

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Daniela Neubergová

Efekty výuky češtiny jako cizího jazyka

Effects of the Teaching Czech as a Second Language

Praha 2016

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 15. 8. 2016

.....
Bc. Daniela Neubergová

Poděkování

Děkuji srdečně vedoucímu mé diplomové práce, panu profesoru Šebestovi, a to nejen za cenné rady a podněty, které mi věnoval. Poděkování na tomto místě patří také jedinému respondentovi – studentovi češtiny – který se k výzkumu ochotně uvolil a výborně po celou dobu spolupracoval. V neposlední řadě děkuji rodičům za podporu během celého studia, a to jak finanční, tak psychickou, a partnerovi za pomoc s technickým zpracováním části výzkumu, rady, velkou péči a trpělivost.

Abstrakt

Diplomová práce nese název „Efekty výuky češtiny jako cizího jazyka“ a předkládá teoretický úvod do problematiky ve své první části, na niž navazují empirické výzkumy produktivních dovedností studenta češtiny jako cizího jazyka (mluvení, psaní).

První část práce je zaměřena na teoretické poznatky z oblasti osvojování druhého jazyka (SLA), možnosti a přístupy ke zkoumání jazykové chyby a obecně pojmání a vnímání jazykové chyby, zvláště pak v zahraničních výzkumech a literatuře. Větší pozornost je věnována vybraným analýzám, které jsou základními nástroji pro provedení praktické části diplomové práce. Jedná se zejména o chybovou analýzu (EA) a analýzu plynulosti a správnosti. Protože téma práce se zabývá efekty výuky a faktory, které ji ovlivňují, v teoretické části jsou vymezeny termíny z oblasti pedagogiky a psychologie.

V praktické části je předkládáno empirické provedení analýz zmíněných výše, jejich porovnání, vyhodnocení a stanovení závěrů vzhledem k vymezeným proměnným, resp. determinantům, které do vyučovacího procesu vstupují. Mimo tyto nástroje výzkum využívá dotazníky a evaluační archy sloužící k (sebe)reflexi studenta i lektorky.

Cílem diplomové práce je zmapovat pomocí případové studie jednak vývoj studentova mezijazyka, jednak zanalyzovat, do jaké míry mohou mít vliv na mluvený projev aspekty jako možnost či nemožnost přípravy projevu, aktuální psychický a fyzický stav, zařazení projevu do různých částí lekce ad.

Klíčová slova:

Vyučování cizího jazyka, čeština jako cizí jazyk, chybová analýza, jazyková chyba, správnost, plynulost, produktivní dovednost, připravenost a nepřipravenost projevu, mluvení, osvojování druhého jazyka, efekty výuky.

Abstract

Name of the thesis is „Effects of the Teaching Czech as a Second Language“ and in its first part presents theoretical introduction to the field of study, empirical researches of student's productive skills (Czech as a foreign language) follow (speaking, writing).

First part is focused on theoretical knowledges of second language acquisition, options and approaches to exploration of language's errors and approach and viewing of errors and mistakes in general, especially in foreign researches and literature. Bigger attention is paid to selected analyzes, those are basic instruments for making of practical part of the thesis. It is especially error analysis (EA) and analysis of fluency and accuracy. Because the thesis's topic is concerned to effects of teaching and affecting factors, there are defined terms of pedagogy and psychology in theoretical part.

In practical part there is presented empirical execution of mentioned analyzes, its comparison, evaluation and making conclusions in relation to appointed variables, or rather determinants, which enter the education process. Beside these instruments the research uses questionnaires and evaluation sheets for (self)reflection of student and lecturer.

The aim of the thesis firstly is mapping of student's interlanguage progress thanks to case study, and secondly it analyzes aspects, which can influence speech like a possibility or impossibility to prepare a speech actual psychical and physical condition, a part of lesson for a speech etc.

Key words:

Second language teaching, Czech as a second language, errors analysis, errors and mistakes, accuracy, fluency, productive skills, prepare and unprepared speech, speaking, SLA, effects of teaching.

OBSAH

1	ÚVOD	8
	TEORETICKÁ ČÁST	10
2	JAZYKOVÁ CHYBA	10
2.1	KLASIFIKACE CHYB.....	10
2.2	CHYBA VE VÝUCE	12
2.2.1	<i>Příčiny chyb</i>	13
2.3	JAZYKOVÁ SPRÁVNOST	14
2.3.1	<i>Spisovná a obecná vrstva národního jazyka</i>	14
3	VYBRANÉ PŘÍSTUPY (ANALÝZY) VÝZKUMŮ SLA	16
3.1	KONTRASTIVNÍ ANALÝZA.....	16
3.2	CHYBOVÁ ANALÝZA	17
3.3	ANALÝZA SLOŽITOSTI, SPRÁVNOSTI A PLYNULOSTI	18
4	DETERMINANTY VÝUKY	24
4.1	JAZYKOVÁ STAGNACE A FOSILIZACE	26
4.2	KOMPENZAČNÍ STRATEGIE	27
5	PROFIL RESPONDENTA	29
5.1	OSOBNÍ ÚDAJE	29
5.2	OSVOJOVÁNÍ ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA	29
5.3	PSYCHOLOGICKÝ PROFIL.....	30
	METODOLOGICKÁ ČÁST	33
6	SBĚR DAT	33
6.1	TEST JAZYKOVÉ ÚROVNĚ	33
6.2	DOTAZNÍK „STUDENT‘S PROFILE“	34
6.3	NAHRÁVKY	34
6.4	PSANÝ PROJEV	36
7	METODOLOGIE	38
7.1	ZÁKLADNÍ INFORMACE	38
7.1.1	<i>Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu</i>	38

7.1.2	<i>Případová studie</i>	39
7.2	VOLBA TÉMAT MLUVENÝCH A PSANÝCH PROJEVŮ	39
7.2.1	<i>Mluvené a psané projevy</i>	40
7.3	PŘEPISY NAHRÁVEK	41
7.4	CHYBOVÁ ANALÝZA	42
7.5	ANALÝZA SPRÁVNOSTI, SLOŽITOSTI A PLYNULOSTI	44
7.5.1	<i>Správnost</i>	44
7.5.2	<i>Složitost</i>	45
7.5.3	<i>Plynulost</i>	45
ANALYTICKÁ ČÁST		47
8	ANALÝZA DAT	47
8.1	SROVNÁNÍ EVALUAČNÍCH ARCHŮ STUDENTA VS. LEKTORKY	47
8.2	TESTY JAZYKOVÉ ÚROVNĚ	50
8.3	PSANÝ PROJEV	50
8.4	CHYBOVÁ ANALÝZA MLUVENÝCH PROJEVŮ	56
8.5	ANALÝZA SPRÁVNOSTI A PLYNULOSTI	67
9	SROVNÁNÍ A VÝSLEDKY	80
9.1	PROJEV PŘIPRAVENÝ VS. NEPŘIPRAVENÝ	80
9.2	UMÍSTĚNÍ NAHRÁVÁNÍ DO LEKCE	82
9.3	TÉMA BLÍZKÉ VS. VZDÁLENÉ	84
9.4	PSANÝ VS. MLUVENÝ PROJEV	86
9.5	NERVOZITA VS. SKRYTÉ NAHRÁVÁNÍ	87
9.6	OBECNÁ ČEŠTINA V MLUVENÉM VS. PSANÉM PROJEVU	89
9.7	KOMPENZAČNÍ STRATEGIE	90
10	ZÁVĚR	92
11	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	94
12	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	97
13	SEZNAM ZKRATEK	98
14	SEZNAM PŘÍLOH	99

1 Úvod

Na samém počátku nebylo těžké zvolit téma práce, protože se jedná o propojení oboru češtiny jako cizího jazyka a mně blízké pedagogiky a psychologie. Mnohem náročnější bylo najít vhodného respondenta pro takový výzkum. Většina výzkumů, se kterými jsem se do té doby setkala, ať už odborných nebo školních, pracovala s respondenty jazykově pokročilejšími. Proto jsem vybrala pro empirickou část práce studenta češtiny jako cizího jazyka s jazykovou úrovní nižší (úroveň A2) a zvolila metodu případové studie jako jednu z možných metod kvalitativního výzkumu.

Diplomová práce má za úkol přinést jak teoretické poznatky z pedagogiky, psychologie, metodologie výzkumu a osvojování druhého jazyka, tak i výsledky praktické části a ověření hypotéz vztahujících se k determinantům vyučovacího procesu pomocí vybraných analýz (chybová analýza, analýza správnosti a plynulosti). Cílem práce je tedy zjistit a zhodnotit, jak ovlivňují výkon studenta v mluveném (resp. psaném) projevu aspekty vstupující do vyučovacího procesu, jako je aktuální psychické rozpoložení (např. únava), stres, možnost či nemožnost si projev předem připravit ad. Zaměřili jsme se pouze na dovednosti produktivní.

Pro pochopení problematiky jako celku jsme sestavili tzv. profil respondenta s veškerými dostupnými informacemi (předchozí a současné studium češtiny, osobnostní a charakterové vlastnosti a rysy aj.), avšak v souladu s přáním respondenta jsme zachovali jeho anonymitu, proto v celé práci nebude uváděno jméno a je označován jako „student“ nebo „respondent“. K podobnému účelu mají sloužit sestavené evaluační archy a jejich shrnutí v analytické části. Jejich myšlenkou je ukázat sebehodnocení studenta v projevech na zadané téma a hodnocení lektorky, a to ve stejných sledovaných parametrech, a následné porovnání hodnocení obou účastníků vyučovacího procesu.

Diplomová práce se skládá z **teoretické části** obsahující různé pohledy na jazykovou chybu (klasifikace, možné příčiny) a přístupy k ní, jazykovou správnost a způsoby osvojování druhého jazyka (SLA). Větší prostor je pak věnován vybraným přístupům zkoumání osvojování, kontrastivní analýza předchází poznatkům o chybové analýze, a ač není v praktické části využita, zmíníme se o ní jako o nedílné součásti vývoje zkoumání druhého jazyka.

Do části teoretické dále zahrneme poznatky o jazykové stagnaci a fosilizaci z toho důvodu, že před počátkem výzkumu si lektorka všimla poměrně krátké jazykové stagnace (asi 3 měsíce) u zvoleného respondenta. Tato domněnka nakonec měřením pomocí testů nebyla potvrzena, student vykázal pomalý, ale plynulý jazykový progres. Poslední teoretická kapitola se věnuje kompenzačním strategiím jako jedné z technik docílení komunikačního úspěchu studentů druhého jazyka.

Následuje **část metodologická**, ve které popisujeme konkrétní jednotlivé kroky již zmíněných analýz, pomocné značení a zkratky, způsob práce s nahrávkami (pořízení, přepis) a zdůvodňujeme výběr témat k projevům mluveným i psaným podle SERR a Popisu úrovně A2 pro češtinu jako cizí jazyk.

Část analytická se skládá ze dvou stěžejních kapitol. V první podrobně analyzujeme materiál a získané výsledky z jednotlivých projevů. Výsledky budou přepočítány na procenta vzhledem k délce projevů, aby mohly být vzájemně srovnatelné. V této kapitole se zaměříme také na hodnocení v evaluačních arších, testy jazykové úrovně, které budou provedeny před výzkumem a po něm, dále na psané i mluvené projevy z pohledu chybové analýzy a analýzy správnosti a plynulosti.

Druhá kapitola této části prezentuje výsledky empirického zkoumání a potvrzuje či vyvrací stanovené hypotézy k těmto aspektům přítomným ve vyučovacím procesu: ne/připravenost mluvených projevů, emočně intenzivní (blízké) nebo neintenzivní (vzdálené) téma, zvolená část lekce (začátek, konec) pro nahrávání projevu, nervozita v projevech a případné zkreslení výsledků. Dále ve výzkumné části budeme pozorovat užívání obecné češtiny v projevech a kompenzační strategie doplněné o konkrétní příklady z projevů. Pro porovnání jsme zařadili do výzkumu i dovednost psaní, i když původně se práce soustředila výhradně na dovednost mluvení.

Diplomová práce má přinést ucelený pohled na jazykové schopnosti zmíněného studenta a aspekty, které vstupují do procesu vyučování a učení a se kterými se jako učitelé běžně setkáváme. Stěžejní je vyhodnocení těchto vlivů na výkon studenta zejména v mluveném projevu. Ačkoli výsledky nemohou být z důvodu účasti pouze jednoho respondenta zobecnitelné pro širší skupinu studentů, mohou sloužit jako námět k dalším výzkumům této problematiky a platnost hypotéz může být ověřována na větším vzorku. Přesto se domnívám a doufám, že výsledky budou přínosem pro učitele češtiny jako cizího jazyka nebo studenty tohoto oboru.

TEORETICKÁ ČÁST

2 JAZYKOVÁ CHYBA

Na jazykovou chybu se nahlíží z několika úhlů pohledů. Někdy bývá označována za žádoucí v procesu osvojování jazyka, jiné přístupy s chybou pracují jako s negativním jevem s cílem co nejdříve ji odstranit, protože chyba většinou brání porozumění. Je důležité si uvědomit, že chyba je nedílnou součástí v procesu osvojování mezijazyka, tj. do doby, než je jedincem osvojen cílový jazyk, v anglické literatuře označovaný jako „target language“ nebo L2 („second language“).

U dětí učících se jejich mateřský, první jazyk je chyba vnímaná jako jev přechodný, avšak nebývá tomu tak u studentů druhého jazyka (L2), kde je chyba jev spíše nechtěný, pojímaný více negativně. Podle Pedagogického slovníku se za chybu považují: „v pedagogice a pedagogické psychologii výkony, které se odchyľují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné. Za přesně definovaných podmínek chyba nemusí ohrozit žákovo učení (detekce chyby, identifikace, interpretace, korekce).“¹

Joanna Huang, co se problematiky rozdílů v osvojování L1 a L2 týká, se domnívá, že téměř žádné rozdíly mezi osvojováním prvního a druhého jazyka nejsou, neboť chyby dělají podobné jak děti během osvojování L1, tak cizinci v osvojování L2. Děti se setkávají s cílovým jazykem, na základě kterého si osvojují pravidla, studenti L2 mají oporu (systém gramatiky) v jejich L1. Huang také zmiňuje, že na základě L1 vznikají problémy s negativním transferem (tj. interferencí).²

2.1 Klasifikace chyb

Známou (ač velmi obecnou) definici chyby, co se SLA týče, nalezneme u autora R. Ellise, který se problematikou osvojování jazyka či metodologií jazykového vyučování a dalším zabývá intenzivně od 80. let 20. století, a to nejen teoreticky (více než 30 publikací, učebnice a stovky článků), ale i po praktické výzkumné stránce. „An error

¹ MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 80.

² HUANG, J. *Error Analysis in English Teaching: A Review of Studies*. Journal of Chung – San Girl's Senior High School. Ročník 2, 2002.

can be defined as a deviation from the norms of the target language.“³ Jde o klasickou definici, a sice že chyba je odchylkou od normy. Corder⁴ proti této obecné definici argumentuje jeho tezemi ohledně normy. Domnívá se, že je důležité specifikovat, co je norma, resp. jaká podoba (varieta) cílového jazyka má být vnímána jako norma, a pro koho je určená. Proto každá odchylka nemusí být nutně vnímána jako chyba v závislosti na používaném jazykovém kódu. Dále zdůrazňuje nutnost vymežit pojmy „error“ (chyba vzniklá nedostatkem znalostí) a „mistake“ (chyby většinou náhodné, omyly), viz dále.

Rozlišení chyb jako „mistake“ a „error“ se drží také terminologický slovník z oblasti osvojování druhého jazyka a vysvětluje je následovně: „*Z hlediska rodilého mluvčího nesprávné užití jazykového prostředku, typické pro řeč dětí či cizinců, označujeme jako chybu, přičemž bývají rozlišovány dva hlavní typy chyb – (a) systémová, kompetenční, označovaná i jako selekční chyba (error), jež vzniká následkem nedokonalé znalosti jazyka, a (b) nesystémová chyba performance (mistake), tj. omyl, jenž se objevuje i u rodilých mluvčích v důsledku performančních činitelů, jako je nedostatek pozornosti.*“⁵ Vychází přitom z poznatků a definic zejména S. P. Cordera a H. D. Browna. Chybu nazvanou jako „error“ můžeme tedy též nazvat chybou z nevědomosti (nepochopení pravidla či prozatímní neznalost pravidla), druhý typ chyby („mistake“), někdy označovaný jako „lapse“ nebo lapsus, většinou sám student dokáže detekovat a opravit ji.

Jinou klasifikaci chyb předkládá John Norrish. Vychází z teorií Cordera (viz výše), ale vyčleňuje dále kategorii „lapse“. V jeho pojetí je „error“ také chyba systémová, ale student se jí dopouští stále, naopak „mistake“ je chyba nestálá, to znamená, že se vyskytuje v projevu mluvčího občas a může poukazovat na nedokonale osvojený nebo pochopený jev. Norrish jako další kategorii přidává chybu označenou „lapse“, která se vyskytuje u mluvčích rodilých i nerodilých a odpovídá přeřeknutí.⁶

Hrdlička⁷ odkazuje na mnoho dalších autorů a jejich klasifikace chyb, například: Edge (chyby: „slip“, „error“, „attemp“) nebo Bartram a Walton („slip“, „mistake“, „covert

³ ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1994, s. 51

⁴ CORDER, S., P. *Idiosyncratic dialects and error analysis*. In: IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Ročník 9, číslo 2, 1971, s. 147–160. & Corder, S. P. *The significance of learner's errors*. In: International Review of Applied Linguistics. Ročník 5, 1967, 160–170.

⁵ ŠEBESTA, K. a kol. *Druhý a cizí jazyk, osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 35.

⁶ ŠEBESTA, K. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012.

⁷ Tamtéž.

mistake“) aj. Zajímavá je kategorie „covert mistake“ čili skrytá chyba a v anglické literatuře hojně užívaný termín „careless slip“ neboli přechnutí. Pakliže student gramatický jev použije ve svém projevu správně, ačkoli nemá zatím danou znalost a správnou podobu cílového jazyka dosáhne náhodou, jedná se o tzv. skrytou chybu.

Jak je patrné z této podkapitoly, vymezení a kategorizace jazykových chyb je široká škála a nelze na tomto místě jmenovat všechny, avšak ty, které pokládáme za nejpodstatnější pro osvojování druhého jazyka, zde byly stručně nastíněny a popsány.

2.2 Chyba ve výuce

Anglický pedagog G. Petty se ve svých publikacích o vyučovacím procesu zabývá mj. i chybou, ke které doporučuje přistupovat jako k jevu sice častému, ale pozitivnímu, a zároveň takovému, za který by neměl přicházet trest.⁸ Tak je i dnes běžně pojímána odchylka v jazykových třídách moderní pedagogikou. Nebylo tomu tak ale vždy.

K chybování v jazykovém vyučování se přistupovalo různě v různých časových obdobích v závislosti mj. na používané vyučovací metodě. Přístupy a metody se lišily především hodnocením závažnosti chyby v různých jazykových rovinách. V 50. letech minulého století, kdy se behaviorismus a teorie „stimul – reakce“ začal objevovat i v pedagogice, byla chyba vnímána jako selhání (ať už ze strany studenta, nebo pedagoga), tedy výrazně negativně.⁹ To podstatně změnil příchod teorie mezijazyka (interlanguage), která zásadně kritizovala drilový přístup behavioristů a metody audioorální.¹⁰ Ta chybu nepovažuje za jev negativní, ale naprosto přirozenou součást procesu osvojování. Metody v současnosti nejvíce využívané (komunikativní metoda ad.) nahlíží na závažnost chyby z hlediska srozumitelnosti, komunikace a interakce mluvčího.

Je důležité si uvědomovat, že student může chybovat v jednotlivých dovednostech různě (mluvení, psaní, čtení s porozuměním, poslech), v některé více, v jiné méně, mohou se do zmíněných dovedností promítat odlišné chyby, proto není vhodné hodnotit komplexně, ale přistupovat k podání zpětné vazby konkrétně a individuálně. V procesu

⁸ PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013, 568 s.

⁹ ŠEBESTA, K. a kol. *Druhý a cizí jazyk, osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014.

¹⁰ SELINKER, L. *Interlanguage*. In: IRAL – International Review of Applied Linguistics, ročník 10, číslo 1-4, 1972, s. 209–241.

vyučování je potřeba s chybou, resp. jejím opravováním nakládat z pozice pedagoga velmi citlivě. Pakliže dochází k opravování projevu studenta v příliš velké míře, může mít efekt zpětné vazby opačný důsledek, než bylo původně zamýšleno. Student se necítí být motivován k dalšímu pokusu o jazykovou správnost, ale naopak ho může (negativní) zpětná vazba odradit od dalšího studia.¹¹

2.2.1 Příčiny chyb

Hrdlička¹² zmiňuje mnoho faktorů, které mohou do různé míry přispívat k vyšší chybovosti studentů – cizinců – v jejich projevech, například hodnocení chyb, únava, první jazyk mluvčího, nedostatečná délka nebo intenzita studia, úroveň komunikační kompetence aj. Příčinu nejčastějších chyb vidí v interferenci, zrádných slovech nebo jevech nových, neobvyklých a nedostatečně internalizovaných; dále uvádí nedostatečné, případně neúplné objasnění gramatického učiva či jeho nepochopení studentem a nedostatečné procvičování během výuky.

Základní dvě příčiny dopouštění se chyb v průběhu osvojování druhého jazyka jsou podle Norrishe nedbalost na straně studenta a interference. Ty dále rozvádí a jmenuje hned několik dalších možných příčin vzniku chyb, kupříkladu: nepozornost, ztráta zájmu během vyučování (nastává u studentů buď kvůli používání nevyhovujících materiálů, učebnic, případně zvolením nevhodného vyučovacího stylu), interference, chyby vznikající z překladu (chyby pramenící z překladu jsou jedny z nejčastějších chyb vůbec, zvláště pokud se vyučující uchyluje k užívání gramaticko-překladové metody), nadměrná generalizace pravidel (stává se tak na základě zkušeností z ostatních – již osvojených – struktur TL, bohužel v tomto případě nevhodně užitých), ne zcela správné uplatnění pravidel, kreativita studenta a další.¹³

¹¹ HUANG, J. *Error Analysis in English Teaching: A Review of Studies*. Journal of Chung – San Girl's Senior High School. Ročník 2, 2002.

¹² HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, 248 s.

¹³ NORRISH, J. *Error Analysis : What? Why? When and How?* 24-06-2015. [online]. Dostupné z: <http://tefl-b.blogspot.cz/2015/06/error-analysis-what-why-when-and-how.html>

Zdrojů chyb a jejich klasifikace (taxonomie) je možné u mnoha autorů najít bezpočet, uvádíme tedy ještě například Richardse, Browna nebo Laurella, kteří vytvořili přehledy a kategorizace chyb v projevech studentů L2.¹⁴

2.3 Jazyková správnost

Pokud mluvíme o jazykových chybách, je namístě se zmínit také o jazykové správnosti, která je poměrně těžko definovatelná, vzhledem k tomu, co vnímáme jako jazykově správné. Často se v tomto kontextu hovoří o normě, ke které by se měly opravy chyb v projevech studenta vztahovat. Norma je „*nepsaný standard obvyklého a správného užívání, praxe jazyka, založený na většinovém úzu jeho uživatelů.*“¹⁵ Jazyk se vyvíjí na základě jeho mluvené podoby, která však vždy neodpovídá oficiální (kodifikované) podobě jazyka (normě), což je jev v praxi zcela běžný. Tento fakt je nutné zohlednit také v práci s chybou a analýzách chyby projevů studentů češtiny jako cizího jazyka.

O jazykové správnosti nelze uvažovat pouze jako o správnosti v užívání gramatických pravidel, ale také o vhodnosti či přiměřenosti užívání jazykových prostředků a lexika vzhledem k situaci, adresátovi atp. I tento aspekt je posuzován nejen v různých analýzách promluv, ale například také při zkouškách mluvených i psaných projevů cizinců. Vhodností užívaných jazykových prostředků se blíže zabývá obor pragmatika (pragmatická lingvistika) a sémantika. Že se tyto obory prolínají a chybovost je nutné posuzovat na více úrovních, zdůrazňuje a dokládá Čermák ve svých úvahách o gramatičnosti: „*Co je ovšem gramaticky správné, nemusí být nutně sémanticky správné, srov. ‚Ta dlouhá hloupost štekala kolmo,‘ kde je na rozdíl od sémantiky gramatika správně uplatněna.*“¹⁶

2.3.1 Spisovná a obecná vrstva národního jazyka

Jak podotýká ve svém článku Karel Svoboda, jazyková správnost se netýká jen vrstvy spisovné, ale i všech ostatních jazykových vrstev.¹⁷ Užívání obecné a spisovné

¹⁴ HUANG, J. *Error Analysis in English Teaching: A Review of Studies*. Journal of Chung – San Girl's Senior High School. Ročník 2, 2002.

¹⁵ ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 301.

¹⁶ Tamtéž, s. 131.

¹⁷ SVOBODA, K. *O jazykové správnosti*. Naše řeč, ročník 27 (1943), číslo 2, s. 25-32.

podoby českého jazyka ve výuce cizinců je poměrně sporná oblast pro mnohé pedagogy i lingvisty. Zastánci obecné češtiny argumentují tím, že se s takovou podobou češtiny cizinec, pokud žije na území ČR, setkává běžně mimo výuku a není proto důvod se této varietě vyhýbat (v učebnicích i dalších materiálech používaných ve výuce). Jiní uvažují nad tím, že výuka nestandardní podoby národního jazyka je jednak nereprezentativní, jednak může přinášet problémy v osvojování některých gramatických kategorií a zmatení studentů. Hrdlička zastává názor, že: „*je třeba respektovat fakt, že je OČ (obecná čeština) v rámci národního jazyka útvarem velmi významným a že tato varieta musí hrát při popisu a prezentaci české jazykové situace odpovídající roli.*“¹⁸ Hrdlička dále doporučuje, aby studenti byli seznamováni s obecnou češtinou postupně, ale intenzivněji až od pokročilejších úrovní, jelikož souběžné používání prostředků spisovné a obecné češtiny od začátečnických skupin dělá studentům problémy, zejména s jejich distribucí, resp. přepínáním kódů.

¹⁸ HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 75.

3 VYBRANÉ PŘÍSTUPY (ANALÝZY) VÝZKUMŮ SLA

3.1 Kontrastivní analýza

Nejprve by bylo vhodné zmínit, z jakého kontextu a teoretického prostředí vycházela chybová analýza, o které bude později řečeno více. Za předchůdce chybové analýzy se považuje analýza kontrastivní (KA; „contrastive analysis“ CA), jejíž teoretický základ jako první prezentoval Robert Lado, americký lingvista, již v polovině minulého století. Kontrastivní analýza má širší uplatnění nejenom v oblasti osvojování druhého jazyka, ale také v teorii překladu, sociolingvistice, bilingvistice ad.

Název KA můžeme v literatuře najít také jako kontrastivní lingvistiku nebo méně často jako konfrontační lingvistiku. „*Zabývá se synchronním srovnáváním jazykových systémů, především z hlediska potřeb cizojazyčného vyučování a překladu. Jejím cílem je nacházení shod a rozdílů, a to obvykle na základě vnějšího modelu,*“¹⁹ čímž je myšlen ve většině případů studentův první, mateřský jazyk, jež je porovnáván s jazykem cílovým. Myšlenka KA je zajímavá a tehdy byla velmi pokroková, ale později se stala terčem kritiky. Podle KA je chybovost v procesu osvojování způsobena interferencí (promítání zvyků, zkušeností, struktur z L1 do L2), analýza ale dokáže konkrétní chyby předvídat, předpokládat, a proto je možné jim předcházet např. uzpůsobenou jazykovou výukou, používanými materiály atd.

Kritika KA na sebe nenechala dlouho čekat, kontrastivní analýze bylo vytýkáno především to, že mnoho chyb nebylo kvalitně popsáno (např. u gramatických kategorií, které se v jednom z popisovaných jazyků nevyskytovaly apod.), vysvětleno a nebyla empiricky dokázána jejich existence, navíc studenti dělali také chyby bez ohledu na jejich první jazyk. Kontrastivní analýza srovnává L1 a TL, nehledí na vývoj a mezijazyk studenta. Podle Hrdličky je: „*zásadním problémem skutečnost, že není dost dobře možné pouze mechanicky a z čistě lingvistické perspektivy porovnávat „statické“ struktury jazyků, k této problematice je nutné přistupovat komplexněji a promítat do ní otázky recepce a produkce těchto struktur i otázky spjaté s jejich učením (se).*“²⁰

¹⁹ ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 233.

²⁰ HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 99.

3.2 Chybová analýza

Už v 60. a hlavně v 70. letech 20. století se začala prosazovat jako jedna z metod či přístupů zkoumání SLA právě chybová analýza a do jisté míry tím nahradila do té doby populární a užívanou analýzu kontrastivní. Počátky CHA podle Ellise sahají hlouběji do minulosti, protože identifikace i emendace chyb byla běžnou součástí pedagogické praxe a samozřejmě i jazykového vyučování.²¹ Chybová analýza porovnává mezijazyk s cílovým jazykem, nesoustředí se tedy na chyby vzniklé negativním transferem jako KA.

Corder vyzdvihuje užitečnost a přínosnost CHA zejména v těchto situacích a oblastech: 1. poskytuje informace učitelům o míře osvojení TL studenta a možnost se na konkrétní jevy ve výuce více zaměřit; 2. podává mnohé poznatky k výzkumu procesů osvojování L2; 3. slouží i studentovi jako jedna z možností nazírání na chyby, kterých se dopouští v jeho promluvách.²²

V roce 1974 publikuje Corder návrh postupu chybové analýzy, kterého se v naší výzkumné části budeme taktéž držet; obsahuje těchto 5 základních kroků:

1. Sběr dat (vzorků) jazyka studentů.
2. Identifikace chyb.
3. Popis chyb.
4. Vysvětlení chyb.
5. Evaluace chyb.²³

Sběru dat pro výzkum k této práci je věnována samostatná kapitola, Corder hovoří o sběru průřezovém a longitudinálním. Longitudinální výzkumy obecně přinášejí cenná data z dlouhodobého pozorování, avšak takových výzkumů, i v oblasti osvojování jazyka, není mnoho.

Identifikace chyb se někdy považuje za rozhodující a stěžejní proces CHA, protože musí probíhat citlivě i vzhledem k tomu, co je a není považováno za chybu. Navíc se odchylky posuzují nejen vzhledem ke správnosti, ale i vhodnosti užití prostředků. Corder doporučuje chyby, které označuje jako „mistakes“, tedy ty, ke kterým došlo omylem, nedokonalým zautomatizováním příslušného jevu, vzhledem k aktuální situaci či výkonu

²¹ ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1994.

²² CORDER, S. P. *The significance of learner's errors*. In: *International Review of Applied Linguistics*. Ročník 5, 1967.

²³ ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1994.

studenta, do chybové analýzy nezařazovat a soustředit se pouze na chyby formálnějšího charakteru („errors“). „*Mistakes are of no significance to the process of language learning. However the problem of determining what is a learner's mistake and what a learner's error is one of some difficulty.*“²⁴

Popis chyby pracuje s porovnáním promluvy a rekonstrukcí textu vzhledem k cílovému jazyku. Rekonstrukce může být v některých případech velmi obtížná, nejasná, stejně jako objasnění chyb. Nejčastější a nejjednodušší taxonomie je založená na lingvistických kategoriích, případně subkategoriích.²⁵ Co se týče klasifikace chyb, doporučuje Huang, aby si každý, kdo chce použít CHA, vytvořil své vlastní třídění chyb podle výzkumného záměru.²⁶ Kategorie chyb pro výzkumnou část této práce jsou popsány v kapitole 7.

Čtvrtý krok CHA, vysvětlení chyb, je nejdůležitější pro výzkumy SLA. O možných příčinách vzniku chyb pojednává podkapitola 2.2.1.

Ellis vyslovil, na základě studia literatury více autorů, několik hypotéz týkajících se chybovosti v procesu osvojování druhého jazyka. Zmíníme zde jen několik z nich: 1. Největší množství chyb je původu intralingválního.; 2. Studenti produkují více chyb (díky negativnímu transferu), čím nižší je jejich znalost mezijazyka.; 3. Typ zadané úlohy souvisí s chybovostí (typicky u překladových aktivit či úloh).; 4. Chyby vzniklé transferem jsou častější v rovině fonologické a lexikální než v gramatické.²⁷

Ani chybové analýze se nevyhnula kritika lingvistů. Například ta, že CHA klade příliš velkou pozornost na chyby jako takové a méně pak na komunikační kompetenci a interakci, nebo že přeceňuje produktivní dovednosti v jazyce.²⁸

3.3 Analýza složitosti, správnosti a plynulosti

V zahraničních výzkumech i teoretických přístupech je možné najít analýzu složitosti, správnosti a plynulosti pod zkratkou CAF, tedy Complexity, Accuracy, Fluency, v českém prostředí jsme žádnou podobnou zkratku nezaznamenali. Analýza složitosti

²⁴ CORDER, S. P. *The significance of learner's errors*. In: International Review of Applied Linguistics. Ročník 5, 1967, s. 167.

²⁵ ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1994.

²⁶ HUANG, J. *Error Analysis in English Teaching: A Review of Studies*. Journal of Chung – San Girl's Senior High School. Ročník 2, 2002.

²⁷ ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1994.

²⁸ HUANG, J. *Error Analysis in English Teaching: A Review of Studies*. Journal of Chung – San Girl's Senior High School. Ročník 2, 2002.

v tomto výzkumu nebude prováděna, důvody tohoto rozhodnutí jsou popsány v dalších z kapitol. Analýzy zmíněných kvalit projevů (složitost, správnost, plynulost) se provádějí nezávisle na sobě. Popis postupu práce při analýze správnosti a plynulosti je uveden v kapitole 7.

Pojem **PLYNULOST** projevu se nevztahuje jen k produkci mluvené, ale i psané, kde se jako plynulost vnímá přirozená logická návaznost a koheze jednotlivých výpovědí a myšlenek autora textu s jazykovou správností. Plynulost mluveného projevu je „*přirozený a obvyklý rytmus, intonace, přízvuk a tempo řeči*,“²⁹ tedy projev neobsahující nadměrné rušivé jevy (pauzování, hezitační zvuky, vady výslovnosti aj.), které nějakým způsobem plynulost narušují. Tavakoli a Skehan vymezují plynulost jako tři dimenze či kategorie, a to: 1. rychlost plynulosti („speed fluency“), resp. rychlost řeči či mluvní tempo; 2. opravy plynulosti („repair fluency“), kam patří vlastní opravování studentem, falešné začátky, reformulace nebo opakování; 3. poruchy plynulosti („breakdown fluency“), což je pauzování (počet a délka pauz a jejich umístění v promluvě).³⁰

Každý jazyk má specifický rytmus a tempo (tzv. národní tempo³¹). Právě tuto kvalitu v jazyce je proto velmi obtížné posuzovat hned z několika důvodů. Jednak je těžké najít normu, ke které by se měření mělo vztahovat, dále je posuzování plynulosti až příliš subjektivní kategorií pro příjemce nebo hodnotitele, jednak je nutné zohlednit plynulost jako individuální kvalitu jazyka i u rodilých mluvčích (osobní tempo), taktéž tedy u studentů druhého jazyka.

Měření plynulosti projevu není jen výsadou výzkumů studentů, kteří si osvojují druhý jazyk, ale i výzkumů projevů rodilých mluvčích. Tyto údaje slouží jako zajímavé měřítko pro porovnání. Například tempem řeči a také artikulace se zabýval výzkum autorky Ivety Balkó, která měřila a porovnávala plynulost řeči rodilých mluvčích v různých úkolech (čtení textu, monolog ad.). V monolozích rodilí mluvčí dosahovali hodnot mluvního tempa 4,26 slov za sekundu a podíl pauz činil 20,4 %. Navíc si autorka povšimla, že mluvčí v monologu členili řeč na dvou až tříslabičné takty.³² Můžeme se tedy domnívat, že čím vyšší jazyková úroveň mluvčího, tím víceslabičná slova produkuje.

²⁹ ŠEBESTA, K. a kol. *Druhý a cizí jazyk, osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 35.

³⁰ TAVAKOLI, P.; SKEHAN, P. *Strategic planning, task structure, and performance testing*. In: *Planning and Task Performance in a Second Language*, s. 239-277. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005.

³¹ JUNKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie českého jazyka*. 2. vyd. České Budějovice: PF JČU, 1996.

³² BALKÓ, I. *K výzkumu tempa řeči a tempa artikulace v různých řečových úlohách*. „Bohemystika“, roč. 2005, č. 3, s. 185-199, str. 194.

Avšak je nutné zdůraznit, že mluvená řeč se obecně vyznačuje produkcí kratších slov (v porovnání s psanou), zvláště se to týká nepřipravených projevů. A také mluvní tempo (tedy i plynulost) je v projevech připravených vyšší. Tyto teze budou ověřovány ve výzkumné části diplomové práce.

Nejčastěji se ve výzkumech zaměřených na SLA a plynulost užívá měření rychlosti (tempa) řeči (speech rate), tedy počet slov, které student vyprodukuje za minutu, protože „it is a strong predictor of perceived fluency“³³. V zahraniční (anglickojazyčné) literatuře se k tomuto měření používá jednotka WPM (word per minute). Pro usnadnění realizace se celkový počet slov dělí celkovým časem promluvy včetně pauz. Pokud chceme docílit přesnější vypovídající hodnoty o plynulosti, můžeme zvolit jiný postup, a to MLR (mean length of run), což je součet délek úseků bez přerušení vydělených jejich počtem.³⁴ Čím delší jsou tyto úseky, tím plynuleji projev na posluchače působí.

Krátké pauzy mezi jednotlivými úseky (větné, slovní, myšlenkové) jsou přirozenou a nezbytnou součástí každého mluveného projevu. „Příčiny vzniku pauzy jsou fyziologické, při mluvení současně dýcháme a průběžně se potřebujeme nadechnout. Větší řečové celky odděluje komunikativní pauza.“³⁵ Avšak prodlevy příliš dlouhé, které narušují plynulost a vytváří nadměrnou členitost projevu, jsou jevem nežádoucím, v projevech studentů druhého jazyka se ale vyskytují a stávají se proto cílem pozorování. Delší pauzy se samozřejmě mohou vyskytovat i v projevech rodilých mluvčích a jsou buď záměrné (rétorické, umělecké) nebo nezáměrné (emoční, příprava myšlenky, hledání vhodných slov apod.). Je nutné si ve výzkumu stanovit hranici, za kterou je pauza vnímána už jako nežádoucí, obvykle to bývá 1s.

Mimo pauzování si můžeme v projevech všimnout i hezitačních zvuků (délka hezitačních zvuků, počet) či výplňkových slov nebo falešných začátků a vlastních oprav a reformulací. Možností měření plynulosti je ale mnohem více, například počítání slabik; Gráf zmiňuje, že průměrný počet slabik činí 1,15 slabiky, avšak u studentů anglického jazyka.³⁶ Konkrétní realizace výzkumu plynulosti k této diplomové práci je popsána v kapitole 7. Následující přehlednou tabulku ukazatelů plynulosti a způsobů měření přináší publikace *Age and the Rate of Foreign Language Learning*.

³³ GRÁF, T. *Accuracy and fluency in the speech of the advanced learner of English*. Disertační práce. Praha: FF UK, 2015, s. 32.

³⁴ Tamtéž.

³⁵ JUNKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie českého jazyka*. 2. vyd. České Budějovice: PF JČU, 1996, s. 33.

³⁶ GRÁF, T. *Accuracy and fluency in the speech of the advanced learner of English*. Disertační práce. Praha: FF UK, 2015, s. 32.

Table 3.1 Dysfunctional and lexical counts and oral fluency variables

Counts	Variables	
	Name	Label
Words	Speech Rate in Words	SRW
L1 words	Speech Rate in Syllables	SRS
Syllables	L1-Word Ratio	L1WR
Lengthened syllables	Mean Length of Run in Words	MLRW
Speech runs	Mean Length of Run in Syllables	MLRS
Speech sample duration	Speech Run Rate	SRR
Dysfluencies	Longest Fluent Run	LFR
Pauses (Ps)	Dysfluency Rate	DYSR
Clause-internal (CI) Ps	Pause Frequency (1 & 2)	PF (1 & 2)
CI-filled Ps	Internal Pause Frequency (1 & 2)	IPF (1 & 2)
	Internal Filled Pause Frequency (1 & 2)	IFPF (1 & 2)
	Internal Silent Pause Frequency (1 & 2)	ISPF (1 & 2)
	Lengthened Syllables	LS

Zdroj³⁷

Další měřenou kvalitou mluveného projevu v empirické části práce je **SPRÁVNOST** (anglicky accuracy). Tato měření se vztahují z největší části ke správnosti gramatické vzhledem k normám cílového jazyka. Analýza správnosti proto vychází z chybové analýzy. Míra správnosti v projevech se zvyšuje spolu s jazykovou úrovní, tedy platí, že čím pokročilejší úroveň, tím méně chyb se student dopouští, čili i správnost jeho projevů se zvyšuje. To se týká i míry kontroly vlastního projevu. Pokud student klade důraz na správnost projevů, je pravděpodobné, že se sníží složitost. Lze předpokládat, že zvolené téma projevu ovlivňuje správnost a plynulost. Zadáním tématu blízkého či známého předpokládáme, že se zvýší plynulost i správnost v projevu. Vliv na kvality jazyka má také možnost či nemožnost přípravy projevu, projevy připravené se vyznačují vyšší mírou plynulosti, složitosti i správnosti. Zmíněné hypotézy (mimo složitost) budou ověřovány v analytické části práce. Správnost v projevu také roste tehdy, pokud se student zaměřuje více na formu než význam.

Zaměření analýzy správnosti na gramatické jevy je problematické, stejně jako započítávání či nezapočítávání opakovaných chyb nebo chyb, které si student sám opraví. Tato omezení jsou analýzám správnosti často vyčítána. V kapitole o možnostech měření správnosti projevů Gráf zmiňuje tuto tezi: „...*the acquisition of certain morphological*

³⁷ Kol. autorů. *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. [editor: MUÑOZ, Carmen]. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, s. 75.

features (such as verb tenses or plurals) can predict overall accuracy,“³⁸ proto se dle tohoto předpokladu některá měření správnosti upínají pouze k analýze vybraných gramatických jevů. Tato hypotéza se objevuje v práci Wiggleswortha, ale bývá předmětem časté kritiky z hlediska pořadí osvojování morfémů a lexémů.³⁹

Jednou z možností měření správnosti je například procento bezchybných vět. Problematické je vymezení věty, nejvíce v projevech mluvených. V tomto případě záleží na výzkumníkovi, který mluvený projev (nahrávku) přepisuje, jaké úseky označí jako věty, a na jeho jazykovém citu. Často se používá měření množství chyb, kterých se student dopustil ve 100 slovech, případně je možné sledovat např. oblast lexikální či gramatickou (počet chybných slovesných tvarů, počet chyb v deklinaci, plurálu aj.). Počet oprav, které provede sám student, je dalším možným měřítkem správnosti.

SLOŽITOST, jako jedna z kvalit jazyka, se v zahraniční literatuře objevuje pod pojmem „complexity“ čili komplexnost. Jedná se o míru jazykové propracovanosti výpovědi v druhém jazyce. Složitostí je myšlena rozmanitost, nápaditost a různorodost projevu a volby prostředků, ochota experimentovat v jazyce a být kreativní, neuchylovat se k opakování stejných frází či slov.

Gráf zmiňuje toto rozlišení komplexity: „*two different types of complexity are recognized, namely cognitive and linguistic,*“⁴⁰ přičemž kognitivní složitost souvisí s osobností a kognitivními schopnostmi studenta, zatímco lingvistická složitost je ta, která je nejčastěji zkoumána a měřena (např. gramatika, lexikum aj.). Jako i u jiných kvalit jazyka je i u složitosti podstatná nejen osobnost a individualita mluvčího, ale taktéž jeho zkušenosti a dovednosti (např. schopnost práce s textem, literaturou apod.).

K měření složitosti projevu (psaného i mluveného) lze použít tzv. PDV, tj. průměrnou délku výpovědi. Zmíněné měřítko je častým nástrojem zkoumání dětské řeči (nejen) rodilých mluvčích, v tomto případě se pak nejčastěji sčítá počet morfémů či slabik. V kontextu SLA je nejběžnější jednotkou slovo, popř. slabika. Provádění empirického výzkumu se může ale zaměřovat na další aspekty poukazující na složitost. Jedním z dalších jednotek jsou hlavní a vedlejší věty v projevu, počet propozic v textu, frekvence vybraného (specifického) jevu nebo lze sledovat lexikální stránku výpovědi, tedy výskyt lexika a jeho

³⁸ GRÁF, T. *Accuracy and fluency in the speech of the advanced learner of English*. Disertační práce. Praha: FF UK, 2015, s. 60.

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ Tamtéž, s. 21.

hustotu, např. všech jeho deklinačních tvarů (lexémů) v poměru k celkovému počtu výskytů.⁴¹ Způsoby měření tedy mj. závisí na typu zjišťované a měřené složitosti projevu. Ellis rozčlenil složitost podle toho, na jakou oblast se měření soustředí, a to na složitost interakční, propoziční, lexikální, gramatickou a funkční.⁴²

Platí teze, že složitost roste tehdy, když má student možnost si projev připravit a když se zaměřuje více na význam než formu projevu. Naopak složitost klesá, pokud je studentovi téma projevu blízké.

⁴¹ ELLIS, R; BARKHUIZEN, G. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

⁴² Tamtéž.

4 DETERMINANTY VÝUKY

Do vzdělávacího procesu vstupuje mnoho činitelů, které jej různými způsoby ovlivňují – pozitivně nebo negativně – a se kterými musí vhodně pracovat jak učitel nebo lektor, tak student. Průcha⁴³ se zmiňuje ve své stati o determinantech vnitřních, jež bývají často předmětem pozornosti při plánování výuky, méně se pak bere zřetel na determinanty vnější, které jsou však neméně důležité. Průcha ve výše zmíněné stati rozděluje determinanty na: časové, interakční a komunikační, faktor učitel, faktor žák a faktor obsah vzdělávání.

Za podstatné vnitřní determinanty pro tento výzkum považujeme faktory, které vnáší do výuky student, což jsou jeho osobnostní charakteristiky (temperament, charakter, motivace, intelektové schopnosti, pozornost, paměť, předchozí zkušenosti atd.), sociální charakteristiky (interkulturní a sociokulturní aspekty, ekonomická situace, rodinné zázemí aj.), aktuální psychický a fyzický stav. Uvažujeme však o dalších vnitřních faktorech, ze strany lektora (učitele), jako jsou: vyučovací metoda, vyučovací styl či schopnost didaktické analýzy a redukce učiva, vztah ke studentovi, profesní charakteristika lektora (autorita, management výuky,...). Pokud je kvalitní vztah a interakce mezi lektorem (učitelem) a studentem, je tím přispíváno k optimálnímu a efektivnímu průběhu vyučovacího procesu.

Vnějšími faktory můžeme rozumět například materiální zabezpečení výuky (učebnice, tabule aj.), prostředí, atmosféru, obsahy vyučování, čas výuky apod. Součinnost všech výše zmiňovaných faktorů (vnějších i vnitřních) je pro edukaci a její přípravu, samotný proces i dosahování vytyčených cílů nezbytná.

V posledních letech se vyzdvihuje jako důležitá pro vedení edukačních procesů schopnost managementu, tzv. třídní management. To je jedna z dovedností lektora nebo učitele ve výuce, jedná se o vedení žáků a činností k předem stanovenému cíli. „*Třídní management můžeme charakterizovat jako proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit.*“⁴⁴ H. R. Swerdlow vymezil 7 rolí, které by měla osobnost pedagoga integrovat. Učitel by měl být podle něj odborníkem, profesionálem, manažerem, didaktikem, hercem, prodávajícím a odborníkem na psané texty ve svém

⁴³ PRŮCHA, J. *Determinanty reálné výuky*. Pedagogika 4/1987, s. 395-415.

⁴⁴ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 241.

oboru zároveň.⁴⁵ Na tomto výčtu je patrné množství faktorů a složek osobnosti vyučujícího, které vstupují do výuky a ovlivňují ji.

Na úspěšnost osvojování jazyka studentem mají vliv podle profesorky Saville-Troike nejen lingvistické (jazykové) faktory či faktory spojené s výukou jako procesem a osobností vyučujícího, ale také faktory psychologické a individuální odlišnosti studentů. Vyjmenovává několik důležitých aspektů vstupujících do procesu osvojování, a sice: věk, pohlaví, nadání, motivace, kognitivní styl, osobnost a strategie učení. Co se týče kategorie věkové, často se zmiňují teze, že dítě (Lennenberg tento pojem vymezil jako jedince do 12 let věku⁴⁶) si osvojuje druhý jazyk snáze a s větší úspěšností než dospělý. Saville-Troike ale popisuje mnoho výhod, které přináší věk starší, např. analytické schopnosti, hlubší znalost a pochopení fungování mateřského jazyka, pragmatické dovednosti a všeobecný rozhled.⁴⁷ Jednou z výrazných nevýhod staršího věku, jedná se však o individuální faktor, je snížení kognitivních schopností, tedy jakési kapacity a pružnosti mozku. Rozdíly v osvojování jazyka mezi pohlavími jsou podle Saville-Troike spíše spekulacemi a sociokulturními předsudky. Proto tento faktor nevnímá jako příliš důležitý. Zmiňuje však i autory, kteří předkládají výzkumy příklánějící se ke snazšímu osvojování TL (či aspoň některé jazykové oblasti) studenta toho či onoho pohlaví (Kimura, Mack aj.).⁴⁸ Kognitivní styl je „svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů. Patří do kategorie dispozic; je z větší části vrozený, a tedy obtížně měnitelný.“⁴⁹ Patří tedy k dalším faktorům, které je poměrně obtížné diagnostikovat či měřit a posléze porovnávat s výsledky jazykových analýz. Alespoň částečně jsou styly učení patřící ke kognitivním stylům studentů představeny v následující kapitole.

Ve výzkumné části práce ovšem nelze počítat a manipulovat se všemi zmíněnými možnými faktory. Osobností studenta z pohledu psychologické se zabývá kapitola následující, stejně jako jeho motivací ke studiu češtiny.

⁴⁵ SWERDLOW, R., H. (1998) In: VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007.

⁴⁶ SELINKER, L. *Interlanguage*. In: IRAL - International Review of Applied Linguistics, ročník 10, číslo 1-4, 1972, s. 209–241.

⁴⁷ SAVILLE-TROIKE, M. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, s. 81-92.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 101.

4.1 Jazyková stagnace a fosilizace

U některých studentů druhého jazyka (nejen češtiny) je možné pozorovat jev nazývaný jako jazyková stagnace nebo fosilizace čili ustrnutí. „*V průběhu rozvoje druhého či cizího jazyka občas dochází k tzv. fosilizaci, tedy určitému dílčímu ustrnutí a zažití chybného jazykového prostředku, který je pak dále užíván a nepodléhá již vývoji ani zlepšení. Pojem fosilizace lze vztáhnout i k ustrnutí ještě nedovyvinuté znalosti jazyka.*“⁵⁰ Jedná se o jev trvalý (na rozdíl od jazykové stagnace, viz dále), mezijazyk studenta se nevyvíjí navzdory uskutečňované jazykové výuce, procvičování či několikerému poučování a vysvětlování gramatických jevů a pravidel. Student se dopouští opakovaně stejných nebo podobných chyb. Fosilizace se tedy odráží v chybovosti projevů studenta, nejvíce patrná a nápadná je v produktivních činnostech. Selinker si povšimnul, že více se student uchyluje ke stejným chybám v mezijazyce, pokud je jeho pozornost soustředěna na obsah sdělení či se jedná o emočně intenzivní téma.⁵¹

V oboru čeština jako cizí jazyk prozatím není jazyková fosilizace detailně zkoumána, ale existuje poměrně značné množství zahraničních autorů, kteří se touto problematikou dlouhodobě zabývají, nejvíce v osvojování anglického jazyka. Ideální pro zkoumání jevu takové povahy jsou longitudinální výzkumy, které zatím v tak mladém oboru, jakým vyučování češtiny jako cizího jazyka je, nebyly uskutečněny.

Profesorka ZhaoHong Han zmiňuje několik výzkumů fosilizace a charakterizuje 3 rozdílné pojmy pro (po)zastavení vývoje mezijazyka, a to: „fossilization“, „plateau“ a „stagnation“. Stagnace je považována za dočasné pozastavení jazykového vývoje, naopak fosilizace nabývá charakteru dlouhodobého, přičemž ve výzkumech jsou uváděna různá časová rozpětí, Han uvádí dokonce 4 roky zastavení vývoje mezijazyka.⁵²

Selinker tvrdí, že existují tzv. latentní (někdy nazývané jako psychologické) struktury vztahující se k mezijazyku, které se aktivují při osvojování druhého jazyka. Zatím ale není vysvětlené, proč asi jen 5 % studentů druhého jazyka získá jazykovou kompetenci na úrovni rodilého mluvčího, a jak u nich tyto latentní struktury fungují v porovnání s většinou ostatních studentů, kteří nikdy takové jazykové kompetence

⁵⁰ ŠEBESTA, K. a kol. *Druhý a cizí jazyk, osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 96.

⁵¹ SELINKER, L. *Interlanguage*. In: IRAL - International Review of Applied Linguistics, ročník 10, číslo 1-4, 1972, s. 209–241.

⁵² HAN, Z. *Fossilization: Five Central Issues*. International Journal of Applied Linguistics. 14-02-2004.

nedosáhnou.⁵³ Právě Selinker v jeho konceptu osvojování druhého jazyka upozorňuje také na jev jazykové fosilizace, který nazývá jako „fossilizable linguistic phenomena“. Charakterizuje ji znovuobjevováním se jevů, spíše je můžeme nazvat jako odchylek od TL, a to i když se zdály být v mezijazyce studenta již odstraněny. Tyto jevy se mohou týkat různých jazykových a gramatických rovin.⁵⁴ Rovněž se diskutuje o fosilizaci napříč mezijazykem.

Autorka na začátku empirického výzkumu a krátce před ním spekulovala o jazykové fosilizaci mezijazyka jediného respondenta, to se však nepotvrdilo ani měřením jazykové úrovně a ani provedením vybraných analýz, protože ukazují na postupný vývoj jeho mezijazyka.

4.2 Kompenzační strategie

Kompenzační strategie je jedna ze strategií učení se druhému jazyku. Existuje několik různých klasifikací a druhů těchto strategií, např. strategie kognitivní, sociální, paměťové aj. Kompenzační strategie je součástí strategií komunikačních, někdy se v literatuře tyto dva názvy ztotožňují. Obecně je definována jako „*schopnost uživatele umět se vyrovnat s problémy komunikační situace, na niž není dobře připraven.*“⁵⁵ Student druhého jazyka se v komunikaci běžně dostává do situací, kdy si není jistý v užití jazykových prostředků a je přirozené, že se je pokouší vyřešit tak, aby byl úspěšný, a k tomu používá zmíněné kompenzační strategie. Problematické jazykové jevy se pak většinou pokouší nahradit prostředky jinými, uchyluje se k formám jednodušším, dříve naučeným, jimiž si je jistý (tzv. ostrůvky jistoty⁵⁶), případně se může pokusit experimentovat. Těmito způsoby se pokouší vyrovnat s překážkou, což může být nedostatečná znalost (slovní zásoba, gramatické pravidlo aj.) nebo paměťové selhání (např. z důvodu nervozity, únavy, nečekanosti situace apod.). Ke kompenzačním strategiím se studenti uchylují různě často, a to podle jejich individuální potřeby, ochoty či neochoty experimentovat, ale i povahových rysů (sebedůvěra, pohotovost v reakcích apod.).

⁵³ SELINKER, L. *Interlanguage*. In: IRAL - International Review of Applied Linguistics, ročník 10, číslo 1-4, 1972, s. 209–241.

⁵⁴ Tamtéž.

⁵⁵ BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H.; ČADSKÁ, M.; TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. 1. vyd. Vydalo MŠMT ČR. Praha: TAURIS, 2005, s. 121.

⁵⁶ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe, 2001. Publikováno: Olomouc, UPOL. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

SERR řadí do kompenzačních strategií: „*parafrázování, opis, substitute, požádání o pomoc v případě, že komunikativní kompetence nestačí na provedení dané úlohy.*“⁵⁷ Dále může docházet k přílišné generalizaci pravidel či odhadování. Na úrovni A2 si dokáže student v rovině plánování „*vybavit a zopakovat odpovídající sadu frází ze svého pamětního repertoáru,*“⁵⁸ na úrovni kompenzování „*dokáže užít nevhodné slovo ze svého repertoáru a gesty objasnit, co chce říct a označit, co má na mysli tak, že na to ukáže.*“⁵⁹

E. Taron rozlišuje kompenzační strategie podle typů na: parafráze, vyhýbání se, vědomé transfery, žádosti o pomoc a neverbální prostředky (mimika, gestika). Do parafrázování dále zařazuje odhadování, opsání nebo tvoření nových slov. Vyhýbá se student zpravidla celému tématu nebo svou výpověď začne, ale nedokončí a příčinou obou selhání je nedostatečná slovní zásoba. Vědomým transferem má autorka na mysli jednak přepínání kódů (tedy užívání mateřského nebo jiného druhého jazyka současně s TL) a doslovné překládání (většinou taktéž z L1).⁶⁰

Podle reakcí na (mluvený, příp. psaný) projev odhaduje student svou (ne)úspěšnost v používání kompenzačních strategií a to je jeden ze způsobů, jak se jim může naučit. Velkým pomocníkem bývají studentovi také neverbální prostředky komunikace, zvláště pak na nižších jazykových úrovních.

Kompenzační strategie jsou pro studenta výhodné, pomáhají mu uskutečnit jeho komunikační záměr a je pro něj potřebné je umět využívat, ve výuce ale mohou do určité míry představovat problém. Pro vyučujícího je náročnější připravit aktivity tak, aby student mohl tyto strategie využívat co nejméně a v osvojování druhého jazyka tak postupoval a nestagnoval.

⁵⁷ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe, 2001. Publikováno: Olomouc, UPOL, s. 95. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

⁵⁸ Tamtéž, s. 66.

⁵⁹ Tamtéž, s. 66.

⁶⁰ HLAVÁČKOVÁ, E. *Kompenzační strategie ve výuce češtiny jako cizího jazyka: Porovnání mluvených a psaných komunikátů*. Diplomová práce. Praha: FF UK, 2015, s. 28-29.

5 PROFIL RESPONDENTA

5.1 Osobní údaje

Z důvodu zachování anonymity respondenta není uváděno v celé diplomové práci ani jejích přílohách jméno studenta. Respondent je ve věkové kategorii 40 let a pochází z Francie. Jako svůj mateřský jazyk označuje alsaštinu, tedy jazyk západogermánský, resp. alemanský dialekt, což je zajímavé, protože podle průzkumů z roku 1999 mluvilo alsaštinou 660 000 osob, tedy cca 1,4 % obyvatel Francie.⁶¹ Co se týče jazykových znalostí, student mimo alsaštinu uvádí ještě francouzštinu (úroveň C2), němčinu (úroveň C1) a angličtinu (úroveň C2). Na otázku, v jakém poměru používá uvedené jazyky, reagoval následovně: čeština 5 %, francouzština 15 %, angličtina 80 %. Z toho vyplývá, že uvedený mateřský jazyk, alsaštinu, a němčinu běžně neužívá.

Student pobývá na území České republiky v současné době asi 3,5 roku a jako důvod pobytu uvádí jeho manželství a společné bydlení. Respondent uvedl jako nejvyšší dosažené vzdělání doktorské (PhD. titul) v oblasti biologie. Pracuje v Praze v oboru svého vzdělání.

5.2 Osvojování češtiny jako cizího jazyka

Další část dotazníku, ze kterého tato kapitola vychází, se obrací na studenta s otázkami motivace ke studiu češtiny jako cizího jazyka, předchozích studií češtiny a zhodnocení dosavadních jazykových dovedností a míry osvojení mezijazyka. Na otázku, proč studuje český jazyk a jaká je jeho motivace, odpověděl, že nechce být v ČR závislý na cizím jazyku a chce být schopen komunikovat česky se svou rodinou, přáteli a kolegy. Nechce skládat žádné oficiální certifikované zkoušky z českého jazyka.

Český jazyk používá mimo lekce češtiny asi dvakrát až třikrát v týdnu, nejčastěji v obchodech a v jídelně. Student se však domnívá, že ani v běžných situacích není schopen češtinu používat bez pomoci jiné osoby nebo jiného jazyka, což by dle popisu úrovně A2 již měl být schopen: „*Student se dokáže vypořádat s těmi požadavky, které na něj budou kladeny zejména v situacích, kdy bude s někým komunikovat nejen přímo (tedy z očí do očí), ale i prostřednictvím telefonu. Student bude schopen samostatného ústního*

⁶¹ KOKAISL, P.; HAMOUZOVÁ, K.; HROMÁDKOVÁ, M.; JAROLÍMKOVÁ, T. „Německá“ kultura ve Francii – Alsasko a Alsasané. *Kulturní studia* [online]. 1. 11. 2013, roč. I., čís. 1, s. 20-44.

vyjádření a pohotové reakce v takových případech, kdy se komunikace bude týkat situací každodenního praktického života.“⁶²

Předchozí studium češtiny jako cizího jazyka bylo uskutečňováno prostřednictvím skupinových kurzů pořádaných Ústavem pro jazykovou a odbornou přípravu Univerzity Karlovy v Praze. Kurz se konal dvakrát týdně s dotací 5 vyučovacích hodin celkem. Student tento kurz, poslední z nich byl určený pro jazykovou úroveň A2, absolvoval po dobu tří semestrů. Dále studoval v kurzech individuálních, později soukromých. Preferuje výuku jedenkrát týdně, individuální vyučování založené na konverzaci a procvičování především dovednosti mluvení. Mimo lekce češtiny se věnuje studiu (příprava na lekce, plnění domácích úkolů, samostudium apod.) asi 2 až 3 hodiny týdně. V předešlém studiu i nyní je v kurzu používána učebnice *New Czech Step by Step* od autorky Lídy Holé a další doplňkové materiály dle uvážení lektorky.

Poslední část dotazníku týkající se jazyka se dotazovala na sebereflexi respondenta v oblasti osvojování češtiny. Jeho jednotlivé jazykové dovednosti hodnotil na škále 1–5 (stejně jako školní hodnocení) následovně: poslech - 3, čtení s porozuměním - 4, psaní - 4, mluvení - 4. Pokrok v osvojování mezijazyka zhodnotil jako „průměrný“. Za jeho silnou stránku považuje poslech a výslovnost, naopak nejistý se cítí být v dovednosti mluvení a znalostech slovní zásoby. Jedna z otázek se zaměřovala na faktory, které ovlivňují koncentraci studenta během lekce, přičemž jako nejvýraznější označil respondent únavu, což mj. koresponduje se sledováním tohoto aspektu v průběhu výzkumu.

5.3 Psychologický profil

Osobnost studenta je beze sporu důležitým faktorem v procesu výuky a také významným aspektem například v komunikaci „učitel – žák“, v přístupu a zodpovědnosti ke vzdělání a učení se, ale hraje významnou roli taktéž v pozornosti studenta. Každý student má jiné osobnostní rysy, a proto může být práce učitele či lektora velmi pestrá, avšak mnohdy náročná v koordinaci studentů ve vyučování. Pakliže učitel zná či dokáže odhadnout osobnost svých žáků a respektuje ji, může přizpůsobit výuku takovým způsobem, aby byla co možná nejefektivnější. *„Osobnost lze definovat jako relativně*

⁶² BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H.; ČADSKÁ, M.; TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. 1. vyd. Vydalo MŠMT ČR. Praha: TAURIS, 2005.

stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince.“⁶³

Valenta v rozsáhlé kapitole o osobnosti žáků říká, že: „*osobnost je fungující systém „skládající se“ z těchto vzájemně propojených prvků či složek: tělesná konstituce, temperament, schopnosti (inteligence, tvořivost, paměť, představitivost, komunikační schopnosti), kognitivní, poznávací styly, motivace a potřeby, charakter, vůle, role a chování a jednání.*“⁶⁴ Poukazuje tedy na komplexnost osobnosti žáků, na niž je třeba ve vyučovacím procesu brát zřetel.

Protože osobnostní a sociální charakteristiky studenta jsou jedny z mnoha determinantů výuky, tj. činitelů, které ovlivňují samotný proces vzdělávání a osvojování, zaměřili jsme se v dotazníku (Student's profile) mj. také na to, jak student vnímá sám sebe, resp. svou osobnost. Touto charakteristikou se zabývalo 7 otázek v poslední části dotazníku nazvané „Psychological Profile“. Ke zjišťování postojů studenta byl v testu použit sémantický diferenciál, konkrétně škála šesti číselných bodů (1–6) s bipolárními pojmy. Sudý počet byl zvolen proto, aby se student vždy musel přiklonit k jedné nebo druhé hodnotě a jeho odpovědi tak přinášely relevantní informace. Zmíněná část dotazníku dále obsahuje výběr z možností a otevřenou odpověď, ve které měl student zhodnotit svou osobnost pomocí názvů vlastností.

Typologie osobnosti zahrnuje nejen temperament, ale i charakterové rysy, vlastnosti osobnosti a další aspekty lidské psychiky a chování. Student svou osobnost v dotazníku charakterizuje jako klidnou, přátelskou a trpělivou. Co se týče jeho psychologické dimenze osobnosti, považuje se za typ spíše introvertní. Vágnerová popisuje introvertní typ člověka v různých oblastech: „*vztah ke světu: zaměřený do sebe, na svůj vnitřní svět; způsob reagování: pasivní a zdrženlivý; způsob uvažování: preferuje teoretické úvahy, nedůvěřivý, převaha subjektivního názoru; adaptabilita: neadaptibilní, konzervativní, rigidní, s potřebou řádu.*“⁶⁵ Mezi nejznámější a nejnázornější typologické dělení temperamentu patří dělení podle Eysencka. Student svůj temperament hodnotí jako flegmatický, což je typ s převahou stability a zároveň odpovídá introverzi. Často je definovaný vlastnostmi jako: sebekontrolující se, spolehlivý, citlivý, pasivní, klidný a vyrovnaný. „*Pro tento typ*

⁶³ VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 215.

⁶⁴ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 264-265.

⁶⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 231.

osobnosti by byla charakteristická rozvážnost až pomalost, smířlivost až sklon k rezignaci, pasivita, uzavřenost, spolehlivost, dobré sebeovládání a vyrovnanost.“⁶⁶

Další otázky tohoto oddílu dotazníku se dotazují na sebeovládání a sebekontrolu studenta během výuky. Svou motivaci k učení se češtiny respondent hodnotí jako silnou (na škále 1–6 číslem 5), míru ovládnutí pozornosti číslem 4. Poslední otázka cílila na zjištění učebního stylu, respondent vybral možnost „auditivní“. Auditivní učební styl mívají studenti, kterým v osvojování jazyka pomáhají nahrávky, hudební a filmové ukázky, hlasité čtení, poslouchání přednášky nebo výkladu, hlasitá reprodukce či interpretace naučeného, obecně tedy vnímání sluchem toho, co si osvojuje.⁶⁷ Tato charakteristika se shoduje s oblastmi dovedností, které student vyzdvihl jako svou silnou stránku, a sice poslech, výslovnost a čtení.

Jedná se o subjektivní hodnocení respondenta, otázky v dotazníku byly sestaveny právě za tímto účelem a nekladou si za cíl testovat osobnost studenta komplexně a analyzovat (např. standardizovaným způsobem) podrobně jeho osobnostně sociální rysy.

⁶⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, s. 233.

⁶⁷ MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.

METODOLOGICKÁ ČÁST

6 SBĚR DAT

Data sbíraná pro tento výzkum byla několikerého druhu. Jednak byla ověřována jazyková úroveň studenta češtiny jako cizího jazyka pomocí testu, jednak byl sestaven dotazník nazvaný Profil studenta (Student's Profile) a dále byla sebrána data k analýze mluveného projevu studenta pomocí nahrávek.

Sběr dat probíhal průběžně od poloviny září 2015 do konce března 2016 v přirozeném prostředí studenta (individuální výuka doma), bez rušivých okolních vlivů (hluk, další osoby nebo zvířata aj.). Protože lektorka spolupracuje se studentem dlouhodobě (od prosince roku 2014), dokáže odhadovat pro studenta jevy problematické a obtížné a naopak i bezproblémově osvojenou látku. Stejně tak dokáže posoudit obtížnost zadávaných témat k mluveným projevům, resp. tematické okruhy.

6.1 Test jazykové úrovně

Test úrovně (viz příloha) se orientoval na dosavadní znalosti, resp. úroveň znalostí studenta v oblasti češtiny jako cizího jazyka. Tento test slouží pouze jako orientační, není komplexní, zvláště z toho důvodu, že testuje především míru osvojení gramatiky. Byl zadán před začátkem výzkumu. Student dostal přesné instrukce k vyplnění, a to: vyplňování testu je povoleno bez použití slovníků, učebnic, gramatických tabulek, vlastních poznámek či mobilních aplikací; test není nutné vyplňovat celý, pokud student odpovědi odhaduje a není si jistý jejich správností, s vyplňováním přestane.

Test je rozdělen podle následujících úrovní, přičemž každá úroveň obsahuje vždy 12 položek se třemi variantami (možnostmi) na výběr a pouze jedna z nich je správná: Začátečník I, Začátečník II, Mírná pokročilost I, Mírná pokročilost II, Střední pokročilost I, Střední pokročilost II, Vyšší střední pokročilost I, Vyšší střední pokročilost II, Pokročilý I, Pokročilý II. Oddíly Začátečník I, Začátečník II a Mírná pokročilost I odpovídají jazykové úrovni A1, oddíly Mírná pokročilost II, Střední pokročilost I a Střední pokročilost II odpovídají úrovni A2. Jazykovou úroveň B1 testují oddíly Vyšší střední pokročilost I a II, úroveň B2 Pokročilý I a II.

Test byl převzat a použit se souhlasem Institutu jazykového vzdělávání Praha. Stejný test byl studentovi zadán také na konci výzkumu. Výsledky obou testů jsou vzájemně srovnány v kapitole 8.

6.2 Dotazník „Student’s Profile“

Dotazník se zaměřoval na osobní údaje o studentovi, jeho předchozí i současné studium češtiny, motivaci ke studiu, užívání češtiny v praxi, v běžné komunikaci a jeho osobnostní vlastnosti. Pro sběr těchto dat byl sestaven dotazník v anglickém jazyce pro snazší a přesnější porozumění studenta během jeho vyplňování (viz příloha).

Obsahoval následujících šest okruhů: I. Basic information, II. Living in the Czech Republic, III. Czech language, IV. Using czech language in practice, V. Learning Czech as a foreign language – self-reflection, VI. Psychological profile. Dotazník tvořily otázky otevřené i uzavřené (dichotomické, multiple choice), byla využita Lickertova i Osgoodova škála, student na těchto škálách vybíral podle míry (ne)souhlasu s tvrzením nebo na základě vymezení protikladům. Dotazník byl studentovi zadán ještě před začátkem výzkumu a záměrem bylo sesbírat co nejvíce a co možná nejpodrobnějších informací.

6.3 Nahrávky

Výzkum byl zaměřen na jazykovou dovednost mluvení, tedy dovednost produktivní. Data byla sbírána pomocí zadávaných témat a nahrávání mluvených projevů na diktafon, pro účely výzkumu vznikly pouze audionahrávky. Témata jsme vybírali jednak v souladu s popisem úrovně A2 podle SERR⁶⁸, resp. příručky *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*⁶⁹, jednak se zřetelem na zájmy studenta a jeho individualitu.

Témata pro mluvený projev byla vybírána také s ohledem na možnost či nemožnost si projev připravit. Pro mluvený projev nepřipravený jsme vybrali témata převážně osobnějšího charakteru, resp. zaměřená na zájmy studenta či každodenní činnosti, o kterých jsme věděli, že by je měl dokázat popsat bez větších potíží. Pro mluvený projev

⁶⁸ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe, 2001. Publikováno: Olomouc, UPOL. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

⁶⁹ BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H.; ČADSKÁ, M.; TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. 1. vyd. Vydalo MŠMT ČR. Praha: TAURIS, 2005.

připravený (student měl čas si téma v několika bodech připravit, mohl používat slovníky, učebnice aj., příprava trvala v rámci několika minut) zase byla záměrně vybraná témata obtížnější.

Pro výzkum a nahrávání mluvených projevů studenta byla stanovena následující témata:

1. Jak slavíte Vánoce a Velikonoce? (připravený mluvený projev)
2. Představte si, že jste vyhrál milion. Chcete jet na dovolenou Vašich snů. Kam pojedete? (připravený mluvený projev)
3. Popište Váš byt. (připravený mluvený projev)
4. Popište Vaše nejoblíbenější místa v Praze. (připravený mluvený projev)
5. Jaké věci (jídlo, předměty,...), vlastnosti, místa nemáte rád? Proč? (připravený mluvený projev)
6. Vyprávějte o svém dětství. Co jste dělal, když jste byl malý? (nepřipravený mluvený projev)
7. Jak jedete / jdete do práce? (nepřipravený mluvený projev)
8. Vyprávějte, co jste dělal o víkendu. (nepřipravený mluvený projev)
9. Popište Vaši manželku. Jak vypadá? (nepřipravený mluvený projev)
10. Co obvykle děláte v létě a v zimě? Kam jezdíte na dovolenou? Jaké je Vaše oblíbené roční období, počasí a proč? (nepřipravený mluvený projev)

Student s nahráváním celých lekcí i jejich částí (konkrétních mluvených projevů) souhlasil, což stvrdil podpisem informovaného souhlasu (viz příloha). Zprvu byly nahrávány výhradně části lekcí, tedy konkrétní zadávaná témata, v průběhu výzkumu jsme tuto techniku vyhodnotili jako příliš stresující pro studenta s vysokou pravděpodobností zkreslení výsledků, tudíž jsme lekce začali nahrávat celé, na což student v daný moment nebyl záměrně upozorněn. Případný vliv na zkreslení a studentův mluvený projev bude proto analyzován a porovnán v dalších kapitolách.

Součástí pořízení nahrávek bylo také vyplnění evaluačního archu po každém nahrávání. Tyto archy byly sestaveny pro studenta i lektora. Student subjektivně hodnotil vlastní výkon mluveného projevu na zadané téma v oblasti gramatické správnosti, slovní zásoby, výslovnosti, rozsahu (délky) projevu a plynulosti projevu, a to na škále 1–5.

Hodnocení bylo stejné jako ve škole, tj. hodnocení číslem 1 znamená výborně a hodnocení číslem 5 nedostatečně.

Dále vybízel evaluační arch k hodnocení slovnímu (komentáře, postřehy, dojmy, vyjádření spokojenosti nebo nespokojenosti s tématem, průběh mluveného projevu, momentální psychické rozpoložení studenta aj.). Je nutné podotknout, že ačkoliv byl student na tuto část evaluačního archu upozorňován několikrát v průběhu výzkumu i ústně, málokdy byl ochotný se slovně vyjádřit a hlouběji zhodnotit svůj projev a výše zmíněné aspekty. Student se vyjádřil slovně celkem čtyřikrát, většinou velmi stručně, uvádíme příklady: *Lack of vocabulary, approximate grammar.; Easy topic*. Student se v evaluačním archu hodnotil průměrně známkou 2,8; přičemž nejlepší známka byla 2,4 a nejhorší 3,4. Podrobnější informace o evaluačních dotaznících a jednotlivých hodnoceních mluvených (a psaných) projevů jsou obsaženy v kapitole 8.

Zadání evaluačního archu bylo jak v češtině, tak v angličtině, stejně jako v dotazníku, pro snazší práci s ním. Takřka stejný evaluační arch byl připraven také pro lektorku. Lektorka po každém mluveném projevu studenta hodnotila jeho výkon ve stejných oblastech a připojovala podrobný komentář, kde bylo mj. zaznamenáváno psychické rozpoložení během konkrétní lekce (nálada, únava apod.), zadržávání v mluveném projevu, zvýšená (nestandardní) chybovost aj. vycházející z přímého pozorování studenta ve výuce lektorkou.

6.4 Psaný projev

Mimo nahrávání mluvených projevů studenta byla sbírána data v další produktivní oblasti jazykových dovedností, tedy psaní. Studentovi byla zadávána témata pro psaný projev, ten si předem připravil, mohl při tom použít slovníky, učebnice aj. Tato data však nejsou pro výzkum stěžejní, slouží jako doplňkový materiál vhodný ke srovnání produktivních dovedností studenta.

Pro psaný projev bylo stanoveno kritérium minimálně 20 vět a zvolili jsme následující témata:

1. Přijede Váš dobrý kamarád z Francie, nikdy nebyl v ČR. Naplánujte program na celý víkend.
2. Vyprávějte o filmu, který jste v poslední době viděl v televizi, kině,...
3. Jaké jsou Vaše budoucí plány v životě?

4. Jak můžeme cestovat v Praze / ČR? Jak cestujete nejraději Vy? Jak cestujete nejčastěji?

Psaný projev studenta byl taktéž doprovázen evaluačními archy, kde měl student zhodnotit svůj projev ve čtyřech kategoriích, a to: gramatická správnost, slovní zásoba, rozsah (délka) projevu, složitost psaného projevu na stupnici 1–5. Mimo tyto vymezené kategorie se opět mohl vyjádřit slovně, ale této možnosti ani jednou nevyužil. Průměrně se student hodnotil známkou 3,4 (podrobnější výsledky viz kapitola 8).

7 METODOLOGIE

7.1 Základní informace

Empirický výzkum byl veden kvalitativně, ačkoli některé zvolené metody (např. chybová analýza mezijazyka) spíše korespondují s výzkumem kvantitativním. Zjišťované hodnoty se však vždy vztahovaly k faktorům kvalitativním, jež budou dále porovnávány. Mezi ně patří například ne/připravenost mluveného projevu, blízké/vzdálené téma atd. Podle Hendla v kvalitativním výzkumu „výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Sběr dat a jejich analýza v kvalitativním výzkumu probíhají v delším časovém intervalu.“⁷⁰ Dále jmenuje typické metody užívané pro kvalitativní výzkum, a sice pozorování, analýzu textů, interview, pořizování audio a video záznamů. Pro výzkum k této diplomové práci byly využívány metody pozorování, analýzy textů i audio nahrávky a další.

7.1.1 Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu

Výhodou kvalitativního výzkumu je hloubkový a tedy i detailní popis jevu, možnost použití více metod a postupů k osvětlení jednoho vybraného jevu, možnost zapojení dalších (pomocných) vědních disciplín (v našem výzkumu je to zejména pedagogika a psychologie), zkoumání v přirozeném prostředí, dlouhodobé pozorování vývoje. Kvalitativní výzkum přináší oproti kvantitativnímu i několik podstatných nevýhod. Jednou z nich je nemožnost výsledky zobecnit na celou populaci nebo alespoň celé průřezové spektrum vybrané populace (např. cizinci). Vytýkána je tomuto typu výzkumu také vyšší míra subjektivity či možnost ovlivnění výsledků (ať už záměrně či nikoli) samotným výzkumníkem. Dále se často v publikacích o empirických výzkumech hodnotí jako nevýhoda časová náročnost výzkumu. Dlouhodobé výzkumy však nesporně přinášejí velmi zajímavé výsledky a porovnání na různě dlouhé časové ose, tudíž jsou pokládány za mnohdy více přínosné než výzkumy krátkodobé mapující situaci pouze povrchně.⁷¹

⁷⁰ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, s. 50.

⁷¹ Tamtéž.

7.1.2 Případová studie

Výzkum je pojatý jako případová studie, zaměřili jsme se pouze na jednoho studenta češtiny jako cizího jazyka, avšak snažili jsme se o detailní hloubkové šetření. Případovou studii Pedagogický slovník charakterizuje jako metodu empirického výzkumu, „při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.“⁷² Další výhodou případové studie je to, že většinou (stejně jako v našem případě) probíhá její výzkum v reálném, přirozeném prostředí.

Obecně případovou studii vystihují následující body: „je to výzkum prováděný (a) v přirozených podmínkách a v přirozeném prostředí, v nichž zkoumaný objekt existuje, (b) je zaměřen na analýzu procesuálních aspektů, (c) používá technik přímého pozorování a přímé registrace jevů, (d) je to výzkum spíše kvalitativní než kvantitativní, (e) jeho cílem není jen deskripce, ale hlavně kauzální explanace sledovaných jevů a vlastností.“⁷³ Výzkumné šetření v rámci této diplomové práce odpovídá všem výše zmíněným bodům.

Před započítáním výzkumu byla data o studentovi (Profil studenta / Student's Profile) sebrána dotazníkově, přičemž dotazník byl v angličtině, stejně jako instrukce k jeho vyplňování, jež byly studentovi podány ústně. Dotazník se skládá z 5 stran, je rozdělený do oddílů (viz kapitola 6 a přílohy).

7.2 Volba témat mluvených a psaných projevů

Aby témata odpovídala jazykové úrovni studenta, předně jsme jeho úroveň ověřovali, a to jednak testem úrovně (viz přílohy), jednak jsme získali informace i z dotazníku, kam student napsal svou orientační jazykovou úroveň ke všem jazykům osvojeným nebo osvojovaným, český jazyk nevyjímaje, a dále jsme mohli čerpat z informací (opět v dotazníku) o předchozím studiu na ÚJOP UK.

⁷² MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 188.

⁷³ BURGESS, R., G. (1984) In: PRŮCHA, J. *Determinanty reálné výuky*. Pedagogika 4/1987, s. 411.

Témata pro mluvený i psaný projev jsme vybírali v souladu s popisem úrovně A2 pro češtinu jako cizí jazyk⁷⁴ a SERR. Úroveň A2 lze obecně charakterizovat potřebou orientovat se v tématech každodenních činností a situací, svých zájmů a zálib a schopností vedení dialogů kratšího a jednoduššího charakteru s rodilým mluvčím. Úrovně A1 a A2 shrnujeme pod obecným pojmem „uživatel základů jazyka“⁷⁵, obecně je tato úroveň definována následovně: „Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ni a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.“⁷⁶ Popis úrovně A2 vymezuje následující oblasti, ve kterých by se měl student orientovat s jistotou ve všech jazykových dovednostech, tedy nejen v produktivních, na které právě tato práce cílí: „1) zjišťování běžných potřeb a úkolů, 2) poskytování a získávání konkrétních informací, 3) vytváření a udržování sociálních a profesionálních kontaktů.“⁷⁷

Většina témat pro mluvený projev byla vybírána s ohledem na každodenní činnosti studenta a jeho běžný život, což je v souladu s popisem cílů v oblasti „zjišťování běžných potřeb a úkolů“, kde se tato oblast upřesňuje a zmiňuje se: „cestování, ubytování, využití volného času, nakupování“⁷⁸ a další.

7.2.1 Mluvené a psané projevy

Mluvený projev studenta češtiny jako cizího jazyka s jazykovou úrovní A2 je popisován jako přehledný, co do obsahu i formy sdělení, strukturovaný, nezávislý na znalostech kulturních aspektů či reálií. Charakteristika takového projevu je obsažena v popisu této úrovně a zní následovně: „V mluveném projevu je použito standardní výslovnosti, přednes je pomalý, dílčí obsahové celky jsou odděleny pauzami a důraz mluvčího je kladen na klíčové údaje či myšlenky, souvislý mluvený projev je krátký

⁷⁴ BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H.; ČADSKÁ, M.; TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. 1. vyd. Vydalo MŠMT ČR. Praha: TAURIS, 2005.

⁷⁵ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe, 2001. Publikováno: Olomouc, UPOL. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

⁷⁶ Tamtéž, s. 24.

⁷⁷ BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H.; ČADSKÁ, M.; TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. 1. vyd. Vydalo MŠMT ČR. Praha: TAURIS, 2005, s. 4.

⁷⁸ Tamtéž, s. 4.

(v rozsahu cca 3 minut).⁷⁹ Za důležitou informaci považujeme zmíněnou přibližnou délku souvislého mluveného projevu, kterou bychom chtěli porovnat s mluvenými projevy respondenta tohoto výzkumu. Jako problematický se jeví termín „souvislý projev“, není totiž dále v popisu definováno, jestli se jedná o projev výhradně bez (četných) delších pauz v rámci jedné výpovědi, zadržávání, oprav apod.

Projev psaný bývá někdy neprávem v jazykovém vyučování opomíjený, je ale důležité jej nacvičovat už od nízkých jazykových úrovní. Student češtiny na úrovni A2 by měl znát základní pravopisná pravidla a formální náležitosti (např. psaní velkých a malých písmen, interpunkci, strukturu některých snadných slohových útvarů, oslovení, začátek a konec projevu aj.), ovládat psaní (a samozřejmě i čtení) české abecedy. Očekává se jednoduchý písemný projev, většinou týkající se témat každodenních, osobních (osobní korespondence), a schopnost vyřízení úředních záležitostí (formuláře, krátké a stručné žádosti apod.).⁸⁰

7.3 Přepisy nahrávek

Všechny nahrávky nejsou přepsány pro účel tohoto výzkumu foneticky, ale jedná se o zjednodušený přepis. Přepisovány byly i vlastní opravy samotným studentem, opakované začátky vět, anglická slova atd.

Zaznamenáváme v něm i jiné než jazykové prvky, například smích, označen takto: (smích). Dlouhé pauzy jsou znázorněny třemi tečkami (...). Označeny jsou v prepisech taktéž hezitační zvuky (hm, ehm aj.) a výrazné slabikování slova (např. ma-min-ka). V některých případech nebylo v nahrávce některým slovům dobře rozumět, zejména se tato problematika vyskytla u cizojazyčných pojmenování míst, měst aj., tato slova jsou označena jako XXX a nejsou nijak do analýzy započtena.

Výpovědi učitele/lektorky jsou označeny písmenem U, výpovědi studenta písmenem S pro lepší orientaci v textu. Přepisy nahrávek jsou součástí příloženého CD.

⁷⁹ BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H.; ČADSKÁ, M.; TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. 1. vyd. Vydalo MŠMT ČR. