

Filozofická fakulta
Univerzita Karlova v Praze

Ústav anglického jazyka a didaktiky

Doktorský program:
Filologie – Didaktika konkrétního jazyka (anglický jazyk)

Teze k dizertační práci

**Předposlechová fáze ve výuce poslechu u dospělého
žáka na úrovni A2 - B1**

**The Pre-listening Stage in L2 Listening Instruction
to A2 - B1 Adult Learners**

Autorka:

Hana Ždímalová

Vedoucí práce – Doc. PhDr. Jarmila Mothejzíková, CSc.

2013

Obsah

| | | |
|--|-------|-----------|
| Abstrakt | | 2 |
| I. Úvod | | 4 |
| II. Teoretická východiska | | 5 |
| III. Souhrn vybraných výsledků dotazníkového šetření z r. 2012..... | | 8 |
| IV. Pedagogické principy a doporučení pro výuku poslechu u dospělých studentů na úrovních A2-B1 | | 10 |
| V. Bibliografie | | 12 |

Abstrakt

Tato dizertační práce se zabývá výukou poslechu u dospělých studentů angličtiny jako cizího jazyka v České republice a zejména faktorem předposlechu, který zatím není dostatečně probádán. Práce zkoumá názory studentů na poslech a jejich vnímání výuky poslechu v kurzech obecné angličtiny a použití různých předposlechových technik ve výuce poslechu, a to zejména z pohledu dospělých studentů jazykové úrovně A2-B1 (dle CEFR). Teoretická část dizertace se zabývá současnými poznatky z výzkumu výuky poslechu a mapuje historii výuky poslechu v rámci klasických (didaktických) metod výuky cizích jazyků.

Předposlechová fáze je integrální součástí výuky cizojazyčného poslechu od začátku komunikačního přístupu, avšak v poslední době se vynořila některá kontroverzní témata. Učitelům se vytýká, že tráví předposlechovou fází příliš mnoho času (Field 2002; 2008) a dále je zpochybňována zásada, že studentům mají být při testování poslechu předloženy otázky na poslech předem (Sherman 1997). Poslechové potřeby studentů a jejich vnímání dovednosti poslechu s porozuměním navíc nebyly ještě v dostatečné míře zkoumány (Graham 2006; Graham - Macaro 2008) a v ČR zatím vůbec. Domníváme se, že je třeba se studentů ptát na jejich názory a vnímání, protože studenti a jejich potřeby jsou důležitým faktorem, který ovlivní, jak efektivní ve skutečnosti bude výuka poslechu a předposlechová fáze.

Studie se inspirovala předvýzkumem, který obsahoval kvantitativní a kvalitativní šetření (dotazník u sta studentů úrovně A1-A2 v r. 2006 a polostrukturované rozhovory u studentů úrovně A2 v r. 2008). Jeho výsledky ukázaly, že daní studenti se chtějí nejvíce zlepšit v mluvení, poslechu a znalosti lexika. Vlastní výzkumný projekt pak spočívá v pozorování (observace ve třídách angličtiny v r. 2011-2012) a zejména v rozsáhlém dotazníkovém šetření (realizovaném v r. 2012), které zkoumá názory, postoje, potřeby a preference u studentů

prezenčních kurzů v Kabinetu studia jazyků, ÚJČ, AVČR, v.v.i. Data byla sebrána celkem od 473 studentů cizích jazyků (různé úrovně jazykové pokročilosti), z nichž studentů angličtiny je celkem 374, a tito tvoří základní vzorek pro podrobné analýzy.

Základními výzkumnými otázkami bylo: (1) Jak studenti vnímají čas věnovaný výuce poslechu v prezenčním kurzu? (2) Jak učitelé používají předposlechovou fázi? (3) Jak vnímají studenti užitečnost (nadbytečnost) předposlechu pro porozumění? (4) Které předposlechové techniky vnímají studenti jako nejefektivnější pro poslech s porozuměním?

Výsledky ukázaly, že z pohledu dospělých studentů angličtiny (1) by měla výuka poslechu v prezenčním kurzu obecně angličtiny tvořit více času (přání studentů je 30% času výuky ve třídě), (2) učitelé netráví předposlechem příliš mnoho času (průměrně pod 4 minuty), (3) většina studentů považuje předposlechovou fázi za „rozhodně užitečnou“, a (4) za nejefektivnější předposlechové techniky považují studenti techniky zaměřené na lexikum (brainstorming lexika k tématu a prezentace klíčových slov učitelem).

