

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**ÚSTAV ČESKÉHO JAZYKA A TEORIE KOMUNIKACE**  
**Diplomová práce**

**Bc. Kateřina Šturmová**

**Didaktické zapojení videa do výuky češtiny jako cizího  
jazyka**

**Didactic usage of video in Teaching Czech as a foreign  
language**

**Praha 2016**

**Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Mašín, Ph.D.**

**Poděkování:**

*Děkuji panu Mgr. Jaroslavu Mašínovi, Ph.D za vedení práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině – Ing. Ivanu Šturmovi, Mgr. Ivě Šturmové, Michalu Šturmovi, Mgr. Janě Veselé a Josefíně Veselé za podporu a ochotu účastnit se na tvorbě nahrávek pro videomateriály. V neposlední řadě děkuji všem účastníkům výzkumu, díky nimž jsem získala potřebné informace pro výzkum.*

**Prohlášení:**

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

V Praze dne

.....

Bc. Kateřina Šturmová

## **Abstrakt:**

*Využití videa při výuce češtiny v reálném čase (tedy ne distančně prostřednictvím serveru YouTube) představuje pro studenty atraktivní cestu k rychlému a zábavnému zvládnutí jazyka a získání sociokulturní kompetence.*

*Cílem práce je shrnout poznatky z odborné literatury a na jejich základě vytvořit vlastní videa využitelná při výuce cizinců na úrovni A0/A1. Videa budou zaměřena na rozvoj sociokulturní kompetence, tematicky se zaměří na tyto oblasti:*

- 1. Lekce správného chování v českém prostředí, část 1.(formální X neformální jazyk)*
- 2. Lekce správného chování v českém prostředí část 2. (cestování MHD, jak se chovat)*
- 3. Svátky (Velikonoce, Vánoce)*

*Empirická část práce bude vycházet z hypotézy, že zapojení videa do výuky usnadní osvojení sociokulturní kompetence. Několika skupinám studentů v kurzu A0/A1 budou při výuce promítána videa, zatímco dalším skupinám videa promítána nebudou. Tito studenti budou předmětné znalosti získávat z tištěných studijních materiálů (např. učebnice, materiály připravované ad hoc učitelkou) a výkladu učitelky. K videím se budou též vztahovat doplňkové aktivity, které ověří pochopení. Pro maximální věrohodnost výsledku bude hodnocena objektivní a subjektivní stránka. Po stránce objektivní řešitelka výzkumu porovná pokrok skupin využívajících video s pokrokem skupin video nevyužívajících. Po stránce subjektivní budou se studenty provedeny polostrukturované rozhovory.*

## **Klíčová slova:**

Výuka češtiny jako cizího jazyka, video, materiály pro výuku, sociokulturní kompetence

## **Abstract:**

*Usage of a video at real-time Czech lessons (not distantly through YouTube) presents to students a very attractive way of learning a language and the socio-cultural competence quickly and entertainingly.*

*The aim of this paper is to sum up findings of the specialized literature and to create special videos useable in foreign language classes of A0/A1 level based on those findings. The videos will be focused on development of sociocultural competence, the themes shall be following:*

- 1.Lesson of the good manners in the Czech environment part 1. (formal X informallanguage)*
- 2. Lesson of the good manners in the Czech environment part 2. ( Traveling with the Public transport, how to behave)*
- 3. Holidays ( Christmas, Easter )*

*The empiric part of this thesis will be based on the hypothesis that using video in the classroom will make the acquisition of the sociocultural competence easier. The video materials will be shown in a couple of groups of student at the A0/A1 level while couple of group of other student will study without them. Those students shall get the competence through printed materials (for example books or materials prepared ad hoc by the teacher) and explanation of the teacher. There will also be prepared some supporting activities related to the videomaterials in order to confirm the understanding. For the maximum plausibility of the result objective and subjective side will be evaluated. For the objective side, the researcher will compare progress in both types of group of students. For the subjective point of view, the researcher and the students will perform half-structured.*

## **Key words:**

Teaching Czech as a foreign language, video material, Teaching materials, socio-cultural competence

# Obsah

ÚVOD .....	1
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	2
1. Kognitivismus.....	2
1.1 Kognitivní teorie a osvojování druhého jazyka.....	4
1.2 Cognitive load theory (CLT) .....	5
2. Metody výuky cizího jazyka .....	8
2.1 Audiovizuální metoda.....	10
3. Multimédia ve výuce cizích jazyků .....	12
3.1 Multimédia .....	12
3.1.1 Video .....	12
3.1.2 Animace.....	13
3.2. Multimediální vzdělávání .....	15
3.2.1 Role animace v multimediálním vzdělávání .....	15
3.3 Kognitivní teorie multimediálního učení .....	16
3.3.1 Principy multimediálního designu založené na CTML.....	20
3.2.1.1 Multimediální princip (Multimedia Principle) .....	20
3.2.1.2 Princip prostorové blízkosti (Spatial Contiguity Principle) .....	20
3.2.1.3 Princip časové blízkosti (Temporal Contiguity Principle).....	20
3.2.1.4 Princip koherence (Coherence Principle) .....	21
3.2.1.5 Princip modality (Modality Principle) .....	21
3.2.1.6 Princip redundance (Redundancy Principle) .....	21
3.2.1.7. Princip personalizace (Personalisation principle) .....	21
4. Jazyková a sociokulturní kompetence.....	24
4.1 Jazyková kompetence a performance .....	24
4.2 Komunikační kompetence .....	25
4.2.1 Složky komunikace .....	25
4.3 Kompetence podle SERR .....	27
4.3.1 Deklarativní znalost .....	27
4.3.2 Dovednosti a praktické znalosti.....	28
4.3.3 Existenciální kompetence.....	28
4.3.4 Schopnost učit se .....	28
4.4 Sociokulturní kompetence podle SERR .....	29
4.4.1 Sociokulturní znalost .....	29
4.5 Sociolingvistická kompetence.....	32
4.5.1 Lingvistické markery sociálních vztahů .....	32
4.5.2 Řečové zdvořilostní normy .....	32
4.5.3 Výrazy lidové moudrosti.....	33
4.5.4 Rozdíly ve funkčních stylech.....	33

4.5.5 Dialekt a přízvuk .....	33
4.6 Sociální kompetence .....	33
4.7 Sociokulturní kompetence v češtině na úrovni A1 .....	34
4.7.1 Verbální komunikace v České republice .....	34
4.7.2 Neverbální komunikace v České republice .....	35
4.7.3 Pozdravy a představování .....	36
4.7.4 Tykání a vykání .....	37
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	38
1. Cíl práce .....	38
2. Metodologie .....	39
2.1 Materiály .....	39
2.2 Výzkum .....	41
2.1.1 Specifika etnografické metody .....	41
2.1.2 Metody sběru dat .....	41
3. Předvýzkum pro tvorbu materiálů .....	42
3.1 Tvorba animací a pracovních listů .....	45
3.2 Zkušenosti s videem ve výuce .....	47
4. Provedené výzkumy .....	49
4.1 Popis skupin .....	49
4.2 Výzkum v jazykové třídě .....	52
4.2.1 Sociokulturní složka v knize Čeština Expres 1 .....	52
4.2.2 Osvojování sociokulturní kompetence při výuce bez videí .....	53
4.2.3 Osvojování sociokulturní kompetence při výuce s videi .....	54
5. Výzkum prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru .....	59
5.1 Vlastní otázky polostrukturovaného rozhovoru .....	59
5.2 Respondenti .....	60
6. Výsledky šetření .....	61
6.1 Návrhy pro další výzkum .....	64
7. Závěr .....	66
8. Seznam použitých zdrojů .....	68
9. PŘÍLOHY .....	72
PŘÍLOHA 1 .....	72
PŘÍLOHA 2 .....	75
PŘÍLOHA 3 .....	84

## ÚVOD

Multimédia jsou v současné době již běžnou součástí každodenního života, zhruba od konce devadesátých let významně pronikají i do vzdělávací sféry.

Díky multimédiím mohou učitelé nejen zaujmout své žáky výkladem podpořeným obrázky, prezentacemi či videi, ale také, jak se v této práci domníváme, zefektivnit a zrychlit jejich učení. Tato práce se zabývá využitím multimédií, konkrétně animovaného videa, ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

Ačkoliv se jedná ve světě o běžně a hojně využívanou doplňkovou aktivitu, ve výuce češtiny je tento způsob podceňován v rovině praktické a jen skromně popsán na rovině teoretické. Důvodem může být konzervatismus současných učitelů a s tím související nedostatek vhodných materiálů.

V zahraničí se tímto způsobem výuky nejen cizího jazyka zabývá mnoho autorů, například R. E. Mayer nebo CH. Canning – Wilson. Ve své první části tato práce pracuje tedy hlavně s jejich poznatky, v druhé části se zabývá pojmem sociokulturní kompetence a s ní souvisejícími tématy. Ve třetí části se věnuje tvorbě vlastních materiálů a výzkumu jejich praktického využití. Materiály, které byly pro tuto práci vytvořeny, si dávají za cíl pomoci studentům češtiny jako cizího jazyka rozvinout nejen kompetenci jazykovou, ale hlavně sociokulturní v oblastech představování, cestování MHD a českých svátků.

Tato práce operuje s kognitivní teorií, která jako opak behaviorismu neupřednostňuje učební návyky a ryze kauzální vztah vstupu a výstupu na bázi proměnných, ale zdůrazňuje úlohu komplexního chápání jazyka.

S použitím kognitivní teorie a na základě předběžných pozorování lze stanovit hypotézu, že studenti snáze získají jazykovou a sociokulturní kompetenci při zapojení videa do výuky, díky tomu, že tento komplexní komunikát umožňuje snadnější kognitivní pochopení nežli behaviorální učební postupy jako je memorování či dril.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části této práce se budeme, jak již bylo řečeno v úvodu, zabývat dvěma většími tematickými celky. V první části si objasníme pojem kognitivní teorie, audiovizuální metoda a seznámíme se s dosavadními poznatky z výzkumů, které se věnují využití videa v jazykové výuce.

V druhé části se budeme věnovat hlavně otázce komunikativní kompetence a jejím složkám, avšak s důrazem na složku sociokulturní, která je pro tuto práci zásadní.

### 1. Kognitivismus

Zhruba v 50. letech 20. století začala v psychologii tzv. kognitivní revoluce. Nejprve si zmíníme několik důležitých poznatků jejích hlavních představitelů: Americký psycholog George A. Miller v roce 1956 publikoval článek *The Magical Number Seven: Plus or Minus Two*, kde přichází s poznatkem, že lidé mohou označit, kvantifikovat nebo si pamatovat asi sedm věcí najednou, nehlédě na to, jedná-li se o tóny, číslice, slova nebo fráze. Díky tomuto zjištění přišel na to, že je lidský mozek omezený a jeho kapacita se zužuje na sedm (plus mínus dvě) jednotek, které nazval „chunky“.<sup>1</sup>

Noam Chomsky, známý v lingvistice především jako autor generativní gramatiky, v té době začal kritizovat behavioristické pojetí jazyka, jelikož si všiml, že lidé dokáží produkovat a rozumět neomezenému množství nových vět a také jim rozumět. Podle něj tedy musí docházet k internalizaci gramatiky nebo souboru pravidel, které nejsou vyučovány ale získávány přirozeně.

Jean Piaget navázal na práci Jamese M. Baldwin a přišel s teorií kognitivního vývoje, kterou uspořádal do čtyř neměnných vývojových etap u dětí.

Jerome Bruner přišel se zajímavými poznatky z oblasti vývoje myšlení a řeči. Analyzoval člověka jako konstruktivního řešitele problému oproti původní představě pasivního media při získávání nových konceptů.

---

<sup>1</sup>Pinker, S., 2011, Dostupné z <http://news.harvard.edu/gazette/story/multimedia/the-cognitive-revolution/>



Bruner společně s Millerem v roce 1960 založili *Harvard Center for Cognitive Studies*, díky němuž se kognitivní teorie začala prosazovat.

O tři roky dříve Alan Newell s Herbertem Simonem vytvořili program G. P. S. (General Problem Solver) a začali simulovat kognitivní procesy pomocí počítačů. Termín kognitivní psychologie pak zavedl v roce 1965 Ulric Neisser.

Kognitivismus vznikl jako odpověď na předešlý behaviorismus, který pracoval s teorií, že chování lze vědecky studovat bez znalosti duševních stavů. „*Kognitivní teorie se zaměřuje na to, jak lidé zpracovávají informace. Studuje proměnné, které zprostředkovávají mezi stimulem/inputem a odpovědí/outputem. Kognitivní psychologové studují vnitřní procesy, které zahrnují percepci, pozornost, jazyk, paměť a myšlení.*“<sup>2</sup>

Nezáleží na tom, jak moc je chování komplexní, kognitivní teorie říká, že může být zredukováno do jednoduchých kognitivních procesů, jako je paměť nebo vnímání. Průkopníci této teorie přirovnávají metaforicky lidský mozek k počítači, který „*kóduje (tzn. mění) informace, ukládá informaci, používá informace a produkuje výstup (získává info).*“<sup>3</sup> Tato představa ale ignoruje biologickou složku psychických procesů a fakt, že člověka nelze srovnávat s počítačem, neboť podléhá emocím, únavě, afektům atd.

Výhodou této teorie je její vědeckost a vysoká aplikovatelnost. Využívá metodu laboratorních experimentů, případových studií, interview či pozorování. Lze ji aplikovat například při rozvoji morálky (očitě svědectví, paměť, zapomínání, selektivní pozornost, percepce), dětí (osvojování jazyka, kognitivně behaviorální terapie), učebních stylů (zpracování informací, kognitivní interview) či vzdělávání (abnormální chování...).

Tato teorie je také velmi dobře kombinovatelná s ostatními přístupy. V kombinaci s behavioristickou teorií se věnuje problematice sociálního učení, v kombinaci s biologií studuje vývojovou psychologii.

---

<sup>2</sup>Vlastní překlad, originální text: “*Cognitive psychology focuses on the way humans process information, looking at how we treat information that comes in to the person (what behaviorists would call stimuli), and how this treatment leads to responses. In other words, they are interested in the variables that mediate between stimulus/input and response/output. Cognitive psychologists study internal processes including perception, attention, language, memory and thinking.*”

McLeod, S. A. (2015). Cognitive Psychology.

Dostupné z [www.simplypsychology.org/cognitive.html](http://www.simplypsychology.org/cognitive.html)

<sup>3</sup>Tamtéž: „... computer codes (i. e. changes) information, stores information, uses information, and produces an output (retrieves info).“

Již jsme zmínili, že kognitivní teorie má určitá omezení, jelikož ignoruje biologickou složku. Dalším problémem, na který upozornil Carl Rogers, je nízká ekologická validita laboratorních experimentů.

### 1.1 Kognitivní teorie a osvojování druhého jazyka

Kognitivní teorie vidí osvojování druhého jazyka jako vědomý, racionální proces myšlení, při kterém využíváme různé učební strategie. Psycholinguvistika se zaměřuje *„hlavně na procesy vytváření a používání vnitřních reprezentací cílového jazyka, zpracovávání lingvistických informací, na jejich jednotlivé fáze od percepce po produkci. Konkrétně zkoumá například mechanismy umožňující analýzu a porozumění mluvenému či čtenému textu, paměťové vstěpování, uchovávání a vybavování lingvistického materiálu (...) kódování a dekódování informací z hlediska formy a obsahu cizojazyčné promluvy, vztah mezi komunikativními potřebami a cizojazyčnými vyjadřovacími prostředky, funkci souboru poznatků o světě při rozvíjení komunikativní kompetence atd.“*<sup>4</sup>

Při učení se prvnímu i druhému jazyku využíváme stejné učební procesy, liší se pouze okolnosti a způsob, jakým jazyk vnímáme. Osvojování jazyka je vytváření znalosti, která je později automaticky využita pro vytváření promluvy. Nová informace musí být nejdříve zaregistrována, poté je teprve osvojena, avšak je tu určitý limit pro to, kolika informacím můžeme při studiu věnovat pozornost.

Nová informace je nejprve osvojena jako deklarativní znalost. Podle Sternberga se jedná o znalost a pochopení faktických informací o objektech, myšlenkách a událostech v prostředí (vidět něco, ne vidět jak).<sup>5</sup>

Deklarativní znalost je potom proceduralizována a naučíme se ji vhodně využívat až je nakonec plně automatizována. (V tomto stádiu zapomínáme, že jsme se ji učili.)

---

<sup>4</sup> Lojová G., Úloha psycholinguistiky v teorii a praxi vyučování cudzích jazykov in: *Retrospektíva a perspektívy poslania pedagogickej fakulty univerzity komenského v Bratislavě, Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie k 60. výročiu založenia Pedagogickej fakulty UK* v Bratislave, Univerzita Komenského v Bratislavě, 2007, str. 16 (přeloženo)

<sup>5</sup> Sternberg R. J., Kognitivní psychologie, Portál, 2002

Z kognitivní perspektivy není procvičování nové znalosti mechanické a omezené na produkci, je důležité též pro porozumění. Procvičování by mělo být interaktivní, smysluplné a zaměřené na základní formy.

Když se na osvojování jazyka podíváme ze sociokulturní perspektivy, kognitivní vývoj je výsledkem sociální interakce.<sup>6</sup>

## 1.2 Cognitive load theory (CLT)

Teorie kognitivní zátěže (Cognitive Load Theory) vznikla na základě studie zabývající se řešením problémů australského psychologa Johna Swellera, publikované na konci 80. let. Sweller přišel s argumentem, že kognitivní zátěž lze redukovat studentů díky správně navržené instrukci.

*Tato teorie se „hlavně zabývá učením komplexu kognitivních úloh, kde jsou studenti často přehlceni množstvím informačních elementů a jejich interakcemi, které potřebují být zpracovány současně ještě před tím, než začne smysluplné učení (...) Teorie naznačuje, že k učení dochází nejlépe za podmínek, které jsou spojeny s lidskou kognitivní architekturou.“<sup>7</sup>*

Kognitivní architektura je široce zaměřený výpočetní model, který se snaží zachytit základní struktury procesů mysli. Nejdůležitějšími vlastnostmi této architektury jsou paměť a schopnost učit se. Jak už bylo zmíněno výše, CLT pracuje s pojmem pracovní paměti, jež má omezenou kapacitu, když mozek pracuje s novou informací, což zahrnuje částečně nezávislé subkomponenty, které se vypořádávají se sluchovými nebo verbálními materiály a vizuální, dvou nebo tří dimenzionální informací.

---

<sup>6</sup> Lightbrown P., Spada, N., How languages are learned, Oxford handbook for Language Teachers, Oxford University Press, 2006

<sup>7</sup> Vlastní překlad, originální text: : *...is mainly concerned with the learning of complex cognitive tasks, where learners are often overwhelmed by the number of information elements and their interactions that need to be processed simultaneously before meaningful learning can commence (...) The theory suggests that learning happens best under conditions that are aligned with human cognitive architecture*

Paas, F., Renkl, A., Sweller, J, Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture in Instructional Science 32, Kluwer Academic Publishers, 2004, s 1- 2

Fried, Pass a Sweller předpokládají, že když mozek pracuje s materiálem, který je povědomý, tedy již uložený v dlouhodobé paměti, jež obsahuje mnoho schémat, která mají různou míru automaticnosti, může být limit pracovní paměti prakticky neomezený.

Automatizace umožňuje schématům podvědomé zpracování s dopady na pracovní paměť, protože jak automatizace, tak konstrukce schémat, může uvolnit kapacitu pracovní paměti. *„Znalost organizovaná ve schématech umožňuje studentovi kategorizovat mnohonásobné interagující elementy informace do jednoho elementu, tak redukuje břemeno pracovní paměti. Po extenzivním cvičení se schémata mohou zautomatizovat, čímž umožní studentům se dále vyhnout limitům kapacity pracovní paměti. Z perspektivy návrhu instrukce plyne, že návrhy by měly podpořit jak konstrukci, tak automatizaci schémat.“*<sup>8</sup>

CLT rozlišuje tři typy kognitivní zátěže: přirozenou/vnitřní (intrinsic), nesouvisející/zevní (extraneous) a podstatnou (germane). Přirozená zátěž je využívána množstvím prvků informací a jejich interaktivností. Naopak podstatná nebo nesouvisející zátěž je uložena způsobem, kterým je informace prezentována studentům a též učebními aktivitami, které jsou po nich vyžadovány. Co se týče učebních aktivit, zevní zátěž je užívána informacemi a aktivitami, které se nepodílí na procesech konstrukce a automatizace schémat, zatímco podstatná zátěž se k těmto procesům váže a podporuje je.

Pokud je zátěž uložena mentálními aktivitami, které zasahují do konstrukce a automatizace schémat, což je případ nesouvisející zátěže, má negativní vliv na učení. Jedná-li se o relevantní mentální činnost, tedy o podstatnou zátěž, vliv na učení je pozitivní. Když tedy navrhujeme učební materiály, musíme dbát na to, aby byla zevní kognitivní zátěž během učebního procesu co nejmenší.

---

<sup>8</sup> Tamtéž s. 2, vlastní překlad, originální text: *„Knowledge organized in schemas allows learners to categorize multiple interacting elements of information as a single element, thus reducing the burden on working memory. After extensive practice schemas can become automated, thereby allowing learners to further bypass working memory capacity limitations. From an instructional design perspective, it follows that designs should encourage both the construction and automation of schemas.“*

Gerjets, Scheiter a Catrambone dodávají, že je dobré snížit též přirozenou zátěž, která souvisí s teoriemi, jež zdůrazňují roli autentických, reálných úkolů jako důležitou motivační sílu pro učení. Pollock, Chandler a Sweller uvádí, že nepřiměřené zátěži lze zabránit typem úlohy – jednodušší úlohy, které opomíjejí některé z interagujících prvků, mohou být přesto prezentovány studentům, i když částečně zamezují plnému porozumění. Van Merriënboer, Kirschner a Kester například zmiňují, že pro omezení přirozené zátěže je vhodné vytvářet „lešení“ od jednoduchých ke komplexním sekvencím.

## 2. Metody výuky cizího jazyka

Stejně jako se postupně vyvíjel pohled na jazyk, vyvíjely se i metody jeho vyučování. Mezi základní metody patří:

- a) Gramaticko-překladová metoda
- b) Přímá metoda
- c) Audiolingvální a audioorální metoda
- d) Komunikativní přístup

Na našem území se až do 80. let 20. století využívala převážně gramaticko-překladová metoda, která si klade za cíl schopnost číst literaturu v originále. Věnuje se tedy převážně psanému jazyku, který je přizpůsoben úrovni studenta – není tedy autentický. Při této metodě je ve velké míře využíván mateřský jazyk, pro překlad i pro instrukce.

Důraz na mluvený jazyk před psaným začala klást přímá metoda, která se začala prosazovat v rámci kritiky gramaticko-překladové metody. Gramatika je při užití této metody prezentována induktivně, používají se běžné každodenní obraty, překlad je nahrazen názornými ukázkami nebo výkladem v cílovém jazyce.

Další metodou, která klade důraz na mluvený jazyk, je audiolingvální nebo audioorální metoda, která vznikla v 60. letech v USA. Tato metoda vylučuje mateřský jazyk a zaměřuje se na drilová cvičení, která jsou založena na principech podmiňování a mají přinést žádoucí zpětnou vazbu, jež reaguje na daný stimul. V tomto ohledu audiolingvální metoda velmi ovlivnila výuku jazyků u nás. Podobně jako gramaticko-překladová metoda, využívá tato metoda k zvládnutí cílového jazyka neautentický jazyk, který je upraven pro potřeby dané úrovně. Jedná se o první metodu, která je založena na solidním lingvistickém a psychologickém základu. (Strukturalismus a behaviorální pojetí osvojování cizího jazyka využívající principu podmiňování.) Výzkumy, prováděné v 60. letech, ale neprokázaly její efektivnost. Na základě těchto výzkumů se zjistilo, že nelze najít jednu jedinou optimální metodu výuku jazyka, která by byla vhodná pro všechny, díky čemuž se výzkum v oblasti lingvodidaktiky začal ubírat jiným směrem.

V současné době asi nejpopulárnější metoda, komunikativní přístup, se začala prosazovat v 70. letech. Cílem této metody je hlavně vytvoření komunikační kompetence, jíž se v této práci budeme věnovat později.

Stejně jako audiolingvální metoda, komunikační přístup klade důraz na vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu, avšak využívá již autentického jazyka a materiálů k osvojení jazyka cílového.

Dřívější metody též upřednostňovaly přesnost nad plynulostí vyjadřování, komunikační přístup usiluje o vyvážení a rozvíjení obou složek. Zásadní je též práce s chybou, která již není považována za neúspěch, ale naopak za „učební krok“ zákonitého stádia na cestě k osvojení jazyka.

Mezi další zajímavé metody vyučování jazyka patří například Community language learning, Total physical response či Silent way, které patří mezi alternativní metody. Asi nejmodernější, ale také v současnosti nejdiskutovanější, metodou je e-learning, který je založen na on-line přístupu k interaktivním učebním materiálům a neustálého vedení osobním lektorem. Pomocí e-learningu lze rychle získat pasivní znalost jazyka, problém ovšem nastává například s nemožností ověřit si správnost výslovnosti. Dalším problémem je izolovanost, nedostatek sociálního kontaktu a možnosti učit se z chyb vlastních i cizích.<sup>9</sup>

Důvodem, proč je tato metoda pro současné studenty lákavá, může být využití multimédií při výuce, neboť jsou kurzy často vedeny skrz videomateriály na serveru YouTube.

Multimédia jsou běžnou součástí našeho života a představují tedy velmi lákavý způsob pro akvizici jazyka. V následující podkapitole si představíme metodu, která jich využívá.

---

<sup>9</sup><http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

## 2.1 Audiovizuální metoda

Tato metoda, která vznikla v 50. letech ve Francii, je podobná té audiolingvální. Dává si za cíl naučit žáky běžný každodenní jazyk už od samého počátku studia jazyka, k tomu využívá audiovizuálních prostředků, jako jsou zvukové nahrávky korespondující s videem či obrázky. Užívání audiovizuálních pomůcek ale „netvoří vlastní podstatu této metody, je jen její integrující komponentou, je pedagogickou technikou, která je určena metodickým postupem. Název „audiovizuální metoda“ pochází tedy z doby jejího vzniku, kdy využití moderní techniky pro souběžné působení na sluch a na zrak bylo pokládáno za metodicky objevené.“<sup>10</sup>

Audiovizuální metoda klade důraz na mluvený jazyk, přičemž se žáci učí struktury, nikoli izolovaná slova. Gramatické prvky jsou seskupovány podle funkce, ne podle gramatických kategorií. Žák se již od počátku učí chápat mluvené jazykové projevy a sám se cvičí v jejich produkci, „seznamuje se s celistvými jazykovými projevy, s rytmem, intonací a melodií cizí řeči pronášené v normálním hovorovém tempu; to ho nutí k soustředěné auditivní pozornosti.“<sup>11</sup> Audiovizuální metoda zdůrazňuje roli významu, základním prvkem vyučování je tedy dialog, který vychází z určité situace.

Pro pochopení mluvených projevů využívá spojení zvuku s obrazem. Vizuelní prostředky v kombinaci se zvukovým záznamem umožňují „předvádět dialogy a scénky z denních situací tak, že je do značné míry zachována přirozenost živé řeči a dána možnost předvést situaci ve třídě. Jazykový materiál (...) je jazykovým zobrazením situace na obrázku. Úkolem obrázku je objasnit obsah promluvy.“<sup>12</sup>

Je ale třeba mít na paměti, že perfektní audiovizuální materiál sám o sobě nestačí. Je třeba, aby jej učitel vhodně použil. Edgar Dale například uvádí situaci, kdy se žáci v rámci jazykové výuky dívali na film. Sledování filmu ale nepředcházela žádná příprava, po jeho zhlédnutí se nekonala žádná skutečná diskuze, pouze

---

<sup>10</sup> Křenková, L., K charakteristice audiovizuálních a audiovizuálních metod in Metodické problémy vyučování cizím jazykům, SPN, Praha 1976, s. 123

<sup>11</sup> Tamtéž s. 125

<sup>12</sup> Tamtéž



otázky a odpovědi. V tomto případě učitel nepochopil, že audiovizuální materiály jsou prostředky, ne účel.

Při využití audiovizuální metody má jazyková výuka následující čtyři fáze:

- 1) Presentace videa/obrazu s korespondující zvukovou nahrávkou
- 2) Vysvětlení, demonstrace, selektivní poslech, otázky a odpovědi
- 3) Opakování, zapamatování a procvičování v jazykové laboratoři
- 4) Aplikace jazykového jevu v jiném kontextu

Tato metoda jako každá jiná, má své výhody i nevýhody. Hlavní výhodou je, že studenti mohou snadno porozumět poslechu díky doprovodnému obrazovému/video materiálu. Nevýhodou ovšem je, že studenti mohou mít problém s dešifrací prezentované situace. Dešifrace situace je totiž závislá na jejich zkušenosti. „Potíže vznikají i tím, že obraz a zvuk netvoří vždycky jednotný celek, protože jedné situaci může odpovídat několik jazykových vyjádření. (...) Kritika poukazuje i na to, že přemíra obrázků oslabuje pozornost žáků, a že analýza vnímaných obrázků je (jak ukázaly pokusy s dětmi) nesnadná a účinným didaktickým prostředkem se stává až po určité praxi.“<sup>13</sup>

Audiovizuální metoda naopak může studentům pomoci získat dobrou motivaci pro učení – díky použití audiovizuálních materiálů mohou pocítit chuť rozumět od samého začátku zajímavému obsahu zvukových materiálů. Dalším prostředkem motivace je zaměření se na realie cizí země.

Díky audiovizuálním materiálům jsou jazykové lekce zajímavější, dynamičtější a efektivnější. Jsou také dobrým pomocníkem pro prezentaci nového tématu. Pokud využíváme multimédia, je velká šance, že si studenti budou déle pamatovat koncepty, které jim byly takto prezentovány.

---

<sup>13</sup> Tamtéž s. 127

### 3. Multimédia ve výuce cizích jazyků

#### 3.1 Multimédia

Multimédia jsou sloučením audiovizuální roviny s technologií, které lze zobrazovat pomocí různých technických prostředků, jako jsou v dnešní době hlavně počítače či video/audio přehrávače.

Multimédia dělíme na: text, audio, statické obrázky, video, animace a interaktivní formáty. V této práci se zabýváme využitím videa, proto si tento pojem vysvětlíme v následujícím oddílu.

##### 3.1.1 Video

Video je sekvence rastrových obrázků, které mohou, ale nemusí, být doplněné zvukem. K tvorbě těchto sekvencí se využívá standardní videotechnika, jako jsou kamery, z nichž se video dostává do počítače pomocí speciálního počítačového zařízení, ale také mohou být vytvářeny přímo v počítači pomocí speciálních programů pro tvorbu animací, což je případ této práce.

Videosoubory jsou standardně ukládány ve formátech AVI (Audio Video Interleave) nebo MPEG (Moving Picture Experts Group), které jsou dobře kompatibilní se standardními přehrávači multimédií, které se nacházejí v počítači běžného uživatele. Videosoubory, které byly vytvořeny v rámci této diplomové práce, jsou uloženy ve formátu MP4 (MPEG- 4).

Pro účely výzkumu této práce byla vytvořena celkem tři videa, která se zaměřují na získávání sociokulturní kompetence u studentů češtiny jako cizího jazyka. Využito bylo programu *CC Animate and Mobile Device Packaging (2015.2)* od společnosti Adobe, který byl dříve znám pod názvem *Flash Professional*. Ačkoliv tento program není primárně určený pro tvorbu samostatných animovaných videí – obvykle se využívá pro tvorbu animovaných webů, pro účely této práce stačil dobře, jelikož s ním autorka této práce již měla předešlé zkušenosti.

### 3.1.2 Animace

Animace je jedna z nejzajímavějších forem obrazové prezentace. Mayer vymezuje hlavní znaky animace následovně:

- 1) Obraz – animace je druh obrazové reprezentace;
- 2) pohyb- animace vykresluje zjevný pohyb;
- 3) simulace – animace se skládá z objektů, které jsou uměle vytvořeny kreslením nebo nějakou jinou simulační metodou.<sup>14</sup>

Mireille Betrancourt a Amos Tversky v roce 2000 napsali, že „počítačová animace se vztahuje k jakékoli aplikaci, která generuje série snímků tak, že každý snímek vystupuje jako alternace toho předešlého, a kde jsou sekvence snímků determinovány jak jejich tvůrcem, tak i uživatelem“<sup>15</sup>. W. Schnotz a R. K. Lowe později koncept animace rozdělili na tři různé úrovně: technickou, sémiotickou a psychologickou.

Technická úroveň se týká technických prostředků, které jsou výrobci a nositeli dynamických znaků. Sémiotická úroveň se zabývá typy těchto znaků a tím, co vyjadřují. Poslední, psychologická úroveň, se týká percepčních a kognitivních procesů, které se zapojují, když se studenti dívají na animace a rozumí jejich obsahu. „Z učební perspektivy, záležitosti vztahující se k realismu, trojrozměrnosti, nebo abstrakci jsou důležité jen vzhledem k tomu, jak se mění způsob, jakým bude studovaný obsah vnímán a pochopen studenty“<sup>16</sup>

Mireille Betrancourt se ve své práci *The Animation and Interactivity Principles in Multimedia Learning* zabývá otázkou, kdy a jak by mělo být animace využíváno, aby se zlepšilo učení. Přichází se třemi hlavními způsoby využití animace:

---

<sup>14</sup> Mayer, R. E, Moreno, R, Animation as an Aid to Multimedia Learning. In: *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 1, březen 2002, s 88

<sup>15</sup> Vlastní překlad, originální text: “Computer animation refers to any application which generates a series of frames, so that each frame appears as an alternation of the previous one, and where the sequences of frames is determined either by the designer or user.”

Betrancourt, M, & Tversky, B, Effect of computer animations on users' performance: A Review. In: *Le travail Humain*, 63, 2000, s 313

<sup>16</sup>Vlastní překlad, originální text:“ From a learning perspective, issues regarding realism, three dimensionality, or abstraction are important only insofar as they change the way the content to be learned is going to be perceived and comprehended by learners.”

Mayer, R. C, The animation and Interactivity Principles in Multimedia Learning. In: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge university Press, 2005, s 288

- 1) Podpora procesu vizualizace a myšlenkové reprezentace;
- 2) Vytváření kognitivního konfliktu;
- 3) Umožnění studentům prozkoumat nějaký jev.

V prvním případě animace přináší vizualizaci dynamického jevu, který není snadno pozorovatelný v reálném čase a prostoru, a tudíž jej nelze realizovat při učení. V tomto případě se jedná například o astronomické jevy, mapy počasí atd.

V druhém případě může být animace využita pro jevy, které si samostatně nepředstavíme tak, jak jsou ve vědecké rovině. Betrancourt uvádí příklad z fyziky, kdy převažuje naivní představa nad vědeckou – objekty stejné velikosti, ale rozdílné váhy padají stejnou rychlostí nebo trajektorie padajících a pohybujících se objektů. Lze tedy vytvořit několik animací, které představují stejný jev a nechat studenty, aby vybrali tu, která odpovídá realitě.

V posledním případě se studenti snaží pomocí animace jevu porozumět a zapamatovat si ho. Důležitým faktorem je interaktivita – může to být například kontrola nad rychlostí a směrem animace, doprovázená vhodnou učební aktivitou nebo učebními úlohami, které podporují u studentů tvorbu a testování jejich hypotéz manipulací s parametry. Animace se tak stává simulací, která se používá při technice řízeného objevování.

## 3.2. Multimediální vzdělávání

Multimédia v posledních dvou dekáдах vykazují silný potenciál pro zlepšení způsobu učení. V prostředí multimédií jsou studenti vystaveni jak verbálnímu materiálu, jako je text v prezentaci či videu nebo vyprávění, tak obrazovým formám statickým (obrázek, fotografie) a dynamickým (video, animace). I když verbální prezentace ve vzdělávání ještě stále převažuje, existují důkazy o tom, že studentovo porozumění může být při využití vizuální prezentace zlepšeno.

### 3.2.1 Role animace v multimediálním vzdělávání

Veškeré výzkumy provedené mediálními badateli se shodují, že animace mohou, ale nemusí podpořit učení. Úspěch totiž závisí na tom, jak je použita. Z toho důvodu se již nesnažíme zodpovědět otázku, zda lze pomocí animace učební proces zlepšit, ale kdy a jak animace ovlivňuje učení.

Mayer nabízí dvě teorie multimediálního vzdělávání – teorii podání informace (Information Delivery Theory of Multimedia Learning) a kognitivní teorii (Cognitive Theory of Multimedia Learning).

Počítač je podle IDTML systém určený k podávání informací studentům. Úkolem tvůrce instrukce je prezentovat informace slovy nebo obrázky, které poté mají studenti za úkol obdržet. Když je vysvětlení problému prezentováno slovy, například orálně, studenti si uloží informace do paměti. Přidání obrazového materiálu, jako je animace, který obsahuje stejné informace jako slova, by v tomto případě nemělo mít žádný efekt na učení. Podle této teorie tedy multimediální prezentace nemá lepší výsledky než prezentace skrz jediné médium.

Druhé, kognitivní teorii multimediálního učení, se budeme věnovat detailněji v následujícím oddílu, neboť je pro tuto práci zásadní.

### 3.3 Kognitivní teorie multimediálního učení

V kapitole zabývající se CLT jsme zmínili tři typy kognitivní zátěže, které bychom měli mít na paměti při tvorbě instrukcí pro efektivní učení. Richard E. Mayer ve své kognitivní teorii multimediálního učení (CTML) zmiňuje tři druhy požadavků pro zpracovávání informací: zevní zpracovávání (extraneous processing), základní zpracovávání (essential processing) a generativní (generative processing). Každý z těchto druhů koresponduje s jednotlivými typy kognitivní zátěže.

Podle Mayera se lidé učí skrze multimédia na základě tří předpokladů: „ *Zaprvé, lidé se učí zpracováváním vizuálního/obrazového materiálu a poslechového/verbálního materiálu skrz oddělené kanály. Zadruhé, lidé se učí zpracováváním omezeného množství informací v každém kanálu současně. A nakonec, lidé se učí aktivním zpracováváním kognitivních zdrojů během učení, zahrnujícím výběr relevantních informací, organizování vybraných materiálů do koherentní mentální reprezentace a integrováním příchozího materiálu do již existující znalosti.* “<sup>17</sup>

Následující tabulka reprezentuje tři typy požadavků na studentské zpracování informací během studování, které jsou založeny na centrálním principu společném CLT a CTML.

---

<sup>17</sup> Vlastní překlad, originální text: „*First, people learn by processing visual/pictorial material and auditory/verbal material through separate channels. Second, people learn by processing limited amount of information in each channel at one time. And lastly, people learn by actively processing cognitive resources during learning, including selecting relevant information, organizing selected material into a coherent mental representation, and integrating incoming material with existing knowledge.*“

Park, S., The Effects of Social Cue Principles on Cognitive Load, Situational Interest, Motivation, and Achievement in Pedagogical Agent Multimedia Learning. In: *Educational Technology & Society*, 28(4), 2015, s. 212

Tabulka 1. Tři požadavky na kognitivní kapacitu během multimediálního učení (Mayer, 2014) <sup>18</sup>

název	popis	způsobeno	Učební procesy	příklad	Kognitivní zátěž
Zevní zpracovávání	Kognitivní zpracovávání, které nemá spojitost s cílem instrukce.	Špatným návrhem instrukce	žádný	Zaměřování se na irelevantní obrázky	Analogická k zevní kognitivní zátěži
Základní zpracovávání	Kognitivní zpracovávání pro reprezentaci základních materiálů v pracovní paměti.	Komplexností materiálu	Vybírání	Memorování popisu základního zpracovávání	Analogická k přirozené kognitivní zátěži
Generativní zpracovávání	Kognitivní zpracovávání zaměřující se na dávání smyslu materiálu.	Motivací k učení	Organizování a integrování	Vysvětlování generativního zpracovávání vlastními slovy.	Analogická k podstatné kognitivní zátěži

Studenti též získávají informace skrz tři kognitivní složky kognitivního systému - smyslový registr, pracovní paměť a dlouhodobou paměť. Smyslové registry, oči nebo uši, získají informaci, kterou následně uloží v nezpracované formě do smyslového úložiště. Tam je uložena, dokud není rozeznán nebo zapomenut stimuly vzorec. Rozeznání vzorce zahrnuje porovnávání nové informace ze stimulu s již předtím nabytou znalostí.

Smyslové registry se skládají ze dvou oddělených kanálů, které zpracovávají vizuální/obrazové nebo auditivní/verbální informace. Každý z těchto kanálů má relativně omezenou kapacitu, takže v případě, že je třeba v jedné kanále najednou zpracovat větší množství segmentů nebo chunků nové informace, může dojít k přetížení celého kognitivního systému. Když je ale nová informace prezentována jak auditivně/verbálně, tak vizuálně/obrazově, studenti využívají obou kanálů současně, díky čemuž si vytvoří integrované mentální modely, které zvýší pravděpodobnost získání nové informace, která potom putuje do pracovní (krátkodobé) paměti.<sup>19</sup>

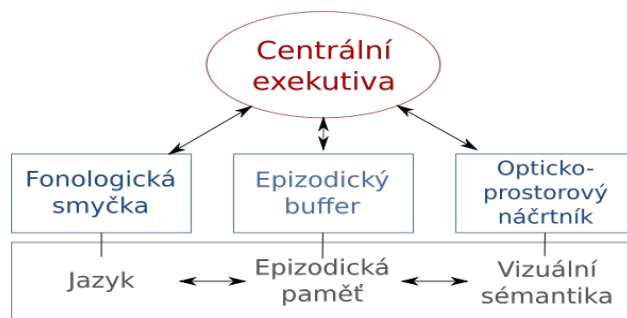
<sup>18</sup> Tamtéž (vlastní překlad)

<sup>19</sup> Ibrahim, M., Implications of Designing Instructional Video Using Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: *Critical Questions in Education Volume 3:2*, The Academy for Educational Studies Missouri State university, Springfield, 2012, s 85

V pracovní paměti je informace uchována asi 30 sekund. Pracovní paměť si představujeme jako „pracovní stůl“, kde je informace dále promyšlena, použita pro vytvoření rozhodnutí, přezkoušena, ztracena nebo uložena do třetí paměťové struktury.

Model pracovní paměti v roce 1974 představili Alan Baddeley s Grahamem Hitchem. V jejich pojetí má pracovní paměť tři části:

- (1) Fonologickou smyčku, která je zodpovědná za ukládání zvukových a slovních informací do pracovní paměti a jejich neustálé opakování, což se děje prostřednictvím tzv. vnitřního hlasu;
- (2) Epizodický buffer, který spojuje různé typy informací v plynulé představy seřazené podle času;
- (3) Opticko-prostorový náčrtník, který slouží k udržení optických a prostorových informací (barev, tvarů, velikostí atd.).<sup>20</sup>



Obrázek 1 Baddeleyho model pracovní paměti<sup>21</sup>

Poslední součástí lidského kognitivního systému je dlouhodobá paměť, kterou chápeme jako komplexní, permanentní a hypoteticky neomezené skladiště, kam si jedinec ukládá zkušenosti a informace o světě.

Z výše řečeného vyplývá, že „lidská verbální a vizuální percepce je extrémně selektivní, a tudíž studenti mohou soustředit svou pozornost pouze na malé množství auditivní/verbální nebo vizuální/obrazové prezentace najednou a jenom

<sup>20</sup>[https://cs.wikipedia.org/wiki/Baddeleyho\\_model\\_pracovni\\_pameti](https://cs.wikipedia.org/wiki/Baddeleyho_model_pracovni_pameti)

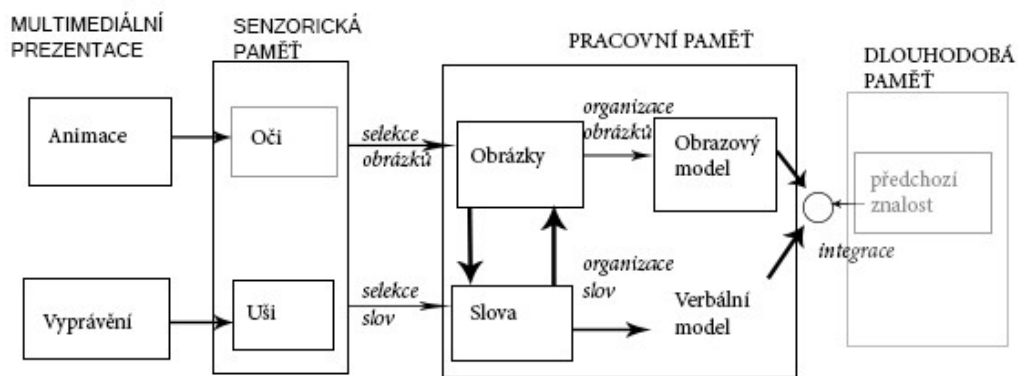
<sup>21</sup>Autor: Mirek2 – Vlastní dílo, CC0,

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=12807759>



malé množství těchto informací může být následně zpracováno v pracovní paměti.<sup>22</sup>

Součásti, které si studenti vybírají pro zpracování, jsou determinovány například jejich relativní důležitostí nebo úrovní detailu. Díky analýze typických vlastností, které ovlivňují pozornost studentů. Můžeme identifikovat vlastnosti, které umožní studentům směřovat jejich pozornost k nejvíce relevantním částem učebních materiálů. Stejně tak můžeme předpovědět podmínky, za kterých může být audiovizuální prezentace efektivní.



Obrázek 2 Kognitivní teorie multimediálního učení podle Mayera a Morano<sup>23</sup>

<sup>22</sup>Vlastní překlad, originální text: *...human verbal and visual perception is extremely selective, and learners can focus their attention only on a small amount of auditory/verbal and visual/pictorial presentation at once, and only a small portion of that information can be subsequently processed in WM*

Ibrahim, M., Implications of Designing Instructional Video Using Cognitive Theory of Multimedia Learning. In *Critical Questions in Education Volume 3:2*, The Academy for Educational Studies Missouri State university, Springfield, 2012, s 86

<sup>23</sup> Převzato a přeloženo z: Mayer, R. E., Moreno, R, Animation as an Aid to Multimedia Learning. In: *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 1, březen 2002, s92

### 3.3.1 Principy multimediálního designu založené na CTML

Mayer a Morano na základě dlouholetého výzkumu podmínek, za kterých animace zlepšuje studentovo porozumění, stanovili sedm principů pro návrh multimediální prezentace skrz animaci.<sup>24</sup>

#### 3.2.1.1 Multimediální princip (Multimedia Principle)

Tento princip podporuje představu, že je učení se slovy a obrázky efektivnější než samostatně se slovy. To dokazuje Mayerova studie, jejíž výsledky konstatují, že studenti, kteří používají při studiu jenom text, studují méně do hloubky a nepropojují si to, co četli s novou nebo předchozí znalostí. V současné době se tento princip vztahuje k dalším možným formám vizuálního, verbálního a textového obsahu, který přináší další souvislosti do výzkumů hledajících optimální design multimediálních učebních materiálů.

Co se týče animace, Mayer a Morano upozorňují na fakt, že ne všechny animace jsou stejně efektivní při zlepšování studentského učení. Proto se při popisu následujících šesti principů zaměříme na rozdíly mezi efektivním a neefektivním využitím animace.

#### 3.2.1.2 Princip prostorové blízkosti (Spatial Contiguity Principle)

Teoretický základ druhého principu spočívá v tom, že jsou si studenti lépe schopni tvořit mentální spojitosti mezi korespondujícími slovy a obrazy, které se na obrazovce nacházejí v těsné blízkosti. V případě, že jsou slova a obrázky od sebe vzdálena, studenti ztrácí omezenou kognitivní kapacitu při hledání dílu animace, která souvisí s prezentovaným textem.

#### 3.2.1.3 Princip časové blízkosti (Temporal Contiguity Principle)

Třetí princip je vystaven na teoretickém základu, který říká, že si jsou studenti schopni vytvořit mentální spojitosti lépe v případě, kdy jsou související slova a obrázky v pracovní paměti současně.

---

<sup>24</sup> Mayer, R. E., Moreno, R, Animation as an Aid to Multimedia Learning. In: *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 1, březen 2002, s 93- 97

#### 3.2.1.4 Princip koherence (Coherence Principle)

Čtvrtý princip říká, že se studenti z animace a vyprávění učí více do hloubky v případě, kdy jsou vynechána irelevantní slova, zvuky (včetně hudby) nebo videa. Toto tvrzení vychází z teorie, že student může příliš věnovat pozornost irelevantnímu materiálu, a tudíž má méně kognitivních zdrojů pro vytvoření mentálních spojitostí mezi relevantními díly animace a vyprávění.

#### 3.2.1.5 Princip modalit (Modality Principle)

Princip modalit je vystavěn na faktu, že se studenti učí lépe v případě, je-li jim prezentována animace doprovázená vyprávěním než když je doprovázená textem. V druhém případě totiž může dojít k přetížení studentova vizuálního kanálu, jelikož jeho oči musí zpracovat jak animaci, tak text najednou. Může se tedy stát, že mu nezůstane příliš kognitivní kapacity pro vytvoření mentálního spojení mezi korespondujícími slovy a obrázky.

#### 3.2.1.6 Princip redundance (Redundancy Principle)

Tento princip je založen na stejném teoretickém základu jako princip modalit. Studenti se naučí více v případě, kdy animaci provází pouze vyprávění. V případě, že je studentům prezentována animace v kombinaci vyprávění a textu, dochází k zhoršení transferu.

#### 3.2.1.7. Princip personalizace (Personalisation principle)

Princip personalizace říká, že se lidé učí více do hloubky, je-li sdělení navrženo spíše v konverzačním než formálním stylu, tedy například s využitím slov jako „je“, „ty/vy“ nebo „já“. Tento princip se opírá o teorii, že se studenti snaží lépe porozumět vysvětlení, jsou-li osobně zapojeni do konverzace.

Mayer tyto a další principy ve své pozdější práci rozdělil do tří kategorií podle různých úrovní cílů při vytváření multimediální instrukce tak, aby bylo učení co nejsmysluplnější. Jedná se o kategorii redukování irelevantního zpracovávání (reducing extraneous processing), zvládnání základního zpracovávání (managing essential processing) a péči o generativní zpracovávání (fostering generative processing).

V první kategorii se nachází pět principů, mezi něž patří výše jmenovaný princip koherence, redundance, prostorové a časové blízkosti a též princip signalizování (Signaling principle). Tento princip je podobný principu koherence a říká, že v případě, kdy není možné odstranit irelevantní materiál, je třeba alespoň nějakým způsobem zvýraznit to, co je důležité.<sup>25</sup>

V druhé kategorii se nachází tři principy, kam patří výše jmenovaný princip modality společně s principy rozdělování (Segmenting Principle) a předtréninku (Pre-training Principle).

Princip rozdělování pracuje s teorií, že je lepší animaci prezentovat v kratších celcích než jako souvislou jednotku. Princip předtréninku spočívá v prezentování důležitých jmen, slov nebo charakteristik před samotnou prezentací animace.<sup>26</sup> Je tedy vhodné před sledováním animace věnovat čas přípravným aktivitám, které uvedou studenty do kontextu a pomohou jim se snáze orientovat.

Ve třetí kategorii je zastoupen princip personalizace a hlasový princip (Voice Principle). Tento princip funguje na základě zjištění, že když je pro multimediální sdělení použit lidský hlas, dochází k podpoře pocitu sociální účasti a lidé se pak učí více hloubkově, než když je použit hlas mechanický.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Přednáška Dr. R. E. Mayera dostupná z: <https://www.youtube.com/watch?v=AJ3wSf-ccXo&feature=youtu.be&t=35m46s>, 39:43

<sup>26</sup> Tamtéž 51:47

<sup>27</sup> Park, S., The Effects of Social Cue Principles on Cognitive Load, Situational Interest, Motivation, and Achievement in Pedagogical Agent Multimedia Learning. In: *Educational Technology & Society*, 28(4), 2015, s. 213

Další princip, s kterým Mayer ve své práci pracuje, je princip roztržité pozornosti (Split-attendance Principle). Slova by měla být prezentována spíše sluchově než vizuálně. To znamená, že je vhodnější zvolit pro prezentaci problému vyprávění než doprovodný text k animaci. Mayer a Moreno tak tvrdí na základě výsledků výzkumu, ve kterém uspěli studenti, kteří sledovali animaci doprovázenou mluveným komentářem o 50 % lépe než ti, kteří ten samý komentář četli v podobě titulků.

*„Tento výsledek je konsistentní s kognitivní teorií multimediálního učení, protože text na obrazovce a animace mohou přetížit systém, který zpracovává vizuální informace, kdežto vyprávění je zpracovááno v systému zpracovávání verbální informace.“*<sup>28</sup> Na základě výsledků tohoto výzkumu jsme se rozhodli při tvorbě materiálů upustit od původního návrhu, kdy jsme chtěli vytvořit videa, která by obsahovala nejen zvuk, ale i titulky. Aplikaci poznatků, které byly prezentovány v této teoretické části práce, se budeme věnovat v části praktické.

V této části práce jsme si shrnuli některé důležité poznatky z oblasti kognitivní psychologie, které souvisí procesem učení skrz multimédia. Vysvětlili jsme si, jak lidský mozek s daty pracuje, jakým způsobem je vnímá a jak toho lze využít při prezentaci nějakého jevu ve výuce.

V následující části se budeme věnovat tématu, které souvisí s tím, co chceme prostřednictvím multimédií studentům prezentovat – tedy sociokulturní kompetenci.

---

<sup>28</sup>Vlastní překlad, originální text: „This result is consistent with the cognitive theory of multimedia learning because corresponding words and pictures must be in working memory at the same time in order to facilitate the construction of referential links between them.“

Mayer R, E, Moreno, R., Multimedia learning 1 A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles, University of California, Santa Barbara, s 4

## 4. Jazyková a sociokulturní kompetence

### 4.1 Jazyková kompetence a performance

V 60. letech 20. století přišel americký lingvista Noam Chomsky s teorií jazykové kompetence a performance. Podle Chomského je zvládnutí jakéhokoliv jazyka vrozenou schopností, kterou umožňuje příslušný mozkový orgán, který nazval *Language Acquisition device* (LAD).

Kompetenci se dle Chomského teorie rozumí neohraničitelná možnost vytvářet nové věty v příslušném jazyce. Performance je již souhrnem konkrétních jazykových projevů mluvího, které jsou částečně závislé na kompetenci, ale také ovlivněné různými mimojazykovými faktory (např. paměť). Tuto Chomského teorii, která je dodnes předmětem diskuzí, rozpracovali další lingvisté, například Hymes, Canale či Swain.

Podle Hymese Chomského teorie nepopisuje chování jazyka jako celku, nepočítá totiž se sociokulturními faktory, s kterými, dle Hymese, počítat musí. *„Není tam zmínka o tom, co může přispět k posouzení vět ve vztahu k situacím, ani jak taková posouzení mohou být analyzována. Nedostatek explicitnosti a implicitní rozpor ‚mentalistické‘ příčiny toho, co musí být v podmínkách té teorie součástí ‚performance‘ znovu poukazuje na nutnost zasazení lingvistické teorie do mnohem více souhrnné sociokulturní teorie.“*<sup>29</sup>

Uživatel jazyka by měl být schopen nejen jazykové performance, ale měl by také být schopen na základě své sociální zkušenosti posoudit situaci a použít vhodné jazykové prostředky.

V dnešní době chápeme jazyk především jako prostředek komunikace. Schopnost správně využívat jazyk v různých řečových situacích se nazývá komunikační kompetence.

---

<sup>29</sup>Vlastní překlad. Originální text: *„There is no mention of what might contribute to judgement of sentences in relation to situations, nor how such judgements might be analysed. The lack of explicitness here, and the implicit contradictions of a ‚mentalistic‘ account of what must in terms of the theory be a part of ‚performance‘ show again the need to place linguistic theory within a more general sociocultural theory.“*

Hymes, D. H, On Communicative Competence In: J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, s. 286

## 4.2 Komunikační kompetence

Tento pojem zavedl v roce 1972 americký lingvista Dell Hymes. Ve své práci uvádí, že tato kompetence zahrnuje nejenom schopnost interakce verbální, ale také neverbální jako jsou například gesta, mimika, proxemika atd. Je to schopnost adekvátně reagovat na komunikační situaci. Komunikační kompetence tedy představuje „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich. Okruh těchto předpokladů je poměrně velmi široký; patří sem především (...) ovládnutí jazyka, resp. jazyku, nebo širší kódu (...), interakční dovednosti (...), kulturní znalosti.“<sup>30</sup>

### 4.2.1 Složky komunikace

Podle M. Bočánkové komunikace zahrnuje složku jazykovou (lingvistickou), paralingvistickou, sociolingvistickou, sociokulturní a strategickou.

Jazykovou složkou komunikace rozumíme schopnost používat a správně interpretovat například pravidla fonetiky, morfologie nebo syntaxe příslušného jazyka, paralingvistická složka obsahuje gestikulaci, mimiku a ostatní prostředky nonverbální komunikace.

Sociolingvistická složka jazyka se týká schopnosti používat a interpretovat různé typy jazykového projevu v závislosti na proměnných té které komunikační situace.

Sociokulturní složka zahrnuje znalost partnerovy kultury. Této složce se v naší práci budeme věnovat podrobněji níže. Strategickou složkou se rozumí schopnost využívat verbální i nonverbální strategie k uskutečnění komunikačních záměrů.

Další autoři, například Jan Van Ek, ještě navíc uvádí složku sociální nebo diskurzivní.

#### 4.2.1.1 Sociokulturní složka komunikace

S rozvojem komunikační metody se od 70. let 20. století upíná pozornost na sociokulturní složku ve výuce. Má se za to, že bez porozumění kulturnímu zázemí země cílového jazyka nelze úspěšně komunikovat. „... znalosti určité společnosti

---

<sup>30</sup>Šebesta, K. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005, s 60

a kultury jednoho či více společenství, které daným jazykem hovoří, jsou součástí znalostí okolního světa. Z hlediska studenta, který se učí jazyku, je nesmírně důležité, aby se jim věnovala zvláštní pozornost právě proto, že je velice pravděpodobné, že na rozdíl od ostatních druhů znalostí tyto znalosti tvoří součást předchozích zkušeností studenta, a proto mohou být zásluhou působení stereotypů zdeformovány. <sup>31</sup>

Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SEERR) vydaného Radou Evropy do sociokulturní složky patří každodenní život, životní podmínky, mezilidské vztahy, hodnoty, víra a postoje, řeč těla, společenské konvence, rituály a obyčeje. Jednotlivým částem se budeme detailněji věnovat později v příslušné kapitole.

Pokud student není během studia jazyka obeznámen s kulturou dané země, může dojít k neporozumění či dokonce odmítavému postoji ze strany rodilých mluvčích. „Společnost je tolerantnější k jazykovým chybám než k prohřeškům proti společenským normám, nehledě na to, že v některých případech může neznalost kultury a jejích pravidel studenta přímo ohrozit. <sup>32</sup>

---

<sup>31</sup>Společný evropský referenční rámec pro jazyky, přel. Ivanová J., Lenočková, A, Linková, J., Šimáčková, Š., Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 104 - 106

<sup>32</sup>VLASÁKOVÁ, K. Možnost osvojování sociokulturní kompetence v cizím jazyce. In: Balowska, G. a Čadská M. (eds.). *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, Ratiboř: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa v Raciborzu, 2008, s. 265



### 4.3 Kompetence podle SERR

SERR uvádí kromě komunikativní a jazykové kompetence další čtyři obecné kompetence studenta a uživatele jazyka. Jedná se o deklarativní znalost, dovednosti a praktické znalosti, „existenciální kompetenci“ a schopnost učit se.

#### 4.3.1 Deklarativní znalost

Deklarativní znalost představuje faktické informace, které se student dozvídá během výuky. Tyto informace získává z oblasti historie, umění, politiky, geografie, ale též nonverbální komunikace nebo médií.

Tato znalost se dále dělí na znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti a interkulturální způsobilost. Učitel by je měl předávat s ohledem na potřeby studenta, na jeho kulturu a úroveň znalosti jazyka. Důležité je především, aby upozornil na případné rozdíly mezi konkrétními společenstvími.

##### 4.3.1.1 Znalosti okolního světa

Těchto znalostí student dosahuje prostřednictvím zkušeností, vzdělání nebo různých informačních zdrojů. Tyto znalosti zahrnují:

„(a) různá místa, instituce a organizace, osoby, předměty, události, procesy a operace v různých oblastech užívání jazyka (...) Pro studenta určitého jazyka jsou nesmírně důležité faktografické znalosti týkající se země nebo zemí, v nichž se jazyk používá, např. jejich geografické, demografické, ekonomické a politické charakteristiky a rysy, které se týkají jejich životního prostředí;

(b) třídy jednotek (konkrétní/abstraktní, živý/neživý atd.) a jejich vlastnosti a vztahy (časově- prostorové, asociativní, analytické, logické, příčina/následek atd.)“<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup>Společný evropský referenční rámec pro jazyky, přel. Ivanová, J., Lenochová, A., Linková, J., Šimáčková, Š., Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, str. 104

#### 4.3.1.2 Interkulturální způsobilost

Tato znalost se týká uvědomění si a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi „výchozím světem“ a „světem cílového společenství“. Zahrnuje také regionální a sociální různorodost obou světů. „Dále je tato uvědomělost obohacována uvědomováním si také těch kultur, které přesahují rámec kultur spjatých s mateřským a cílovým jazykem studenta. Toto širší pojetí uvědomělosti pomáhá oba světy kontextově začlenit. Kromě objektivních znalostí zahrnuje interkulturální způsobilost uvědomování si toho, jak je každé společenství pojímáno jinými společenstvími, což často nabývá podoby národních stereotypů.“<sup>34</sup>

#### 4.3.2 Dovednosti a praktické znalosti

Dovednosti a praktické znalosti mimo jiné zahrnují společenské dovednosti, tzn. schopnost chovat se podle určitých konvencí a dodržování předepsaných norem. Obsahují též znalosti a dovednosti interkulturální jako je například schopnost vnímat cílovou kulturu a užívat různé strategie, které jsou v kontaktu s představiteli jiných kultur žádoucí.

Student je ochoten a schopen plnit roli kulturního zprostředkovatele mezi vlastní a cizí kulturou a dokáže efektivně řešit nedorozumění a konfliktní situace interkulturálního charakteru.

#### 4.3.3 Existenciální kompetence

Student s „existenciální“ kompetencí je schopen akceptovat a tolerovat hodnoty cizích kultur a je jim zcela otevřený.

#### 4.3.4 Schopnost učit se

Jedná se o schopnost začlenit do systému stávajících poznatků znalosti nové, které mohou být, v případě nutnosti, pozměněny. Tato schopnost „se skládá z několika komponent, jako jsou jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické dovednosti, studijní a heuristické dovednosti.“<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 105- 106

<sup>35</sup> Tamtéž s. 108

## 4.4 Sociokulturní kompetence podle SE

Pojem „sociokulturní kompetence“ se sám o sobě v SERR nevyskytuje, je ale obsažen v jednotlivých popisech referenčních úrovní. Znalosti, které považujeme za sociokulturní kompetenci, uvádí SERR v oblastech sociokulturní znalosti, interkulturální způsobilosti a dovednosti a praktické znalosti, které jsme již popsali výše.

### 4.4.1 Sociokulturní znalost

SERR sociokulturní znalost zahrnuje do oblasti znalosti okolního světa, jedná se o znalosti z oblastí:

#### 1. Každodenního života:

- (a) jídlo a pití (doba a způsob stravování, pravidla stolování...)
- (b) státní svátky;
- (c) pracovní doba a pracovní režim;
- (d) volný čas.

#### 2. Životních podmínek:

- (a) životní úroveň;
- (b) systém sociální péče;
- (c) podmínky k bydlení.

#### 3. Mezilidských vztahů:

- (a) třídní struktura společnosti a vztahy mezi jednotlivými třídami;
- (b) vztahy mezi jednotlivými pohlavími – genderové rozdíly, intimita;
- (c) struktura rodiny a příbuzenských vztahů;
- (d) vztahy mezi generacemi;
- (e) vztahy v pracovním prostředí;
- (f) vztahy mezi veřejností a policií, úředníky atd.

#### 4. Hodnot, víry a postojů:

- (a) společenská třída;
- (b) pracovní seskupení;
- (c) majetek;
- (d) různé regionální kultury;
- (e) bezpečnost;
- (f) instituce;
- (g) tradice a společenská změna;
- (h) dějiny;
- (ch) menšiny – etnické, náboženské;
- (i) národní identita;
- (j) cizí země, státy, národy;
- (k) politika;
- (l) umění;
- (m) náboženství;
- (n) humor.

#### 5. Řeči těla:

- (a) gesta;
- (b) mimika;
- (c) držení těla;
- (d) oční kontakt s partnerem;
- (e) tělesný kontakt;
- (f) proxemika.

## 6. Společenských konvencí:

- (a) dochvilnost;
- (b) dárky;
- (c) oblečení;
- (d) občerstvení;
- (e) pravidla konverzace, tabu;
- (f) délka pobytu;
- (g) loučení.

## 7. Rituálů a obyčejů:

- (a) náboženské obřady a liturgie;
- (b) narození, manželství, smrt;
- (c) chování posluchačů a diváků v průběhu veřejných představení;
- (d) oslavy, festivaly, diskotéky atd.<sup>36</sup>

„Nově přichozí migranti jsou ve velmi speciální pozici s uvažováním k potřebě sociokulturní (a sociolingvistické a sociální) kompetence. Aby našli své způsoby v hostitelské komunitě - což může být doslova otázkou přežití - tato potřeba pravděpodobně daleko přesahuje možnost naplnění nabízeném v kurzu postupného osvojování lingvistické kompetence.“<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup>Tamtéž s. 104 - 105

<sup>37</sup>Vlastní překlad, originální text: „Newly arrived migrants are in a very special position with regard to the need for socio-cultural (and socio-linguistic and social) competence. In order to find their bearings in the host community - which may quite literally be a matter of survival - this need is likely to be far in excess of the possibilities of fulfilment offered in the course of the gradual acquisition of linguistic competence.“

VAN EK, J.: Objectives for foreign language learning: Volume I. In: *Scope*. Strasbourg: Council of Europe, 1986, s 54

## 4.5 Sociolingvistická kompetence

Sociolingvistická kompetence zahrnuje schopnost zvládnout společenské dimenze užívání jazyka. Jazyk je sociokulturní jev, pro sociolingvistickou kompetenci tedy platí z velké části to, co jsme již zmínili v předešlé části o sociokulturní kompetenci. Tato kompetence navíc zahrnuje lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, nářečí a přízvuk.

### 4.5.1 Lingvistické markery sociálních vztahů

Tyto markery se „navzájem liší v různých jazycích a kulturách v závislosti na takových faktorech, jako jsou a) relativní prestiž, b) příbuzenská blízkost, c) funkční styly promluvy atd.“<sup>38</sup> Jedná se například:

- (a) Použití a výběr pozdravů v závislosti na situaci
- (b) Použití a výběr různých způsobů oslovení např. formální, neformální, familiární atd.
- (c) Zásady pro střídání partnerů v promluvě
- (d) Použití a výběr expletiv

### 4.5.2 Řečové zdvořilostní normy

Řečové zdvořilostní normy jsou často zdrojem nepochopení mezi různými etniky, pokud dochází k doslovné interpretaci. Je to:

- (a) Pozitivní zdvořilost – zájem o to, jak se člověku daří, sdílení zážitků, vyjadřování obav, obdivu, pohostinnost atd.
- (b) Negativní zdvořilost – vyhýbání se chování, které ohrožuje prestiž nebo vede k jejímu ohrožení, používání opatrné politiky atd.
- (c) Vhodné užívání výrazů „prosím“, „děkuju“ atd.
- (d) Nezdvořilost- neomalenost, upřímnost hraničící s drzostí, netrpělivost atd.

---

<sup>38</sup> Společný evropský referenční rámec pro jazyky, přel. Ivanová J., Lenochová, A., Linková, J., Šimáčková, Š., Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 120- 121

#### 4.5.3 Výrazy lidové moudrosti

Jedná se o ustálená slovní spojení, která patří k všeobecnému povědomí. Jsou významnou součástí lingvistického aspektu sociokulturní kompetence. Jsou to:

- (a) Přísloví;
- (b) idiomy;
- (c) všeobecně známé citace
- (d) vyjádření pověrčivosti, klišé, hodnot atd.

#### 4.5.4 Rozdíly ve funkčních stylech

Jsou to systematické rozdíly mezi stylovými vrstvami jazyka, které jsou charakteristické pro různé kontexty, například různé úrovně formálnosti.

#### 4.5.5 Dialekt a přízvuk

Sociolingvistická kompetence zahrnuje schopnost rozpoznat lingvistické markery (lexikum, gramatika, fonologie, hlasové rysy, paralingvistika, řeč těla) jako je například příslušnost k určité společenské třídě, národu, regionu atd.

#### 4.6 Sociální kompetence

Sociální kompetence zahrnuje schopnost a vůli studenta interagovat s ostatními. Souvisí tedy se sociolingvistickou a diskurzivní kompetencí, ale navíc také s osobností studenta.

K tomu, aby měl student vůli interagovat, potřebuje zaujmout správný postoj, získat motivaci, ale též mít dostatečné sebevědomí. Proto, aby byl interakce schopen, musí disponovat empatií a předpoklady pro zvládnutí různých společenských situací.

Van Ek ve své práci uvádí techniky, které si student musí pro zvládnutí sociální kompetence osvojit. Jedná se například o takové techniky, jako je schopnost začít a ukončit konverzaci s neznámým člověkem, či jak udržet zájem komunikačního partnera při konverzaci. *„Tyto techniky se různí podle jazykové úrovně. Na nižších úrovních budou často asociovány se schopností produkovat a porozumět více či*

*méně podobným projevům, na vyšších úrovních mohou zapojit celé rozpětí komunikační schopnosti“<sup>39</sup>*

#### 4.7 Sociokulturní kompetence v češtině na úrovni A1

Pro úspěšnou komunikaci na úrovni A1, která je pro studenta prvním kontaktem s jazykem, je sociokulturní kompetence zásadní. „Z hlediska potřeb výuky cizích jazyků je výhodné definovat komunikační normy jako významné principy řídící výběr komunikačních prostředků cílového jazyka a komunikačních strategií rodilého i nerodilého uživatele se zřetelem ke konkrétním komunikačním činitelům. Těmito činiteli jsou okolnosti, v nichž ke komunikaci dochází.“<sup>40</sup>

V příručce *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A1* M. Hádkové a kol. jsou zpracovaná jednotlivá témata, která sociokulturní kompetence obsahuje, pro české prostředí. S jejich poznatky pracujeme v následujících podkapitolách.

##### 4.7.1 Verbální komunikace v České republice

Již od první lekce je třeba dbát na to, aby student pochopil nutnost rozlišovat formální a neformální jazyk, zvláště neexistuje-li takové rozlišení v jeho mateřském jazyce. Otázce správného chování, co se týče formálnosti a neformálnosti, se proto věnujeme dále při tvorbě výukových materiálů.

Jak jsme již zmínili v části věnované sociolingvistické kompetenci, student se musí naučit správně používat pozdravy (rozdíl mezi „dobrý den“ a „ahoj“), s tím souvisí otázka vykání a tykání. V této práci zastáváme názor, že by se učitel měl této oblasti na prvních hodinách věnovat více a ujistit se, že jsou všem známe společenské normy, které v České republice platí. Těmto zásadám se budeme věnovat později.

Mezi další důležité části komunikace patří tabu. Pro úspěšné zvládnutí komunikace s Čechy by měl student vědět, že není vhodné zavádět témata, jako

---

<sup>39</sup>Vlastní překlad. Originální text: „Such techniques may be specified for all levels of language learning. At the lower levels they will often be directly associated with the ability to produce and to understand more or less formulaic utterances, at higher levels they may involve the full range of communicative ability.“

Van Ek, J.: Objectives for foreign language learning: Volume I. In: *Scope*. Strasbourg: Council of Europe, 1986, s 57

<sup>40</sup>Hádková, M, Línek, J. a Vlasáková, K.. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1*. Praha: MŠMT České republiky, 2005, s. 15.



jsou peníze či majetek nebo jakákoliv jiná kontroverzní témata. Dalším velkým tabu je tázání se na věk ženy.

Co se týče samotného procesu komunikace, je třeba, aby si cizinec uvědomil, že Češi nejsou příliš hluční. Hlasitá konverzace na veřejnosti, navíc doprovázená výraznou gestikulací, je považována za příznakovou.

#### 4.7.2 Neverbální komunikace v České republice

Neverbální komunikace zahrnuje například postoje těla. V tomto případě se jedná o zdvořilostní kontakt. „K nejvýznamnějším a také nejvíce sledovaným zvyklostem na našem teritoriu patří tzv. přednost ve dveřích, uvolňování místa ženám a starším ve veřejných dopravních prostředcích, což se obejde zcela bez verbálního komentáře.“<sup>41</sup>

Dále do neverbální komunikace patří vzdálenost a zaujímání prostorových pozic, která je dána nejen kulturní tradicí či etnickými zvyklostmi, ale také osobnostní charakteristikou komunikanta. Pro Českou republiku platí, že není žádné omezení pro pobyt muže a ženy v uzavřeném prostoru (výťah, kupé...). Lidé stejného postavení udržují menší vzájemný odstup, ten se zvětšuje v případě, že jeden z komunikantů nesouhlasí s postojem či sdělením toho druhého. Hádková a kol. též uvádí, že je dobré cizincům popsat jednotlivé kontaktní zóny (intimní, osobní, společenská, veřejná).<sup>42</sup>

I haptika se velmi liší v různých kulturách. Některé kultury jsou velmi kontaktní, to platí hlavně o africkém kontinentu, v Evropě jsou to hlavně jižní a východní kultury. Málo kontaktní jsou naopak Asiaté, v Evropě Severané.

V České republice jsou důležité tzv. rituální dotyky, jako je podání ruky, objetí nebo polibek na tvář. (V ČR pouze při velmi blízkém přátelském kontaktu.) Neochotou podat někomu ruku vyjadřujeme negativní názor na onu osobu, na to je v hodinách češtiny též třeba upozornit. Hádková a kol. uvádí několik pravidel:

- 1) Ruku nepodáváme vsedě, přes stůl a do kříže;
- 2) při podávání ruky si může ponechat rukavice jenom dáma;
- 3) při podávání ruky mezi mužem a ženou muž vždy stojí;

---

<sup>41</sup> Tamtéž s. 16

<sup>42</sup> Tamtéž s. 17

- 4) první podává ruku společensky významnější osoba druhé společensky nejvýznamnější osobě – žena muži, nadřízený podřízenému atp.
- 5) ruku podáváme s úsměvem a lehkou úklonou hlavy, přitom se díváme komunikačním partnerovi do očí. Stisk ruky by neměl trvat déle než vteřinu.<sup>43</sup>

Co se týče gestikulace, „k nejvýznamnějším a nejčastějším gestům patří: výhružně zvednutý ukazovák, ukazovák kolmo k ústům v žádosti o mlčení, nezáměr vyjádřený mávnutím rukou, nedostatek informací spojený s pokrčením rameny, souhlasné pokývnutí hlavou  $\updownarrow$ , vyjádření nesouhlasu zavrtěním hlavy  $\leftrightarrow$ . Cizinec by měl být poučen i o vulgárních gestech, s nimiž se může setkat, např. výhružně vztyčené předloktí s rukou zaťatou v pěst atd.“<sup>44</sup>

#### 4.7.3 Pozdravy a představování

Pozdrav je nejjednodušší druh sociálního kontaktu, který má ale pravidla, která je třeba dodržet. Je vždy důležité vědět, kdo koho má zdravit první, tedy – muži zdraví jako první ženy, mladší lidé starší, podřízený nadřízeného. Tento princip přednosti platí téměř pro všechny formy společenského chování.

V případě, že je muž na společensky významnější pozici, platí stále, že má pozdravit ženu jako první. „Povinnost pozdravu přísluší muži mladšímu vůči staršímu, podřízenému vůči nadřízenému“<sup>45</sup>

Pozdrav někdy doprovází podání ruky stejně jako u představování. U podání ruky jsou pravidla opačná oproti zdravení, jak již bylo zmíněno výše. Je-li nutné, aby se člověk představil sám, což bylo dříve považováno za nemožné, měl by ihned po vstupním pozdravu pronést frázi „Promiňte, dovoluji, abych se vám představil“ Hádková a kol. uvádí, že cizinec by měl ideálně připojit informaci o stavu své jazykové kompetence.

Představujeme-li někoho další osobě, představujeme osobu společensky méně významnou osobě významnější.

---

<sup>43</sup> Tamtéž

<sup>44</sup> tamtéž

<sup>45</sup> [https://is.muni.cz/el/1423/jaro2011/ENS105/Prirucka\\_spolecenskeho\\_chovani.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/jaro2011/ENS105/Prirucka_spolecenskeho_chovani.pdf)

#### 4.7.4 Tykání a vykání

Cizince, hlavně z anglicky mluvících a asijských zemí, je nutno hned na začátku studia upozornit, že v České republice je nutné rozlišovat formální a neformální jazyk. Neznámým dospělým osobám, cca od věku 15 let, je tedy třeba vykat.

V oficiálním styku též osobu, které vykáme, oslovujeme pane/paní, popřípadě slečno, pokud jde o velmi mladou dívku. Neevropským studentům je též třeba vysvětlit, že je v České republice tradicí používat vysokoškolské tituly. Například v USA se lidé titulují víceméně pouze doktorskými a vyššími tituly, v Rusku a v severských zemích je též oslovování tituly oproti České republice vzácnější. V těchto zemích je naopak zvykem oslovovat se křestními jmény, což je v České republice možné až při bližším vztahu zúčastněných. Například středoškolský či vysokoškolský učitel takto oslovuje svého studenta nebo doktor zdravotní sestru. Často si vykaží i nepokrevní příbuzní.

Tykání je projevem bližšího vztahu a nabízí jej zpravidla osoba společensky významnější. Je spojeno s používáním křestního jména, které je v České republice jen jedno a může mít různé domácké formy. K jejich užití by však měl vyzvat nositel jména.

Poznatky, které jsme uvedli v této části teoretické práce, jsme dále využili při tvorbě našich videomateriálů a pracovních listů. Pro aplikaci všeho jsme neměli z časových důvodů a délek videí prostor, avšak považujeme za důležité, aby tyto zásady byly v této práci zmíněny.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 1. Cíl práce

V předešlé teoretické části jsme se zabývali dvěma tematickými celky – dosavadními poznatky z oblasti multimediálního vyučování založených na kognitivní teorii výuky a otázkou kultury a její prezentace v jazykové třídě.

Cílem této práce je prozkoumat možnosti aplikace videa ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Z výzkumů, které provedli například v této práci citovaní R.E Mayer, R. Moreno, M. Betrancourt, Ch. Canning - Wilson atd. lze vyčíst, že nelze dosáhnout jednoznačného důkazu o tom, že je video v jazykové výuce skutečně efektivní. V této práci se tedy nesnažíme získat důkaz ve prospěch multimédií ve výuce, ale chceme nabídnout možné řešení pro otázku: Jak začlenit výuku sociokulturní kompetence do lekcí češtiny tak, abychom se nemuseli uchýlit k pouhé přednášce ve zprostředkujícím jazyce?

Zastáváme názor, že by se učitelé měli sociokulturní kompetenci věnovat už od prvních lekcí na úrovni A1, protože právě v té době se mohou studenti dostat kvůli neznalosti kulturních zvyklostí do nepříjemných situací. Vzhledem k tomu, že zatím neexistuje mnoho vhodných materiálů, které bychom mohli na takto nízké jazykové úrovni pro výuku použít, přicházíme s materiály speciálně vytvořenými autorkou této práce pro výukové účely. Druhým cílem této práce je tedy zjistit, co si o výuce, kde se využívají k prezentaci sociokulturních jevů videa, myslí sami studenti a jaké další způsoby jejich vysvětlení by uvítali.

## 2. Metodologie

### 2.1 Materiály

Materiály, které byly vytvořeny pro účely této práce, se skládají ze dvou částí - animovaných videí a pracovních listů.

Pro tento výzkum byla vytvořena tři krátká animovaná videa, která se věnují (1) otázce formální a neformální češtiny při prvním kontaktu, dále (2) chování v MHD a (3) Velikonocům, které jsou, dle našeho předpokladu, pro cizince asi nejvíce šokující záležitostí z oblasti českých tradic.

Výzkumníci z oblasti využívání videa ve výuce se shodují, že není vhodné, aby byly používané videoklipy příliš dlouhé. Pro nízkou jazykovou úroveň, což je případ naší práce, se doporučuje délka maximálně 2 - 5 minut. Vzhledem k tomu, že chceme videa využívat již v začátcích výuky, zvolili jsme délku okolo jedné minuty, konkrétně 1:24 (formální X neformální čeština), 1:05 (cestování v MHD) a 0:57 (Velikonoce).

Je důležité si uvědomit, že když se rozhodneme ve výuce využít multimédií jako je video, nemělo by se jednat o „zabíjení času“, ale mělo by to mít nějaký výsledek. R. A. Berk uvádí 20 potenciálních výsledků využití videa ve výuce:

- 1) Zajišťuje studentovu pozornost;
- 2) zaměřuje se na studentovu koncentraci;
- 3) vytváří ve třídě zájem;
- 4) vytváří smysl pro anticipaci;
- 5) energizuje nebo zrelaxuje studenty pro učební úlohy;
- 6) pracuje se studentovou představitivostí;
- 7) zlepšuje postoj k obsahu učení;
- 8) buduje spojitost s ostatními studenty a instruktorem;
- 9) zvyšuje obsahovou paměť;
- 10) zvyšuje porozumění;
- 11) pěstuje kreativitu;
- 12) stimuluje tok nápadů;
- 13) pěstuje hlubší učení;
- 14) poskytuje příležitost ke svobodě projevu;
- 15) slouží jako nástroj pro spolupráci;

- 16) inspiruje a motivuje studenty;
- 17) dělá učení zábavným;
- 18) nastavuje vhodnou náladu či tón;
- 19) snižuje znepokojení a tenzi u nepříjemných témat;
- 20) vytváří nezapomenutelné vizuální obrazy.<sup>46</sup>

Jak jsme již dříve zmínili, videa byla vytvořena pomocí programu *CC Animate* s licencí *Creative commons 2016*. Nejprve byl pro videa sestaven rámcový scénář (příloha 1), podle nějž byl následně nahrán zvuk.

Nahrávání dialogů se zúčastnila řešitelka tohoto výzkumu a členové její rodiny, jedná se tedy o nahrávky s rodilými mluvčími, kteří nejsou profesionálními herci, jak to bývá u klasických poslechů v učebnicích.

Další zvuky, které se ve videích objevují, pochází ze serveru *freesound.org*. Registrovaní uživatelé tohoto serveru jsou oprávněni zvuky stahovat a používat pro svá díla za předpokladu, že uvedou původ nahrávek (V případě licence zero nebo attribution<sup>47</sup>), což autorka tohoto výzkumu dodržela.

Kresby, které byly použity pro animaci, byly vytvořeny řešitelkou této práce pomocí elektronického tabletu v programu *Adobe Photoshop CC 2015*.

Pro tvorbu doplňkových materiálů bylo zčásti využito autorských kreseb a zčásti obrázků s volnou licencí *Creative Commons*. Obrázky jsou v materiálech použity s cílem pomoci porozumění instrukcím v češtině.

---

<sup>46</sup> Berk, R., Multimedia Teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. In: *International Journal of Technology in Teaching and Learning*. 5(1), 2009, s. 2

<sup>47</sup><https://www.freesound.org/help/faq/#what-do-i-need-to-do-to-legally-use-the-files-on-freesound>

## 2.2 Výzkum

Abychom naplnili všechny cíle, které si tato práce klade, rozhodli jsme se pro výzkum zvolit etnografickou metodu. Etnografická metodologie si dává za cíl provádět analýzu sociálních skupin, společnosti a institucí.

Z epistemologického hlediska má tento typ výzkumu interpretativní charakter, spočívá v subjektivním vnitřním popisu zkoumaného prostředí. Jeho cílem je získat holistický obraz určité skupiny nebo společnosti.

### 2.1.1 Specifika etnografické metody

Etnografie je studium sociálně- kulturních kontextů, procesů a jejich významů. Jedná se o explorační, otevřený postup, který není striktně kontrolován výzkumníkem. Je to velmi kreativní proces.

### 2.1.2 Metody sběru dat

Tento typ výzkumu zahrnuje celou řadu způsobů sběru dat. Patří mezi ně: zúčastněné pozorování, rozhovory, analýza diskurzu, sběr dokumentů anebo historická analýza.<sup>48</sup>

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu rozhovoru, konkrétně se jedná o polostrukturovaný rozhovor. Jelikož je tato metoda velmi časově náročná, jak na přípravu, tak na provedení a zpracování, nebylo možné ji provést s velkým množstvím studentů. Pracujeme tedy jen s malým souborem dat, a proto nemůžeme naše výsledky aplikovat do obecné roviny. Při provádění tohoto typu výzkumu může také dojít k řadě neočekávaných situací – respondenti nemusí být například příliš sdílní nebo naopak se mohou během rozhovoru zcela odchýlit od hlavního tématu.

Pro polostrukturovaný rozhovor je charakteristické, že si výzkumník předem připraví sérii otázek, které se pak během samotného rozhovoru mohou rozšířit o další, které vyplynou ze situace a respondentových odpovědí. Důležité je, aby tazatel nechal mluvit hlavně respondenta a nedával příliš návodné otázky.

První otázky mají obecnější charakter, abychom si mohli udělat představu o situaci, ve které se respondent nachází. Následující otázky se již týkají

---

<sup>48</sup>[https://is.muni.cz/el/1423/jaro2013/MVZ453/41007279/Etnografie\\_a\\_jeji\\_specifika.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/jaro2013/MVZ453/41007279/Etnografie_a_jeji_specifika.pdf)

samotného tématu, kterému se tento výzkum věnuje, tedy sociokulturní kompetenci a využívání videa.

### 3. Předvýzkum pro tvorbu materiálů

Našemu výzkumu předcházela předvýzkum, který probíhal na jaře a na podzim roku 2015 formou rozhovorů se studenty ve dvou skupinách studentů – začátečníků. Jedná se o studenty, které řešitelka tohoto výzkumu učila v rámci šestitýdenního kurzu, který pořádá studijní středisko ÚJOP UK Albertov. Rozhovory se konaly v neformálním prostředí po konci kurzu. Obě skupiny se skládaly ze studentů neslovanského původu, přítomni byli studenti z Francie, Belgie, Velké Británie, USA, Švýcarska, Japonska, Číny, Austrálie, Itálie a Německa.

Otázky, které byly studentům v rámci volného rozhovoru kladeny, byly voleny tak, abychom získali informace o tom, co je v České republice zaujalo nebo šokovalo, co považují za typicky české chování a co jim dělá v češtině největší problémy mimo gramatiku. Právě na základě jejich výpovědí byla zvolena témata vytvořených videí. Řešitelka výzkumu si zajímavé odpovědi se svolením dotázaných zapisovala.

Studenti se shodovali, že jim dělají problémy formální a neformální formy jazyka. Jelikož většina z nich pocházela z jazykových skupin, které též mají minimálně dvě formy, nebyla hlavním problémem samotná existence rozlišování dvou forem jazyka, ale jejich aplikace.

Těchto rozhovorů se zúčastnilo celkem 20 studentů, z nichž 35 % studovalo češtinu z toho důvodu, že si našli český protějšek. Tito studenti nejčastěji zmiňovali problémy v situacích, kdy docházelo k interakci s příbuznými jejich protějšku. Mezi nejčastěji zmiňovaná témata patřily polibky na uvítanou – ano/ne, kolik, popřípadě zda na tvář či na ústa. Dále komu vykat/tykat a kdo a za jakých podmínek může tykání nabídnout. Třetím nejčastějším tématem byly návštěvy – zda je pro Čechy normální pozvat někoho k sobě domů, otázka zouvání, zda a popřípadě jaké dárky přinést hostiteli.



Druhým větším tématem, na kterém se studenti shodli, že je pro ně zajímavé, je cestování veřejnou dopravou. Studentka z Itálie k tomu řekla: *„Nechápu, jak můžete být v metru nebo v tramvaji tak potichu. V Itálii křičíme a gestikulujeme jeden přes druhého. Tady každý jen sedí a mlčí. To stejné na eskalátoru. Někdy mám chuť začít jen tak křičet, aby nebylo takové ticho. Jako Italka z toho šílím! “*

Ticho v dopravních prostředcích označilo za typické asi 60 % dotázaných. Tito studenti se shodli, že pokud slyší v MHD hluk, pochází většinou od cizinců. Stejně procento studentů zmínilo to, že Češi nemají problém nabídnout své místo v MHD někomu jinému – starším lidem nebo těhotným ženám, což se v jejich zemích neděje tak automaticky nebo dokonce jen vzácně. Obecně mají studenti za to, že je v Praze velmi dobrá dopravní obslužnost – pražské metro se jim nezdá příliš komplikované, tramvají či autobusem se dá dostat kamkoliv. Někteří ale zmínili, že měli zpočátku problém vyznat se v druzích jízdenek. Jako problematický shledávají nedostatek jízdenkových automatů na zastávkách. Jeden student si stěžoval na častá zpoždění vlaků.

Většina studentů se shodla, že jsou Češi poměrně dobře schopní komunikovat s cizinci anglicky, jen 10 % z nich mělo pocit, že Češi tento jazyk ovládají jen málo a nejsou ochotní se s cizinci bavit. 80 % ale naopak uvedlo, že by uvítali, kdyby Češi automaticky nepřecházeli do angličtiny pokaždé, když se studenti snaží komunikovat v češtině.

Student z Německa k tomu uvedl: *„Jsem otrávený, když jdu do restaurace a pokusím se objednat si jídlo v češtině. Číšník mi hned odpovídá anglicky. Vím, že se mi snaží pomoci, ale po tolika týdnech studia češtiny mě to docela frustruje. “*

Když zůstaneme u tématu restaurace, studenti často zmiňovali, že mají problém určit adekvátní částku jako spropitné. Častý byl také komentář, že čeští číšníci a servírky nenabízejí příliš kvalitní servis. Opět přikládáme názor jednoho ze studentů z Německa *„Nechápu, proč čeští číšníci chtějí vždycky*

*hned odnést moji sklenici piva, i když tam ještě trochu piva mám. Já vím, že je tady pivo levné, ale já jsem za něj zaplatit a chci si ho vychutnat celé.* “

Další diskuze se týkala českých svátků. Studenti již v lekcích projevovali zájem o informace týkající se české historie a volných dnů. Několik studentů se velmi divilo, že Češi jedí na Vánoce zrovna kapra, kterého nepovažují za nejchutnější rybu. Zaujaly je ale i jiné tradice, které na Vánoce Češi provozují. Jmenovitě lití olova nebo pouštění skořápek. Většině studentů se ale zdály nejkontroverznější Velikonoce.

Na otázku, co Češi na Velikonoce dělají, odpovídali, že moc neví nebo, že čeští muži mlátí ženy speciálním klackem. O tom proč a jak to ve skutečnosti probíhá, ale neměli zdání. Z tohoto důvodu jsme tedy do našich výzkumných materiálů zařadili právě Velikonoce.

Na základě tohoto předvýzkumu jsme tedy vybrali tři témata, která byla zpracována do formy krátkých animací.

### 3.1 Tvorba animací a pracovních listů

Ať už pracujeme s jakoukoliv učebnicí, otázka formálního a neformálního jazyka přichází hned v prvních dnech kurzu. To znamená, že studenti nemají téměř žádnou znalost cílového jazyka. Video k této problematice bylo tedy navrženo pro fixaci a rozšíření látky na konci první probrané lekce. Lze jej ale využít i později v rámci opakování.

