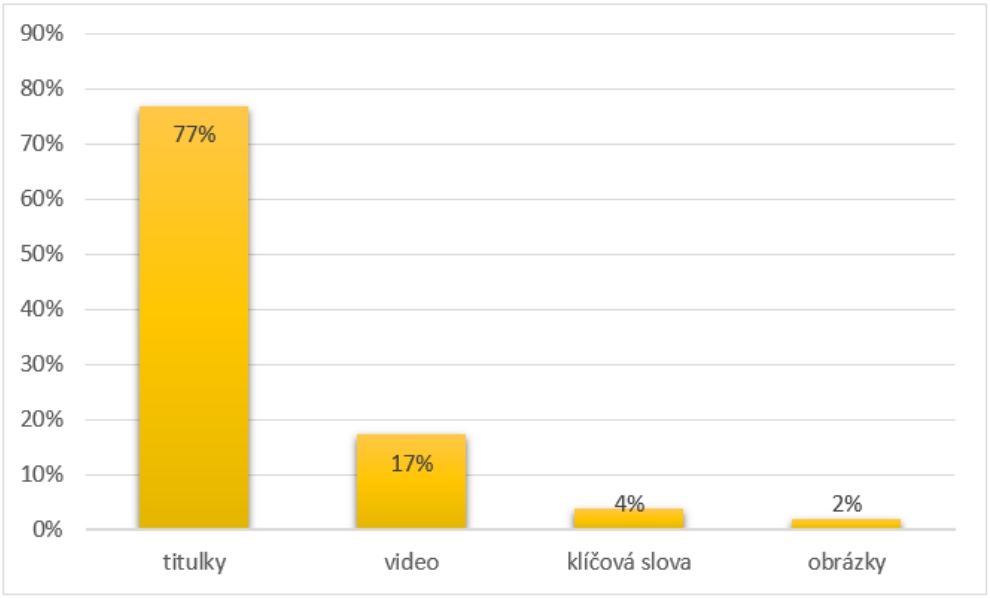
Studentů, kteří vypracovávali poslechové úlohy bez opor porozumění (49 studentů), jsme se ptali, co by jim mohlo pomoci v porozumění. Z odpovědí v grafu č. 25 je zřejmé, že za nejvíce přínosnou oporu považují titulky (29 studentů), na druhém místě z hlediska četnosti odpovědí (10) se vyskytuje možnost *jiné*, kam zahrnují *„kdybych uměl líp francouzsky“* (2x), *„více procvičování“*, *„lepší zvuk - srozumitelnější rozhovory“*, *„moje širší slovní zásoba“*, *„kdybych si mohla reportáže zastavovat“*, *„častější kontakt s rodilým mluvčím“*. 5 studentů zde uvádí *„více času“*. Domníváme se, že času bylo pro testování vyhrazeno dostatek. Opět ale konstatujeme individuální rozdíly mezi studenty: nejrychlejší student měl vypracováno za 22 minut a zdaleka nevyužil celou dobu vyhrazenou na testování, zároveň ale celkově dosáhl podprůměrné úspěšnosti a v jedné z reportáží dokonce velmi podprůměrného výsledku 4%; nejpomalejší student potřeboval na vypracování 87 minut a zároveň dosáhl nadprůměrného výsledku úspěšnosti u všech reportáží 88%, 71% a 54%. Průměrný čas potřebný pro testování byl 49 minut. Na tomto místě je vhodné znovu připomenout související výhodu multimédií pro individualizaci výuky z hlediska času. Při přípravě poslechových cvičení je třeba dobře promyslet aktivity a naplánovat je se zahrnutím různých, také časových potřeb studentů. V rámci odpovědí se znovu ukazuje nedostatečnost přímého kontaktu s autentickým mluveným projevem ve francouzštině a částečně také nedostatečnost tréninku porozumění mluvenému projevu ve výuce[67].

[67] V dotazníku *Poslech s porozuměním* (viz výše) odpovídá téměř polovina respondentů, že poslech je do hodin francouzského jazyka zařazován dostatečně.

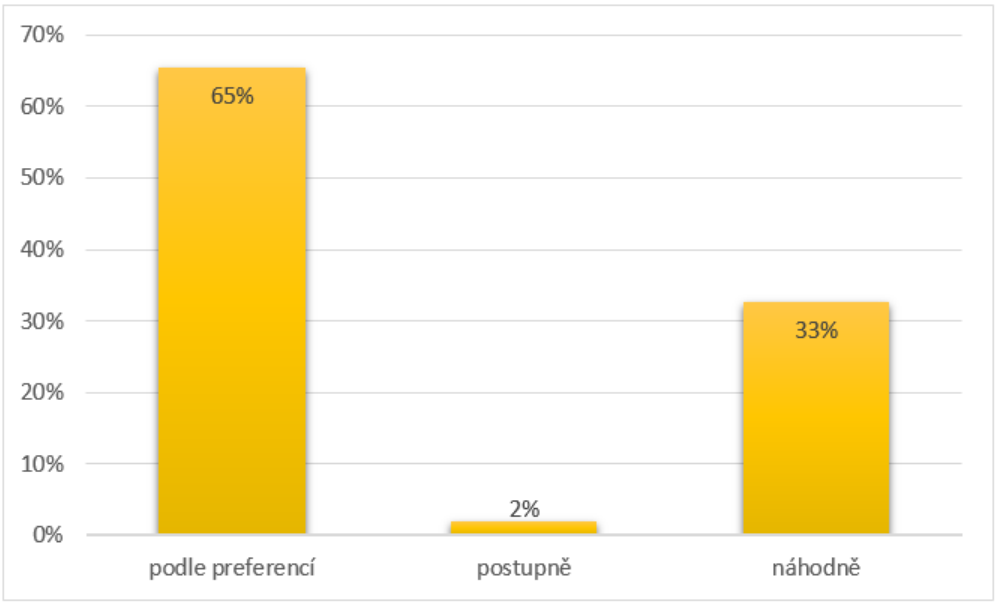


Graf č. 25 Co může pomoci v porozumění

Studenti, kteří vypracovávali poslechové aktivity s oporami porozumění (52 studentů), hodnotili přínos jednotlivých opor a odpovídali na otázku, podle čeho volili pořadí použitých opor. Z grafu č. 26 vyplývá, že nejpřínosnější oporou pro ně byly titulky (40 studentů), což koresponduje s výše zmíněnými odpověďmi druhé skupiny po potenciálním usnadnění porozumění, a nejméně přínosnou oporou obrázky (1 student). Dle vlastních odpovědí volili nabízené opory nejčastěji (34 studentů) podle preference (*vím, že mi pomůže*), 17 studentů zvolilo možnost *náhodně* (viz graf č. 27). Předpokládali jsme, že více testovaných bude volit pořadí opor podle toho, která jim ze zkušenosti může nejvíce pomoci, že se preference opor znatelněji odrazí v pořadí jejich výběru.



Graf č. 26 Přínos nabízených opor



Graf č. 27 Důvody výběru opor

Tabulky níže ilustrují, která ze čtyř nabízených opor byla studenty vybrána nejčastěji celkem (tabulka č. 31) a která byla použita nejčastěji na 1. místě (tabulka č. 32). V obou případech to byly zcela jasně titulky a vysoký počet jejich využití oproti ostatním oporám potvrdil hypotézu ***H2.2 Jednotlivé opory budou vybírány v odlišné míře.*** Pouze 2 studenti ze skupiny si pro žádnou ze tří reportáží titulky nevybrali. O titulcích jsou studenti z obou testovaných skupin přesvědčeni (viz informace výše), že jim nejlépe pomohou v porozumění mluvenému projevu ve francouzštině. Na druhém místě figuruje v případě častosti i v prvenství výběru video.

Opory porozumění	**Četnost vybrané opory**
titulky	**49**
video	44
klíčová slova	36
obrázky	27
počet studentů n = 52	156

Tabulka č. 31 Četnost výběru opor

Opory porozumění	**Výběr na 1. místě**
titulky	**38**
video	8
klíčová slova	3
obrázky	3
počet studentů n = 52	52

Tabulka č. 32 Prvenství ve výběru opor

Zajímalo nás, zda nejvíce a na prvním místě vybíraná opora, kterou zároveň studenti subjektivně považují za nejpřínosnější (titulky), je současně objektivně nejefektivnější. Pro potvrzení hypotézy ***H2.3 Opory, které budou nejčastěji vybírány a uváděny jako nejvíce používané, budou zároveň nejefektivnější.*** jsme zkoumali, zda s využitím titulků dosahují studenti v porozumění lepších výsledků než s využitím jiných opor. Níže uvádíme samostatné tabulky pro jednotlivé reportáže A, B, C. Z výsledků vyplývá, že s použitím titulků, které byly nejčastěji používanou oporou a zároveň studenty uváděny jako nejefektivnější, bylo dosaženo nadprůměrné úspěšnosti.

Reportáž A s oporou titulky

23 studentů	
Minimální úspěšnost	4%
Maximální úspěšnost	88%
Průměrná úspěšnost	50%
Směrodatná odchylka	25,02

Tabulka č. 33 Úspěšnost při použití titulků – reportáž A

Ve srovnání s celkovou průměrnou úspěšností reportáže A: 31%.

Reportáž B s oporou titulky

12 studentů	
Minimální úspěšnost	20%
Maximální úspěšnost	80%
Průměrná úspěšnost	40%
Směrodatná odchylka	18,47

Tabulka č. 34 Úspěšnost při použití titulků – reportáž B

Ve srovnání s celkovou průměrnou úspěšností reportáže B: 37%.

Reportáž C s oporou titulky

14 studentů	
Minimální úspěšnost	14%
Maximální úspěšnost	92%
Průměrná úspěšnost	48%
Směrodatná odchylka	21,03

Tabulka č. 35 Úspěšnost při použití titulků – reportáž C

Ve srovnání s celkovou průměrnou úspěšností reportáže C: 38%.

	Reportáž A	**Reportáž B**	**Reportáž C**
Průměrná úspěšnost	31%	37%	38%

Tabulka č. 36 Průměrná úspěšnost porozumění

Následují tabulky č. 37, 38, 39, kde je pro jednotlivé reportáže A, B, C porovnána úspěšnost s využitím rozdílných opor – titulky, video, klíčová slova, obrázky. Rovněž z nich je patrné, že s použitím titulků studenti nejlépe porozuměli mluvenému projevu. U reportáže B lze konstatovat relativně vyrovnané procentuální hodnoty úspěšnosti za použití titulků, videa a obrázků, byla zde zaznamenána vyšší úspěšnost s využitím videa a obrázků. Se zahrnutím všech tří reportáží se potvrdila stanovená hypotéza ***H2.3 Opory, které budou nejčastěji vybírány a uváděny jako nejvíce používané, budou zároveň nejefektivnější.***, což dokazuje tabulka č. 40.

Reportáž A

	Počet studentů	**Úspěšnost**	**Std odchylka**
Bez opory	49	29%	18,66
Titulky	23	**50%**	25,02
Video	14	20%	27,28
Klíčová slova	9	25%	17,51
Obrázky	6	10%	8,93

Tabulka č. 37 Úspěšnost porozumění s použitím různých opor – reportáž A

Reportáž B

	Počet studentů	**Úspěšnost**	**Std odchylka**
Bez opory	49	34%	20,55
Titulky	12	40%	18,47
Video	15	**45%**	18,35
Klíčová slova	13	35%	23,35
Obrázky	12	42%	23,38

Tabulka č. 38 Úspěšnost porozumění s použitím různých opor – reportáž B

Reportáž C

	Počet studentů	**Úspěšnost**	**Std odchylka**
Bez opory	49	36%	24,80
Titulky	14	**48%**	21,03
Video	15	41%	27,65
Klíčová slova	14	36%	23,34
Obrázky	9	30%	23,87

Tabulka č. 39 Úspěšnost porozumění s použitím různých opor – reportáž C

Průměrná celková úspěšnost s využitím titulků byla 47%. Celkovou úspěšnost porozumění za použití jednotlivých nabízených opor dokládá tabulka č. 40. Ohledně nabízených opor porozumění mluvenému projevu lze na základě jejich výběru a výsledků testování vyjádřit závěr, že porozumění nejvíce pomohly titulky (úspěšnost 47% a zároveň opora považovaná za nejefektivnější) a video (úspěšnost 36% a zároveň na druhém místě v počtu zvolení). Úspěšnost s oporami klíčová slova a obrázky se nachází na úrovni úspěšnosti „bez opory" (31%, 33%), tedy nevidíme jejich efektivitu a pozitivní vliv na porozumění mluvenému projevu ve francouzštině. Také z reakcí studentů vyplývá, že tyto dvě opory jim příliš nepomohly (*„Klíčová slova a obrázky byly nanic."*).

	Počet použití	**Celková úspěšnost**
Bez opory	147	33%
Titulky	49	47%
Video	44	36%
Klíčová slova	36	33%
Obrázky	27	31%

Tabulka č. 40 Porovnání úspěšnosti porozumění vzhledem k použitým oporám

Hypotéza ***H2 Míra úspěšnosti porozumění u skupiny s využitím opor a skupiny bez využití opor bude výrazně odlišná.*** byla ověřena v rámci testování. Předpokládali jsme rozdíl v úspěšnosti porozumění ve variantě bez opory a s oporou. Předpoklad, že studenti ve skupině s využitím opory porozumění budou dosahovat znatelně lepších výsledků v úspěšnosti porozumění než studenti nevyužívající opory, se potvrdil v testování. Tabulka č. 41 dokazuje potvrzení hypotézy ***H2*** a dílčí hypotézy ***H2.1 Lze nabídnout opory, které vedou k úspěšnějšímu porozumění.***

	Počet studentů	Úspěšnost reportáž A	Std odchylka	Úspěšnost reportáž B	Std odchylka	Úspěšnost reportáž C	Std odchylka
S oporou	52	33%	27,66	41%	20,67	40%	25,69
Bez opory	49	29%	18,65	34%	20,55	36%	24,80
Celkem	101	31%	23,69	37%	20,81	38%	25,25

Tabulka č. 41 Porovnání úspěšnosti porozumění testovaných skupin

Domnívali jsme se, že úspěšnost porozumění mluvenému projevu bude přímo úměrná délce studia francouzského jazyka. Jak ale vyplývá z výsledků testování, ne vždy se úspěšnost porozumění zlepšuje s počtem let studia francouzštiny. U dvou jedinců s nejvyšším počtem absolvovaných let studia francouzštiny (8 let) můžeme konstatovat nejvyšší úspěšnost ve všech třech reportážích, avšak u studentů s nejkratší dobou délky studia francouzštiny (3 roky) není úspěšnost v porovnání s ostatními nejnižší. Naopak vždy převyšuje jednu (reportáž B) až tři (reportáže A a C) kategorie. Z tabulky č. 42 je patrno, že délka studia cizího jazyka nemá rozhodující vliv na úspěšnost porozumění mluvenému projevu v daném jazyce.

Počet let studia FJ	**Počet studentů**	**Úspěšnost rep. A**	**Std odchylka**	**Úspěšnost rep. B**	**Std odchylka**	**Úspěšnost rep. C**	**Std odchylka**
3	11	35%	22,71	32%	21,30	43%	28,93
4	13	37%	29,14	47%	22,10	38%	19,67
5	46	26%	24,65	36%	21,48	41%	25,51
6	22	34%	18,23	38%	18,90	31%	25,68
7	7	34%	24,56	31%	15,46	26%	20,67
8	2	42%	23,33	47%	31,82	62%	33,94
Celkem	101	31%	23,69	37%	20,81	38%	25,25

Tabulka č. 42 Závislost úspěšnosti porozumění na počtu let studia francouzštiny

8.5 Verifikace hypotéz

Stanovené hypotézy jsme na základě výzkumných zjištění ověřovali v předchozím textu, pro přehlednost a názornost uvádíme zde souhrnný seznam hypotéz s vyhodnocením platnosti každé z nich a stručným odkazem na prezentované výsledky výzkumu.

H1.1: Učitelé nezařazují pravidelně a dostatečně poslech s porozuměním do hodin francouzského jazyka. **Tato hypotéza se potvrdila částečně**. Dle obou skupin respondentů je poslech s porozuměním zařazován do hodin pravidelně (100% odpovědí učitelů, 78% odpovědí studentů), přičemž 57% učitelů uvádí přibližnou frekvenci zařazení poslechu do výuky každou hodinu, podle většiny studentů (64%) je to 1x týdně. Téměř polovina studentů shledává tuto míru za dostatečnou (velké množství, 27%, nedokáže dostatečnost přítomnosti poslechu ve výuce posoudit), zatímco učitelé nepovažují prostor vyhrazený poslechu ve vlastních hodinách za dostatečný, 71% z nich by se rádo poslechu věnovalo častěji. Především z důvodu nedostatku času se mu nicméně častěji věnovat nemohou.

H1.2: Čím častěji nacvičují studenti poslech s porozuměním, tím úspěšnější jsou v porozumění mluvenému projevu. **Tato hypotéza se potvrdila.** S tvrzením souhlasili všichni zúčastnění učitelé, kterým se tato skutečnost ověřuje v jejich několikaleté praxi (minimálně sedmileté) výuky francouzského jazyka. 51% studentů rovněž potvrdilo pozitivní vliv častého nácviku na úspěšnost porozumění mluvenému projevu. Značná část z nich (32%) ovšem nebyla schopna nabízenou možnou souvislost posoudit.

H1.3: Studenti mají obavu z neporozumění. **Tato hypotéza se potvrdila.** Téměř všichni dotazovaní (91%) odpověděli kladně na písemnou otázku, zda mají při nacvičování porozumění mluvenému projevu obavy, že nebudou rozumět. Strach z poslechu vyjádřily tři čtvrtiny dotazovaných studentů. Ovšem nejen v dotazníkovém šetření byly potvrzeny obavy studentů z neporozumění mluvenému projevu ve francouzštině. Často zmíněny byly také v rozhovorech s některými náhodně vybranými respondenty z řad studentů a toto téma bylo diskutováno i v rozhovorech s učiteli. Uváděnými důvody, pokud nějaké důvody studenti uvedli, byly předchozí opakovaná negativní zkušenost s cizojazyčným poslechem, obvyklý časový stres při poslechových cvičeních, neodpovídající jazyková úroveň poslechových materiálů. Zjistili jsme, že studenti vyjadřující obavy z neporozumění se většinou (90%) zároveň považují za neúspěšné v poslechu. Zajímavé bylo zjištění, že učitelé spatřují strach u studentů, pokud je porozumění testováno na známky, v případě tréninku bez známkování tento strach dle některých vyučujících opadá.

H1.4: Poslech s porozuměním není oblíbenou řečovou dovedností studentů. **Tato hypotéza se potvrdila.** Ač se část vyučujících domnívá, že nelze vyjádřit obecný postoj či většinovou reakci u studentů na poslech a záleží vždy na konkrétní třídě a jednotlivcích, většina z nich (71%) přesto vidí u studentů převažující neoblibu poslechu s porozuměním. Objevily se rovněž názory, že neoblíbenost poslechu je největší na začátku studia a klesá s přibývajícím věkem studentů, tedy s absolvovanými lety výuky francouzského jazyka. Sami studenti při volbě nejoblíbenější řečové dovednosti umisťují poslech na první příčku pouze v 6%. Necelá polovina dotazovaných se potom ztotožňuje s tvrzením, že mají rádi části hodin francouzštiny, které jsou věnovány nácviku porozumění mluvenému projevu.

H1.5: Poslech s porozuměním není oblíbenou řečovou dovedností učitelů. **Tato hypotéza se nepotvrdila.** Oproti našemu předpokladu mají všichni zúčastnění učitelé pozitivní postoj k řečové dovednosti poslechu s porozuměním, která je jejich oblíbenou, často dokonce nejoblíbenější. S touto oblibou koresponduje rozložení času v hodinách mezi jednotlivé řečové

dovednosti – přes vyjádření potřeby rovnoměrného zastoupení všech uvádějí jako nejčastější ve vlastní výuce zaměření na produkci, tedy poslech a mluvení.

H1.6: Úspěšné porozumění kladně ovlivňuje další řečové dovednosti, zejména mluvení (výslovnost, intonace, slovní zásoba). **Tato hypotéza se potvrdila.** Většina učitelů (71%) z vlastní zkušenosti souhlasí s pozitivním vlivem úspěšného porozumění na další řečové dovednosti, z nichž v první řadě na mluvení. Necelá polovina studentů (49%) tento vliv není schopna posoudit, nicméně ti, kteří s tvrzením souhlasí (36%), uvádějí nejčastější pozitivní působení na mluvení (31 studentů). To se projevuje zejména ve zlepšení výslovnosti (segmentální i suprasegmentální rovina), v plynulejším projevu a v bohatší slovní zásobě.

H1.7: Zařazování poslechu do hodin francouzského jazyka je užitečné, poslech je nezbytnou součástí výuky. **Tato hypotéza se potvrdila.** Data získaná v rozhovorech s učiteli a s některými ze studentů jednoznačně ukázala, že zařazování poslechu do hodin francouzského jazyka je nezbytně nutné, neboť porozumění mluvenému projevu je naprosto zásadní při komunikaci v cizím jazyce.

Se zahrnutím veškerých získaných dat z dotazníkového šetření a provedených rozhovorů lze konstatovat, že **se potvrdila** hlavní stanovená hypotéza ***H1: Pravidelné zařazování poslechu s porozuměním do výuky francouzského jazyka vede ke zlepšení porozumění u studentů a tím ke zvýšení jejich motivace.*** Většina studentů (75%) přiznává motivaci pro další studium cizího jazyka, pokud jsou úspěšní v porozumění mluvenému projevu, a rovněž učitelé shledávají větší motivaci právě u studentů zdatných v poslechu s porozuměním.

H2: Míra úspěšnosti porozumění u skupiny s využitím opor a skupiny bez využití opor bude výrazně odlišná. **Tato hypotéza se potvrdila.** Při porovnání výsledků obou testovaných skupin (s oporou, bez opory) jsme konstatovali rozdílnou úspěšnost v porozumění mluvenému projevu, ač rozdíl nebyl tak markantní, jak jsme předpokládali. V rámci skupiny „s oporou" výrazně snížily průměrnou úspěšnost opory klíčová slova a obrázky. S jejich použitím dosahovali studenti téměř stejně nízké úspěšnosti jako při poslechu bez opory.

H2.1: Lze nabídnout opory, které vedou k úspěšnějšímu porozumění. **Tato hypotéza se potvrdila.** Bylo prokázáno, že úspěšnost porozumění mluvenému projevu s použitím opory je vyšší než bez ní. Tento rozdíl se u jednotlivých reportáží lišil a v průměru činil 4% (40% s oporou, 36% bez opory).

H2.2: Jednotlivé opory budou vybírány v odlišné míře. **Tato hypotéza se potvrdila.** V častosti i v prvenství výběru zcela jasně zvítězily titulky, které byly vybrány celkem 49x (ze 156) a 38x jako první (z 52). V porovnání s ostatními třemi nabízenými oporami (video, klíčová slova, obrázky) je patrný značný rozdíl v počtu použití.

H2.3: Opory, které budou nejčastěji vybírány a uváděny jako nejvíce používané, budou zároveň nejefektivnější. **Tato hypotéza se potvrdila.** Experimentální testování ukázalo, že nejvíce vybíranou oporou (nejčastěji zvolenou a zároveň volenou na prvním místě) byly titulky. Titulky byly také uváděny jako nejpřínosnější, a to jak u studentů, kteří měli možnost jejich přínosnost v porozumění ověřit (40 studentů z celkem 52), tak u studentů, kteří možnost volby opory neměli a pouze předpokládali největší efektivitu titulků (29 studentů z celkem 49). Tato opora byla rovněž výsledky testování potvrzena jako nejefektivnější pro úspěšné porozumění mluvenému projevu. S jejím použitím dosáhli studenti lepších výsledků než s využitím jiných opor či při poslechu bez opory. S použitím titulků byla konstatována nadprůměrná úspěšnost porozumění (47%).

H2.4: Na základě různých stylů učení budou jednotliví studenti preferovat určité typy opor porozumění mluvenému projevu. Podle výběru opor bude možné studenty řadit do určitých kategorií. **Tato hypotéza se nepotvrdila.** Při testování porozumění mluvenému projevu jsme u studentů zaznamenali preferenci stejné opory – titulků napříč styly učení podle smyslové preference. Na základě výběru opor tedy nebylo možné studenty řadit do kategorií a nelze říci, že studenti v našem vzorku preferují určité opory porozumění v závislosti na svých stylech učení podle smyslové preference.

H2.5: Studenti používající více různých poslechových strategií budou úspěšnější v porozumění mluvenému projevu. **Tato hypotéza se potvrdila.** Dotazníkové šetření zaměřené na poslechové strategie učení se cizímu jazyku odhalilo vztah mezi počtem používaných učebních strategií a úspěšností v testování poslechu s porozuměním. Je patrné, že studenti aplikující větší počet poslechových strategií při učení se cizímu jazyku jsou úspěšnější v porozumění mluvenému projevu.

8.6 Doporučení pro praxi

Mezi cíli, které si tato práce klade ve svém úvodu, figurují také následující: formulovat závěry pro praxi užitečné pro výuku francouzského jazyka zaměřenou na porozumění mluvenému projevu a využitelné při tvorbě výukových materiálů k nácviku řečové dovednosti

poslechu s porozuměním, dále nabídnutím opor k usnadnění porozumění přispět k popularizaci řečové dovednosti poslechu s porozuměním u studentů francouzského jazyka.

Doporučení pro praxi, která vyplynula z provedeného šetření, shrnujeme v následujícím textu.

Ve výuce francouzského jazyka se zaměřením na řečovou dovednost poslech s porozuměním je třeba podporovat u studentů používání různých poslechových strategií. V rámci poslechových strategií doporučujeme zaměřit se především na ty, které se týkají prozodie jazyka, neboť právě tyto strategie nejsou příliš aplikovány, studenti si této oblasti příliš nevšímají a je možné, že si ani neuvědomují její přínos pro úspěšné porozumění mluvenému projevu. Naopak není obvykle nutné podněcovat vyšší míru užívání poslechových strategií v případě neporozumění tomu, co někdo říká (při neporozumění požádat o zopakování, o zpomalení, o vysvětlení), tyto strategie studenti obvykle hojně aplikují. Další studenty opomíjenou oblastí poslechových strategií jsou strategie týkající se před-poslechové fáze. Je třeba věnovat jí ve výuce dostatečný prostor a zaměřit také na ni studentovu pozornost.

Zařazování multimédií, jež svým charakterem (multikanalita) napomáhají úspěšnému porozumění autentickému projevu v cizím jazyce, by mělo být součástí hodin francouzštiny. Učitelé cizích jazyků by se měli dále vzdělávat v oblasti efektivní integrace moderních technologií do výuky a nabídka kurzů z této oblasti by měla odpovídat jejich poptávce. V této souvislosti je dále žádoucí, aby vyučující měli přehled o existujících didaktizovaných materiálech pro poslech s porozuměním, informovali se a vzájemně sdíleli kvalitní a v praxi osvědčené materiály. Nabízí se členství například v celosvětové sociální síti učitelů francouzštiny *IFProfs* (www.ifprofs.org), fungující rovněž v České republice.

Význam zrakového vnímání při učení se cizímu jazyku a tedy i v rámci posilování řečové dovednosti poslechu s porozuměním je vhodné neopomíjet. Synergie poslechu a čtení, kdy pracujeme na zlepšení obou řečových dovedností, napomáhá ve fázi nácviku úspěšnému porozumění. (Mádlová, 2018) Doporučujeme také pracovat na poslechu s porozuměním v navázání na řečovou dovednost mluvení, která je mezi studenty (na rozdíl od poslechu) velmi oblíbená. Efektivní propojení těchto dvou produktivních řečových dovedností se odráží v úspěšnosti v obou činnostech. Tento přístup integrovaného pojetí řečových dovedností by bylo dobré zohlednit také při tvorbě výukových materiálů.

Doporučujeme věnovat se pravidelně a dostatečně nácviku poslechu s porozuměním, a to již od začátku studia francouzštiny. Je žádoucí zaměřit se v cizojazyčných hodinách nejprve

a především na mluvenou formu jazyka. Pro nácvik porozumění mluvenému projevu je, se zřetelem k odpovídající jazykové úrovni, vhodné pracovat zejména s autentickými zvukovými materiály a zařazovat různé podoby poslechu (neomezovat se pouze na poslechové úlohy z učebnic). Osvědčuje se využívání aktualit s tematikou, která je blízká dané věkové skupině, jejím zájmům, případně specifikům dané skupiny. Každý vyučující by měl rovněž mít na paměti principy individualizace a diferenciace a při nácviku poslechu s porozuměním zabezpečit studentům především dostatek času na práci a nabídnout různé opory vedoucí k efektivnímu porozumění. Je žádoucí motivovat studenty k samostatné práci se zahrnutím autokorekce a autoevaluace mimo školu, zároveň zabezpečit vedení studenta v poslechu připravenými úlohami k vypracování. Domníváme se, že tyto postupy mohou přispět ke zvýšení obliby poslechu s porozuměním u studentů.

Uvážíme-li nepřítomnost rodilých mluvčích na školách, nelze opomenout nezbytnost co nejčastější komunikace v cílovém jazyce ve výuce a soustavné práce učitelů na vlastní výslovnosti, která by se měla kvalitou přibližovat výslovnosti rodilého mluvčího.

Závěr

Předkládaná práce se zaměřila na zkoumání problematiky využití multimediálních opor k posilování receptivní řečové dovednosti poslechu s porozuměním ve středoškolské výuce francouzského jazyka. Zabývá se tématem funkčního propojení využití moderních technologií ve výuce a porozumění cizojazyčnému mluvenému projevu, ve kterém spatřujeme u studentů značné limity. Zvolené téma vychází z potřeb plurilingvismu a současné informační společnosti, které jsou reflektovány také v kurikulárních dokumentech MŠMT (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001; Rámcový vzdělávací program, 2007).

V teoretické části práce jsme po představení širšího kontextu mluvené formy jazyka nejprve klasifikovali základní řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení, psaní) a následně věnovali pozornost postavení poslechu s porozuměním ve vybraných lingvodidaktických směrech 20. století. Dvě stěžejní kapitoly teoretické části, které tvoří její nejrozsáhlejší část, pojednávají o poslechu s porozuměním a využití multimédií v cizojazyčné výuce, součástí kapitol jsou rovněž didaktická doporučení pro nácvik porozumění mluvenému projevu a pro efektivní integraci moderních technologií do hodin cizího jazyka. Teoretickou část práce uzavírá kapitola o stylech a strategiích učení se cizímu jazyku, ve které vycházíme z Gardnerovy teorie mnohočetných inteligencí a zaměřujeme se na styly podle smyslové preference. Co se týká učebních strategií, odkazujeme v doporučení jejich používání, jež vede k autoregulaci a autonomnímu učení, na moderní vzdělávací paradigma. Navazující empirická část práce shrnuje výsledky výzkumných šetření, která jsme realizovali za účelem splnění vytčených cílů – dotazníková šetření u studentů gymnázií v Královéhradeckém kraji, rozhovory s učiteli, experimentální testování porozumění mluvenému projevu ve francouzštině. Součástí empirické části jsou také závěry a doporučení pro praxi, které vyplynuly z provedeného výzkumu.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké je postavení řečové dovednosti poslechu s porozuměním ve středoškolské výuce francouzského jazyka (z pohledu studentů i jejich učitelů, i vzhledem k ostatním řečovým dovednostem), jaká je úroveň úspěšnosti studentů v porozumění mluvenému projevu ve francouzském jazyce a zda může využití multimédií přispět k úspěšnějšímu porozumění cizojazyčnému mluvenému projevu. Další cíle jsme vymezili následovně:

1. Na základě vlastních zjištění přispět k obohacení výuky francouzského jazyka o používání efektivních multimediálních opor vedoucích k úspěšnému porozumění mluvenému projevu.
2. Nabídnutím opor k usnadnění porozumění přispět k popularizaci řečové dovednosti poslechu s porozuměním u studentů francouzského jazyka.
3. Formulovat závěry pro praxi s využitím ve výuce francouzského jazyka zaměřené na porozumění mluvenému projevu a při tvorbě výukových materiálů k nácviku řečové dovednosti poslechu s porozuměním.

Ke všem uvedeným cílům jsme směřovali se zřetelem k principům individualizace a diferenciace ve výuce, co se týká stylů učení, časové dotace, výběru multimediálních opor.

V empirické části práce jsme dospěli k následujícím nejdůležitějším závěrům.

Z dotazníkového šetření a z rozhovorů s učiteli je zřejmé, že poslech je do hodin francouzského jazyka zařazován v různých podobách, kterými jsou poslechová cvičení z učebnic (nejčastěji), písně, filmy s titulky i bez titulků, televizní a rozhlasové vysílání. Učitelé nicméně postrádají kvalitně připravené poslechové materiály k využití v hodinách, které by jim usnadnily časově náročnou práci ve fázi přípravy poslechových úloh, většinou se neorientují v rozsáhlé nabídce ne vždy kvalitních materiálů. Pro získání potřebného rozhledu v této oblasti jim byly doporučeny a názorně demonstrovány existující didaktizované materiály, které mohou být využity při nácviku poslechu s porozuměním ve školní výuce i při autonomní práci studentů mimo školu.

Pozitivně chápeme vyjádření většiny učitelů, kteří kromě již uvedených podob poslechem rozumí také poslech učitele, jenž se má snažit o co nejčastější komunikaci v cílovém jazyce. Mluvený projev učitele by měl být velmi kvalitní a blížit se projevu rodilého mluvčího i proto, že na školách často rodilý mluvčí nepůsobí a studenti nemají možnost pravidelného přímého kontaktu s autentickým mluveným projevem ve francouzštině. Tato pravidelná interakce by podle nich také pomohla porozumění.

Odpovědi studentů i učitelů potvrdily, že poslech je do výuky zařazován pravidelně, s přibližnou frekvencí 1x týdně dle vyjádření studentů. Podle učitelů však není poslech do hodin zařazován dostatečně, a to z časových důvodů. Studentům je proto doporučováno pracovat na nácviku porozumění samostatně doma, k čemuž mohou být výborně využita multimédia disponující výhodou individualizace zejména z hlediska času, ovšem většina dotazovaných studentů se mimo školu tréninku poslechu nevěnuje. Někteří z učitelů by v tomto ohledu byli

nakloněni zvýšení týdenní hodinové dotace pro další cizí jazyk na gymnáziích[68], případně by preferovali výuku francouzského jazyka v dvouhodinových blocích, což by jim přineslo větší prostor pro trénink poslechu s porozuměním. Nabízí se zvážení, zda by časové dotace v učebních plánech ŠVP mohly být upraveny ve prospěch dalšího cizího jazyka, aniž by došlo k narušení jejich koherence.

Ve srovnání s ostatními řečovými dovednostmi je poslech uváděn na posledním místě v oblibě i v subjektivním hodnocení vlastní schopnosti porozumění mluvenému projevu ve francouzštině. Studenti sami sebe nepovažují za zdatné v poslechu a výsledky testování tuto skutečnost potvrzují. Obecně dosahují nízké úspěšnosti v porozumění (průměrná celková úspěšnost 35%, úspěšnost jednotlivých reportáží 31%, 37%, 38%). Navíc mají téměř všichni dotazovaní (91%) při poslechových aktivitách obavy, že nebudou rozumět. Je tudíž žádoucí zaměřit se na tuto oblast a pomoci projevené obavy odstranit či zmírnit. Jako řešení se nabízí pravidelný a dostatečný nácvik s návykem na autentický mluvený projev a na tradiční typy úloh a formulace zadání, která se opakují v národních i mezinárodních zkouškách prověřujících porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce. Doporučujeme vycházet z integrovaného pojetí řečových dovedností ve výuce cizích jazyků, zařazovat recepci a produkci mluveného projevu společně a ve vzájemných souvislostech (řečová dovednost mluvení se umístila na prvním místě, co se týká častosti zařazení v hodinách a v oblibě u studentů, na druhém místě za čtením, co se týká subjektivní úspěšnosti). Uvědomujeme si, že dle získaných dat je poslech v úzkém vztahu zejména s mluvením, úspěšné porozumění má vliv na výslovnost na úrovni segmentální i suprasegmentální, na plynulost projevu, na slovní zásobu.

Z dotazníkového šetření vyplývá určitá neaktivita v samostatném jednání ze strany studentů. Zaznamenali jsme převažující nezájem studentů o účast na akcích, kde se mohou setkat s mluveným projevem ve francouzském jazyce, a pasivní přístup ve vyhledávání takových mimoškolních akcí. Jistou míru pasivity konstatujeme bohužel také v mimoškolní přípravě a samostatné práci na nácviku porozumění mluvenému projevu. Jelikož byla učiteli potvrzena časová nedostatečnost v hodinách, akcentujeme potřebu mimoškolního autonomního tréninku a posilování této řečové dovednosti, a to především s využitím multimediálních materiálů, které jsou v dnešní digitální době snadno dostupné. Naopak přirozeně aktivní jednání vykazují studenti v situacích, kdy nerozumí mluvenému projevu, tehdy obvykle požádají o zpomalení (78%), o zopakování (73%), o vysvětlení (83%).

[68] Dle RVP G činí minimální povinná časová dotace 12 hodin/4 roky.

Za negativní považujeme skutečnost, že studenti nevěnují dostatek času před-poslechové fázi, sami většinou předem nevyhledávají informace k tématu poslechu, což jim znesnadňuje následné úspěšné porozumění. Naopak učitelé si jsou vědomi důležitosti před-poslechové fáze, v přípravách se jí věnují, ovšem stěžují si na přílišnou časovou zatíženost. Tu je možné zmírnit doporučením webových stránek, kde lze najít didaktizovaná poslechová cvičení pro okamžité využití, či jiných vhodných výukových materiálů. Jedním z cílů této práce bylo také přispět ke zvýšení informovanosti v této oblasti a k lepší orientaci v rozsáhlém množství poslechových materiálů různých stupňů kvality.

Pozitivním shledáváme většinové vyjádření respondentů z řad studentů o snaze zachytit klíčová slova pro pochopení sdělení (90%), zaměřit se na celkový význam sdělení (79%), porozumět slyšenému bez doslovného překladu (87%) a zaměřit se na souvislosti sdělovaného (88%). To vše dle výzkumů napomáhá úspěšnému porozumění a je žádoucí tyto strategie aplikovat při poslechu cizojazyčného textu. Pro dosažení vyšší úspěšnosti porozumění by bylo záhodno soustředit se také na prozodii cizího jazyka (slovní a větný přízvuk, vkládání mluvních pauz, intonace), což většina dotazovaných opomíjí.

Zaměříme-li se na úspěšnost porozumění, experimentální testování potvrdilo, že s použitím opory dosahují studenti znatelně lepších výsledků, nicméně byly zřetelné rozdíly s využitím různých opor. Nejlépe studenti porozuměli francouzskému mluvenému slovu s využitím titulků, jejich úspěšnost byla nadprůměrná (47%). S využitím obrázků a klíčových slov jsme konstatovali téměř stejně nízkou úspěšnost jako při poslechu bez opory. Zjistili jsme také, že úspěšnost porozumění není závislá na počtu absolvovaných let francouzského jazyka. Naopak souvisí se styly učení podle smyslové preference, přičemž znatelně lepších výsledků (58%) v porovnání s ostatními dosáhli studenti s diagnostikovaným sluchovým stylem.

Pokud jde o výběr z nabízených opor porozumění (titulky, video, klíčová slova, obrázky), nebylo prokázáno, že studenti vybírají opory na základě zařazení do stylu dle smyslové preference, nýbrž na základě svého přesvědčení o efektivitě opory. Napříč styly podle percepční preference byla nejčastěji celkem a nejčastěji na prvním místě vybrána opora titulky. Dle vyjádření studentů i učitelů pomáhá úspěšnému porozumění kromě titulků obraz (video figurovalo na druhém místě dle četnosti výběru a také dle celkové dosažené úspěšnosti v testování), zaměřenost poslechu prostřednictvím předem připravených cvičení, znalost tematiky a kontextu, blízké nebo aktuální téma, pravidelný trénink.

Výsledky našeho výzkumu potvrdily, že poslech je nezbytnou součástí výuky francouzského jazyka. Jelikož u studentů nepatří mezi oblíbené řečové dovednosti (u učitelů je

naopak velmi oblíbený), snaží se učitelé ve výuce vzbudit zájem o poslech a motivovat studenty. Z našeho pohledu je velmi důležité, aby učitelé pomáhali svým studentům překonávat obavy z poslechu, z vlastní neúspěšnosti v porozumění a zařazovali různorodé aktivity vedoucí ke zlepšení jejich schopnosti poslouchat. Je třeba studentům ukázat, že i přes obtíže je možné porozumět. Naučit je zachytit požadované relevantní informace a zdůraznit, že to je podstatné, nikoliv bezpodmínečně všemu rozumět. Je na místě připomenout potřebu individualizace a diferenciace v cizojazyčné výuce. Potvrdilo se nám, že je třeba mít na paměti individuální rozdíly mezi studenty a poskytnout potřebný čas k porozumění, přehrávat nahrávky opakovaně a nabídnout různé opory vedoucí k efektivnímu porozumění mluvenému projevu v cizím jazyce. (Mádlová, 2018)

V neposlední řadě je nutné připomenout nedostatečnou nabídku prakticky zaměřených vzdělávacích kurzů pro učitele v oblasti implementace informačních technologií do cizojazyčné výuky a vyjádření velké potřeby takto orientovaných kurzů, jejichž zaměření by odpovídalo specifickým potřebám výuky cizích jazyků.

Výsledky výzkumu nelze z důvodu výběrovosti vzorku vztáhnout na celou populaci středoškolských studentů francouzského jazyka dané jazykové úrovně a obecně na výuku cizích jazyků v České republice. Přesto věříme, že se nám podařilo předložit argumentovanou představu o názorech části populace učitelů a studentů na řečovou dovednost poslech s porozuměním a že z prezentovaného výzkumu vyplynuly konkrétní možnosti využití multimédií k posilování této řečové dovednosti, stejně jako užitečné informace pro výuku cizích jazyků na středních školách. Za velmi přínosnou považujeme možnost kontaktu se středoškolskou praxí ve výuce francouzštiny a získání zpětné vazby, která ukázala, že učitelé mají zájem o spolupráci týkající se popularizace řečové dovednosti poslechu s porozuměním u studentů francouzského jazyka. Na základě získaných zkušeností při realizaci výzkumu na středních školách jsme si znovu uvědomili, že pravidelný kontakt a spolupráce mezi akademickým prostředím (zvláště pedagogickou fakultou, která vzdělává budoucí učitele) a středoškolským prostředím jsou oboustranně výhodné a obohacující, že je třeba je udržovat a propojovat teoretické poznatky s praxí a společně je sdílet.

Z teoretické i praktické části práce nám vyvstaly otázky, na které lze dále navázat. Z dalších možných směrů výzkumu v dané problematice uvádíme například:

- Důležitost studenty opomíjené před-poslechové fáze pro úspěšné porozumění cizojazyčnému mluvenému projevu;

- Propojení a vzájemný vztah produktivních řečových dovedností poslechu s porozuměním a mluvení;
- Teoretická a praktická připravenost studentů učitelství francouzského jazyka v pregraduálním stupni vzdělávání na výuku se zaměřením na rozvíjení řečové dovednosti poslechu s porozuměním;
- Realizace podobně zaměřeného výzkumu u začátečníků ve francouzském jazyce.