Tyto výsledky byly naměřeny napříč jazykovými úrovněmi (A1-C), ale nastíněné tendence se nejdůrazněji projeví u nižších jazykových úrovní. Didaktické principy a doporučení jsou formulována pro výuku poslechu u studentů jazykové úrovně A2-B1, kde se prokázaly jako nejvíce relevantní.

Klíčová slova: poslech s porozuměním; výuka poslechu; komunikační kompetence; předposlechová fáze; předposlechové techniky/aktivity; vnímání a názory studentů; analýza potřeb studentů; schematizační teorie; reciproční poslech; nereciproční poslech; predikce; prezentace klíčových slov; brainstorming slovní zásoby; otázky na poslech zadané před poslechem.

I. Úvod

Předkládaná dizertační práce zkoumá názory dospělých studentů nižších jazykových úrovní na předposlechovou fázi a na výuku poslechu v prezenčních kurzech obecné angličtiny. Protože je práce první svého druhu minimálně v českém kontextu, je její charakter částečně explorativní a částečně deskriptivní.

Autorka se dlouhodobě zaměřuje na výuku dospělých studentů v rámci projektů celoživotního vzdělávání. V těchto projektech studenti nižších jazykových úrovní běžně studují prezenční kurzy s frekvencí 90 minut výuky týdně a často i několikrát opakují tutéž jazykovou úroveň. Autorka začala v předvýzkumu v r. 2006 zjišťovat zaměření jazykových potřeb těchto studentů nejprve v širším kontextu základních řečových dovedností a jazykových prostředků. Dotazníkové šetření u sta studentů angličtiny na úrovni A1-A2 v projektu JARO (převažující úroveň v projektu) ukázalo, že studenti chtějí nejvíce zlepšit dovednost mluvení, dovednost poslechu a znalost lexika (Ždímalová 2009a).

V navazujícím kvalitativním šetření v r. 2008 zjišťovala autorka přednostně názory studentů na rozvoj dovednosti mluvení, ale při analýze dat získaných z devíti polostrukturovaných rozhovorů se studenty jedné třídy úrovně A2 se ukázalo, že studenti překvapivě často spontánně zmiňovali své těžkosti spočívající v nedostatečně rozvinuté dovednosti poslechu. Jejich komentáře se nejčastěji týkaly omezené schopnosti se dorozumět anglicky při cestování. Přestože jim nedělalo problém si vyžádat základní informace, při delším rozhovoru nerozuměli a nevěděli, na co jsou sami tázáni. Dále studenti uváděli, že při výuce poslechu v kurzu často nerozumí audionahrávkám s rodilými mluvčími, že by při takovém poslechu potřebovali více vizuální opory (zejména v podobě videa) a že by se učitelé měli výuce poslechu věnovat více, než je v kurzech běžné.

Na základě těchto zjištění byly další fáze výzkumu zaměřeny již výhradně na výuku poslechu a na předposlechovou fázi, ve které učitel studenty připravuje na poslech. Protože nebylo možné pokračovat ve zkoumání studentů téhož projektu, byla zvolena obdobná cílová skupina dospělých studentů studujících v prezenčních jazykových kurzech Kabinetu studia jazyků, ÚJČ, AV ČR, v.v.i. (KSJ), kde se vzdělávají jak zaměstnanci AV ČR, tak veřejnost.

Vlastní výzkumný projekt proběhl v letech 2011-2012. V r. 2011 bylo navrženo rozsáhlé dotazníkové šetření formou online a vytvořen dotazník dle aktuálních principů pedagogického výzkumu (např. Chrátka 2007, Gavora 2010). V r. 2012 pak bylo šetření realizováno v KSJ za podpory Grantové agentury UK (autorka práce byla předkladatelkou a hlavní řešitelkou grantu č. 521912). Výzkumný design i samotný dotazník (Ždímalová 2012d) byly konzultovány s kolegy z oboru didaktiky anglického jazyka i s odborníky na dotazníková

šetření v sociálních vědách z Univerzity Karlovy a ČVUT v Praze. Výsledky studie byly úspěšně prezentovány na konferencích (např. IATEFL Polsko a ATECR, Ždímalová 2012a, 2012b, Ždímalová – Anýžová 2012). Pro účely dizertační práce byla data naměřená v dotazníkovém šetření z r. 2012 doplněna údaji z observací výuky angličtiny realizovaných v KSJ v letech 2011-2012. Souhrnné výsledky jsou uvedeny v kapitole III.