Ve videu se nachází celkem pět postav: mladá dívka, dvě ženy pokročilejšího věku, starší muž a mladý muž- cizinec. Každá z českých postav dostala jedno z nejtypičtějších českých příjmení (Novák/ová, Svoboda/ová, Novotný/á, Dvořák/ová). Scéna se odehrává na ulici. V první verzi videa byla postava paní Novákové, jedné ze starších dam, zachycena při zametání cesty. Od této verze jsme po první zkoušce před českým publikem upustili, protože byla vnímána jako až příliš stereotypní.

Oproti novější verzi byla původní delší a obsahovala více informací o samotné postavě. Ty ale řešitelka po uvážení shledala pro účely tohoto materiálu redundantními. Vynechané záběry ale mohou být použity při dalších aktivitách. Například pro popis obrázku. Kdo je to, co dělá, jaký je...) Odstraněn byl také text a doprovodná hudba, která by mohla mít za následky rozptýlení pozornosti studentů nebo je, jak uvádí dříve uvedený princip koherence, přetížit.



Obrázek 3 Tvorba původní verze videa v programu CC Animate

V příloze 2 se nachází doplňkové materiály, které byly k tomuto videu vytvořeny. Jedná se o pracovní list, který obsahuje sérii otázek typu multiple choice a následující rozšiřující otázky, kde se vybírá vždy jedna možnost ze dvou.

První otázky se týkají samotného obsahu videa a zkoumají porozumění studentů, následující cvičení je zaměřeno na to, co studenti vědí, nebo dokáží odhadnout z hlediska toho, kdo komu může tykat.

První video nejen znázorňuje komunikační situaci, kde se lidé setkávají na ulici, ale je také poslechové. Příloha 1 obsahuje přepis dialogů, které se objevují ve videu. V další sekci autorka této práce předkládá možnou podobu části lekce, která s tímto videem souvisí.

Druhé video již na poslech tolik zaměřené není, avšak doplňující otázky též pracují s některými informacemi, které jsou ve videu slyšet. Toto video je nejkratší ze všech tří. Hlavní postavou je cizinec Albert, který cestuje tramvají. Toto video studentům prezentuje to, co se ve veřejné dopravě dělat nemá. To zahrnuje hlučnost (hlasitý poslech hudby a telefonování), neochotu uvolnit místo staršímu člověku, jedení, které je hlasité a zakončené říháním a odhazování odpadků.

Pracovní list je zaměřen na některé informace z poslechu z tématu orientace – kde to je. V druhé části studenti vybírají z možností, kdo má právo na volné místo v MHD a co dělal muž na videu špatně. Doplňkové materiály jsou opět k nalezení v příloze 2, přepis poslechu ve scénáři příloze 1.

Třetí video se věnuje jednomu z nejtypičtějších znaků českých Velikonoc – pomlázce. Ve videu se neobjevují informace o Svatém týdnu nebo o tom, proč se slaví. Jsou tam dvě osoby – dívka a chlapec. Dívka Jana maluje vajíčka, která později dá kamarádovi jako odměnu za vyšlehání. Video má ukázat, že se nejedná o žádné legální násilí na ženách, jak si některé dotázané studentky v předvýzkumu myslely, ale pouze o symbolické „pohlazení“ pomlázkou. Chlapec ve videu při šlehání recituje nejznámější velikonoční koledu *Hody, hody doprovody*.

### 3.2 Zkušenosti s videem ve výuce

Důvodem, proč jsme se rozhodli videomateriály vůbec vytvořit, byly předešlé zkušenosti s používáním videí ve výuce řešitelky tohoto výzkumu. Řešitelka výzkumu video do výuky zapojovala v několika skupinách na úrovni A1 a A2 již v průběhu celého roku 2014 a 2015.

Pro výuku ve skupinách, kde jsme videa používali, jsme využívali videa, která nebyla určena pro jazykovou výuku. Jednalo se tedy o videa, která byla vytvořena pro české diváky. Konkrétně to bylo několik epizod pořadu Pat a Mat a Krtek, ke kterým řešitelka výzkumu vytvořila doplňkové materiály. Vzhledem k tomu, že oba pořady neobsahují žádné dialogy, nejednalo se o trénink poslechu, ale o porozumění situaci. Aktivita, které se k videím vázaly, byly následující: seřazení obrázků a krátké vystihnutí příběhu pomocí známých sloves, trénink lexika, výběr možností atd. Dle názoru řešitelky výzkumu tato videa ve skupinách fungovala dobře, protože studenti měli možnost v lekci chvíli relaxovat a pobavit se. Navíc studentům prezentovala díla, která dobře reprezentují českou kulturu.

Studenti z videorskupin využívání videí hodnotili velice kladně. Jednalo se hlavně o mladší studenty ve věku 20 – 35 let. V závěrečné evaluaci kurzu je často vyzdvihovali, z toho důvodu jsme došli k přesvědčení, že se jedná o dobrý způsob, jak zkvalitnit a osvěžit lekce. Nejvíce se videa osvědčila v intenzivních kurzech, které se skládají z pěti vyučovacích hodin denně.

Učitelé mají často strach využívat takovéto autentické materiály z obavy, že se jedná o porušení autorského práva. Na to je třeba při využívání jakéhokoliv cizího díla myslet. V Autorském zákonu se ale uvádí, že „do práva autorského nezasahuje ten, kdo (...) c) užije dílo při vyučování pro ilustrační účel nebo při vědeckém výzkumu, jejichž účelem není dosažení přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, a nepřesáhne rozsah odpovídající sledovanému účelu; vždy je však nutno uvést, je-li to možné, jméno autora, nejde-li o dílo anonymní, nebo jméno osoby, pod jejímž jménem se dílo uvádí na veřejnost, a dále název díla a pramen.“<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup><http://www.pracepropravniky.cz/zakony/autorsky-zakon-o-pravu-autorskem-uplne-znen>

Při našem předvýzkumu jsme tedy využitím videí, které vyrobil někdo jiný než řešitelka výzkumu, autorský zákon neporušili. Řídili jsme se jím i při výrobě našich videí, kde se objevují některé zvukové nahrávky, které nebyly vytvořeny autorkou této práce. Co se týče našich vlastních videí, budou pro učitele volně dostupná na serveru YouTube.

## 4. Provedené výzkumy

Náš výzkum se skládá ze dvou částí – v první části pracujeme s daty, které jsme získali v rámci pozorování na lekcích češtiny ve 4 malých skupinách. Ve dvou skupinách bylo využito našich videí, zatímco ve zbytku nebylo. V druhé části pracujeme s daty, které jsme získali prostřednictvím rozhovorů s vybranými studenty. Z časových a organizačních důvodů jsme se totiž rozhodli rozhovor neprovádět se všemi zúčastněnými studenty, neboť by se jednalo o příliš velké množství dat k dalšímu zpracování a zhruba 70% zúčastněných studentů o ně nemělo zájem nebo nemělo čas.

Studentům ze skupin, kde se s videi pracovalo, řešitelka vysvětlila jejich původ a účel, tedy že prováděla výzkum týkající se využití videí ve výuce.

### 4.1 Popis skupin

Nejprve si popíšeme skupiny, ve kterých se s videi pracovalo. Skupina 1 se skládala ze studentů večerního kurzu na Albertově (ÚJOP UK), který probíhal dvakrát týdně v délce 135 minut po dobu deseti týdnů. Ve skupině bylo celkem 6 studentů – student z Belgie, Malajsie, studentka z Polska, Bulharska a dva studenti z Číny. Věk studentů se pohyboval v rozpětí 25 – 50 let.

#### Skupina 1

Jazyková skupina	muži	ženy	Věk 25 - 36	Věk 36 - 50
Slované	0 %	33, 33 %	16, 67 %	16, 67 %
Neslované – Evropa	16, 67 %	0 %	16, 67 %	0 %
Neslované - Asie	50 %	0 %	33, 33 %	16, 67 %

Ve skupině 2 se nacházeli 4 studenti, kteří měli s řešitelkou výzkumu soukromé lekce jednou týdně rovněž v délce 135 minut. Jedná se o studenty z Turecka, Německa, Belgie a Švýcarska ve věku 20 - 36 let.

#### Skupina 2

Jazyková skupina	muži	ženy	Věk 20 - 30	Věk 31 - 36
Slované	0 %	0 %	0 %	0 %
Neslované – Evropa	100 %	0 %	50 %	50 %
Neslované - Asie	0 %	0 %	0 %	0 %

Skupina 3 se opět skládá ze studentů, kteří studovali kurz na Albertově, konkrétně šestitýdenní kurz (25 hodin češtiny týdně). Zde se nacházeli studenti z Egypta, Německa, Brazílie, tři studenti z USA, studentky z Belgie, Mexika, Číny a Itálie. Celkově tedy 10 studentů ve věku 23 – 67 let.

#### Skupina 3

Jazyková skupina	muži	ženy	Věk 23 - 40	Věk 41 - 67
Slované	0 %	0 %	0 %	0 %
Neslované – Evropa	10 %	20 %	30 %	0 %
Neslované - Asie	0 %	10 %	10 %	0 %
Neslované - Amerika	50 %	10 %	40 %	10 %
Neslované - Afrika	10 %	0 %	0 %	10 %

Poslední skupinu, skupinu 4, navštěvovali tři studenti – studentka z Íránu, student ze Švýcarska a student ze Švédska. Tato skupina se skládá ze studentů, kteří měli, stejně jako v případě druhé skupiny, s řešitelkou neintenzivní soukromé lekce, tentokrát ale v délce 90 minut týdně. Tito studenti byli ve věku 24 – 49 let.

#### Skupina 4

Jazyková skupina	muži	ženy	Věk 24 - 25	Věk 49
Slované	0 %	0 %	0 %	0 %
Neslované – Evropa	66, 67 %	0 %	33, 33 %	33, 33 %
Neslované - Přední Asie	0 %	33, 33 %	33, 33 %	0 %



V obou skupinách, tedy skupinách pracujících s videi a bez, se nacházela jedna skupina studující na Albertově a jedna studující s řešitelkou výzkumu soukromě. Délka kurzu, hodinová dotace lekcí a věkové rozložení studentů se lišily. Převážná část studentů byla ve věku 25 – 35, konkrétně se jedná o 80 % z nich. Většina respondentů tedy patřila do skupiny mladšího středního věku. Podle našich pozorování ale neměl věk studentů na práci s videi příliš velký vliv, respektive se mezi studenty nacházel pouze jeden, oproti ostatním, výrazně starší student. Výsledky šetření tedy nelze aplikovat na všechny věkové kategorie.

Druhé části výzkumu se zúčastnili ještě navíc dva respondenti, kteří nenavštěvovali žádný kurz, ve kterém vyučovala řešitelka výzkumu. Tito studenti se do výzkumu zapojili dobrovolně na žádost řešitelky přes společné známé. Jde o studenta ze Severního Irska a studentku z Kanady. Jejich věk je 29 a 51 let.

## 4.2 Výzkum v jazykové třídě

Ve všech zkoumaných skupinách se v lekcích využívaly učebnice od Lídy Holé, ve večerním kurzu se jednalo o knihu *Čeština Expres 1*, v ostatních skupinách se používala učebnice *New Czech Step by Step*. Vyučující ale ve svých lekcích používala materiály z obou knih.

### 4.2.1 Sociokulturní složka v knize *Čeština Expres 1*

V úvodní části první lekce si studenti osvojují české pozdravy, na nichž mají trénovat výslovnost. V oddílu B se autorka zaměřuje na rozeznání formální a neformální situace prostřednictvím fotografií a poslechu, studenti si osvojují základní fráze pro představování se. Je tam také jedno cvičení, ve kterém je šest fotografií lidí, u nichž je uveden věk. Studenti mají za úkol rozhodnout, zda by při komunikaci s nimi použili formu *ty* nebo *vy*. Dále jsou studenti vyzváni k tvorbě formálního a neformálního dialogu. V oddílu E se nachází cvičení, kde jsou zobrazeny vizitky, z kterých se zjišťuje e-mail a telefon. U dvou jmen jsou uvedeny vysokoškolské tituly, o jejichž uvádění v ČR jsme mluvili v teoretické části této práce. V tomto oddílu se autorka také věnuje miniprezentaci vokativu a v dialogu mohou studenti vidět a slyšet, že ve formálním styku v češtině používáme pro oslovení celé jméno v kombinaci s *panem* nebo *paní*.

Druhá lekce se věnuje tématu orientace, studenti se učí ptát správně na cestu. Je tu též krátce představen instrumentál ve spojení s dopravními prostředky. O tom, jak se v ČR v dopravních prostředcích chovat se v této, ani žádné následující lekci, nemluví.

Poslední téma, které nás v rámci našeho výzkumu zajímá, tedy Velikonoce, není v knize nikde explicitně zmíněno. Objevují se zde pouze Vánoce v komiksu na konci páté lekce, ale kromě toho, že se slaví 24. prosince, se o nich v knize studenti nic nedozví.

### 4.2.2 Sociokulturní složka v knize *New Czech Step by Step*

V první lekci jsou uvedeny základní pozdravy a sociální fráze, opět je lekce zaměřena na to, aby se student dokázal představit. V této knize se ale autorka ani okrajově nezabývá problematikou, komu bychom měli vykat či tykat. Problematice formální a neformální češtiny se kniha věnuje dále ve čtvrté lekci.

Lekce o orientaci je v této knize až čtvrtá v pořadí, věnuje se, jako v případě *Češtiny Expres*, základním frázím pro ptání se na cestu s použitím instrumentálu s dopravními prostředky.

Vánoce a Velikonoce jsou zmíněny ve třetí lekci, která se věnuje času. Opět se ale jedná o pouhé konstatování data. V této konkrétní lekci se ale pracuje s roky, které jsou důležité pro českou historii. O jaké konkrétní události se jedná, je vysvětleno v zadní části knihy v anglickém jazyce. V páté lekci, zabývající se objednáváním jídla v restauraci, je téma k diskuzi – „Máte rádi nějaké typické české jídlo nebo pití?“, přes které se dá k Vánocům či Velikonocům dojít. Typické jídlo pro tyto svátky ale není nikde explicitně zmíněno.

V obou učebnicích je rozvoj sociokulturní kompetence z velké části nechán na uvážení a schopnosti učitele, který ji musí do lekce nějakým způsobem zakomponovat. V našem případě obvykle došlo k diskuzi, kterou často vyvolal někdo ze studentů. Diskuze ovšem probíhala v anglickém jazyce a zabrala v lekcích hodně času.

#### 4.2 Osvojování sociokulturní kompetence při výuce bez videí

Na první lekci se lektorka představila každému studentovi zvlášť frází „Já jsem... A vy? Těší mě“ a podáním ruky. Studenti pochopili situaci a sdělili svá jména. Pro vysvětlení formálního a neformálního jazyka využila kravatu, kterou na sobě měla v případě, kdy studentům říkala „Dobrý den, Jak se máte?“ V případě neformálního pozdravu kravatu neměla a mávala. Pro nácvik krátkých dialogů dostali vždy studenti, kteří byli ve dvojici, která měla trénovat formální dialog, každý svou kravatu, aby si lépe uvědomili situaci.

V případě výuky s knihou *New Czech Step by Step*, lektorka vytvořila podobné cvičení tomu, které se nachází na straně 7. v knize *Čeština Expres*, kde jsou fotografie pro cvičení ty nebo vy. Po zvládnutí cvičení se studentů ptala – učitelka – ty nebo vy? Student – ty nebo vy? Doktor, prezident... V jedné skupině došlo k tomu, že student označil jako správnou možnost tykání učitelce, protože je výrazně mladší než on. Nastala tedy diskuze, kdy je možné toto pravidlo aplikovat. Studenti ve skupině se také měli rozhodnout, jestli si budou mezi sebou všichni tykat nebo vykat, popřípadě obojí podle věku. Během lekcí ale často

docházelo k mixování obou forem jak mezi studenty, tak i ve vztahu k lektorce. V tomto případě lektorka vždy studenta na omyl upozornila a ten se opravil.

Na lekci, která se věnovala tématu restaurace, vzala lektorka studenty do restaurace, kde si měli vyzkoušet objednávání jídla a pokusit se o českou konverzaci mezi sebou. Když se student spletl a začal jí tykat, vysvětlila pravidla tykání a vykání, a jak to probíhá v případě, kdy jsou lidé, kteří si chtějí začít tykat, v restauraci nebo hospodě. V tomto případě vysvětlení proběhlo v angličtině.

V obou skupinách, kde se nepoužívala videa, tedy ve skupině 1 a 2, studenti získávali informace o české kultuře hlavně v případě, kdy sami kladli otázky. Studenti z obou skupin tedy na konci výuky neměli stejný sociokulturní základ, protože v každé ze skupin studenty zajímalo něco jiného. V první skupině byli velmi zvědaví tři studenti, kteří diskuzi vyvolávali během lekce několikrát. Vyučující došla k závěru, že se minimálně jeden z nich cítil unavený z drilových cvičení a pomocí diskuzí v jeho rodném jazyce odpočíval. Jednalo se o studenta z USA. V této skupině se nacházely dvě studentky, které naopak nezajímalo nic, do diskuzí se nezapojovaly a tvářily se znuděně. Lektorka se tedy snažila tyto diskuze v rámci lekcí zastavit a otázky přeměrovala do období přestávky. Ve druhé skupině, která byla podstatně menší, byl zájem o sociokulturní základ u všech studentů srovnatelný.

V ani jedné ze skupin nepřišlo v rámci výuky na řeč téma cestování MHD, Velikonoce byly zmíněny pouze ve skupině 1, protože její lekce probíhaly na jaře. Tento svátek byl probrán jen okrajově a opět byla většina informací předána v anglickém jazyce, jelikož kurz skončil ještě před Svatým týdnem.

#### 4.3 Osvojování sociokulturní kompetence při výuce s videi

Výuka první lekce v obou skupinách, kde se využívala videa, probíhala podobně jako v předešlých dvou skupinách. Lektorka si ale dala za cíl, že tentokrát nedostane angličtina prostor, dokud to nebude nezbytně nutné. V obou skupinách se nacházeli studenti spíše středního věku, nejstaršímu bylo 50 let. Jednalo se také o studenty, kteří už měli předešlé zkušenosti se studiem cizích jazyků, a angličtina není jejich rodným jazykem. Díky tomu se tento cíl dařilo poměrně dobře naplnit.

První video bylo prezentováno po dokončení první lekce, kdy již studenti získali základní gramatickou a lexikální průpravu. To znamená, že byli seznámeni s frázemi pro představování a slovní zásobou spojenou s profesemi a zeměmi a konjugací verb *být* a *dělat*. Také již dokázali tvořit jednoduché věty v nominativu. („To je/to není...“)

Video bylo zařazeno za úvodní konverzaci, při které si studenti dávají navzájem známé otázky, a kontrolu domácího úkolu. V první skupině (skupina 3) se poté ještě dokončovalo jedno cvičení z knihy.

Lektorka studentům pomocí pantomimy vysvětlila, že se budou dívat na krátké video. Mladší studenti vykazovali známky nadšení. Na powerpointové prezentaci lektorka promítla obrázky hlavních postav videa a krátce je představila. Studenti též dostali pracovní listy, na kterých jsou tyto obrázky se jmény. Na dalších snímcích jsou vždy dvě postavy – paní Nováková + ostatní postavy. Tato prezentace je v této práci přiložena v příloze 2. Studenti měli tipovat, zda si postavy tykají nebo vykají. V obou skupinách se studenti shodli na tom, že paní Nováková a John si pravděpodobně mají vykat. U ostatních slidů skutečný stav odhadli ve skupině 1 2 studenti z 6, ve skupině 2 1 ze 4.

Po tomto úvodu studenti dostali instrukci, aby pozorně sledovali video a potom vybrali správné možnosti u otázek 1 – 9. V následující tabulce jsou uvedeny počty správných odpovědí z obou skupin.

Tabulka 1 Úspěšnost studentů při řešení úloh 1.

Otázka:	dobře	špatně
1) Kdo říká „dobrý den první?	100 %	0 %
2) „Jak se máte, paní Svobodová? “	80 %	20 %
3) Paní Svobodová je ....	90 %	10 %
4) Proč paní Nováková říká Alence „ahoj“?	80 %	20 %
5) Kdo říká „Dobrý den/Ahoj“ první?	100 %	0 %
6) Jsou pan Dvořák a paní Nováková kamarádi?	100 %	0 %
7) Proč není paní Nováková veselá?	90 %	10 %
8) Co dělá John špatně?	70 %	30 %
9) Kdo říká „Můžeme být neformální“?	90 %	10 %
Celková úspěšnost:	89 %	

Ve výsledcích je vidět, že u 70 % otázek se vždy našel minimálně jeden student, který označil špatnou odpověď. Ve většině případů se jednalo o studenta z Číny, který po celou dobu kurzu vykazoval horší výsledky a soustředění a úlohám pravděpodobně neporozuměl.

Nejproblematictější byla podle výsledků otázka číslo 8, kde měli studenti vybrat více správných možností. Dva studenti uvedli, že se scéna odehrála příliš rychle a oni ji nestihli zaregistrovat. Řešitelka výzkumu si tento komentář zaznamenala a uznala jej za oprávněný. V případě, že bude videa dále ve výuce užívat, scénu ve videu upraví.

Po kontrole odpovědí studenti dostali dialogy v textové podobě a střídali se v jejich čtení. Lektorka dala studentům možnost scénku zahrát jako na videu, využili toho studenti ze skupiny 2. Potom následovala další cvičení z pracovního listu, která se už nevztahují k samotnému videu. Zde se žádné větší problémy nevyskytly, pouze v posledním cvičení několik studentů zaváhalo u položky číslo 4 – starý muž mladá žena. Toto cvičení se týkalo problematiky nabízení tykání. Celkově se lektorce jevílo, že studenty z obou skupin tato lekce bavila. Na animaci reagovali pozitivně.

Druhou animaci lektorka použila u skupiny 1, používající knihu Čeština Express, po ukončení části lekce 2, která se týká ptaní se na cestu a vysvětlení instrumentálu s dopravními prostředky.

Video lektorka nejprve uvedla otázkou „ Jak jedete do školy? “, kterou položila každému ze studentů. Potom studentům opět promítla prezentaci s postavami z videa a rozdala jim pracovní listy s úkoly. Video i v tomto případě studenti viděli dvakrát.

Poslechová úloha se týká toho, kde co je ve městě. Další otázka je vizuální a poslední je obecná. Největší problém byl s právě poslechovou úlohou.

Tabulka 2 Úspěšnost studentů při řešení úloh II.

Otázka:	dobře	špatně
1. Kdo je to, co je to?	100 %	0 %
2. Kde je kavárna, kde je park, kde je ten muž?	40 %	60 %
3. Proč ta žena není veselá? (více možností)	80 %	20 %
4. Kdo může sedět, když v tramvaji není volno?	90 %	10 %
Celková úspěšnost:	77,5 %	

Na poslední video se vzhledem k tématu dostalo pouze v druhé skupině se čtyřmi studenty. Vzhledem k tomu, že nepovažujeme slovní zásobu oslav Velikonoc za zásadní, bylo video použito pouze pro ilustraci, aby si studenti dokázali představit, co se dělá s pomlázkou. První úloha obsahuje otázky na dění ve videu, v druhé části studenti mají shrnout, co dělají Češi na Velikonocce.

Vzhledem k velikosti skupinky a tomu, že se jednalo o poslední lekci před Velikonocemi, byla tato lekce koncipována jako relaxační. Studentům bylo video opět představeno pomocí prezentace. Úspěšnost při řešení úloh spojených s videem je prezentována v následující tabulce.

Tabulka 3 Úspěšnost studentů při řešení úloh III.

Otázka:	dobře	špatně
1) Je ..... Večer.	100 %	0 %
2) Kde je Jana?	100 %	0 %
3) Co dělá Jana?	75 %	15 %
4) Co má Pavel?	50 %	50 %
5) Pavel jde...	100 %	0 %
6) Co dělá Pavel potom?	100 %	0 %
7) Co dělá Jana?	100 %	0 %
Celková úspěšnost:	89,3 %	

S druhou částí úlohy, tedy se shrnutím příběhu pomocí obrázků se nevyskytly žádné velké problémy. Následně proběhla krátká diskuze. Lektorka využívala předem připravených otázek, které jsou součástí pracovního listu, došlo ale také na rozšiřující otázky, které však již vyžadovaly širší vysvětlení v anglickém jazyce.

Dle pozorování řešitelky výzkumu nelze určit, zda studenti díky videím získávali sociokulturní kompetenci snáze, ale lze konstatovat, že studenty tento způsob výuky přinejmenším zaujal, zenergizoval a pravděpodobně pomohl eliminovat poměr zprostředkovacího jazyka ve výuce, což hodnotíme pozitivně.



## 5. Výzkum prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru

Jak již bylo řečeno v metodologické části této práce, pro další část výzkumu jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak studenti nahlíží na českou kulturu, jak jim byla prezentována v lekcích, které navštěvovali, a zda považují zapojení videa do výuky za atraktivní a efektivní metodu pro získání sociokulturní kompetence. Řešitelka výzkumu též hledala inspiraci pro další možnou tvorbu videí, v případě, že bude její návrh přijat pozitivně.

### 5.1 Vlastní otázky polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor byl rozdělen do tří tematických částí – první část se týkala samotných respondentů, kde jsme zjišťovali jejich učební historii. V druhé části jsme se zaměřili na jejich vnímání české kultury a nakonec jsme se zaměřili na téma videa. Připravené otázky byly následující:

- 1) Jak dlouho jste v České republice?
- 2) Jak dlouho studujete/jste studovali češtinu? Jak často a jakou formou probíhaly lekce?
- 3) Je tu něco, co vám připadalo šokující, když jste poprvé přijeli do České republiky? Může to být cokoli, pozitivně i negativně.
- 4) Myslíte, že je nějaký velký rozdíl mezi vaší a českou kulturou? Co považujete za nejvíc zásadní?
- 5) Studovali jste něco o české kultuře ve vašich lekcích češtiny?
- 6) Myslíte, že je pro vás, jako pro studenta češtiny, důležité se učit o české kultuře a historii?
- 7) Jak vnímáte Čechy jako národ?
- 8) Co si myslíte o používání videa ve výuce cizího jazyka?
- 9) Myslíte si, že lze pomocí sledování speciálně vytvořených videí získat sociokulturní kompetenci?
- 10) Myslíte si, že tři videa, která jsem vám prezentovala společně s dalšími aktivitami, byla pro vás přínosná? <sup>50</sup>**

---

<sup>50</sup> Tato otázka byla položena pouze studentům, kteří se nacházeli ve skupině, která videa viděla

## 5.2 Respondenti

Zúčastnění studenti se výzkumu účastnili dobrovolně a pod slibem anonymity dali řešitelce výzkumu souhlas ke zpracování jejich výpovědí. Rozhovory byly prováděny s každým studentem zvlášť. Vzhledem k tomu, že se jednalo o výzkum se studenty na nízké jazykové úrovni, probíhaly rozhovory v anglickém jazyce. Řešitelka rozhovory pro potřeby výzkumu nahrávala. Respondenty na to předem upozornila. Přepisy dvou vybraných nahrávek, které jsme vybrali pro ilustraci, jsou obsaženy v příloze 3. Jedná se o rozhovory s respondenty, kteří nepatří do ani jedné ze zkoumaných skupin.

Jelikož se jedná o časově velmi náročnou metodu výzkumu, byly tyto rozhovory provedeny s menším množstvím respondentů, než se původně předpokládalo. V našem výzkumu tedy pracujeme s malými daty a jeho výsledky jsou pouhým shrnutím získaných informací v konkrétních případech. Nelze je generalizovat.

Rozhovorů se zúčastnilo celkem 6 studentů, z nichž dva patřili do skupiny, která s videi nepracovala. Jedná se o studenty ve věku 20 - 51 let z různých zemí. Studenti, kteří video viděli, se zúčastnili speciální lekce určené pro tento výzkum, nejedná se tedy o současné studenty z kurzu vedeného řešitelkou výzkumu. Celkem 4 studenti se ale jednoho v minulosti zúčastnili, 2 byli kontaktováni prostřednictvím společných známých.

Mezi respondenty se nacházeli dva studenti ze Švýcarska, jeden z Německa, jeden ze Severního Irsku, jedna studentka z Íránu a jedna studentka z Kanady. V následující tabulce můžeme vidět základní informace o respondentech.

*Tabulka 4 Základní informace o respondentech*

<b>Respondenti</b>	<b>Procenta</b>
muži	66,67 %
ženy	33,33 %
Vysokoškolské vzdělání	66 %
Zaměstnání v pedagogické profesi	33,33 %
Život v ČR méně než 6 měsíců	50 %
Studium češtiny více než 3 měsíce	33,33%
Lekce častěji než 2 X týdně	100 %
Skupinová výuka	100 %

## 6. Výsledky šetření

Mezi respondenty se nacházeli jedinci, kteří byli velice sdílní, ale také i ti struční. Nejvíce sdílní byli rodilí mluvčí anglického jazyka. Z toho soudíme, že i přes dobrou jazykovou vybavenost všech dotazovaných měli nerodilí mluvčí tendenci své odpovědi příliš nerozvádět možná proto, že nemají s tímto typem rozhovoru v cizím jazyce zkušenosti a vědomí toho, že jsou nahráváni, je znervózňovalo. Z toho důvodu v příloze 3 uvádíme přepisy rozhovorů právě pouze s anglickými rodilými mluvčími, které považujeme za nejzajímavější.

První ze série otázek o kultuře byla studentům položena ještě před zhlédnutím videí. Chtěli jsme zjistit, zda se budou ve výpovědích na první otázku „Je tu něco, co vám připadalo šokující, když jste poprvé přijeli do České republiky“ objevovat námi zvolená témata. Stalo se tak ve dvou případech, a bylo to téma cestování v MHD a Velikonoce.

Chování v MHD zmínil respondent ze Severního Irsku: *„Šokující v dobrém slova smyslu bylo, když jsem viděl, jak lidé rychle vstávají v autobusu. Vstávají, aby uvolnili místo těhotné ženě nebo starým lidem, to bylo šokující, protože to my neděláme“*. Na toto téma se později vyjádřila i respondentka z Kanady, ale jednalo se o odpověď na jinou otázku. Tato respondentka komentovala rozdíl mezi Čechy, kteří jsou v MHD většinou tišší a cizinci, kteří jsou hlasití. Respondentka z Íránu v souvislosti s tímto tématem uvedla, že ji šokovalo, že Češi běhají na schodech v metru a explicitně projevují svou náklonnost ke svým partnerům polibky a doteky. Tato respondentka uvedla, že ji obecně šokovalo, jak jsou Češi otevření co se týče sexuality.

Velikonoce se vyskytly ve výpovědi respondenta ze Švýcarska. *„Nejspeciálnější kulturní zážitek byl s velikonoční tradicí, kdy muži lehce mlátí dívky se speciálním klackem a recitují krátkou báseň. Dívky vám musí dát vajíčko nebo něco jiného. To byla skutečně veselá zkušenost!“*

Mezi další šokující položky, které respondenti uvedli, patří otevřené projevování názoru na romskou menšinu, kouření v restauračních zařízeních, ceny potravin a způsob, jakým lidé v Praze žebrají na ulici.

Dva z respondentů, původem z Německa a ze Švýcarska v České republice nepřekvapilo nic.

Druhá otázka se týkala porovnání české a domácí kultury. Největší rozdíl cítila studentka z Íránu, jak jsme předem předpokládali. Tato respondentka hlavní odlišnost vidí ve vztahu k rodině – Češi jsou dle jejího názoru na ní méně závislí. Lidé mají také v porovnání s Íránem méně předsudků k oblečení a chování druhých. Jako další rozdíl uvedla českou otevřenost vůči drogám.

V porovnání se Švýcarskem jsou podle našich respondentů Češi více zaměřeni na alkohol, jsou ochotni porušovat drobná pravidla, takže řidiči často jezdí příliš rychle.

Respondent z Německa, který kromě České republiky žil i v dalších zemích vidí hlavní rozdíl ve službách. *„Čeští zaměstnanci někdy nemají úplně zájem získat vás jako zákazníka. Když jste ale venku a pijete pivo, čeští číšníci si dávají pozor na to, abyste vždycky měli před sebou pivo a nepřestanou vám ho nosit, dokud je nezastavíte. Je zajímavé, že když jde o pivo, je český servis světová třída.*“ Dále uvádí, že jsou Češi rozhodně více přátelští vůči psům a nemají problém je mít v hospodách a restauracích.

Co se týče stolování, respondentka z Kanady zmínila, že hlavní rozdíl mezi Čechy a Kanadany je způsob, jakým drží příbor a jak s ním nakládají po dokončení jídla.

Informace o české kultuře získávali všichni naši respondenti, 50% z nich ale mělo pocit, že pouze v malém množství, takže si sociokulturní kompetenci rozšiřovali samostatným pozorováním a prostřednictvím sledování českých filmů. Všichni se shodli, že je třeba tyto věci v lekcích studovat, jeden respondent to ale nepovažuje za nutné na začátečnické úrovni.

Čechy respondenti popsali jako docela orientované na rodinu, pyšné na své pivo, ale nepříliš otevřené světu. Podle respondenta ze Švýcarska jsou Češi poměrně uzavření, respondentka z Kanady naopak uvedla, že jsou Češi o dost vřelejší, otevřenější, přátelštější než její národ, zvláště co se týká vítání se s přáteli. Zároveň Čechy považuje za přímé, ale také často nesdílné, když dojde na otázku osobního života.

V otázce využívání videa ve výuce opět panovala mezi respondenty shoda – všichni považují multimédia obecně jako dobrý nápad. Lekce jim připadají pak méně náročné. *„Je to příjemná přestávka od těžké práce náročné na mozek a je dobré změnit médium, aby se udržela pozornost studentů. Myslím si, že je taky dobré slyšet nebo i vidět rodilé mluvčí, protože to může fungovat jako připomínka toho, proč tím vším procházíme.“*

Jedna respondentka se popsala jako vizuální typ, kterému videa ve výuce jazyků pomáhají. Zda mohou studenti získat sociokulturní kompetenci pomocí sledování speciálně navržených videí si není jistý pouze jeden z našich respondentů. Všichni studenti, kteří viděli námi vytvořená videa je hodnotili kladně s drobnými připomínkami na rychlost sledu událostí a kvalitu nahrávky, což jsme zaznamenali už během našeho pozorování při jazykové lekci. Líbilo se jim ale, že se ve videích nenachází příliš mnoho informací, jazyk je srozumitelný a považují je za vizuálně příjemná. Někteří uvedli, že jim videa přišla zábavná, což považují za důležité. Dva respondenti řešitelce explicitně vyjádřili přání o vytvoření dalších materiálů, které by jim usnadnily a zpříjemnily učení. Jedna studentka uvedla, že ji velice vyhovovala kombinace videa s následnou rozšiřující diskuzí.

Z našeho šetření jsme tedy došli k závěru, že využití krátkých videí má ve výuce smysl a studenty není vnímáno za ztrátu času, ale naopak jako příjemná změna. To se shoduje s obecnou představou, že je dobré ve výuce střídát aktivity, aby studenti dokázali udržet pozornost. Zvláště v případě, kdy lekce trvají déle než 45 minut.

Zda díky těmto videím studenti získali sociokulturní kompetenci snáze se nám prokázat nepodařilo, ale dle reakcí studentů, kteří se šetření zúčastnili, lze konstatovat, že se jedná o dobrý způsob, jak se o to pokusit.

V případě, kdy se v jazykové třídě nachází studenti, kteří mají obecně kladný vztah k multimédiím a patří do mladší až střední věkové kategorie a kteří jsou spíše vizuální typy, může být tento způsob vyučování, dle našich pozorování, efektivní. Mezi našimi respondenty se nacházeli právě takoví lidé, takže nemůžeme hodnotit efekt videí na studenty obecně, jelikož jsme v našem vzorku měli zastoupený pouze jeden konkrétní typ lidí.

V tomto výzkumu jsme také srovnávali výuku ve skupinách s videi a bez videí. Z našeho pozorování lze soudit, že videa studentům studium alespoň v malé míře usnadnila v tom ohledu, že se cíleně věnovali nejen tomu, co je prezentováno v učebnici (formální a neformální jazyk), ale také otázce chování, na kterou vždy při studiu s námi používanými učebnicemi, nemusí dojít. Většina našich respondentů se shodla, že jsou pro ně tyto informace důležité, protože si uvědomují, že znalost jazyka pro život v cizí zemi nestačí.

### 6.1 Návrhy pro další výzkum

Během našeho výzkumu jsme získali představu o tom, zda je vůbec v jazykové výuce dobré používat krátká videa a jakým způsobem by měla být prezentována. Zjistili jsme, že studenti o tento způsob výuky mají zájem a náš způsob prezentace jednotlivých videí byl hodnocen kladně. Pro získání relevantnějších výsledků by bylo ale dobré výzkum provést ještě v dalších skupinách v delším časovém úseku.

Došli jsme též k závěru, že by bylo dobré videa vyzkoušet ve skupinách, kde se nachází více studentů, kteří nepochází z Evropy. U těchto studentů by mohl být efekt videí pozorovatelnější.

Dále je třeba již vytvořená videa změnit, aby více vyhovovala studentům, tedy znovu a lépe do nich vložit zvuk, který by se ideálně nahrál za lepších podmínek, než které byly v našem případě nastaveny.

Scény, které byly vnímány jako příliš rychlé, je nutno prodloužit, jedná se konkrétně o závěr prvního videa, kde si postavy podávají ruce a dochází na nabídku tykání. Není vyloučeno, že by videa mohla být rozšířena o další situace, které se k daným tématům váží. Například při cestování MHD lze více dbát i na jazykovou stránku videa a přidat scény, kde postavy mluví a říkají „S dovolením“ nebo „Prosím, sedněte si“. Tento aspekt jsme při tvorbě videí podcenili z časových důvodů. Vyskytly se totiž technické problémy a hrozilo, že bychom materiály neměli připravené včas. Bereme je tedy za pouhou beta verzi a v budoucnosti se jejich návrhu a tvorbě chceme věnovat více.

V příštích letech bychom také rádi vytvořili videa, která se budou věnovat dalším tématům, která respondenti v našem výzkumu zmínili. Konkrétně by se jednalo o videa zobrazující návštěvu restaurace, kde by bylo prezentováno typické držení

příboru a jeho umístění na talíři po dokončení jídla a placení. Dále se nám jeví za přínosné se věnovat tématu návštěvy a vztahů Čechů v rodině a mezi přáteli. V neposlední řadě by prostor dostaly již zmíněné Vánoce a další svátky, které jsou v České republice zajímavé, konkrétně Dušičky, Pálení čarodějnic a první máj. Předpokládáme, že by o takováto videa měli studenti velký zájem.

## 7. Závěr

V úvodní části této práce jsem uvedla, že jsou multimédia již běžnou součástí každodenního života. Mým cílem bylo a je přispět k tomu, aby se multimédia, konkrétně animované video, stala běžnou součástí jazykové výuky, v případě této práce češtiny jako cizího jazyka, protože si myslím, že se jedná o zajímavý způsob, který mně osobně připadá přínosný.

Nejprve jsem v této práci shrnula poznatky, které odborníci získali za posledních víc než 20 let. Jednalo se o poznatky z oblasti kognitivní psychologie a multimédií, které jsou velmi přínosné pro návrhy materiálů pro jazykovou výuku. Uvažovat nad tím, jakým způsobem je dobré informace a jazykové jevy prezentovat, je velmi důležité už jenom z hlediska časové ekonomie. Proč bychom měli ztrácet čas tvorbou materiálů, které jsou neefektivní a někdy pro studenty frustrující?

Věřím, že materiály, které jsem pro tento výzkum vytvořila, ztrátou času nebyly, nicméně jsem došla k závěru, že je třeba s nimi ještě více pracovat, aby skutečně dostaly svého účelu. Je to pro mě jako učitelku češtiny jako cizího jazyka opravdu důležité a ráda bych se problematice využití videí ve výuce věnovala i nadále a přispěla tak k jejímu zkvalitnění.

Prostřednictvím videí, které jsem vytvořila, jsem se pokusila studentům pomoci získat sociokulturní kompetenci. K tomu, že je něco takového potřebné, jsem dospěla na základě svých vlastních zkušeností při studiu cizích jazyků, ale také při konverzách se studenty. To, abychom si navzájem rozuměli nejen jazykově, ale i také kulturně, je v současné době, kdy dochází k velkému míchání různých kultur, skutečně zásadní. Odlišnosti v chování či v chápání sociálních vztahů totiž mohou způsobit vážné konflikty. Mým osobním cílem tedy je pokračovat ve tvorbě materiálů, které mohou toto riziko eliminovat, a to zábavnou a zajímavou formou, což animace dle mého osobního názoru je.



Tento výzkum bohužel nepřinesl skutečný důkaz o tom, že měly vytvořené materiály takový efekt, jak jsme na začátku předpokládali. Potvrdilo se ale, že studenti tento způsob prezentace problémů vítají. I když se nejednalo o příliš velký vzorek studentů, došla jsem k přesvědčení, že tento způsob výuky může velmi dobře fungovat. Důležité je ale, aby v tomto ohledu projevíli zájem i samotní učitelé, kteří ne vždy mají k využívání multimédií ve výuce vřelý vztah.

## 8. Seznam použitých zdrojů

- 1) BERK, R, Multimedia Teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. In: *International Journal of Technology in Teaching and Learning*. 5(1), 2009, dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=3FBDEA41219010EF2A5254941180445E?doi=10.1.1.580.7069&rep=rep1&type=pdf>
- 2) BETRANCOURT, M., The Animation and Interactivity Principles in Multimedia Learning. In: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge university Press, 2005, 663 s
- 3) BETRANCOURT, M, & TVERSKY, B, Effect of computer animations on users' performance: A Review. In: *Le travail Humain*, 63, No. 4, 2000, s. 289 – 387
- 4) BOČÁNKOVÁ, M., Interkulturní vztahy ve výuce obchodního jazyka. In: *Cizí jazyky*, roč. 41. 1997/98, č. 9 -10., str. 161- 162
- 5) CANNING - WILSON CH, Practical aspects of using video in the foreign language classroom. In: *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 11, listopad 2000 dostupné on line: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- 6) CANNING - WILSON, CH, Visuals & Language Learning: Is There A Connection? In: *Weekly column*, Article 48, únor 2001, dostupné on line: <http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm>
- 7) DALE, E., Audio -Visual Methods in Teaching. NY: Dryden Press, 1946, dostupné z: [http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/dale\\_audio-visual\\_20methods\\_20in\\_20teaching\\_1\\_.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/dale_audio-visual_20methods_20in_20teaching_1_.pdf)
- 8) GARZA, T. The Message is the Medium: Using Video Materials to Facilitate Foreign Language Performance, dostupné on line: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416710.pdf>
- 9) HÁDKOVÁ, M, LÍNEK, J. a VLASÁKOVÁ, K.. Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1. Praha: MŠMT České republiky, 2005
- 10) HÄUSLEROVA K., NOVÁKOVÁ M., Metody cizojazyčné výuky, dostupné on line: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

- 11) HASIL, J., Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovní českého jazyka, In: *Bohemistika*, č. 3, Praha, 2006, s 183 – 192
- 12) HASIL, J., Lingvoreálie. In: *Přednášky z XVI. běhu Letní školy slovanských studií*, Univerzita Karlova, Praha, 2002
- 13) HYMES, D. H., On Communicative Competence In: *J. B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, dostupné z: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>
- 14) IBRAHIM, M., Implications of Designing Instructional Video Using Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: *Critical Questions in Education Volume 3:2*, The Academy for Educational Studies Missouri State university, Springfield 2012 dostupné on line: <https://academyedstudies.files.wordpress.com/2014/12/volume-3-issue-2-complete.pdf>
- 15) KŘENKOVÁ, L., K charakteristice audioorálních a audiovizuálních metod. In: *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*, SPN, Praha 1976, 219 s.
- 16) LIGHTBROWN P., SPADA, N., How languages are learned. In: *Oxford handbook for Language Teachers*, Oxford University Press, 2006, 233 s.
- 17) LOJOVÁ G., Úloha psycholingvistiky v teorii a praxi vyučování cudzích jazykov. In: *Retrospektíva a perspektívy poslania pedagogickej fakulty univerzity komenského v Bratislavě, Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie k 60. výročiu založenia Pedagogickej fakulty UK v Bratislave*, Univerzita Komenského v Bratislavě, 2007, 592 s.
- 18) MAYER, R. C., The animation and Interactivity Principles in Multimedia Learning. In: *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge university Press, 2005, 663 s.
- 19) MAYER, R. E., MORENO, R., Multimedia learning A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. Dostupné z: <https://gustavus.edu/education/courses/edu241/mmtheory.pdf>
- 20) MAYER, R. E., MORENO, R., Animation as an Aid to Multimedia Learning. In: *Educational Psychology Review, Vol. 14, No. 1*, březen 2002, 1 - 120 s.

- 21) MAYER, R. E., MORENO, R., Cognitive Principles of Multimedia Learning: The role of Modality and Contiguity. In: *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, No. 2, 1999, s. 358 – 368. Dostupné z: <http://edtech2.boisestate.edu/williamstewart287/512/module6/assets/CognitivePrinciplesOfMultimediaLearningTheRoleOfModalityAndContiguity.pdf>
- 22) MCLEOD, S. A. (2015). Cognitive Psychology. Dostupné z [www.simplypsychology.org/cognitive.html](http://www.simplypsychology.org/cognitive.html)
- 23) PAAS, F., RENKL, A., SWELLER, J, Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture. In: *Instructional Science* 32, Kluwer Academic Publishers, 2004, dostupné z: [http://healthsci.queensu.ca/assets/ohse/cognitive\\_load\\_theory\\_pass\\_2004.pdf](http://healthsci.queensu.ca/assets/ohse/cognitive_load_theory_pass_2004.pdf)
- 24) PARK, S., The Effects of Social Cue Principles on Cognitive Load, Situational Interest, Motivation, and Achievement in Pedagogical Agent Multimedia Learning. In: *Educational Technology & Society*, 28(4), 2015, dostupné z: [http://www.ifets.info/journals/18\\_4/17.pdf](http://www.ifets.info/journals/18_4/17.pdf)
- 25) PINKER, S., The cognitive revolution, říjen 2011, Dostupné z <http://news.harvard.edu/gazette/story/multimedia/the-cognitive-revolution/>
- 26) PUNČOCHÁŘ M., Metodika kurzů sociokulturní orientace, Sdružení občanů zabývajících se emigranty, 2010, dostupné z: [www.soze.cz/wp/wp-content/storage/eif2009-42-metodika\\_SKI.pdf](http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/eif2009-42-metodika_SKI.pdf)
- 27) Společný evropský referenční rámec pro jazyky, přel. Ivanová J. Lenochová, A., Linková, J., Šimáčková, Š., Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- 28) STERNBERG, R. J., Kognitivní psychologie, Portál, 2002. 636 s.
- 29) SORDEN, S. D., The Cognitive Theory of Multimedia Learning, dostupné z: [http://sorden.com/portfolio/sorden\\_draft\\_multimedia2012.pdf](http://sorden.com/portfolio/sorden_draft_multimedia2012.pdf)
- 30) ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova, Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005, 166 s.

- 31) VAN EK, J.: Objectives for foreign language learning. In: *Volume I. Scope*. Strasbourg: Council of Europe, 1986, dostupné z: [https://www.coe.int/t/dg4/.../Scope\\_VanEk\\_EN.doc](https://www.coe.int/t/dg4/.../Scope_VanEk_EN.doc)
- 32) VLASÁKOVÁ, K. Možnost osvojování sociokulturní kompetence v cizím jazyce. In: *Balowska, G. a Čadská M. (eds.). Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, Ratiboř: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa v Raciborzu, 2008

Webové stránky:

- 1) [https://cs.wikipedia.org/wiki/Baddeleyho\\_model\\_pracovn%C3%AD\\_pam%C4%9Bti](https://cs.wikipedia.org/wiki/Baddeleyho_model_pracovn%C3%AD_pam%C4%9Bti)
- 2) [https://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam\\_nej%C4%8Detn%C4%9Bj%C5%A1%C3%ADch\\_p%C5%99%C3%ADjmen%C3%AD\\_v\\_%C4%8Cesku](https://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam_nej%C4%8Detn%C4%9Bj%C5%A1%C3%ADch_p%C5%99%C3%ADjmen%C3%AD_v_%C4%8Cesku)
- 3) <https://www.youtube.com/watch?v=AJ3wSf-ccXo&feature=youtu.be&t=35m46s>
- 4) [https://is.muni.cz/el/1423/jaro2011/ENS105/Prirucka\\_spolecenskeho\\_chovani.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/jaro2011/ENS105/Prirucka_spolecenskeho_chovani.pdf)
- 5) <https://www.freesound.org/help/faq/#what-do-i-need-to-do-to-legally-use-the-files-on-freesound>
- 6) <http://www.pracepropravniky.cz/zakony/autorsky-zakon-o-pravu-autorskem-uplne-znen>

## 9. PŘÍLOHY

### PŘÍLOHA 1

#### A. VIDEO 1 FORMÁLNÍ X NEFORMÁLNÍ ČEŠTINA

Vypravěčka: To je ulice Václava Havla a tady je paní Nováková a její pes. Paní Nováková je z České republiky.

#### **D1**

Paní Svobodová: Dobrý den, paní Nováková!

Paní Nováková: Dobrý den, paní Svobodová! Jak se máte?

Paní Svobodová: Děkuju. Dobře. A vy?

Paní Nováková: Špatně, paní Svobodová. Jsem nemocná! (*Kašel*)

#### **D2**

Paní Novotná: Jéé Ahoj Fíku! Dobrý den!

Paní Nováková: Ahoj Alenko, jak se má máma?

Paní Novotná: Dobře. Děkuju. Na shledanou!

Paní Nováková: Ahoj. To je Alenka, její maminka je moje kamarádka...

Paní Svobodová: Aha.

#### **D3**

Pan Dvořák: Ahoj Jano. Dobrý den paní Svobodová.

Paní Svobodová: Dobrý den, pane Dvořáku.

Paní Nováková: Ahoj Honzo, jak se máš?

Pan Dvořák: Ujde to. Jdu do hospody na pivo. Ahoj. Na shledanou, paní Svobodová.

**D4:**

John: Ahoj!

Paní Nováková: Prosím? Kdo jste?

John: Já jsem John. A ty?

Paní Nováková: Prosím? My si tykáme?

John: Promiň. Nerozumím.

Paní Svobodová: Aha, ten muž není Čech. Je cizinec!

Paní Nováková: Máte pravdu. Mluví česky, ale není Čech. To je problém.

Paní Svobodová: Odkud jste, Johne?

John: Jsem z Ameriky. A ty?

Paní Svobodová. A vy.

John: Promiňte.

Paní Svobodová. To nic. Můžeme si tykat. Já jsem Veronika...

## B. VIDEO 2 CESTOVÁNÍ MHD

Vypravěčka: To je město. Nahoře je muzeum, kavárna, hotel a zastávka, dole je park a uprostřed je náměstí. Ten muž vlevo na zastávce je Albert. Albert je cizinec. Albert je teď v tramvaji. Co dělá špatně?

### C. VIDEO 3 VELIKONOCE

Vypravěčka: Tato mladá žena se jmenuje Jana. Jana je z České republiky. Je neděle večer a ona je doma. Maluje vajíčka. Zítra jsou Velikonoce.

Je pondělí ráno. Pavel má pomlázku a jde na návštěvu. Jana je jeho kamarádka.

Pavel: Ahoj

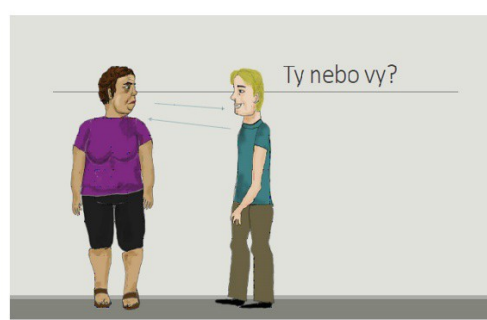
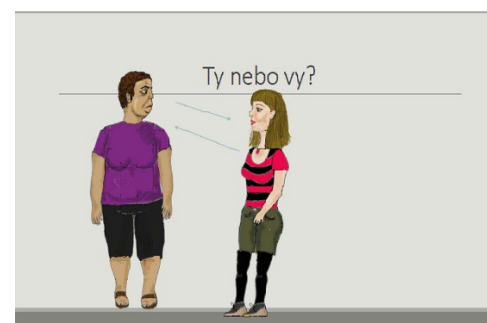
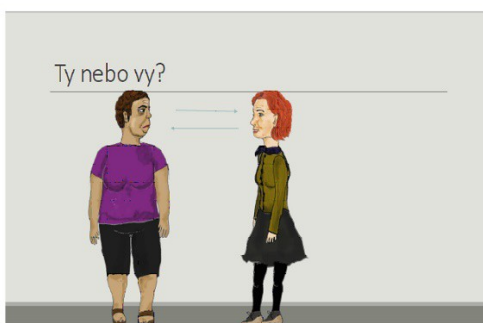
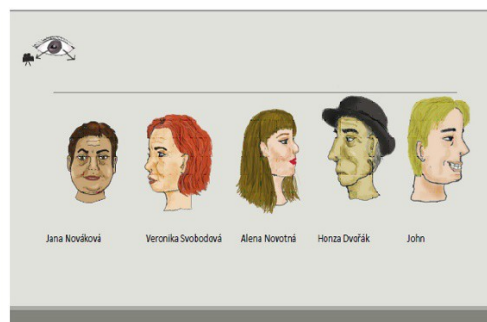
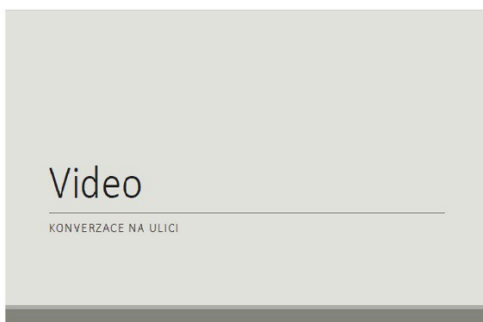
Jana: Ahoj

Pavel: Hody, hody, doprovody, dejte vejce malovaný, nedáte-li malovaný, dejte alespoň bílý, slepička vám za to snese jiný.



## PŘÍLOHA 2.

### a) Úvodní prezentace (video 1)



b) Komiksová verze

1. Doplňte 

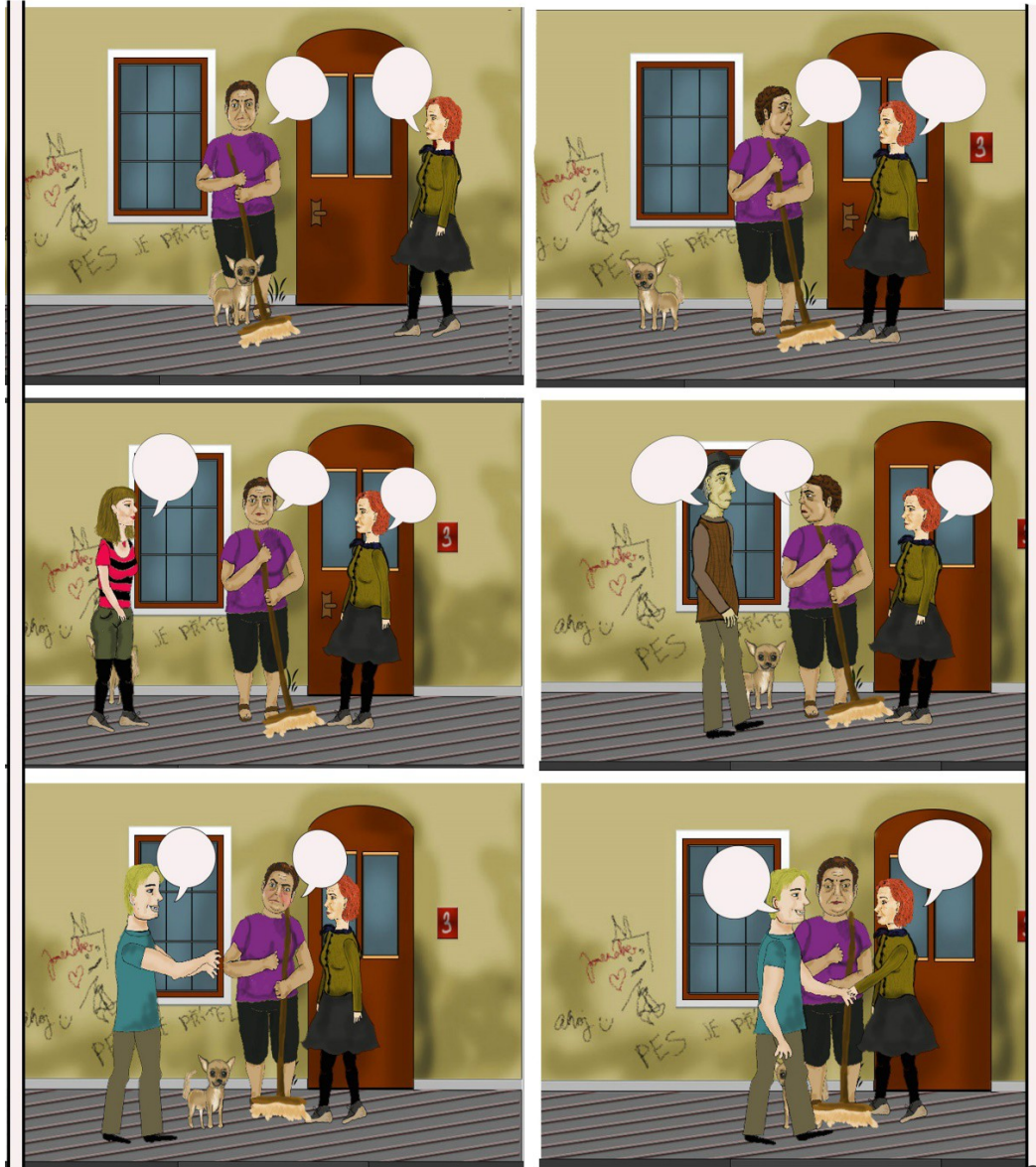
Co říkají?



Jsou dialogy formální



nebo neformální?



c) Pracovní list

## Video: Formální a neformální čeština

DÍVEJTE SE NA VIDEO.



PAK ODPOVĚZTE.






*Paní Nováková.*

*Paní Svobodová.*

*Alenka Novotná.*

*Pan Dvořák.*

*John.*

- Kdo**  říká  „Dobrý den“ první **1** ?
  - Paní Nováková
  - Paní Svobodová
- „ Jak se máte, paní Svobodová? “:**
  - Dobře
  - Špatně
  - Ujde to
- Paní Svobodová je:**
  - sestra
  - kamarádka
  - dcera
- Proč paní Nováková říká Alence „Ahoj“?**
  - Jsou rodina
  - Paní Nováková zná maminku
  - Jsou kamarádky
- Kdo říká „Dobrý den/ Ahoj“ první?**
  - muž
  - žena
- Jsou pan Dvořák a paní Nováková kamarádi?**
  - ano
  - ne
- Proč není paní Nováková** 
  - Protože John neříká „Ahoj/ Dobrý den“
  - Protože je John formální.
  - Protože je John neformální.

**8. Co dělá John špatně (více možností) :**

- a) John je moc familiární
- b) John je moc formální
- c) John podává pravou ruku
- d) John podává ruku první



**9. Kdo říká „ Můžeme být neformální“?**

- a) Muž
- b) Žena

*Jaká je to komunikace, formální (F) nebo neformální (N)?*

- a) Šéf a zaměstnanec F/N
- b) Babička a dítě F/N
- c) Profesor a student F/N
- d) Manžel a manželka F/N
- e) Prodavačka a zákazník F/N

**Kdo říká „můžeme si tykat“, vyberte vždycky jednu možnost:**

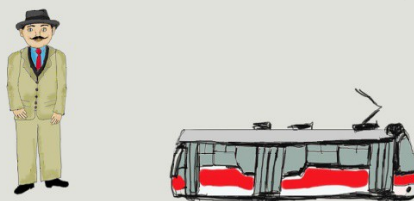
- a) Šéf – zaměstnanec
- b) Šéf- zaměstnankyně
- c) kolega- kolegyně
- d) starý muž- mladá žena
- e) mladá žena – stará žena
- f) starý muž- mladý muž
- g) starý student – mladá učitelka
- h) mladý student – stará učitelka
- i) mladý student- starý učitel
- j) starý student – mladý učitel

c) Úvodní prezentace (video 2)

## Video

CESTOVÁNÍ MHD

On je cizinec.



Ona je stará žena. Je důchodkyně.



Ona je maminka. Je těhotná.



d) Pracovní list

## Video – cestujeme v MHD

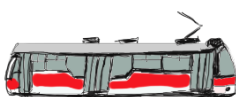
a) Odpovězte: 

3. Kdo je to?



To je .....

Co je to?



To je .....

2. Kde je kavárna?

Kavárna je .....

Kde je park?

Park je .....




Kde je ten muž?

Ten muž je .....

b) Vyberte, co je 

1. Proč ta žena není 



- a) Protože ten muž není Čech
- b) Protože ten muž neříká „Prosím, tady je volno“
- c) Protože je stará
- d) Protože nemá ráda  techno.
- e) Protože ten muž poslouchá  mp3.
- f) Protože ten muž  mp3 nahlas. 
- g) Protože ten muž nekonverzuje
- h) Protože ten muž telefonuje nahlas 
- i) Protože ten muž jí jídlo 
- j) Protože ten muž neví, kde je koš
- k) Protože ta mladá žena je krásná

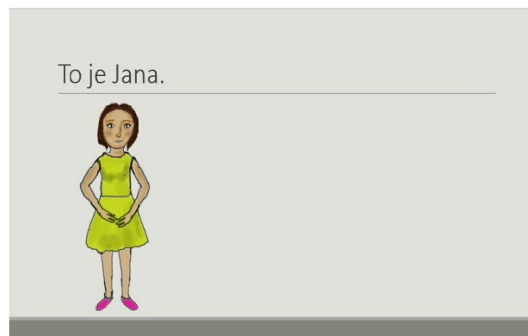
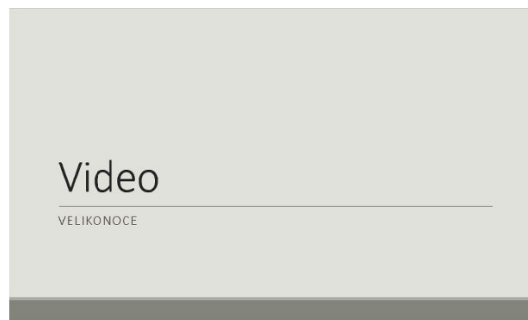
2. Kdo může



sedět, když v tramvaji není volno?

- a) stará žena
- b) mladá žena
- c) maminka
- d) starý muž
- e) mladý muž
- f) dítě

e) Úvodní prezentace (video 3)



f) Pracovní list

Velikonoce

**Dívejte se na video a  
odpovězte:**

1. Je ..... večer.
  - a) Pátek
  - b) Sobota
  - c) Neděle
  - d) Pondělí
  - e)
2. Kde je Jana?
  - a) Ve škole
  - b) Doma
  - c) Na návštěvě
  - d) V kostele
3. Co dělá Jana?



- .....
4. Co má Pavel?
- .....

5. **Pavel....**
  - a) Jde do kostela
  - b) Jde na výlet
  - c) Jde na návštěvu

6. **Co dělá Pavel potom?**
  - a) Zpívá koledu
  - b) Maluje vajíčko
  - c) Jí vajíčko
  - d) Nic

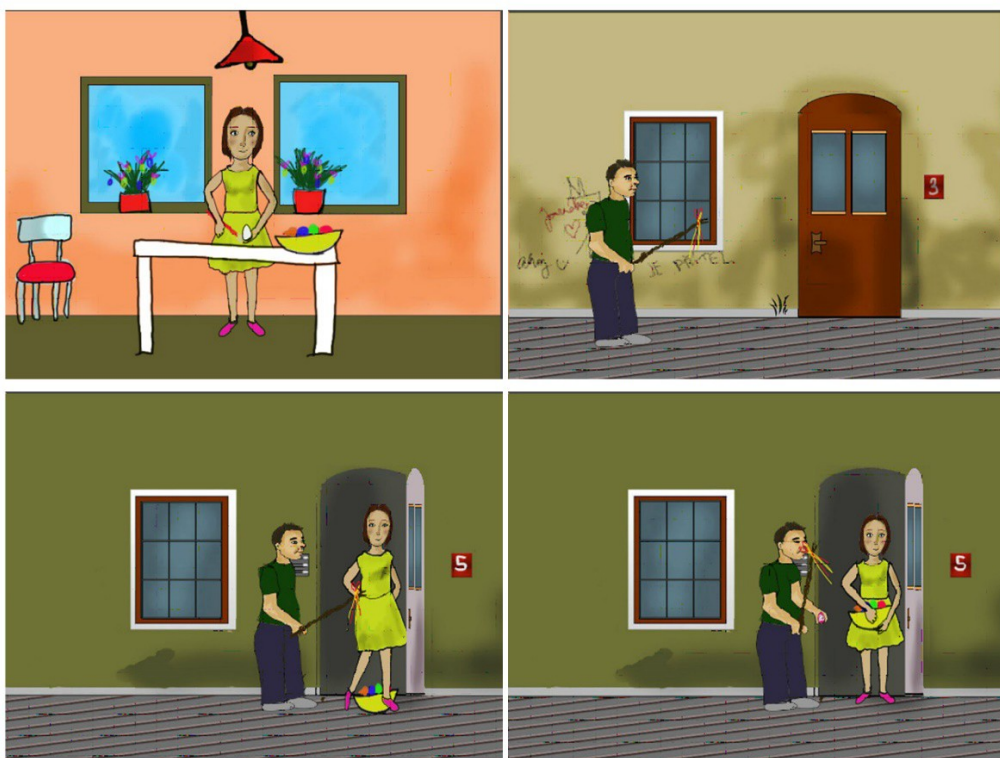
7. **Co dělá Jana?**
  - a) Zpívá koledu
  - b) Vaří kávu
  - c) Jí vajíčko
  - d) Dává vajíčko

Diskutujte:

- 1) Malujete ve vaší zemi také vajíčka?
- 2) Zpíváte také koledy?
- 3) Dostáváte dárky?
- 4) Je Jana na videu smutná?
- 5) Je Jana ráda, že Pavel šel na návštěvu?
- 6) Chcete taky slavit české Velikonoce?
- 7) Umíte dělat pomlázku?



Vyprávějte příběh podle obrázku. Používejte slova: nejdříve, pak, potom, a , nakonec.



### PŘÍLOHA 3

#### POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – J., SEVERNÍ IRSKO

ŘV<sup>1</sup>: Můžeš mi říct, jak dlouho už jsi v České

republice? J: Dva roky. Dva roky a jeden měsíc.

ŘV: A jak dlouho už studuješ češtinu?

J: řekl bych dohromady tak 3 měsíce, možná... Celkově. Ale nijak vážně.

ŘV: A jak často jsi měl lekce?

J: Na začátku jsem měl lekce 3x za týden, asi 4 týdny, a potom jsem už neměl žádné lekce.

ŘV: Takže teď máš období bez češtiny?

J: Mám období samostudia.

ŘV: Je tu něco, co pro tebe bylo šokující, když jsi přijel do České republiky?

J: V ohledu jazyka?

ŘV: Jazyka nebo kultury.

ŘV: Šokující... Možná... To, jak lehce moji první studenti mluvili o cikánech, to bylo docela veselé. My bychom asi řekli to samé, ale nevyjadřovali bychom se tak rychle. Emmm... Ale šokující v dobrém slova smyslu bylo, když jsem viděl, jak lidé rychle vstávají v autobusu. Vstávají, aby uvolnili místo těhotné ženě nebo starým lidem, to bylo šokující, protože to my neděláme –

ŘV: Vůbec ne, nebo ne tak rychle?

J: Je to něco, co udělá dobrý člověk, ale není to kulturně očekávatelné.

ŘV: Takže vás tyto způsoby neučí ve škole...

J: Ne, ne, a to byla další šokující věc, že se očekává, že se postavíš, když se s někým seznamuješ.

ŘV: Hm. Hm.

J: To bylo nové. Myslím, že jsme to dělali automaticky, ale nikdy by mi nepřipadalo divné, když to někdo neudělá. Ale tady určitě ano.

ŘV: Učíte se ve škole, jak se chovat, například k ženě...?

---

<sup>1</sup> Řešitelka výzkumu

J: Etiketu? Řekl bych, že ne, prostě to nějak pochytíš. Nemyslím si, že by nás někdy někdo tyhle věci formálně učil.

ŘV: Takže kdybys se tě zeptala na ta pravidla, tak bys je nevěděl?

J: Možná ano, ale protože jsem ne někde četl nebo mi je řekla moje rodina, ale ne není to formálně součástí našeho vzdělávání.

ŘV: Studoval jsi českou kulturu na lekcích češtiny, které jsi měl ve škole? Myslím, když jsi sem přijel.

J: Trochu. Nebylo to moc. Na všechno, co vím, jsem přišel sám.

ŘV: Takže ti učitelka neříkala: pozor, nedělej tohle....

J: Dohromady to bylo asi 20 minut diskuze, ale jenom co dělat a nedělat – nemluvit nahlas ve veřejné dopravě například. Neutíkat, když přijde revizor kontrolovat jízdenku... Základní věci. Ale nešli jsme nijak do hloubky.

ŘV: A ty jako učitel – studuješ takovéto věci se svými studenty? Jako třeba jak by se měli chovat v Anglii?

J: To je dobrá otázka. Pamatuju si, že jsem o tom dělal jednu nebo dvě hodiny, ale bylo to spíš součástí lekce, nebylo to něco, na co bych sám pomyslel. Jde o to, že když se objeví nějaký student, který má seriózní ambice tam jet, tak o tom spolu mluvíme, ale... Je to vlastně dobrý nápad. Možná bych se měl zaměřit na rozdíly.

ŘV: Myslíš, že je pro studenta důležité, aby znal nejenom jazyk, ale také jak se chovat?

J: Jo. Kulturně určitě. Bylo by to divné, kdyby někdo perfektně ovládal jazyk, ale společensky byl úplně mimo, mohlo by dojít k dramatickým nedorozuměním.

ŘV: A je tu něco, čemu, myslíš, Češi nerozumí, co se týče Britů... Britskému způsobu života?

J: Hmm... To je dobrá otázka. Nemám pocit, že... Naše kultury nejsou tak... Ale možná něco spíš o Angličanech. Myslím, že je tu určitá podobnost v mentalitě u Čechů a Severních Irů. Obě jsou to malé země s většími sousedy a to nějakým způsobem má vliv na to, jak se k sobě chováme. Myslím, že tu není nic, v čem bychom si vážně nerozuměli. Momentálně mě nic nenapadá.

ŘV: Jak bys popsal Čechy jako národ?

J: Je poněkud složitější je poznat. Ale jakmile je poznáš, jsou velmi milí, štedří, zábavní. A někdy se vážně musíš hodně snažit, aby ses dostal k tomu člověku. Přemýšlím, jestli

by to bylo těžší, kdybych mluvil česky. Protože když mluvíme anglicky, tak nějak je nutím k tomu, aby přistoupili na moje podmínky a můj jazyk a možná to je pak jednodušší, protože už jsou dávno mimo svoji komfortní zónu. Vlastně jsem byl hodně překvapený ten první týden, co jsem tu byl. Hodně mých amerických přátel bylo hodně šokováno, vyděšeno z toho, jak nepříjemné byly prodavačky v Albertu. Připadaly jim protivné, drzé a já jsem byl v klidu, protože takoví jsou lidé i v Severním Irsku. Ne tak rozdílní. Využívají pouze funkční zdvořilost, nic víc – tady to máte, na shledanou. To nebylo tak šokující. A vlastně, když jim dojde, že nejsi Čech, ale zkoušíš říkat „Dobrý den, děkuju“něco takového, tak jsou hrozně nápomocní. Všichni lidé v supermarketech mi vždycky rádi pomůžou. Mám zkušenosti s tím, že mi někdo pomohl, i když opravdu nemusel.

ŘV: A dostal ses někdy do situace, kdy jsi udělal nějaké faux pas, protože jsi neznal Čechy dobře? Nebo tak jak by ses měl chovat?

J: možná když jsem byl poprvé ve výtahu, to bylo trochu divné...Proč se ti lidé navzájem zdraví? Znáte ho? Proč s ním pak už nemluvíte? To bylo všechno? Byl jsem dost zmatený. Myslím, že jsem neudělal nic specificky špatně, ale možná jsem si to nikdy neuvědomil. I když, je tu něco, co bylo jiné. V Severním Irsku nedáváme spropitné. Nikdy. Ani v restauracích. Můj první, možná měsíc nebo tři tady, jsem to nedělal automaticky, jenom když jsem si vzpomněl... A jednou nebo dvakrát jsem viděl, že ten číšník tak nějak čeká, jestli dostane něco navíc, a já jsem si říkal, na co čeká? Nebylo to proto, že by nebyl dobrý nebo že bych nechtěl, jen jsem nevěděl, že se to tady tak moc očekává.

ŘV: Víš, jak velké spropitné dáváme?

J: Jo, něco mezi 5 a 10 procenty, často se spíš tak zaokrouhluje k tomu nejbližšímu.

ŘV: Takže v Severním Irsku to není normální?

J: Ne, ne, pracoval jsem v Severním Irsku jako barman asi 6 měsíců a dostal jsem spropitné asi dvakrát. A vlastně jsem se ho snažil vrátit, protože to nebylo nutné, byla to součást té práce.

ŘV: Kdybys byl učitel češtiny a měl jsi svým studentům vysvětlit, kdo jsou Češi a jak se k nim chovat, jak bys to udělal – řekl nebo...?

J: Asi jako u všech kultur, není nic jako Češi obecně, není na nás nic speciálního, proč byste něco chtěli vědět... Ale popravdě, je tu hodně historie a hodně skvělých věcí, hodně dobrých lidí,... Jak to vysvětlit nečechům... Asi tak, jak jsem to vysvětloval mým rodičům, hodně lidí je stydlivých. Není to tak, že nemají co říct, jen jsou stydliví... A

možná proto se navzájem zdraví ve výtahu, aby prolomili to ticho, aby se všichni cítili příjemněji. Takže když jsi tady jako cizí návštěvník, tak musíš dělat něco pro to, aby se ten druhý člověk, Čech, cítil co nejlépe je možné, protože ty jsi ten host tady. Je to specifické a je to na tobě, aby ses to naučil, abys zkusil být slušný, i když máš pocit, že je ten druhý nepříjemný. Je tu velká šance, že to má souvislost s jeho kulturou. Ale já jsem nepotkal mnoho nepříjemných lidí.

ŘV: víš něco o české historii?

J: To je moje slabé místo. Mám knihu *Prague and Prague in Gold*, četl jsem asi prvních 20 stránek po asi roce, co ji mám. Tak co vím... Víím, že jste byli součástí Habsburské monarchie, to byly tak trochu zlaté časy a potom bylo Národní obrození – kdy to bylo, ve dvacátém století?

ŘV: Ne, v devatenáctém.

J: V devatenáctém? A potom bylo něco jako první republika... Minulý týden jsem měl malou lekci české historie od svého studenta, bylo to o Janovi Husovi a o tom, co se mu stalo. Nejspíš vím víc o moderní historii od roku 1968 a o britské zradě, jak vás tak trochu obětovali a potom přišli Rusové s „tankovým komunismem? Něco takového. Nebo pancířovým komunismem? Jo, pancířovým komunismem. A jak to nepřímo vedlo k pádu komunismu, protože ten jejich experiment nevyšel, když potřebuješ mít tanky k tomu, abys někoho donutil. A taky vím trochu o defenestraci, která se stala na Pražském hradě.... Víím trochu o Havlovi, ale ne dost. Velmi rychle mi došlo, že je ikonou české kultury, takže bych asi měl vědět víc.

ŘV: Takže si myslíš, že je důležité vědět něco o historii?

J: Myslím, že bychom něco vědět měli. Nevím, kolik extra bodů bych dostal, kdybych věděl všechno.

ŘV. Ani Češi nevědí všechno...

J: Měl jsem štěstí, že někteří z mých studentů byli opravdu chytrí lidé a rádi mi o tom vyprávěli, hodně toho věděli. Ale záleží na tom, kdo jsi a co tady chceš dělat. Pokud jsi tady jako účetní, tak asi uděláš svojí práci a jdeš domů. Ale je to dobrý příběh do hospody, který můžeš někomu říct. Pokud každý den přicházíš do kontaktu s Čechy, konverzuješ, pak je třeba znát trochu historie. Abys věděla, odkud ti lidé přišli. Je to jako kdybys jela do Severního Irsku a nevěděla, že tento stát byl rozdělen, roztržen na půl. Bylo to dost špatné období, hodně nás to ovlivnilo... Nikdy tomu nemusíš úplně rozumět, ale měla bys mít o tom alespoň ponětí. Takže když někdo přijede sem, mělo by to být stejné.

ŘV: Co si myslíš o používání videí ve výuce jazyka?

J: Myslím, že je to dobrý nápad. Já sám moc multimédia nevyužívám, asi bych měl, když nad tím přemýšlím... Video může studenty zaujmout, pobavit... Hmm. Asi záleží na tom, jaká to jsou videa, odkud pochází.

(...)

ŘV: Myslíš si, že ti tato videa mohla přinést nějaký prospěch při studiu češtiny?

J: Myslím, že to hodně ukazuje, ale pokud je někdo Američan, mohlo by to být trochu divné. Znáám pár takových, kteří si drží ještě větší odstup než Češi, ale je pravda, že v konverzaci se snaží být přátelštější, protože mají pocit, že musí, ale nejsou úplně duchem přítomní. Znovu, je to jako když jsme mluvili o Severním Irsku, tam když si s někým nemáš co říct, tak prostě nic neříkáš.

(...)

Dělala mi problém ta otázka, „co dělá John“ špatně, protože to bylo dost rychlé. Nejsem si jistý, vím, že něco bylo špatně, ale nestihl jsem si všimnout, jestli podává ruku nebo tak.

ŘV: To je asi pravda. Není to úplně jasné. Dobrá poznámka.

(...)

ŘV: Dělá ti v češtině problém rozlišovat formální a neformální formu?

J: Pro mě je největší problém poděkování a žádosti. Například nás učili „Dám si polévku, dám si pivo“ v restauraci, ale ve skutečnosti se používá něco jiného, nevím přesně co, ale je to jako „Já prosím, vás prosím“ a já tak úplně nevím, proč je to nutné dělat, nebo kde. Je to něco navíc, co není úplně nutné jako osobní zvyk? A když jde o poděkování, tak mám tendenci zopakovat to, co předtím řekl ten druhý „díky“ nebo „dík“ a předpokládám, že je v pořádku, když říkám to samé. Ale co se stane, když to první neřeknou, například, tak jsi v hodně ošidné situaci tím, že jsi až moc formální, například, co se stane, když vietnamskému prodáváči řeknu „Děkujeme vám“, když máme takový skoro konverzační vztah. Jemu to je asi jedno, ale co kdyby měl pocit, že nemám stejný náhled na naši interakci jako on? Protože on je velmi přátelský. Nepovyšoval bych se tím? Nezněl bych jako, že s ním příště už nechci mluvit. Nebo jestli řeknu „díky“...

ŘV: Můžeš říct „děkuju“, to je v pořádku pro obě formy.

(...)

## POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – M., KANADA

ŘV: Jak dlouho žiješ v České republice?

M: Žiju v České republice už 7 let.

ŘV: To už je dlouho! A jak dlouho jsi studovala češtinu?

M: Dohromady jsem studovala formálně asi 5 let, poslední 2 roky neformálně.

ŘV: A jak často byly tvé lekce?

M: Řekla bych, že tak po tři roky to bylo 2x týdně a potom dva roky jenom jedna lekce týdně, ale měla jsem taky jazykového partnera.

ŘV: A ty lekce byly organizované nějakou institucí, nebo soukromé?

M: Soukromé. S certifikovanými učiteli.

ŘV: Pamatuješ si, kolik učitelů jsi měla?

M: Měla jsem tři.

ŘV: Když jsi poprvé přijela do České republiky, šokovalo tě něco?

M: Co pro mě bylo šokující? Myslím, že... když jsme přijeli do České republiky, nejvíce šokující bylo, jak krásná je Praha, vždyť my jsme přišli z Kanady! My jsme 149 let stará země, nebo tak nějak, a Česká republika, to město... Je staré tisíc let. Takže tak krása architektury, okolí, příroda... To je prostě překrásné. Někdy jsem prostě jen stála s otevřenou pusou.

ŘV: Myslím, že to chápu... Bylo tu něco šokujícího, co se týče lidí?

M: lidí? Služby zákazníkům byly asi náš největší šok. Služby jsou tu velmi rozdílné než to, na co jsme zvyklí. V Kanadě je zvykem, že když jdeš do nějakého obchodu nebo restaurace, tak zákazník má vždycky pravdu. A to jsme vždycky v Praze nezažívali.

ŘV: To věřím.

M: Ale víš co? Zjistili jsme, že v České republice lidé nejsou odmítaví, když jde o naši práci (misionáři). Někteří třeba neměli vůbec zájem, ale nikdy k nám nebyli hrubí. Kdežto v Severní Americe... Když se mnou někdo nechce mluvit, často je nezdvořilý. Takže jsme zjistili, že Češi jsou - neříkám to jen za sebe, ale i ze zkušeností lidí z našeho týmu, laskaví. Často o to nemuseli mít zájem nebo se nepřizpůsobili tomu, v co věříme, ale vždycky na nás byli milí, laskaví. (...) To se mi na české kultuře moc líbí.

ŘV: Myslíš, že je nějaký velký rozdíl mezi českou a kanadskou kulturou?

M: Ó ano! Je tu hodně rozdílů... Jedna věc je, že Kanadáni jsou známí, jak to říct... Češi jsou hodně přímí, říkají nám, co si myslí, a jenom vzácně nevím, co si člověk myslí nebo... Když se zeptáš na něčí názor, dostaneš ho přímo. Kanadáné mají tendenci zdržovat, nechtějí někoho urazit... A to je ta kultura, pro kterou jsme známí. Moji spolupracovníci mi často říkali, že jsem až moc jako Češi. Teda ne moc, ale jsem často přímá jako Češi. Možná proto s nimi tak dobře vycházím. Ale je to tak, jsme známí tím, že neprozrazujeme svoje myšlenky. (...) Není pro nás jednoduché vyjádřit názor.

ŘV: Ještě něco?

M: Češi jsou taky hodně... Vaše přivítání a loučení je vždycky hodně osobní, hodně objímání a polibků. Kanadská kultura je...Chladná. Podají ti ruku, ale pokud se natahuješ, abys někoho objala, je to jako... No tak dobře. Někdy se ptám „ Můžu tě obejmout?“, víš? Myslím, že nejsme moc osobní k lidem. Dává to smysl?

ŘV: Jo, jo. Jenom teď přemyslím o všech těch lidech, které jsem potkala... A to, co jsi teď popsala, to je jako můj pocit z Američanů. Myslím tím, že já se cítím jako ta „chladná“ a oni se mi zdají dost přímí a přátelští, nebo alespoň se tak zdají. Nevím, jestli jsou...

M: Myslím, že jsou tak vnímaní. Lidé ze Severní Ameriky ... Mně se Češi zdají hodně opravdoví.

ŘV: To se dobře poslouchá... když jsi studovala češtinu se svými učiteli, studovali jste taky něco o české kultuře?

M: Určitě! Je tu pár věcí, které mi utkvěly v paměti. Vlastně tři. Pokud můžu sdělit svou zkušenost se svými třemi učitelkami. První učitelka byla nová, měli jsme hodně skupinových lekcí a stali se z nás dobří přátelé. Ona nás učila hodně o důležitých věcech v České republice, jako jak postavili Karlův most...

ŘV: Takže historii?

M: Jo, učila nás taky písničky, české písničky. Vždycky něco takového. Taky jsme vařili české jídlo. Takže nám skutečně představila kulturu. A vyprávěla nám o historii, což mě moc bavilo. Moje druhá učitelka... Živí se jako farářka. Často mi děkovala za to, že jsem přijela a za to, co dělám. (...) Učila mě různé církevní tradice, husitské. Taky mi vyprávěla hodně legend. Naučila jsem se, že když něco nechceš vysvětlovat, můžeš za to vinit Ďábla. (...) Moje třetí učitelka byla moje nejoblíbenější. (...) Ona mě učila kulturu z pohledu vztahů. Proč se muži a ženy v České republice, podle ní, neberou. Mluvila o tom se mnou a já jsem byla moc překvapená. Zvlášť když ona je už přes třicet let vdaná. (...)



Dala jsem jí najevo, že miluju vaší kulturu a chci se jí účastnit a jsem tady. A protože já jsem se otevřela její kultuře, otevřela mi své srdce a mluvily jsme o věcech, které jsou pro mě důležité. Na to nikdy nezapomenu, byl to opravdu krásný moment. (...)

ŘV: A řekla ti nějaká z tvých učitelek, kdy a jak bys měla být formální nebo neformální, když mluvíš s Čechy?

M: Ano, určitě. Všechny. Taky jsem měla jazykovou partnerku a ona byla profesionální... Mluvily jsme o tom pořád.

ŘV: Dělal ti to někdy problémy, když ses snažila mluvit česky?

M: Jo, jo. Pamatuji si, že jsem volala kadeřnici a jakmile jsme zavěsila, uvědomila jsem si, že jsem byla hrozně neformální. Cítila jsem se hrozně neslušná. Tak jsem jí zavolala ještě jednou a omluvila se jí a ona mi řekla, že to je v pořádku, protože nejsem Češka. Odpustila mi. To bylo... Tohle v angličtině nemáme. Máme určitý způsob mluvy, který vyjadřuje formálnost, ale nemáme přímé změny v gramatice jako vy. Asi jsme byli často neslušní, protože jsme to líp neuměli.

( ... )

ŘV: Víš, to co teď dělám je, že jsem vytvořila animovaná videa, která by mohla studentům pomoci tomu porozumět. Myslíš si, že by ti to bývalo pomohlo víc, než jenom mluvením, když jsi začala studovat češtinu?

M: Myslíš během lekce?

ŘV: Jo.

M: Ano, určitě.

ŘV: Dívali jste se někdy na lekci na nějaká taková videa?

M: Nevzpomínám si, že bych někdy něco viděla.

ŘV: Moje otázka je, když studuješ – máš raději, když si něco můžeš přečíst, nebo když to můžeš vnímat vizuálně?

M: Vizuálně. Jsem vizuální člověk.

ŘV: Takže bys byla ráda, kdyby tvoje učitelky používaly videa, třeba krátké klipy nebo části filmů... Já například ráda používám Krtka. Je to něco, co by ti připadalo zajímavé, zábavné a užitečné?

M: Určitě.

(...)

ŘV: Myslíš, že je nějaký rozdíl v tom, jak se chovají Češi a Kanadčané v hromadné dopravě?

M: Rozhodně! Češi jsou... Pochopili jsme, že v autobusu je potřeba klidně sedět a být potichu. Takže po nějaké chvíli, co jsme tady žili, když jsme měli návštěvy, říkali jsme jim, ať nejsou v autobusu hluční, protože pokud je v autobusu hluk, dělají ho obvykle lidé ze Severní Ameriky. Češi jsou rozhodně tišší. Nakonec jsme se to taky naučili, ale bylo to něco, na co jsme nebyli zvyklí.

ŘV: Takže to, že byli všichni zticha, bylo poprvé docela šokující, že

M: Ano. (...) Myslím, že když spolu jedou přátelé, tak je to jiné, ale neznámí lidé spolu rozhodně nemluví. Ale i když to jsou přátelé. Upřímně, kdykoliv jsme slyšeli někoho mluvit nahlas, mluvil anglicky. Nebo italsky.

(...)

ŘV: Jedno z těch videí, které jsem dělala, se věnuje Velikonocím. Takže české Velikonoce – co si o nich myslíš?

M: To je určitě, jak to říct, něco hodně jiného, než jsme zvyklí v Severní Americe. Teda, slavíme také ukřížování a vzkříšení Ježíše Krista, ale pro nás je to moc důležité. Hlavně pátek- to slavíme smrt. Určitě to děláme taky zábavné, ale jsou to dva hodně rozdílné přístupy.

ŘV: A co si myslíš o našem zvyku?

M: Emmm. Myslím, že je to zajímavý zvyk. Rozhodně bych nebyla ráda tou dívkou, kterou někdo vyšlehá. Někdo mi říkal, že někdy dojde i na polévání vodou. V mé domácnosti by bylo asi hodně hádek.

ŘV: Jo, ale vodou polévají holky. Když muž přijde po poledni, tak máme právo ho polít vodou. Je to praktické, protože obvykle jsou všichni tou dobou už dost opilí a je třeba je trochu vystřízlivět. Ale asi je to opět něco, co je pro muže dobré.

M: Ano. Určitě je to větší zábava pro muže než pro ženy. Ale myslím, že je to super, jen to je pro nás velmi nezvyklé a museli jsme si na to zvyknout. (...) Nikdy předtím jsme o něčem takovém neslyšeli.

Než jsme přijeli do České republiky, jeden muž nám pomáhal získat vízum. A můj manžel se ho ptal, protože jsme měli přijet před Vánoci, jaké jsou tady tradice. A on byl hrozně nadšený, že nám mohl říct o tom, že jíte rybu, že něco vyrábíte ze skořápek

ořechů... Takže to jsme věděli, ještě než jsme se přišli, ale jenom protože jsme se na to zeptali.

ŘV: Co jste ještě o Česích věděli, než jste přijeli? Řekl vám někdo – buďte takoví, nedělejte tohle a tamto...

M: Ano, pár věcí jsme věděli. Věděli jsme, že držíte vidličku v levé ruce. V Severní Americe ji držíme v pravé. A taky, že je určitý způsob, jak odkládáte způsob, když dojdete. Takže to jsme věděli. Naučila jsem se držet vidličku v levé ruce a asi to už budu dělat pořád, protože už je to pro mě jinak divné.

Taky jsme zjistili, že si sundáváte boty, než vejdete do místnosti, což v Kanadě děláme taky. Co ještě... Nikoho jen tak nezvete k sobě domů, raději se setkáváte venku. (...) To je něco, co jsme věděli, ale neuvědomovali jsme si to, takže když jsme zvali naše sousedy na návštěvu, když jsme se nastěhovali, bylo to zábavné. Byli z toho velmi překvapení a moc jsme si to všichni užili.

Taky nám bylo řečeno, že když se skamarádíme s Čechem, tak budeme pravděpodobně přátelé celý život. Rozhodně si to myslím, protože to, co jsme zatím s Čechy zažili... Moje 45 let stará kamarádka mi například nedávno řekla, že má setkání se spolužáky ze střední školy, to je něco, co se u nás nedělá.

ŘV: Tady je skutečně normální. Vždycky po pěti nebo deseti letech se scházíme a zjišťujeme, co se děje v našich životech.

M: To se mi moc líbí. (...)

ŘV: Jak bys popsala typického Čecha?

M. Opravdový. Reálný. Myslím, že vždycky můžeš potkat různé typy lidí, někdo je super uzavřený a nechce mluvit o svém životě, nechce nikoho vpustit do svého srdce. Takže myslím, že jsou Češi opravdoví, ale zároveň si hlídají soukromí.

ŘV: Myslíš, že jsou nějaké stereotypy o Česích, které jsou pravdivé?

M: Ne, nemyslím si to. Myslím, že jsou Češi úplně stejní lidé jako jinde. Někteří jsou chamtiví, někteří jsou štedří. Nemyslím si, že je to otázka kultury.

(...)