Na základě uvedených poznatků a zkušeností lze konstatovat, že vymezené cíle této práce byly splněny. Byl potvrzen pozitivní vliv multimédií na řečovou dovednost poslech s porozuměním, popsali jsme rovněž konkrétní způsoby využití multimédií v cizojazyčné výuce pro posilování této řečové dovednosti. Realizace nastíněných doporučení pro praxi může být příslibem zlepšení stávající situace, zájem ze strany zúčastněných učitelů byl zřejmý.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARFÉTY, M. *Compréhension orale 3.* Paris: CLE International, 2007.

BARFÉTY, M. *Compréhension orale 4.* Paris: CLE International, 2010.

BARFÉTY, M., BEAUJOIN, P. *Compréhension orale 1.* Paris: CLE International, 2007.

BARFÉTY, M., BEAUJOIN, P. *Compréhension orale 2.* Paris: CLE International, 2005.

BENTO, M. Phonétique en classe de FLE: Quoi et comment enseigner. In: *Le Français dans le monde.* 2013, č. 386. s. 38-39

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE.* Paris: CLE International, 2008.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál, 1998.

BILLIÈRES, M. Le suivi des élèves en phonétique corrective. In: *Revue de Phonétique Appliquée.* 1987, 82-83-84, s. 15-28.

BLAŽKOVÁ SRŠŅOVÁ, Š. *Poslech s porozuměním jako cílová dovednost ve výuce ne-mateřského jazyka (metodické postupy, učební strategie a poslechové návyky)* [online]. Dostupné z: http://www.auccj.cz/starestranky/poslechsporozumenim.htm [cit 2018-07-14]

BOIRON, M. L'enseignant est désormais au côté de l'apprenant. In: *Le Français dans le monde.* 2013, č. 387, s. 50-51.

BOUCHARD, R., MANGENOT, F. *Interactivité, interactions et multimédia.* Lyon: Editions de l'ENS, 2001.

BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova, 2003.

BRDIČKA, B. Vliv technologií na inovaci výukových metod [online]. In: *Sborník konference Informační gramotnost.* Brno: MZK, 2005, s. 92-97. Dostupné z: http://www.ceskaskola.cz/ICTveskole/Ar.asp?ARI=101958&CAI=2129 [cit 2018-07-14]

BRDIČKA, B. *Vzdělávání a internet 2. generace* [online]. Dostupné z: http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2008/1/vzdelavani-a-internet-2.-generace.html?page_id=1309 [cit 2018-11-26]

BROWN, H. G. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* San Francisco: Pearson Education, 2007.

BUCK, G. *Assessing Listening.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BURLING, R., BECKER, A., HENRY, P. B., TOMASOWA, J. Machine-aided instruction in Bahasa Indonesia. In: WINITZ, H. (ed) *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction.* Cambridge: Newbury House Publisher, 1981.

CIEKANSKI, M. Les nouveaux rôles de l'enseignant de langues. In: *Le Français dans le monde.* 2016, č. 406, s. 54-55.

CÍCHA, V. a kol. *Metodika ruského jazyka.* Praha: SPN, 1982.

CORNAIRE, C., GERMAIN, C. *La compréhension orale.* Paris: CLE International, 1998.

CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International, 2003.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactiqe du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: PUG, 2004.

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage.* Paris: CLE International, 1996.

ČECHOVÁ, M. *Nácvik jazykové dovednosti: Poslech s porozuměním* [online]. Dostupné z: http://kmlinux.fjfi.cvut.cz/~rafajeli/upload/files/Rafajova/Miloslava%20C%CC%8Cechova%CC%81_Na%CC%81cvik%20poslechu%20.docx [cit 2018-11-26]

ČERNOCHOVÁ, M., KOMRSKA, T., NOVÁK, J. *Využití počítače při vyučování: náměty pro práci dětí s počítačem.* Praha: Portál, 1998.

DOBEŠOVÁ, P. *Multimédia v hodinách literární výchovy na 2. stupni* ZŠ [online]. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.

DOHALSKÁ, M., SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny.* Praha: Karolinum, 2015.

DOMINÉ, G. *Les TICE en classe, mode d'emploi.* Paris: ESF Editeur, 2017.

DUDENEY, G. *The Internet and the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DUFEU, B. *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère* [online]. Dostupné z: http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu.htm [cit. 2018-11-26]

Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy [online]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné z: http://ec.europa.eu/eurydice [cit 2018-11-26]

FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém.* Praha: Univerzita Karlova, 2003.

FIELD, J. *Listening in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

FLEMING, N. D. I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom [online]. In: ZELMER, A. (ed.) *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia.* HERDSA, 1995, roč. 18, s. 308-313. Dostupné z: http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/different_not_dumb.pdf [cit 2018-11-26]

FLORENT, R. *Apprendre les langues modernes avec les médias modernes* [online]. 2008. Dostupné z: http://www.lalibre.be/debats/opinions/apprendre-les-langues-modernes-avec-des-medias-modernes-51b8a22de4b0de6db9b4638e [cit 2018-11-26]

FLOWERDEW, J. *Academic listening: Research perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

GALAZZI-MATASCI, E., PEDOYA, E. Et la pédagogie de la prononciation? In: *Le Français dans le monde.* 1983, č. 180, s. 39-44.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení.* Praha: Portál, 1999.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000.

GEFFROY-KONŠTACKÝ, D. Le système multimédia pour l'apprentissage des langues en 2000: vers une typologie des exercices vidéo. In: *Bulletin de l'Association des professeurs de français.* 2000, č. 33, s. 31-37.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire.* Paris: CLE International, 1993.

GILBERT, J. B. Pronunciation and listening comprehension. In: *Cross Currents.* 1983, 10/1, s. 53-61.

GROSBOIS, M. *Didactique des langues et technologies: de l'EAO aux réseaux sociaux.* Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2012.

GROSBOIS, M. L'approche historique sur les technologies permet un recul réflexif. In*: Le Français dans le monde.* 2013, č. 385, s. 22-23.

GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et enseignement de l'oral.* Paris: Didier Hatier, 1994.

HÁLA, B., SOVÁK, M. *Hlas, řeč, sluch.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

HANZLÍKOVÁ, M. Perspektivy využití ICT ve výuce cizích jazyků. In: *Didaktika cizích jazyků na přelomu století.* Rudná u Prahy: Editpress, 2001.

HELGESEN, M., BROWN, S. *Active listening: building skills for understanding.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků.* Praha: SPN, 1988.

HIRSCHSPRUNG, N. *Apprendre et enseigner avec le multimédia.* Paris: Hachette, 2005.

HLAVENKA, J. a kol. *Výkladový slovník výpočetní techniky a komunikací.* Praha: Computer Press, 1997.

CHAMPAGNE-MUZAR, C., BOURDAGES, J. S. *Le point sur la phonétique.* Paris: CLE International, 1998.

CHAMPAGNE-MUZAR, C., SCHNEIDERMAN, E., BOURDAGES, J. S. Second Language Accent: The Role of the Pedagogical Environment. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.* 1993, č. 31, s. 143-160.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků na přelomu století.* Rudná u Prahy: Editpress, 2001.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru.* Praha: Academia, 2006.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada 2007.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice.* Olomouc: UP Olomouc, 2006.

JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků.* Praha: Grada, 2011.

JELÍNEK, S. a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům.* Praha: SPN, 1976.

JONASSEN, D. H. a kol. *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective.* New Jersey: Merill Prentice Hall, 2003.

KARSENTI, T. *Intégration pédagogique des TIC: quelles sont les stratégies les plus efficaces?* [online]. Dostupné z: http://tecfa.unige.ch/pratic/ressources/conferences.php [cit 2018-11-26]

KARSENTI, T., COLLIN, S. TIC et éducation: avantages, défis et perspectives futures [online]. In: *Education et francophonie.* 2013, roč. 41, č. 1, s. 1-6. Dostupné z: https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/1015056ar.pdf

Katalogy požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Francouzský jazyk Dostupné

z: http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html [cit 2018-11-26]
KLEMENT, M. *Jak se učí mí studenti? Analýza preferovaného stylu učení dle klasifikace VARK u studentů učitelských oborů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci* [online]. 2013. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/292986085_Jak_se_uci_mi_studenti_Analyza_preferovaneho_stylu_uceni_dle_klasifikace_VARK_u_studentu_ucitelskych_oboru_na_Pedagogicke_fakulte_Univerzity_Palackeho_v_Olomouci
KOLLMANNOVÁ, L. *Jak porozumět cizí řeči: teorie a praxe poslechu s porozuměním v angličtině.* Voznice: Leda, 2003.

KRASHEN, D. S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

KRASHEN, S. D., TERRELL T. D. *The Natural Approach: Language Acquisituion in the Classroom.* New York: Pergamon Press, 1983.

KRČMOVÁ, M. *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2010.

KYSILKA, P. *Mladou generaci připravujeme pro 19. století, potřebujeme školy pro digitální věk* [online]. 2018. Dostupné z: https://m.ihned.cz/ekonom/c1-66195780-potrebujeme-skolu-pro-21-stoleti [cit 2018-11-26]
LACHOUT, M., DOMINIKOVÁ, I. Blended-learning ve výuce angličtiny a němčiny na základní a střední škole. In: BENDOVÁ, Š. (ed.) *Efektivní využití techniky a softwaru při výuce cizích jazyků – soubor vědeckých statí.* Praha: MUP, 2008, s. 37-47.

LANCIEN, T. *Le multimédia.* Paris: CLE International, 1998.

LAŠEK, J., MANĚNOVÁ M. *Základy statistického zpracování pedagogicko-psychologického výzkumu.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2009.

LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français.* Paris: Hachette, 2007.

LE BLANC, R. Approche communicative et phonétique. In: BOUCHER, A. M., DUPLANTIE, M., LE BLANC, R. (eds.) *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes.* Montréal: Centre éducatif et culturel, 1986.

LÉON, P. *Phonétisme et prononciations du français avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés.* Paris: Nathan, 1992.

LÉON, P. *Précis de phonostylistique : parole et expressivité.* Paris: Nathan, 1993.

LEONŤJEV, A. N. *Problémy psychického vývoje.* Praha: SPN, 1966.

LEWIS, C. *Multimédia – 101 praktických rad.* Praha: Ikar, 1998.

LHOTE, E. *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre.* Paris: Hachette, 1995.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* Praha: Portál, 2011.

LUKÁŠOVÁ, J. *Analýza příčin neporozumění v řečové dovednosti poslech s porozuměním v češtině jako cizím jazyku* [online]. Disertační práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012.

LYNCH, T. Theoretical perspectives on listening. In: *Annual Review of Applied Linguistics.* 1998, č. 18, s. 3-19.

MADELENI, E., PAGEL, D., WIOLAND, F. *Le rythme du français parlé.* Paris: Hachette, 2012.

MÁDLOVÁ, M. Poslech s porozuměním ve výuce francouzského jazyka na středních školách. In: *Cizí jazyky.* 2017/2018, roč. 61, č. 4, s. 3-15.

MALO, R. *Diagnostika učebních stylů žáků a návrh jejich podpory v* eLearningu [online]. Bakalářská práce. Brno: Mendelova univerzita, 2009.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2004.

MANGENOT, F. Multimédia et apprentissage des langues. In: CRINON, J., GAUTELLIER, C. (eds.) *Apprendre avec le multimédia et Internet.* Paris: Retz, 2001, s. 59-74.

MANGENOT, F. Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?. In: *Actes du colloque Triangle XVII « Multimédia et apprentissage des langues étrangères ».* Paris: Editions de l'ENS, 2000, s. 65-80.

MANGENOT, F., LOUVEAU, E. *Internet et la classe de langue.* Paris: CLE International, 2006.

Manuál k dotazníku Strategie učení se cizímu jazyku [online]. Dostupné z: http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/LinkClick.aspx?fileticket=Ay6ytcbhwUc%3D&tabid=114&mid=476&language=cs-CZ

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál, 1998.

MAREŠ, P., RABUŠIČ, L., SOUKUP, P. *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS.* Brno: Masarykova univerzita, 2015.

MARTIN, P. Sur les principes d'une théorie syntaxique de l'intonation. In: LÉON, P., ROSSI, M. (eds.) *Problèmes de prosodie*. Ottawa: Didier, 1979.

MENDELSOHN, D. *Learning to listen: A Strategy Based Approach for the Second Language Learner.* San Diego: Dominie Press Inc., 1994.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. In: *Cizí jazyky.* 1995, roč. 38, č. 5–6, s. 170–183.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z: http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001 [cit 2018-11-26]

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky.* Praha: H+H, 1992.

NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français ENTRE NOUS plus 1.* Plzeň: Fraus, 2018.

OXFORD, R. L. Gender differences in language learning styles. In: REID, J. M. (ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom.* Boston: Heinle&Heinle, 1995.

PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny.* Praha: Karolinum, 1994.

PENFIELD, W., ROBERTS, L. *Langage et mécanismes cérébraux.* Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

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

PERRIN, M. Apprendre à comprendre. In: *Babylonia, Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.* 1998, č. 2.

PERRIN, M. *La compétence oubliée : la compréhension de l'oral.* Singapour, 1999.

PERRIN, M. *On n'entend que ce qu'on attend ou Comment se servir du support authentique de la télévision pour construire sa compétence d'une langue étrangère.* Université Victor Segalen Bordeaux 2. nepublikovaná přednáška

PIAGET, J. *Psychologie inteligence.* Praha: Academia, 1970.

PRITCHARD, A. *Ways of learning.* London: Routledge, 2009.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997.

PRŮCHA, J. Pedagogická věda a nové výzvy edukační praxe. In: *Pedagogika.* 2006, roč. 56, č. 4, s. 307-315.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2013.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia [cit 2018-11-26]

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani [cit 2018-11-26]

REID, J. M. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom.* University of Wyoming, 1998.

RICHARDS, J. C. *Developing tactics for listening.* Oxford: Oxford University Press, 2004.

RICHARDS, J. C. *Expanding tactics for listening.* Oxford: Oxford University Press, 2004.

ROLLAND, Y. *Apprendre à prononcer: quels paradigmes en didactique des langues?.* Belin Education, 2011.

ROSSI, M. *L'intonation, le système du français standard. Description et modélisation.* Paris: Ophrys, 1999.

ROST, M. Areas of research that infuence L2 listening instruction. In: USÓ-JUAN, E., MARTINEZ-FLOR, A. (eds.) *Current trends in the development and teaching of the four language skills.* Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

ROST, M. *Listening in language learning.* New York: Longman, 1990.

ROST, M. *Teaching and researching listening.* New York: Pearson Education, 2002.

SAK, P. a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti.* Praha: Portál, 2007.

SIRŮČKOVÁ, J. *Informační a komunikační technologie v práci učitelů němčiny ZŠ* [online]. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno: Paido, 2004.

SMIČEKOVÁ, J., DEDKOVÁ, I., PAVLÍNKOVÁ, M. *Metodika výuky francouzského jazyka na SŠ z pohledu pedagogické* praxe [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. Dostupné z: http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/smicekova-metodika-vyuky-francouzskeho-jazyka-na-ss.pdf [cit 2018-11-26]

SOKOLOWSKY, P., ŠEDIVÁ, Z. *Multimédia - současnost budoucnosti.* Praha: Grada, 1994.

SOUKUP, J., PEJSAR, Z., BALCAROVÁ, A. *Multimédia ve výuce.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2004.

SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In: *Pedagogika.* 1996, roč. 46, č. 2, s. 135-146.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky - jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. Dostupné z: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky [cit 2018-11-26]

STRAUSS, A., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu.* Brno: Albert, 1999.

SUCHÁNKOVÁ, H. O psycholingvistice ve vztahu k osvojování jazyků. In: *Cizí jazyky.* 2002/2003, roč. 46, č. 1, s. 3-4.

SUQUET, P. *Francouzština pro specifické účely: analýza diskursu televizního zpravodajství a rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním* [online]. Mezinárodní Masarykova konference 2015. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-216-version1-pivarc_2015d.pdf [cit 2018-07-14]

SZOTKOWSKI, R. Zásada názornosti a počítačem podporovaná výuka. In: *XXVI. Mezinárodní kolokvium pro řízení vzdělávacího procesu zaměřené k aktuálním problémům vědy, výchovy, vzdělávání a rozvoje tvůrčího myšlení.* Brno: Fakulta ekonomiky a managementu Univerzita obrany, 2008.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci.* Praha: Karolinum, 2005.

ŠEBESTA, K. Učíme žáky naslouchat. In: *Český jazyk a literatura.* 1994/1995, roč. 45, č. 3-4, s. 67-71.

ŠEBESTOVÁ, S. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie.* Brno: Masarykova univerzita, 2011.

ŠIMONOVÁ, I. a kol. *Styly učení v e-learningu.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.

ŠKODOVÁ, S. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007.

TUREK, I. *Didaktika.* Bratislava: Wolters Kluwer (Iura Edition), 2010.

Un cadre européen de référence pour les langes – apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Editions Didier, 2001. Dostupné z: https://rm.coe.int/16802fc3a8 [cit 2018-11-26]

UR, P. *Teaching listening comprehension.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VLČKOVÁ, K. a kol. *Žákovské strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti.* Brno: Masarykova univerzita, 2014.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání a efektivity strategií na gymnáziích.* Brno: Paido, 2007.

VLČKOVÁ, K. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání – průřezový výzkum.* Brno: Masarykova univerzita, 2010.

VLČKOVÁ, K., PŘIKRYLOVÁ, J. *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky středních a jazykových* škol [online]. 2011. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf [cit 2018-11-26]

VRÁBLÍKOVÁ, P. Výuka dovednosti poslech s porozuměním při studiu cizích jazyků [online]. In: *Vojenské rozhledy.* 2009, č. 3. Dostupné z: http://www.vojenskerozhledy.cz/kategorie-clanku/vzdelavani-a-vycvik/vyuka-dovednosti-poslech-s-porozumenim-pri-studiu-cizich-jazyku) [cit 2018-07-14]

VRBA, J., VŠETULOVÁ, M. *Multimediální technologie ve vzdělávání.* Olomouc: Andragogé, 2003.

Výsledky maturitní zkoušky – Francouzský jazyk Dostupné z: https://vysledky.cermat.cz/data/Default.aspx [cit 2018-11-26]

WIOLAND, F. Pour bien parler, prendre le temps. In: *Le Français dans le monde.* 1982, č. 172, s. 42-48.

WIOLAND, F. *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette, 1991.

ZOUNEK, J. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti.* Brno: Masarykova univerzita, 2009.

ZOUNEK, J. Multimédia a (versus) škola? [online]. In: *Computer.* 2001, č. 23. Dostupné z: https://www.zive.cz/clanky/multimedia-a-versus-skola/sc-3-a-104303/default.aspx [cit 2018-11-26]

ZOUNEK, J., ŠEĎOVÁ, K. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím.* Brno: Paido, 2009.

Activités de classe sur Internet pour la compréhension orale www.fle.fr/ressources/comproral.html

CLEMI – Centre de liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information www.clemi.org

Franc-parler – La communauté mondiale des professeurs de français http://www.franc-parler.org

Franc-parler – Travailler avec le presse et éduquer aux médias www.francparler.org/parcours/presse.html

Le français dans le monde www.fdlm.org

Le point du FLE – Annuaire du Français Langue Etrangère http://www.lepointdufle.net

RFI – Radio France Internationale http://www.rfi.fr

TV5 Monde http://www.tv5.org

VARK http://vark-learn.com/

Seznam příloh

Příloha 1 – Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Příloha 2 – Společné referenční úrovně: sebehodnocení

Příloha 3 – Výsledky maturitní zkoušky – francouzský jazyk (gymnázia)

Příloha 4 – Strategie učení se cizímu jazyku - dotazník pro žáky SŠ a JŠ

Příloha 5 – Dotazník stylů učení se francouzštině

Příloha 6 – Dotazník Poslech s porozuměním ve FJ na středních školách v Královéhradeckém kraji

Příloha 7 – Tazatelské schéma rozhovoru s učiteli

Příloha 8 – Reportáž A – pracovní list

Příloha 9 – Reportáž B – pracovní list

Příloha 10 – Reportáž C – pracovní list

Příloha 11 – Reportáž A – řešení

Příloha 12 – Reportáž B – řešení

Příloha 13 – Reportáž C – řešení

Příloha 14 – Reportáž A –přepis (titulky)

Příloha 15 – Reportáž B – přepis (titulky)

Příloha 16 – Reportáž C – přepis (titulky)

Příloha 17 – Odkazy na reportáže – s oporou porozumění video

Příloha 18 – Odkazy na reportáže – s oporou porozumění obrázky

Příloha 19 – Ukázka testovacího program

Příloha 1

Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice (SERRJ, 2002, s. 24)

Zkušený uživatel	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.
	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Příloha 2

Společné referenční úrovně: sebehodnocení (SERRJ, 2002, s. 26-27)

		A1	A2	B1
Porozumění	Poslech	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, jednoduchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
	Čtení	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalozích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.
Mluvení	Ústní interakce	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnu velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).
	Samostatný ústní projev	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) události a své zážitky, sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy či filmu a vylíčit své reakce.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.

		B2	C1	C2
Porozumění	Poslech	Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět ani tehdy, mluví-li rychle.
	Čtení	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.
Mluvení	Ústní interakce	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znám dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak, že to ostatní ani nepostřehnou.
	Samostatný ústní projev	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mne události a zážitky osobně důležité.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.

Příloha 3

Výsledky maturitní zkoušky – francouzský jazyk (gymnázia)

Didaktický test MZ 2017 JARO – ŘÁDNÝ TERMÍN, POVINNÉ ZK., bez PUP MZ			FRANCOUZSKÝ JAZYK														
			PODÍL VOLBY PŘEDMĚTU (%)	PŘIHLÁŠENI (počet)	OMLUVENI (počet)	VYLOUČENI (počet)	KONALI (počet)	NEUSPĚLI (počet)	USPĚLI (počet)	PRŮMĚR PERCENTILOVÉHO UMÍSTĚNÍ	SMĚR. ODCHYLKA ÚSPĚŠNOSTI (%)	MEDIÁN ÚSPĚŠNOSTI (%)	MEZIKVARTILOVÉ ROZPĚTÍ ÚSPĚŠNOSTI (%)	25.PERCENTIL ÚSPĚŠNOSTI (%)	75.PERCENTIL ÚSPĚŠNOSTI (%)	OPRAVNÝ TERMÍN - KONALI (počet)	NÁHRADNÍ TERMÍN - KONALI (počet)
CELKEM			0,2	122	3	0	119	5	114	72,9271	15,6417	89,48	14,73	81,06	95,79	1	0
SKUPINA OBORŮ	Gymnázium	GYM	0,5	114	2	0	112	2	110	75,5623	12,0732	90,005	13,155	82,635	95,79	0	0
	Gymnázium 4 leté	GY 4	0,3	34	1	0	33	1	32	70,4688	14,5156	85,27	14,73	76,85	91,58	0	0
	Gymnázium 6 leté	GY 6	1,6	27	0	0	27	0	27	75,6081	8,99691	90,53	13,68	84,22	97,9	0	0
	Gymnázium 8 leté	GY 8	0,7	53	1	0	52	1	51	78,771	10,2055	93,69	11,58	85,27	96,85	0	0

Ústní zkouška MZ 2017 JARO – ŘÁDNÝ TERMÍN, POVINNÉ ZK., bez PUP MZ			FRANCOUZSKÝ JAZYK														
			PODÍL VOLBY PŘEDMĚTU (%)	PŘIHLÁŠENI (počet)	OMLUVENI (počet)	VYLOUČENI (počet)	KONALI (počet)	NEUSPĚLI (počet)	USPĚLI (počet)	PRŮMĚR PERCENTILOVÉHO UMÍSTĚNÍ	SMĚR. ODCHYLKA ÚSPĚŠNOSTI (%)	MEDIÁN ÚSPĚŠNOSTI (%)	MEZIKVARTILOVÉ ROZPĚTÍ ÚSPĚŠNOSTI (%)	25.PERCENTIL ÚSPĚŠNOSTI (%)	75.PERCENTIL ÚSPĚŠNOSTI (%)	OPRAVNÝ TERMÍN - KONALI (počet)	NÁHRADNÍ TERMÍN - KONALI (počet)
CELKEM			0,2	122	3	0	119	2	117	45,0874	14,4249	92,31	20,51	79,49	100	2	0
SKUPINA OBORŮ	Gymnázium	GYM	0,5	114	2	0	112	2	110	45,8584	13,2913	92,31	19,225	80,775	100	0	0
	Gymnázium 4 leté	GY4	0,3	34	1	0	33	2	31	38,85	15,8435	84,62	23,08	74,36	97,44	0	0
	Gymnázium 6 leté	GY6	1,6	27	0	0	27	0	27	44,917	10,6192	92,31	15,38	82,06	97,44	0	0
	Gymnázium 8 leté	GY8	0,7	53	1	0	52	0	52	50,7948	12,0652	92,31	12,82	87,18	100	0	0

Didaktický test MZ 2018 JARO – ŘÁDNÝ TERMÍN, POVINNÉ ZK., bez PUP MZ			FRANCOUZSKÝ JAZYK														
			PODÍL VOLBY PŘEDMĚTU (%)	PŘIHLÁŠENI (počet)	OMLUVENI (počet)	VYLOUČENI (počet)	KONALI (počet)	NEUSPĚLI (počet)	USPĚLI (počet)	PRŮMĚR PERCENTILOVÉHO UMÍSTĚNÍ	SMĚR. ODCHYLKA ÚSPĚŠNOSTI (%)	MEDIÁN ÚSPĚŠNOSTI (%)	MEZIKVARTILOVÉ ROZPĚTÍ ÚSPĚŠNOSTI (%)	25.PERCENTIL ÚSPĚŠNOSTI (%)	75.PERCENTIL ÚSPĚŠNOSTI (%)	OPRAVNÝ TERMÍN - KONALI (počet)	NÁHRADNÍ TERMÍN - KONALI (počet)
CELKEM			0,2	125	2	0	123	2	121	48,1995	12,1789	89,48	12,63	82,11	94,74	1	1
SKUPINA OBORŮ	Gymnázium	GYM	0,6	119	1	0	118	2	116	50,0406	10,4135	90,53	11,58	83,16	94,74	0	1
	Gymnázium 4 leté	GY4	0,4	45	0	0	45	2	43	43,1018	12,9845	87,37	19,475	74,74	94,215	0	1
	Gymnázium 6 leté	GY6	1,7	28	0	0	28	0	28	52,1789	5,68219	90,53	7,37	85,795	93,165	0	0
	Gymnázium 8 leté	GY8	0,6	46	1	0	45	0	45	55,4947	9,01399	91,58	10,52	85,27	95,79	0	0

Ústní zkouška MZ 2018 JARO – ŘÁDNÝ TERMÍN, POVINNÉ ZK., bez PUP MZ			FRANCOUZSKÝ JAZYK														
			PODÍL VOLBY PŘEDMĚTU (%)	PŘIHLÁŠENI (počet)	OMLUVENI (počet)	VYLOUČENI (počet)	KONALI (počet)	NEUSPĚLI (počet)	USPĚLI (počet)	PRŮMĚR PERCENTILOVÉHO UMÍSTĚNÍ	SMĚR. ODCHYLKA ÚSPĚŠNOSTI (%)	MEDIÁN ÚSPĚŠNOSTI (%)	MEZIKVARTILOVÉ ROZPĚTÍ ÚSPĚŠNOSTI (%)	25.PERCENTIL ÚSPĚŠNOSTI (%)	75.PERCENTIL ÚSPĚŠNOSTI (%)	OPRAVNÝ TERMÍN - KONALI (počet)	NÁHRADNÍ TERMÍN - KONALI (počet)
CELKEM			0,2	125	2	0	123	0	123	45,2865	15,1351	92,31	23,08	74,36	97,44	0	1
SKUPINA OBORŮ	Gymnázium	GYM	0,6	119	1	0	118	0	118	46,7133	14,1371	92,31	20,51	76,93	97,44	0	1
	Gymnázium 4 leté	GY 4	0,4	45	0	0	45	0	45	42,2564	16,4408	89,75	25,64	71,8	97,44	0	1
	Gymnázium 6 leté	GY 6	1,7	28	0	0	28	0	28	41,8775	14,0144	91,03	25,64	71,8	97,44	0	0
	Gymnázium 8 leté	GY 8	0,6	46	1	0	45	0	45	54,0802	10,4656	94,88	15,38	84,62	100	0	0

Příloha 4

Strategie učení se cizímu jazyku - dotazník pro žáky SŠ a JŠ

Volně podle dotazníku *Language Strategy Use Survey* A. D. Cohena, R. L. Oxfordové a J. C. Chiové (2002) adaptovaly K. Vlčková a J. Přikrylová.

Jak se učím cizí jazyk?

Účelem tohoto dotazníku je dozvědět se něco více o sobě jako studentu cizího jazyka a objevit strategie učení, které mohou být při učení se jazyku prospěšné.

Z dotazníku je pro účely našeho pilotního výzkumu použita část týkající se strategií poslechu. Dotazník obsahuje 26 stručných tvrzení o tom, jak lze při učení se jazyku postupovat. Tvrzení se týkají postupů, které používáme při učení se jazyku v různých prostředích, a to jak v přirozeném cizojazyčném prostředí, tak doma při samostatném učení, v jazykovém kurzu nebo při výuce ve škole. Vyplnění trvá asi 10 minut.

Každý se učíme jinak. Zatrhněte, jak moc Vás dané tvrzení popisuje. Odpovídejte na škále ano – spíše ano – spíše ne – ne.

Pod pojmem cizí jazyk rozumějte pouze francouzštinu.

číslo studenta:

Používání strategií poslechu

Jak zvyšuji své vystavení jazyku:

1. Mimo vyučování se účastním akcí, kde se mluví daným cizím jazykem.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

2. Poslouchám pořady v rádiu/televizi nebo sleduji filmy v cizím jazyce.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

3. Poslouchám cizí jazyk, když slyším lidi mluvit tímto jazykem.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

4. Zaposlouchám se, když slyším lidi někde mluvit cizím jazykem, a snažím se porozumět.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

Jak se učím rozumět vyslovovaným hláskám a slovům:

5. Procvičuji si hlásky a slova z cizího jazyka, které zní jinak než v češtině.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

6. Hledám podobnosti ve výslovnosti slova v cizím jazyce s výslovností známého slova.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

7. Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

8. Ptám se na výslovnost hlásek a slov, které neznám.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

Jak se připravuji na poslech nebo rozhovor:

9. Na poslech nebo rozhovor se připravuji tak, že si předtím k tématu něco zjistím nebo přečtu.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

10. Zkouším předvídat, co někdo řekne, na základě toho, co už bylo řečeno.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

11. Věnuji zvláštní pozornost určitým stránkám jazyka (například jak mluvčí vyslovuje některé hlásky nebo slova).

ano – spíše ano – spíše ne – ne

Co dělám při poslechu v cizím jazyce:

12. Snažím se zachytit klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení sdělení.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

13. Poslouchám slovní a větný přízvuk u rodilých mluvčích, abych věděl/a, co zdůrazňují, když mluví.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

14. Všímám si, kdy vkládají rodilí mluvčí pauzy a jak jsou dlouhé.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

15. Všímám si větné melodie (intonace) v řeči rodilých mluvčích.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

16. Zaměřuji se na celkový význam sdělení – některým částem sdělení věnuji pozornost, jiným ne.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

17. Snažím se rozumět tomu, co slyším, aniž bych překládal/a slovo od slova.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

18. Zaměřuji se na souvislosti toho, co někdo říká.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

19. Zaměřuji se na podrobnosti, abych zjistil/a, jestli jim rozumím.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

Co dělám, když nerozumím tomu, co někdo říká:

20. Podle tónu hlasu se snažím poznat, o čem se mluví.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

21. Odhaduji, o čem se mluví, na základě toho, co už bylo řečeno.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

22. Snažím se pochopit hlavní myšlenku řečeného pomocí svých všeobecných znalostí.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

23. Sleduji gesta nebo mimiku mluvčího, abych pochopil/a, co říká.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

24. Když nerozumím přesně, požádám mluvčího o zopakování.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

25. Když mluvčí mluví moc rychle, požádám o zpomalení.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

26. Když napoprvé nerozumím, požádám o vysvětlení.

ano – spíše ano – spíše ne – ne

Příloha 5

Dotazník stylů učení se francouzštině

Jedná se o adaptaci nástroje *Learning Style Survey: Assessing your learning styles* (Cohen, Oxford, Chi 2002), inspirováno adaptací K. Vlčkové a J. Přikrylové, pro potřeby vlastního pilotního výzkumu upravila M. Mádlová (použita část 1: Jak používám smysly).

Jakým stylem se učím – jak používám smysly?

Dotazník zjišťuje Váš styl učení se francouzštině – konkrétně to, jak používáte smysly. Ptá se, jak se učíte, jak přistupujete k učení, jak zpracováváte informace a čemu dáváte při učení přednost.

U každé otázky zakroužkujte jednu možnost, která nejlépe odpovídá Vašemu přístupu k učení. Vyplňte všechny otázky. Když si přečtete otázku, představujte si, co obvykle děláte, když se učíte francouzštinu.

číslo studenta:

1. Lépe si něco zapamatuji, když si to zapíši.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

2. Během výkladu si dělám detailní poznámky.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

3. Když poslouchám, vybavují se mi obrázky, čísla nebo slova.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

4. Upřednostňuji učení se s televizí, videem před jinými médii.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

5. Když čtu, zvýrazňuji si text různými barvami.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

6. K úkolům potřebuji dostat pokyny písemně.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

7. Když lidé mluví, musím se na ně dívat, abych rozuměl(a), co říkají.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

8. Učiteli rozumím lépe, když to, co říká, píše zároveň na tabuli.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

9. Snáze porozumím tomu, co někdo říká, když k tomu mám obrázek, graf, tabulku, diagram nebo mapu.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

10. Pamatuji si spíše lidské obličeje než jména.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

1A celkem:

11. Věci si lépe pamatuji, když o nich s někým mluvím.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

12. Raději se učím poslechem výkladu než čtením.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

13. Vyhovuje mi, když dostanu pokyny k úkolům ústně.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

14. Zvuky na pozadí mi pomáhají v myšlení.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

15. Při učení rád(a) poslouchám hudbu.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

16. Dokážu porozumět tomu, co lidé říkají, i když je nevidím.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

17. Pamatuji si jména lidí, ale ne jejich obličeje.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

18. Snadno si zapamatuji vtipy, které slyším.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

19. Rozpoznám, o koho jde, i jen podle hlasu (např. v telefonu).

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

20. Když si pustím televizi, poslouchám víc zvuk, než sleduji obrazovku.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

1B celkem:

21. Raději se do věcí hned pouštím, než abych se věnoval(a) pokynům.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

22. Když se učím, potřebuji hodně přestávek.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

23. Potřebuji něco jíst, když se učím nebo si čtu.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

24. Když si můžu vybrat mezi sezením a stáním, raději stojím.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

25. Když příliš dlouho sedím, začnu být nervózní.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

26. Lépe mi to myslí, když se hýbu (např. chodím sem a tam, poklepávám nohou).

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

27. Když někdo mluví, hraji si s propiskou nebo ji okusuji.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

28. Manipulace s předměty mi pomáhá zapamatovat si, co slyším.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

29. Když mluvím, hodně pohybuji rukama.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

30. Během vyučování si často kreslím.

a) často nebo vždy b) někdy, občas c) zřídka nebo nikdy

1C celkem:

Příloha 6

Poslech s porozuměním ve FJ na středních školách v Královéhradeckém kraji

Milé studentky, milí studenti,

obracíme se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který se týká poslechu s porozuměním ve francouzském jazyce. Cílem tohoto dotazníku je zjistit, jaké je postavení poslechu s porozuměním ve FJ na středních školách a jaký postoj k němu zaujímají studenti.

Vyplnění dotazníku Vám zabere 10-15 minut. Dotazník je anonymní, vyplňte jej, prosím, pod číslem, které Vám bude přiděleno. Výsledky dotazníku budou použity pouze pro výzkumné účely, získané údaje by měly sloužit také ke zkvalitnění výuky FJ.

Prosíme Vás o pečlivé vyplnění všech položek dotazníku.

Děkujeme Vám za spolupráci a přejeme hodně úspěchů při studiu francouzského jazyka!

za výzkumný tým Mgr. Michaela Mádlová
Katedra francouzského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta UHK

Osobní údaje

číslo studenta:

pohlaví: muž – žena

věk:

škola:

středoškolské studium: 4 leté – 6 leté – 8 leté

ročník:

počet roků studia FJ (včetně letošního roku):

hodinová dotace FJ týdně:

1. Do našich hodin FJ je poslech zařazován formou: (zaškrtněte všechny vyhovující možnosti)

a) písní
b) sledování filmů nebo částí filmů
c) sledování televizního vysílání (zpravodajství, dokumenty, zajímavosti atd.)
d) poslechu audioknih
e) dialogů z učebnic nebo cvičebnic FJ
f) cvičení pro nácvik správné výslovnosti
g) jinou – uveďte jakou (možno více):

2. Nejčastěji se s poslechem v hodinách FJ setkám v podobě (zaškrtněte pouze jednu možnost)

a) písně
b) filmu
c) televizního vysílání
d) audioknihy
e) dialogu rodilých mluvčí
f) poslechových cvičení z učebnic
g) jiné – uveďte jaké:

3. Poslech je do našich hodin zařazován s frekvencí přibližně

a) každou hodinu
b) 1x týdně
c) 1x za 2 týdny
d) 1x měsíčně
e) méně často – uveďte:

4. Poslech (v různých formách) je podle mého názoru do výuky FJ zařazován pravidelně.

a) ano
b) ne
c) nevím, nemohu posoudit

5. Poslech (v různých formách) je podle mého názoru do výuky FJ zařazován v dostatečné míře.

a) ano
b) ne
c) nevím, nemohu posoudit

6. Byl(a) bych rád(a), kdyby byl poslech do hodin FJ zařazován častěji.

a) ano
b) ne
c) je zařazován tak akorát

7. Čím častěji je poslech zařazován, tím úspěšnější jsem v porozumění mluvenému projevu ve FJ.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

8. V rámci školních akcí mám možnost přímého kontaktu s Francouzi-rodilými mluvčími, a to prostřednictvím (možno zaškrtnout více možností)

a) školních výměn
b) zájezdů do Francie či jiných frankofonních zemí
c) účasti rodilého mluvčího v hodinách FJ
d) jiné – uveďte jaké:

9. Přímý kontakt s rodilým mluvčím pozitivně působí na moji dovednost poslechu s porozuměním = při častějším či delším kontaktu s rodilým mluvčím lépe rozumím mluvenému slovu ve FJ.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

10. Mimo školní výuku FJ vyhledávám situace, ve kterých se setkám s mluveným slovem ve FJ.

a) ano, uveďte jaké:
b) ne

11. V hodinách FJ je nácviku každé ze 4 řečových dovedností – poslech, čtení, mluvení, psaní – věnován přibližně stejný čas a pozornost.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

12. Nejvíce se v hodinách FJ zaměřujeme na nácvik – zaškrtněte jednu možnost a vyjádřete pro každou řečovou dovednost její zastoupení v hodinách FJ procenty (součet 100%)

a) poslechu
b) čtení
c) mluvení
d) psaní

13. Nácvik jednotlivých řečových dovedností provádíme v hodinách FJ – uveďte jak konkrétně pro jednotlivé řečové dovednosti (u každé alespoň 1 možnost, např. sledování filmů ve FJ, čtení novinových článků, prezentace dialogů na zadané téma, slohové práce – popis, vyprávění, atd.)

a) poslech:

b) čtení:

c) mluvení:

d) psaní:

14. V hodinách FJ mám nejraději části hodin zaměřené na nácvik (zaškrtněte jednu možnost)

a) poslechu
b) čtení
c) mluvení
d) psaní

15. Seřaďte řečové dovednosti poslech, čtení, mluvení, psaní podle toho, jak vám jdou

1. Nejlepší jsem v 2. 3. 4. Nejméně mi jde

16. Mám rád(a) části hodin FJ, kdy nacvičujeme porozumění mluvenému projevu (poslech).

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

17. Při nacvičování porozumění mluvenému projevu mám obavy, že nebudu rozumět.

a) vždy
b) často
c) někdy
d) výjimečně
e) vůbec nemám

18. Mám-li být upřímný(á), tak se poslechu

a) hodně bojím
b) dost bojím
c) trochu bojím
d) moc nebojím
e) vůbec nebojím

19. Při věnování se nácviku poslechu s porozuměním pozoruji pozitivní vliv na další řečové dovednosti – tzn. zlepšuji se v nich.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

20. Pokud jste v otázce č. 19 odpověděli kladně - a) nebo b) - zaškrtněte řečové dovednosti, ve kterých pozorujete zlepšení, osobní pokrok a napište v čem konkrétně (např. lepší výslovnost, širší slovní zásoba, plynulost projevu atd.)

a) čtení:

b) mluvení:

c) psaní:

21. Porozumění mluvenému projevu ve FJ mi nejvíce usnadní (zaškrtněte jednu možnost)

a) doprovodné video, obrázky
b) doprovodný text, titulky
c) jiné – uveďte jaké:

22. Pokud úspěšně porozumím mluvenému projevu ve FJ, je to pro mě motivací pro další studium.

a) zcela souhlasím
b) souhlasím
c) nevím, nemohu posoudit
d) nesouhlasím
e) zcela nesouhlasím

23. Jaké konkrétní aktivity nácviku poslechu Vás baví (možno uvést více aktivit)?

24. Jaké konkrétní aktivity nácviku poslechu se u Vás nejvíce osvědčují = nejlépe porozumíte mluvenému projevu (možno uvést více aktivit)?

Příloha 7

Tazatelské schéma rozhovoru s učiteli

1. Zařazujete poslech do hodin francouzského jazyka pravidelně?

2. Jakou formou – píseň, úryvek z filmu, poslech dialogů, TV vysílání – např. zpravodajství, cvičení pro nácvik výslovnosti, jiné?

3. Jak často zařazujete poslech do vašich hodin? Kolik času v jedné vyučovací hodině věnujete poslechu %?

4. Je to podle vás dostatečné? Pokud ne, v jaké míře by to bylo dostatečné?

5. Kdybyste měl/a vyjádřit procentuální rozložení mezi jednotlivými řečovými dovednostmi ve vašich hodinách francouzštiny – věnování se jejich nácviku, jaký by byl vzájemný poměr poslechu:čtení:mluvení:psaní?

6. Je podle vašeho názoru zařazování poslechu do hodin užitečné? Proč?

7. Vidíte u studentů zlepšení, které je způsobeno zařazováním poslechu? V jakých dovednostech konkrétně? Odráží se i v dalších řečových dovednostech, jak?

8. Jaký je postoj studentů k poslechu? Jaká je jeho obliba mezi studenty? Jaké jsou jejich reakce?

9. Jaký je váš postoj k poslechu a názor na něj ve výuce francouzského jazyka? Jaké je jeho postavení ve výuce francouzského jazyka?

10. Jak by podle vás mohlo být studentům usnadněno porozumění v cizím jazyce? Uveďte některé konkrétní návrhy.

Příloha 8 **Reportáž A – pracovní list**

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 7 octobre 2016, dossier 496
Paris progresse dans la course aux Jeux Olympiques 2024 (2'21'')

Activité 1. Regardez/écoutez le reportage et choisissez son résumé.

1. Trois villes sont encore en lice pour les Jeux Olympiques 2024 : Los Angeles, Budapest et Paris. La stratégie sportive de la capitale française fonctionne. Son budget est un plus élevé que celui de L.A., mais elle a déjà construit un formidable village olympique alors que ses deux concurrents n'ont pas encore toutes les infrastructures.

2. Encore un an avant de connaître la ville qui organisera les Jeux Olympiques 2024. Paris et Los Angeles sont les grands favoris. Les dossiers des deux villes se ressemblent. C'est leur capacité à influencer les membres du CIO qui va les différencier.

3. Qui de Paris ou de Los Angeles organisera les Jeux Olympiques d'été 2024 ? La décision sera prise dans un an. Même si Los Angeles les a déjà organisés deux fois, Paris a de fortes chances de l'emporter grâce à une meilleure stratégie sportive. De plus, elle a plus d'influence que la cité des anges.

Activité 2. Regardez/écoutez le reportage. Quels sont les points communs entre les deux villes ?

□ La proximité du village olympique et du stade.	□ Le contenu du dossier.
□ La qualité des logements pour les athlètes.	□ Un budget raisonnable.
□ Le nombre d'échecs comme ville organisatrice.	□ L'aura touristique mondiale.
□ Le nombre d'organisations des JO d'été.	□ La capacité à organiser de grands événements sportifs.
□ Le savoir-faire en matière de stratégie sportive.	□ L'infrastructure hôtelière adéquate.
□ L'existence des sites.	□ Le soutien de la population.

Activité 3. Regardez/écoutez le reportage et répondez aux questions en employant les données chiffrées.

1. A combien de kilomètres du Stade de France se trouve le futur village olympique à Paris d'après les projets 3D? Sur la sruface de combien d'hectares ?

2. Combien de logements neufs et pour combien d'athlètes la ville de Paris est-elle prête de construire ?

3. En quelles années la ville de Los Angeles a-t-elle accueilli les Jeux olympiques d'été ?

4. En quelles années la candidature de la ville de Paris a-t-elle échouée ?

5. Quel est le budget de Paris et celui de Los Angeles concernant l'organisation des Jeux Olympiques ?

Activité 4. Regardez/écoutez le reportage et dites si les phrases suivantes sont vraies (V) ou fausses (F). Corrigez ensuite celles qui sont fausses.

1. Les Jeux Olympiques d'été 2024 auront probablement lieu en France ou aux Etats-Unis.
2. A Paris il n'y a actuellement aucun terrain de sport qui pourrait être utilisé pour les Jeux Olympiques.
3. La ville de Paris a déposé quatre fois sa candidature pour devenir ville organisatrice des Jeux Olympiques.
4. Les membres du CIO (*Comité international olympique*) décideront quelle ville organisera les Jeux Olympiques en 2024.

Příloha 9 **Reportáž B – pracovní list**

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 13 janvier 2017, dossier 509
Le *video mapping* enchante les rues (2'24'')

Activité 1. Regardez/écoutez le reportage et complétez son résumé avec les mots que vous entendez.

Découverte d'un nouvel _____ _____: des _____ géantes apparaissent sur les _____des villes, on l'appelle le _____ _____.

Activité 2. Regardez/écoutez le reportage et cochez les propositions correctes concernant le *video mapping*.

□ On peut voir ces œuvres seulement la nuit.	□ Le *video mapping* existe dans différentes villes.
□ C'est un nouvel art numérique.	□ Cet art s'expose dans les musées.
□ C'est un nouveau média pour échanger des histoires.	□ Ce sont des images ordinaires.
□ Les œuvres peuvent être des photos ou des vidéos.	□ Ça rend des rues tristes plus belles.
□ Ce sont des œuvres permanentes.	□ On peut acheter les vidéos.

Activité 3. Julien Nonnon est un artiste de *video mapping*. Regardez/écoutez le reportage et dites si ces affirmations sont vraies ou fausses. Corrigez celles qui sont fausses.

	Vrai	Faux
1. Julien Nonnon travaille seul.		
2. C'est un débutant dans cet art.		
3. Avec ses œuvres, il veut que les gens se racontent des histoires.		
4. C'est un *street artist.*		
5. Il a filmé des couples qui s'embrassaient.		
6. Il a organisé un casting à la Cité de la mode et du design.		
7. Les personnes filmées ne sont pas de vrais couples.		
8. Avec ses vidéos dans la rue, il souhaite montrer que ce sont des endroits qui vivent.		
9. Quand il projette ses œuvres sur les murs, il les prend en photo.		

Activité 4. Regardez/écoutez le reportage et répondez aux questions suivantes.

1. Où les photos de Julien Nonnon ont-elles été projetées pour la première fois ?
2. Comment les couples ont-ils été choisis ?
3. Quels sentiments la femme et l'homme du couple inteviewé ressentent-ils en voyant les photos ?
4. Pourquoi ont-ils accepté de participer au projet de Nonnon ?
5. Comment Julien Nonnon garde-t-il des traces de ces œuvres éphémères ?

Příloha 10 **Reportáž C – pracovní list**

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 25 mars 2016 dossier 476
S'informer oui, mais comment ? (2'28'')

Activité 1. Regardez/écoutez le reportage et complétez la présentation de l'événement dont on parle dans ce reportage.

À l'occasion de la « Semaine de la _____ et des _____ » un _____ situé en _____ près de Versailles a organisé une _____ entre les _____ et un _____. Pendant une heure les participants ont pu _____.

Activité 2. Regardez/écoutez le reportage. Corrigez les informations qui ne sont pas correctes.

1. Le reportage se passe dans un collège à Paris.
2. Les élèves sont en classe de troisième, ils ont 14 ou 15 ans.
3. Le journaliste, Frantz Vaillant, est rédacteur en chef et il a sa carte de presse depuis plus de 30 ans.
4. La rencontre dure deux heures pour échanger, présenter le métier et répondre aux questions.
5. Frantz Vaillant pense qu'un journaliste peut changer les vies.
6. Les élèves interviewés s'informent par la télévision, la radio, les réseaux sociaux, les mobiles, les applications.
7. En France, 90 % des jeunes s'informent d'abord par les réseaux sociaux.

Activité 3. Regardez/écoutez le reportage et cochez les possibilités correctes.

1. Les collégiens

□ sont timides et ont peur de poser leurs questions au journaliste.

□ sont actifs et posent beaucoup de questions au journaliste.

□ ne lisent jamais de journaux.

□ mentionnent aussi le thème de la censure des articles.

2. D'après les collégiens il est utile de lire la presse, regarder les journaux parce que/ qu'

□ on est plus informés et notre culture générale augmente.

□ ça permet de sortir un petit peu de notre monde de d'habitude.

□ on peut influencer les autres si on a suffisamment d'informations.

□ on peut y trouver les choses amusantes.

Activité 4. Regardez/écoutez le reportage et répondez aux questions suivantes.

1. Que font les élèves pendant cette rencontre ?
2. Le journaliste mentionne des formes d'attaque à la liberté de la presse. Lesquelles ?
3. Quel est le rôle d'un journaliste selon le rédacteur en chef de TV5MONDE ?
4. Qui a le pouvoir de changer le monde, selon lui ?

Příloha 11 **Reportáž A – řešení**

Corrigé

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 7 octobre 2016, dossier 496
Paris progress dans la course aux Jeux Olympiques 2024 (2'21'')

Activité 1. Regardez/écoutez le reportage et choisissez son résumé.

2. Encore un an avant de connaître la ville qui organisera les Jeux Olympiques 2024. Paris et Los Angeles sont les grands favoris. Les dossiers des deux villes se ressemblent. C'est leur capacité à influencer les membres du CIO qui va les différencier.

Activité 2. Regardez/écoutez le reportage. Quels sont les points communs entre les deux villes ?

□ La proximité du village olympique et du stade.	X Le contenu du dossier.
□ La qualité des logements pour les athlètes.	X Un budget raisonnable.
□ Le nombre d'échecs comme ville organisatrice.	X L'aura touristique mondiale.
□ Le nombre d'organisations des JO d'été.	X La capacité à organiser de grands événements sportifs.
X Le savoir-faire en matière de stratégie sportive.	X L'infrastructure hôtelière adéquate.
X L'existence des sites.	□ Le soutien de la population.

Activité 3. Regardez/écoutez le reportage et répondez aux questions en employant les chiffres.

1. A combien de kilomètres du Stade de France se trouve le futur village olympique à Paris d'après les projets 3D? Sur la sruface de combien d'hectares ? **à 2km, 50 hectares**

2. Combien de logements neufs et pour combien d'athlètes la ville de Paris est-elle prête de construire ? **3 500 logements neufs pour 15 000 athlètes**

3. En quelles années la ville de Los Angeles a-t-elle accueilli les Jeux olympiques d'été ? **en 1932, en 1984**

4. En quelles années la candidature de la ville de Paris a-t-elle échouée ? **en 2008, en 2012**

5. Quel est le budget de Paris et celui de Los Angeles concernant l'organisation des JO ?

6,2 milliards d'euros pour Paris, 5,6 milliards pour Los Angeles

Activité 4. Regardez/écoutez le reportage et dites si les phrases suivantes sont vraies (V) ou fausses (F). Corrigez ensuite celles qui sont fausses.

1. Les Jeux Olympiques d'été 2024 auront probablement lieu en France ou aux Etats-Unis. **V**
2. A Paris il n'y a actuellement aucun terrain de sport qui pourrait être utilisé pour les Jeux Olympiques. **F**
   A Paris, il y a le Stade de France, le site de Roland-Garros pour le tennis ou le vélodrome de Saint-Quentin-en-Yvelines qui pourraient être utilisés pour les Jeux Olympiques.
3. La ville de Paris a déposé quatre fois sa candidature pour devenir ville organisatrice des Jeux Olympiques. **F**
   La ville de Paris a déposé deux fois sa candidature pour devenir ville organisatrice des Jeux Olympiques (en 2008, en 2012).
4. Les membres du CIO (*Comité international olympique*) décideront quelle ville organisera les Jeux Olympiques en 2024. **V**

Příloha 12 **Reportáž B – řešení**

Corrigé

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 13 janvier 2017, dossier 509
Le *video mapping* enchante les rues (2'24'')

Activité 1. Regardez/écoutez le reportage et complétez son résumé avec les mots que vous entendez.

Découverte d'un nouvel **art numérique** : des **photos** géantes apparaissent sur les **murs** des villes, ce phénomène est appelé le **video mapping**.

Activité 2. Regardez/écoutez le reportage et cochez les propositions correctes concernant le *video mapping*.

X On peut voir ces œuvres seulement la nuit.	X Le *video mapping* existe dans différentes villes.
X C'est un nouvel art numérique.	□ Cet art s'expose dans les musées.
□ C'est un nouveau média pour échanger des histoires.	□ Ce sont des images ordinaires.
X Les œuvres peuvent être des photos ou des vidéos.	X Ça rend des rues tristes plus belles.
□ Ce sont des œuvres permanentes.	□ On peut acheter les vidéos.

Activité 3. Julien Nonnon est un artiste de *video mapping.* Regardez/écoutez le reportage et dites si ces affirmations sont vraies ou fausses. Corrigez celles qui sont fausses.

	Vrai	Faux
1. Julien Nonnon travaille **en équipe**		X
2. C'est **un pro** dans cet art.		X
3. Avec ses œuvres, il veut que les gens se racontent des histoires.	X	
4. C'est un *street artist.*	X	
5. Il a filmé des couples qui s'embrassaient.	X	
6. **Il a casté des couples sur Facebook.**		X
7. **Il s'agit de vrais baisers d'amoureux.**		X
8. Avec ses vidéos dans la rue, il souhaite montrer que ce sont des endroits qui vivent.	X	
9. Quand il projette ses œuvres sur les murs, il les prend en photo.	X	

Activité 4. Regardez/écoutez le reportage et répondez aux questions suivantes.

1. Où les photos de Julien Nonnon ont-elles été projetées pour la première fois ?

Elles ont été projetées sur les murs de la Cité de la mode et du design à Paris.

2. Comment les couples ont-ils été choisis ?

Ils ont été choisis sur Facebook.

3. Quels sentiments la femme et l'homme du couple inteviewé ressentent-ils en voyant les photos ?

Ça leur fait bizarre parce qu'ils n'ont pas l'habitude de se voir comme ça.

4. Pourquoi ont-ils accepté de participer au projet de Nonnon ?

Ça leur a plu de combiner leur amour et l'amour qu'ils ont pour Paris.

5. Comment Julien Nonnon garde-t-il des traces de ces œuvres éphémères ?

Il les prend en photo.

Příloha 13 **Reportáž C – řešení**

Corrigé

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 25 mars 2016 dossier 476
S'informer oui, mais comment ? (2'28'')

Activité 1. Regardez/écoutez le reportage et complétez la présentation de l'événement dont on parle dans ce reportage.

À l'occasion de la « Semaine de la **presse** et des **médias** », un **collège** situé en **banlieue parisienne** près de Versailles a organisé une **rencontre** entre les **collégiens** et un **journaliste (de TV5MONDE)**. Pendant une heure les participants ont pu **échanger, discuter du métier de journaliste**.

Activité 2. Regardez/écoutez le reportage. Dans chaque phrase corrigez les informations qui ne sont pas correctes.

1. Le reportage se passe dans un collège **en banlieue parisienne, à Versailles.**

2. Les élèves sont en classe de troisième, ils ont **12 ou 13 ans**.

3. Le journaliste Frantz Vaillant est rédacteur en chef et il a sa carte de presse depuis **25 ans**.

4. La rencontre dure **une heure** pour échanger, présenter le métier et répondre aux questions.

5. Frantz Vaillant **ne pense pas** qu'un journaliste change les vies. **Il pense ce que sont les politiques et les gens qui peuvent changer les vies.**

6. Les élèves interviewés s'informent **par la télévision, les réseaux sociaux, les mobiles, les applications.**

7. En France, **80 % des jeunes** s'informent d'abord par les réseaux sociaux.

Activité 3. Regardez/écoutez le reportage et cochez toutes les possibilités correctes.

1. Les collégiens

□ sont timides et ont peur de poser leurs questions au journaliste.

X sont actifs et posent beaucoup de questions au journaliste.

□ ne lisent jamais de journaux.

X mentionnent aussi le thème de la censure des articles.

2. D'après les collégiens il est utile de lire la presse, regarder les journaux parce que/ qu'

X on est plus informés et notre culture générale augmente.

X ça permet de sortir un petit peu de notre monde de d'habitude.

□ on peut influencer les autres si on a suffisamment d'informations.

□ on peut y trouver les choses amusantes.

Activité 4. Regardez/écoutez le reportage et répondez aux questions suivantes.

1. Ils posent des questions au journaliste.

2. Le journaliste parle d'avertissement voire de menace téléphonique, de censure des papiers (des articles).

3. Le rôle d'un journaliste c'est d'expliquer le monde, de témoigner.

4. Les gens et les politiques ont le pouvoir de changer le monde.

Příloha 14 **Reportáž A – přepis (titulky)**

Transcription

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 7 octobre 2016, dossier 496
Paris progresse dans la course aux Jeux Olympiques 2024 (2'21'')

Voix off

Los Angeles, Budapest, Paris. Une seule de ces trois villes accueillera les Jeux olympiques d'été en 2024. Dans cette dernière ligne droite, Budapest est toujours en lice, mais Paris et Los Angeles se détachent et semblent être les grands favoris.

Aujourd'hui, Paris sort son atout maître : les toutes premières images en 3D de ce que va être le futur village olympique 2024. À deux kilomètres du Stade de France, sur les rives de la Seine, 50 hectares aménagés tout autour de l'actuelle Cité du Cinéma, une nouvelle passerelle et 3 500 logements neufs pour accueillir les 15 000 athlètes. Après les échecs de 2008 et 2012, la candidature de Paris n'a jamais semblé aussi forte. 90 % des infrastructures sont déjà existantes. Le Stade de France donc, mais aussi le site de Roland-Garros pour le tennis ou encore le vélodrome de Saint-Quentin-en-Yvelines.

Pour l'organisation française, c'est la démonstration d'une foi sans faille en le sport.

Tony Estanguet, *coprésident de Paris 2024*

On a montré depuis 15 ans qu'on était vraiment très impliqués dans le sport. Il y a une vraie stratégie autour du sport en accueillant de grands événements.

Voix off

Mais en matière de stratégie sportive, comptez sur Los Angeles qui a aussi du savoir-faire. La cité des anges est la seule ville au monde à avoir organisé deux fois les Jeux d'été en 1932 et ici en 1984 avec le sacre de Carl Lewis. Et à Los Angeles comme à Paris, les sites sont déjà en place. Les dossiers des deux villes sont proches avec des budgets raisonnables et presque identiques. 6,2 milliards d'euros pour Paris, 5,6 milliards pour Los Angeles. C'est donc l'influence de chaque pays qui fera pencher la balance.

Pim Vershuuren, *chercheur IRIS – spécialiste du sport*

Les deux villes ont une aura touristique mondiale universelle, elles sont toutes les deux capables d'organiser ce type d'événement. Elles ont le nombre d'hôtels, de couchages et les infrastructures capables de supporter un tel afflux de visiteurs. Ce qui va différencier, c'est leur capacité à influencer la centaine de membres du CIO qui votent à titre individuel pour attribuer ces Jeux olympiques 2024.

Voix off

Paris s'accorde une chance supplémentaire de gagner : l'engouement populaire et la force d'un pays entièrement mobilisé derrière sa capitale.

Příloha 15 **Reportáž B – přepis (titulky)**

Transcription

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 13 janvier 2017, dossier 509
Le *video mapping* enchante les rues (2'24'')

Voix off

Quand la nuit tombe, on peut les voir apparaître sur les murs des villes : des photos géantes. À Orlando, Madrid ou Paris, ces images lumineuses, c'est du *video mapping*, un nouvel art numérique qui s'impose dans la rue. Depuis quelque temps, on parle beaucoup d'eux sur les réseaux sociaux. Avec son équipe, le graphiste Julien Nonnon fait partie des pros du mapping.

Julien Nonnon, *artiste de* video mapping

Je voulais faire vraiment des, je voulais faire des fables urbaines… vraiment me réapproprier les lieux pendant quelques minutes et justement que les gens puissent se raconter des histoires par rapport à ces personnages-là, dire justement, tiens, comme une anecdote, comme quelque chose, comme une légende urbaine un peu aussi.

Voix off

Il y a plusieurs mois, à Paris, le *street artist* s'était déjà fait remarquer avec ce projet et ces images lumineuses. Toutes sortes de couples qui s'embrassent sur les murs de la Cité de la mode et du design.

Julien Nonnon, *artiste de* video mapping

Ça, c'est mes parents. J'ai fait embrasser mes parents.

Voix off

Pour cette œuvre de *street art*, ils ont casté des centaines de couples grâce à Facebook. Et aujourd'hui, ces images de vrais baisers d'amoureux continuent de vivre un peu partout comme ici à Montmartre.

Julien Nonnon, *artiste de* video mapping

C'est vraiment ce que je voulais faire. C'était voir des gens en train de s'embrasser en géant dans la rue pour vous montrer que justement c'est un endroit qui vit.

Éléonore Hugot

Ah ça y est, on est là.

Franck Delbarre

Ah bah voilà, on se reconnaît, là.

Éléonore Hugot

Ça fait bizarre.

Franck Delbarre

Ah oui, trop, là. Enfin nous, c'est ça qui nous a plu aussi, mêler notre image, nous, notre amour et l'amour qu'on a pour Paris aussi.

Éléonore Hugot

Et puis, on n'a pas l'habitude de se voir sous cet angle-là, en fait, quand on s'embrasse on fait jamais attention à l'image qu'on renvoie. Donc, de se voir comme ça, ouais, ça fait, ça fait bizarre.

Voix off

Des images insolites qui valorisent, tout à coup, le relief accidenté des façades.

Une passante

On passe devant un mur sinistre dans une rue triste et, tout à coup, c'est l'amour qui vous saute au visage et au cœur.

Voix off

À chaque fois qu'il projette ses images sur les murs, Julien Nonnon les immortalise. Des photos, la seule trace qui reste de ce travail éphémère et c'est cette œuvre-là que les amateurs de mapping vont pouvoir acheter.

Příloha 16 **Reportáž C – přepis (titulky)**

Transcription

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 25 mars 2016 dossier 476
S'informer oui, mais comment ? (2'28'')

Voix off

Pour cette semaine de la presse et des médias dans l'école, les élèves se pressent et s'y collent. Ce matin, dans ce collège près de Versailles en banlieue parisienne, pas de cours de maths ni d'histoire-géo, mais une rencontre avec un journaliste de TV5MONDE. Ils sont en troisième, ils ont 12 ou 13 ans. Lui est rédacteur en chef ; il a 25 ans... de carte de presse. Une heure pour échanger, présentation du métier et, très vite, les questions fusent.

Élèves de 3e

- Sur quelle chaine vous avez préféré travailler ?
- Est-ce que vous faites beaucoup de censure par rapport à vos informations ?
- Le reportage que vous avez fait, que vous regrettez maintenant ?
- Quelle est l'anecdote où vous avez eu le plus peur dans toute votre carrière ?
- Est-ce que ça vous gêne de savoir que dans certains pays vos articles pourraient être censurés ?

Frantz Vaillant, *rédacteur en chef à TV5MONDE*

Chaque fois que l'on reçoit un avertissement, voire une menace téléphonique, chaque fois qu'on censure un papier, on se dit [que] c'est un peu comme la roulette du dentiste sur le nerf. Ça a dû faire mal quelque part, donc il faut soigner la dent malade quoi. Plus il y aura de papiers et d'articles, de reportages qui gêneront, plus on se rapprochera d'une certaine vérité.

Une élève de 3e Journaliste, c'est un métier qui vous donne envie de changer le monde ?

Frantz Vaillant, *rédacteur en chef à TV5MONDE*

On essaie d'abord de l'expliquer… Quand vous rencontrez ce monsieur qui répare les femmes qui ont été violées, quand vous rencontrez des secouristes qui ne dorment pas pendant 20 heures, on est très humbles. Mais on ne peut pas vraiment changer les vies. Ce sont les politiques et les gens eux-mêmes qui changent leur vie et qui font en sorte que les vies puissent changer. Nous, on est des témoins, voilà.

Emmanuel Fromentin, *professeur d'histoire-géo et d'éducation civique*

Je trouve que c'est très important que dans une démocratie, on pense que justement il y a une grande liberté, que tout va bien mais en fait, nous on est manipulés et l'information c'est ce qui permet de réfléchir. À nous de leur montrer ce qui se passe ailleurs et leur montrer que l'information, c'est pas juste ce qu'on veut bien leur montrer, c'est pas juste les journaux gratuits, c'est pas non plus les blogs faits par des non-professionnels.

Voix off

Mais, chaque jour, comment s'informent-ils, ces collégiens ?

Fabien, *élève de 3e*

Je m'informe par la télé, les réseaux sociaux, les mobiles.

Sybille, *élève de 3e*

Par les applications, enfin, les journaux… Enfin, via le téléphone.

Voix off

Lire la presse, regarder les journaux, pour quels bénéfices ?

Sybille, *élève de 3e*

Parce qu'on se sent moins idiot, en fait. On est plus informé et puis… Enfin moi, personnellement, ça augmente ma culture générale.

Lucas, *élève de 3e*

C'est que ça sert pour sensibiliser les publics. Ça a quand même un pouvoir énorme.

Apolline, *élève de 3e*

Ça permet de sortir un petit peu de notre monde de d'habitude où on s'occupe que de nous.

Voix off

En France, selon un récent sondage, 80 % des jeunes s'informent d'abord via les réseaux sociaux.

Příloha 17

Příloha 17

Odkazy na reportáže – s oporou porozumění video

https://www.youtube.com/watch?v=LAEhLR3Dw3E&index=1&list=PLaM5h5m9CkJfnUKiHaOBXoVTYjg51TbvI

https://www.youtube.com/watch?v=1Qi6038VLPQ&list=PLaM5h5m9CkJfnUKiHaOBXoVTYjg51TbvI&index=5

https://www.youtube.com/watch?v=if7uVRWegSk&index=9&list=PLaM5h5m9CkJfnUKiHaOBXoVTYjg51TbvI

Příloha 18

Odkazy na reportáže – s oporou porozumění obrázky

https://www.youtube.com/watch?v=1mWVs08WVeo&t=0s&list=PLaM5h5m9CkJfnUKiHaOBXoVTYjg51TbvI&index=4

https://www.youtube.com/watch?v=s_IsKoxuppE&index=7&list=PLaM5h5m9CkJfnUKiHaOBXoVTYjg51TbvI

https://www.youtube.com/watch?v=LH4jxnwV2Ck&list=PLaM5h5m9CkJfnUKiHaOBXoVTYjg51TbvI&index=11

Příloha 19

Ukázka testovacího programu

Reportáž A aktivita 2

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 7 octobre 2016, dossier 496
Paris progresse dans la course aux Jeux Olympiques 2024 (2'21")

Activité 2. Regardez/ écoutez le reportage. Quels sont les points communs entre les deux villes?

- ☐ La proximité du village olympique et du stade.
- ☐ Le contenu du dossier.
- ☐ La qualité des logements pour les athlètes.
- ☐ Un budget raisonnable.
- ☐ Le nombre d'échecs comme ville organisatrice.
- ☐ L'aura touristique mondiale.
- ☐ Le nombre d'organisations des Jeux Olympiques d'été.
- ☐ La capacité à organiser de grands événements sportifs.
- ☐ Le savoir-faire en matière de stratégie sportive.

Activité 1. Regardez/ écoutez le reportage et choisissez son résumé.

- ○ Trois villes sont encore en lice pour les Jeux Olympiques 2024 : Los Angeles, Budapest et Paris. La stratégie sportive de la capitale française fonctionne. Son budget est un plus élevé que celui de L.A., mais elle a déjà construit un formidable village olympique alors que ses deux concurrents n'ont pas encore toutes les infrastructures.
- ○ Encore un an avant de connaître la ville qui organisera les Jeux Olympiques 2024. Paris et Los Angeles sont les grands favoris. Les dossiers des deux villes se ressemblent. C'est leur capacité à influencer les membres du CIO qui va les différencier.
- ○ Qui de Paris ou de Los Angeles organisera les Jeux Olympiques d'été 2024 ? La décision sera prise dans un an. Même si Los Angeles les a déjà organisés deux fois, Paris a de fortes chances de l'emporter grâce à une meilleure stratégie sportive. De plus, elle a plus d'influence que la cité des anges.

candidature aux Jeux Olympiques d'été 2024

2 grands favoris **futur village olympique**

infrastucture existante et sites en place

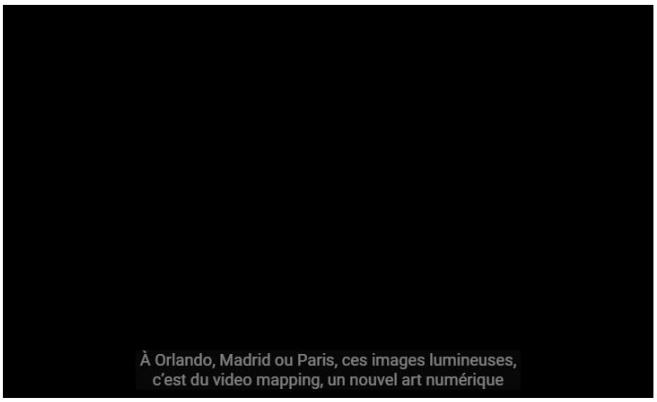
stratégie sportive

dossiers avec des budgets raisonnables

influencer les membres du CIO **engouement populaire**

Reportáž B aktivita 3

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 13 janvier 2017, dossier 509
Le video mapping enchante les rues (2'24")



Activité 3. Julien Nonnon est un artiste de video mapping. Regardez/ écoutez le reportage et dites si ces affirmations sont vraies ou fausses. Corrigez les affirmations qui sont fausses.

1. Julien Nonnon travaille seul.
- V
- F

2. C'est un débutant dans cet art.
- V
- F

3. Avec ses œuvres, il veut que les gens se racontent des histoires.

Reportáž B aktivita 4

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 13 janvier 2017, dossier 509
Le video mapping enchante les rues (2'24")

Activité 4. Regardez/ écoutez le reportage et répondez aux questions suivantes.

1. Où les photos de Julien Nonnon ont-elles été projetées pour la première fois?

2. Comment les couples ont-ils été choisis?

3. Quels sentiments la femme et l'homme du couple inteviewé ressentent-ils en voyant les photos?

4. Pourquoi ont-ils accepté de participer au projet de Nonnon?

Reportáž C aktivita 1

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 25 mars 2016 dossier 476
S'informer oui, mais comment ? (2'28")

Activité 1. Regardez/ écoutez le reportage et complétez la présentation de l'événement dont on parle dans ce reportage.

À l'occasion de la « Semaine de la _____ et des _____ » un _____ situé en _____ près de Versailles a organisé une _____ entre les _____ et un _____. Pendant une heure les participants ont pu _____.

Reportáž C aktivita 2

7 JOURS SUR LA PLANÈTE
TV5 25 mars 2016 dossier 476
S'informer oui, mais comment ? (2'28")

Activité 2. Regardez/ écoutez le reportage. Dans chaque phrase corrigez les informations qui ne sont pas correctes.

1. Le reportage se passe dans un collège à Paris.

2. Les élèves sont en classe de troisième, ils ont 14 ou 15 ans.

3. Le journaliste, Frantz Vaillant, est rédacteur en chef et il a sa carte de presse depuis plus de 30 ans.