II. Teoretická východiska

Cílem teoretické části dizertace bylo v první řadě zmapovat literaturu týkající se historických metod a přístupů ve výuce cizích jazyků a speciálně výuky cizojazyčného poslechu („L2 listening instruction“), a dále získat nejnovější poznatky týkající se výzkumu poslechu a předposlechové fáze („the pre-listening stage“). Druhým cílem bylo sestavit výzkumné otázky a na jejich základě pak vytvořit originální dotazník pro studenty, jehož součástí by měla být i typologie v současnosti nepoužívanějších předposlechových technik („pre-listening techniques“).

Nutno podotknout, že výuka poslechu byla dlouho upozadována, neb se předpokládalo, že si studenti osvojí poslech automaticky s výukou jazykových prostředků, případně s výukou mluvení, což se v minulosti lišilo od jednoho didaktického přístupu (metody) k druhému (např. Chastain 1976, Larsen-Freeman 2000, Celce-Murcia 2001, Richards and Rodgers 2001, Rost 2002, Howatt – Widdowson 2004, Richards 2009). Důkazem tohoto relativně pozdního nástupu je skutečnost, že poslech jako takový začal být zkoumán až v polovině 20. století (Nichols 1948, Bostrom 1990: 3), kdy se také datuje vznik prvního cizojazyčného poslechového testu (Barnard-Yale Aural Test 1950, viz Spolsky 1990). Do zkoušky Cambridge First Certificate exam byl poslech zařazen až v r. 1970 (Field 2008).

Většina autorů se shoduje na tom, že výuka cizojazyčného poslechu s porozuměním ve skutečnosti začala až s nástupem komunikačního přístupu v 70. letech minulého století (např. Whitney 1999: 639), přestože poslech začala velmi dobře zpracovávat již Audio-vizuální metoda (Mothejzíková 1988). S posunem paradigmatu výuky cizích jazyků směrem ke komunikaci a komunikační kompetenci (Hymes 1971, Widdowson 1972) se staly těžištěm výuky poslechu porozumění a interpretace významu promluvy („listening for comprehension“), zatímco důraz na rozlišování zvuků a jednotlivých slov, často bez kontextu („listening for perception“), bylo upozaděno a přesunulo se do oblasti nácviku výslovnosti a výuky fonetiky (Richards 2006).

Ve svých počátcích stavěla výuka cizojazyčného poslechu na paralelách poslechu se čtením a vycházela z již vytvořené metodiky výuky cizojazyčného čtení (Hudson 1982, Stern 1983:

101, Taglieber *et al* 1988, Lund 1991: 196). Po vzoru výuky čtení byla poslechová část vyučovací hodiny rozdělena na tři fáze: předposlechovou, poslechovou a poposlechovou (např. Richards 1983: 237, Rixon 1986: 64, Dunkel 1986: 100). Toto dělení se uplatňuje dodnes, byť má nyní větší variabilitu a flexibilitu (Field 2008: 14).

Mnoho jiných charakteristik výuky poslechu se však od 80. let postupně mění zejména v důsledku skutečnosti, že je kladen velký důraz na to, aby podmínky pro poslech ve třídě byly co nejpodobnější podmínkám, které máme často zajištěny v poslechových situacích v běžném životě. Penny Ur (1984: 9) mezi aspekty reálné poslechové situace řadí tyto aspekty: (1) posluchač poslouchá s určitým specifickým cílem/účelem a očekáváními („listening purpose and expectations“), (2) posluchač často bezprostředně reaguje na to, co slyšel, (3) posluchač vidí mluvčího a sleduje jeho neverbální projev, (4) posluchači jsou k dispozici další vizuálie a prostředí/kontext, které se přímo vztahují k obsahu řečeného, (5) promluva je členěna do krátkých úseků a většinou má rysy spontánnosti, čímž se liší od formální promluvy. Promluva navíc bývá posluchači „šita na míru“ (Ur 1984: 107).

Na základě těchto požadavků došlo ve výuce poslechu k následujícím změnám: výuka poslechu se stala nedílnou součástí sylabu a kurzů obecného jazyka, poslechové texty jsou nyní kratší a více autentické, existuje větší škála dobře přístupných zdrojů poslechu, které mají vizuální oporu (video, DVD, internet apod.), zvolená témata bývají volena tak, aby byla studentům bližší, aniž by ztrácela na zajímavosti, poslechové texty již nejsou písemného charakteru a nejsou výhradně čteny z předepsaného textu.

Z úvah o nutnosti simulovat podmínky reálných poslechových situací se zároveň vyvinula i potřeba pravidelného zařazování předposlechových technik, což je v souladu i se schematizační teorií (Rumelhart – Ortony 1977, Rumelhart 1980), která výuku poslechu ovlivnila a která mimo jiné postuluje, že učitelé mají dbát na aktivaci schémat studentů ještě před realizací poslechu (Richards 1983, Long 1989, Feyten 1991, Rubin 1994).

Nejlépe jsou detailní cíle předposlechové fáze popsány Fieldem (2008: 18-19). Učitelé mají studentům předem určit specifický cíl/účel poslechu přesným zadáním poslechových úkolů („listening tasks“), uvést studenty do kontextu daného poslechového textu a vzbudit u nich potřebnou motivaci a zájem se daným poslechem zabývat. Vedlejším produktem tohoto přístupu bude skutečnost, že studentům vzroste sebedůvěra, což je potřebné zejména u studentů nižších jazykových úrovní (Lynch 1996: 102, Ždímalová 2009b, 2010a). V souladu s těmito cíli předposlechu byly v 80. letech přesunuty otázky na poslech s porozuměním („listening comprehension questions“) z původního postavení v poposlechové

fázi do fáze před poslechem, tento krok byl v angličtině přiléhavě nazván *question preview* (např. Berne 1995, Sherman 1997, Elkhafaifi 2005).

Ve výukové praxi se pak osvědčilo dvouúrovňové dělení na poslech extenzivní („extensive/global listening“) a intenzivní („listening for details“). Výsledkem je následující sled kroků: (1) aktivace schémat týkajících se daného poslechového tématu/situace, (2) zadání úkolu pro globální poslech, (3) první poslech pasáže či její části, (4) diskuse a kontrola splnění úkolu, (5) zadání otázek pro detailní poslech, (6) v pořadí druhý poslech daného textu, (7) diskuse a kontrola odpovědí na otázky a případně třetí poslech (např. Vandergrift 2004). Scrivener (2011: 253-254) nazývá tento postup nově termínem *the task-feedback cycle*. Vložení detailních otázek mezi první a druhý poslech je někdy označováno jako tzv. *sendvičová metoda* (Sherman 1997).

Použitím předposlechových technik učitel vlastně upravuje obtížnost samotného poslechového textu a poslechových úkolů (Anderson - Lynch 1988: 46-48). Jednou z nejpoužívanějších technik je prezentace klíčových slov („pre-teaching key words“), jež vystřídala dříve oblíbenou prezentaci neznámých slov textu („pre-teaching unknown/unfamiliar words“), která učitel často uváděl bez ohledu na jejich počet (např. Blundell and Stokes 1981). Výzkumy totiž ukázaly, že studenti se soustředili na formu neznámých slov/frází a unikali jim obsah promluvy. Dále se potvrdilo, že je pro studenty užitečné odhadovat význam neznámých slov z kontextu, což navrhovali již autoři populárních metodik pro výuku poslechu v 80. letech (Ur 1984, Rixon 1986, Anderson - Lynch 1988, Underwood 1989). V běžném životě nadto nebývá možné se seznámit s neznámými slovy před poslechem (Field 2008: 17).

Přes zvyšující se zájem o cizojazyčný poslech a „plodnost“ 80. let není v současné době k dispozici ucelená systematická metodika výuky poslechu. Velkým kritikem současného stavu je John Field, který ve své knize „Listening in the Language Classroom“ (CUP, 2008) předkládá návrh na revizi metodiky výuky poslechu (2008: 44-45), jehož základní rysy naznačil již v článku z r. 2002. Návrh spočívá zejména v přerozdělení prostoru věnovaného fázi předposlechové, poslechové a poposlechové. V důsledku to znamená zkrátit předposlechovou fázi, a to bez ohledu na jazykovou úroveň studentů.

Autorka práce považuje předposlechovou fázi za velmi důležitou zejména pro studenty nižších úrovní (viz i Anderson – Lynch 1988, Underwood 1989, Rost 2002, Lynch 2009, Ždímalová 2009b). Proto si téma užitečnosti a délky předposlechové fáze stanovila jako základní výzkumný problém, přičemž základním teoretickým východiskem je Fieldův návrh.

Přestože Field uznává užitečnost předposlechové fáze pro plnění stanovených cílů (viz výše), tak zároveň předpokládá, že je učiteli v současnosti často nadužívána na úkor poslechové a poposlechové fáze, nicméně toto tvrzení zatím nebylo potvrzeno žádným výzkumem. Konkrétně uvádí, že učitelé věnují předposlechu kolem 44% času, na poslech zbývá 46% a na poposlech jen 10% času. Field doporučuje, že by předposlech neměl trvat déle než 5 minut a navrhuje, aby se poměry v délce fází změnilы následovně: předposlechová - 10 %, poslechová - 55 % a poposlechová - 35 % (2008: 84).

Zároveň doporučuje změnu v počtu opakování poslechu a navrhuje, aby poslech v intenzivní poslechové části zazněl pětkrát (viz Tab. 3, Kapitola 4.6.5 dizertace) tak, aby studenti mohli všemu dobře porozumět a přišli na odpovědi sami bez někdy „nadbytečné intervence“ učitele. To by také přineslo žádoucí zvýšení aktivity a interakce studentů ve výuce poslechu. (Field 2008: 44-45)

V dalších obecnějších principech výuky poslechu, které ovšem byly prezentovány již dříve jinými autory (např. Lynch 1996, Rost 2002), je možné s Fieldem souhlasit, nicméně toto nebránilo zařazení těchto principů do výzkumu s cílem zjistit názory studentů.

S použitím dotazníku jako základního výzkumného nástroje autorka zkoumá názory a vnímání studentů a porovnává je s návrhy Fielda, přičemž nejsou opomenuty ani širší souvislosti problematiky, jako například jazykové potřeby studentů. Dotazník je koncipován tak, že sleduje nejen potřeby, preference a přání studentů, ale zároveň mapuje jejich názory na současnou výuku poslechu s cílem charakterizovat výuku v kurzech z pohledu samotných studentů. Tak například otázku, kolik procent má dle studentů výuka poslechu tvořit z celkového času kurzu, předchází otázka na to, kolik procent nyní výuka poslechu zhruba tvoří v jejich kurzu (Bahboub 2011).

III. Souhrn vybraných výsledků dotazníkového šetření z r. 2012

Práce zkoumala názory a vnímání dospělých studentů jazykových kurzů angličtiny v České republice (počet 374 respondentů, věk 20-74 let, další údaje o dotazníkovém šetření viz Abstrakt), a to v celé škále výzkumných otázek na výuku poslechu a předposlechovou fázi. K hlavním sledovaným aspektům patřily: důležitost cizojazyčného poslechu a čas věnovaný výuce poslechu, počet opakování poslechového textu, používání L1 a L2 ve výuce, délka a užitečnost předposlechové fáze a v neposlední řadě i frekvence a efektivita předposlechových technik. Autorka práce si je plně vědoma toho, že okruh stanovených témat je široký a každé z nich samo o sobě by si v budoucnu zasloužilo samostatný výzkum, ale cílem dizertace bylo zmapovat názory studentů na výuku poslechu a předposlechovou fázi

jako celek a porovnat je s pedagogickými principy, které navrhuji současní odborníci na cizojazyčný poslech, zejména John Field (2008).

Výsledky výzkumu potvrdily, že výuka poslechu a rozvoj dovednosti poslechu je pro studenty prioritou, stejně jako rozvoj dovednosti mluvení, a proto si výuka poslechu zaslouží zvýšenou pozornost a péči učitelů. Studenti napříč úrovněmi uvedli, že poslechu by se mělo věnovat více času, než je v současných kurzech běžné. Studenti odhadují současný podíl výuky poslechu v kurzu na 23 % (medián 20 %) a přáli by si jej zvýšit na 30 % celkového času prezenční výuky. Při délce vyučovacího bloku 90 minut to znamená věnovat se poslechu zhruba 27 minut. Tyto výsledky jsou v souladu s metodikou Fielda, který uvádí, že výuka poslechu by měla trvat minimálně 20 minut kontinuálně (2008: 74).

V zastoupení jednotlivých typů poslechových textů studenti preferují častější používání vizuální opory a autentických poslechů (např. sledování autentických nahrávek rodilých mluvčích na You Tube, originálních filmů či výukových DVD k jazykovým kurzům). To by zajistilo větší různorodost používaných typů, po které studenti volají, zatímco nadužívání výukových audionahrávek k učebnici je studenty vnímáno negativně. Celkově lze říci, že studenti by také uvítali častější používání cílového jazyka a méně časté používání mateřštiny, než tomu v kurzech je, což se logicky projevilo zejména u nižších úrovní, kde je mateřština někdy používána častěji, než je zdravo (Choděra 2006). Co se týče počtu opakování jednoho poslechového textu, studenti jsou spokojeni se dvěma až třemi poslechy, což odpovídá běžné výukové praxi. Jen 20 % studentů uvedlo, že jim nestačí slyšet poslechový text dvakrát, tito studenti se rekrutovali z různých jazykových úrovní.

Používání předposlechových technik považuje valná většina studentů za užitečné („rozhodně užitečné“ - 58 %, „spíše užitečné“ - 35 %), a to napříč všemi jazykovými úrovněmi. V průměru jsou předposlechové techniky dle názoru studentů používány u 70 % všech poslechových textů. Studenti nižších jazykových úrovní si přejí, aby techniky byly používány častěji, zatímco studenti vyšších úrovní jsou spokojeni.

V autorkou sestavené typologii předposlechových technik studenti považují za nejefektivnější techniky zaměřené na slovní zásobu, a to napříč úrovněmi. Konkrétně jde o brainstorming slovní zásoby na dané téma a o seznámení se s méně známými klíčovými slovy (prezentovanými učitelem), což je v souladu se silnou potřebou studentů rozvíjet slovní zásobu a také s důležitostí lexika pro poslech (např. Kelly 1991, Thornbury 2002).

Abychom potvrdili a rozšířili tato zjištění, bylo dotazníkové šetření doplněno analýzou observací v hodinách výuky angličtiny na témže pracovišti, které autorka práce provedla

v letech 2011 a 2012. Souhrnné výsledky jsou popsány v následujících doporučeních zaměřených již konkrétně na výuku studentů úrovně A2 a B1.

IV. Pedagogické principy a doporučení pro výuku poslechu u dospělých studentů na úrovni A2-B1.

S ohledem na to, že výzkum byl zaměřen primárně na nižší jazykové úrovni, a s ohledem na malé zastoupení respondentů z úrovně A1 (pouze 4 % výzkumného vzorku) je možné odvodit pedagogické principy a doporučení nejspolehlivěji pro úrovně A2 a B1, u kterých se shodou okolností zjištěné tendence projevovaly nejvýrazněji.

Dle našich předpokladů by měli učitelé věnovat výuce poslechu více času, protože si to myslí nejen současní experti, ale i studenti. Nejvýrazněji to vnímají studenti na úrovních A2 a B1, kteří by chtěli, aby výuka poslechu trvala 35 % respektive 31 % celkového času výuky. Data z observací to potvrzují, protože výuce poslechu bylo věnováno průměrně pouze kolem 16,9 minut, což je méně než 19 % daného výukového času (z 90ti minut výuky).

Předposlechové techniky sice považuje převážná většina studentů za užitečné, ale co se týče frekvence jejich použití, naše zjištění potvrzují předpoklad, že jazyková úroveň hraje velkou roli a měl by se na ni brát zřetel. Zatímco většina studentů nižších úrovní uvádí, že by chtěli frekvenci zvýšit (u úrovně A2-B1 průměrně o 8 %), studenti úrovně B2 jsou s frekvencí spokojeni a studenti úrovně C by ji chtěli mírně snížit. Proto návrh Fielda na zkrácení předposlechu považujeme za relevantní jen pro vyšší jazykové úrovni. (Těm ovšem zároveň stačí slyšet poslechový text dvakrát.) U studentů nižších úrovní bychom se mohli obávat rizika zvýšeného stresu z poslechu, na který nebudou řádně připraveni (Graham 2006).

Analýza observací navíc potvrdila naši hypotézu, že učitelé nepoužívají předposlech nijak nadměrně, tj. nevěnují mu více než pět minut. Naši učitelé věnovali předposlechové fázi v průměru 3,6 minut (z oněch 16,9 minut věnovaných výuce poslechu).

Protože studenti touží po zlepšení mluvení, poslechu i slovní zásoby, je užitečné integrovat mluvení a poslech ve výuce poslechu (Oprandy 1994, Ždímalová 2010b). Zároveň je však dle studentů efektivní se zaměřovat i na slovní zásobu. Autorka práce nepředpokládala, že by studenti napříč úrovněmi vnímali jako nejefektivnější poslechové techniky, které se zaměřují na lexikum: brainstorming slovní zásoby k tématu a prezentaci méně známých klíčových slov. Takto silná tendence je zdánlivě v rozporu se schematizační teorií (dané techniky patří k takzvaným procesům „od zdola nahoru“, Kollmannová 2003), avšak podíváme-li se na jazykové potřeby studentů a jejich sebehodnocení, tak je výsledek logický: studenti se ve znalosti lexika hodnotí nejhůře a chtěli by se v ní zlepšit. Toto je v souladu i s výsledky

výzkumů Berne (1995) a Sherman (1997), ve kterých studenti projeví silnou víru v aktivaci slovní zásoby před poslechem.

Z pohledu interakce ve třídě se zdá, že by brainstorming slovní zásoby mohl mít ještě větší potenciál, kdyby se používal častěji (oproti prezentaci slovní zásoby učitelem, která je i nadále nejpoužívanější předposlechovou technikou). Zvýšení aktivity a interakce studentů ve výuce poslechu totiž odpovídá dalšímu principu stanovenému Fieldem.

Pro klíčovou roli dvou relativně nově vytyčených principů zvýšené interakce studentů a snížené intervence učitele (Field 2008: 44, Scrivener 2012) hovoří i fakt, že v hodnocení kvality výuky poslechu hodnotí studenti nejlépe ty učitele, kteří nejenže věnují výuce poslechu více času, používají různorodé poslechové materiály a dobře používají předposlechové techniky, ale také zadávají studentům převážně párovou práci a podporují diskusi o možných odpovědích na poslechové otázky.

Co se týče počtu opakování poslechového textu („multiple exposures / multiple play“), tak z hlediska studentů není nutné opakovat text více než 2-3 krát, a to ani na nižších jazykových úrovních. Elegantním řešením, zejm. pro slabší posluchače, je možnost zadávání poslechu za domácí úkol, což vizionářsky předpovídal již Hendrich (1970), že taková doba s rozvojem techniky nastane.

Závěrem lze shrnout, že v našich podmínkách není předposlech učiteli nadužíván a studenti by si nepřáli ani redukci předposlechové fáze, ani pět opakování téhož textu v intenzivní poslechové fázi. Tyto dva aspekty návrhu Fielda na revizi metodiky výuky poslechu proto není možné doporučit celoplošně. Zkrácení předposlechové fáze nebo nižší frekvence používání předposlechových technik je pravděpodobně dobrým řešením pro studenty úrovně B2-C, protože tito mají poslech již často zautomatizovaný (např. Anderson – Lynch 1988, Hedge 2000). Ze stejného důvodu není vhodné navyšovat počet opakování textu, což je navíc v rozporu s podmínkami poslechu v běžném životě (Ur 1984).

Nicméně na toto relativně nové a rozporuplné téma by bylo vhodné realizovat další výzkum, například formou experimentu, který by sledoval dopad výuky poslechu u skupin studentů na téže úrovni se stejným učitelem, sylabem kurzu i výukovými materiály, ale s odlišnou délkou předposlechové fáze a počtem opakování poslechového textu.

Všechny ostatní názory studentů jsou v souladu s obecnějšími principy vytyčenými Fieldem a dalšími experty, např. se jedná o princip rozmanitosti poslechových materiálů, vizuální opory, autentičnosti apod., které se často ve výukové praxi již realizují.

V. Bibliografie

- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bahboub, R. (2011). Tvorba dotazníku v sociálních vědách. [personal communication].
- Berne, J. (1995). How does varying pre-listening activities affect second language listening comprehension? *Hispania*, 78(2), pp. 316-329.
- Blundell, L., & Stokes, J. (1981). *Task listening: Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bostrom, R. (ed.). (1990). *Listening behavior: measurement and application*. New York: Guilford Press.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd ed.) Boston: Heinle.
- Dunkel, P. (1986). Developing listening fluency in L2: theoretical principles and pedagogical considerations. *The Modern Language Journal*, 70(2), pp. 99-106.
- Elkhafaifi, H. (2005). The effect of prelistening activities on listening comprehension in Arabic learners. *Foreign Language Annals*, 38(4), pp. 505-513.
- Feyten, C. (1991). The power of listening ability: an overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), pp. 173-180.
- Field, J. (2002). The changing face of listening. In Richards, J., & Renandya, W. (eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. (pp. 242-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Graham, P. (2006). Listening comprehension: the learners' perspective. *System*, 34(2), pp. 165-182.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), pp. 747-783.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendrich, J. (1970). Poslech. In Beneš, E. et al., *Metodika cizích jazyků*. (pp. 121-135). Praha: SPN.
- Howatt, A., & Widdowson, H. (2004). *A history of English language teaching*. (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Hudson, T. (1982). The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning*, 32(1), pp. 1-33.

- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Chastain, K. (1976). *Developing second-language skills: theory and practice*. (2nd ed.). Chicago: Rand McNally College Pub. Co.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Chrásková, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Kelly, P. (1991). Lexical ignorance: the main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29(2), pp. 135-149.
- Kollmannová, L. (2003). *Jak porozumět cizí řeči: teorie a praxe poslechu s porozuměním v angličtině*. Voznice: Leda.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Long, D. (1989). Second language listening comprehension: a schema-theoretic perspective. *The Modern Language Journal*, 73(1), pp. 32-40.
- Lund, R. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), pp. 196-204.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, T. (2009). *Teaching second language listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Mothejízková, J. (1988). *Methodology for TEFL teachers*. Praha: SPN.
- Nichols, R. (1948). Factors in listening comprehension. *Speech Monographs*, 15(2), pp. 154-163.
- Oprandy, R. (1994). Listening/speaking in second and foreign language teaching. *System*, 22(2), pp. 153-175.
- Richards, J. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), pp. 219-240.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching today*. Retrieved from: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf
- Richards, J. (2009). *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (1986). *Developing listening skills*. London: Modern English publications.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson Education.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78(2), pp. 199-221.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata the building blocks of cognition. In Spiro, R., Bruce, B., Brewer, W. *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. (pp. 33-58). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates. Retrieved from:
<http://www.questia.com/library/102615827/theoretical-issues-in-reading-comprehension-perspectives>
- Rumelhart, D., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In Anderson, R., Spiro, R., & Montague, W. *Schooling and the acquisition of knowledge*. New York: distributed by the Halsted Press Division of Wiley.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. (3rd ed.) Oxford: Macmillan Education.
- Scrivener, J. (2012). Can teachers teach? In *The 8th International and 12th National ATECR Conference*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- Sherman, J. (1997). The effect of question preview in listening comprehension tests. *Language Testing*, 14(2), pp. 185-213.
- Spolsky, B. (1990). Oral examinations: an historical note. *Language Testing*, 7(2), pp. 158-173.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Taglieber, L. et al. (1988). Effects of prereading activities on EFL reading by Brazilian college students. *TESOL Quarterly*, 22(3), pp. 455-472.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York: Longman.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics* (24), pp. 3-25.
- Whitney, N. (1999). Listening: second language pedagogy. In Spolsky, B., & Asher, R. (eds.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*. (pp. 639-644). New York: Elsevier.

- Widdowson, H. (1972). The teaching of English as communication. *ELT Journal*, XXVII(1), pp. 15-19.
- Ždímalová, H. (2009a). How to teach speaking at elementary level. In Betáková, L., & Koy, C. *English for Life*. (pp. 9-11). České Budějovice: Západočeská univerzita.
- Ždímalová, H. (2009b). Prediction in listening. *ATE Newsletter, Journal of English Language Teaching: zpravodaj Asociace učitelů angličtiny v České republice*, 21(1), pp. 15-22.
- Ždímalová, H. (2010a). Task-based learning at lower levels. In *The 7th International and 11th National ATECR Conference*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Ždímalová, H. (2010b). Integrace mluvení a poslechu u dospělého žáka na úrovni A1-A2. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. (pp. 135-142). Praha: Filip Tomáš - Akropolis.
- Ždímalová, H. (2011a). Teaching speaking to adults at A1-A2 levels. *ATE Newsletter, Journal of English Language Teaching: zpravodaj Asociace učitelů angličtiny v České republice*, 21(1), pp. 22-25.
- Ždímalová, H. (2011b). Teaching of listening at A1-B1 levels. In *ELT SIGNPOSTS: MSATE International Conference*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ždímalová, H. (2012a). Teaching/learning of listening from the adult learner's perspective. In *The 21st International IATEFL Poland Conference*. Wrocław: IATEFL Poland Newsletter.
- Ždímalová, H. (2012b). Foreign language learning of listening from the adult learner's perspective. In *Challenges IV International Conference*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Ždímalová, H. (2012c). Task-Based Learning v pojetí Jane Willis. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. (pp. 23-30). Praha: Filip Tomáš - Akropolis.
- Ždímalová, H. (2012d). *Online questionnaire: Listening instruction and pre-listening techniques*. [online]. Retrieved from: <http://langdpt.avcr.cz/dotaznik>
- Ždímalová, H., & Anýžová, P. (2012). Pre-listening stage and teaching listening from the adult learner's perspective. *ATE Newsletter, Journal of English Language Teaching: zpravodaj Asociace učitelů angličtiny v České republice*, 24(2), pp. 23-38.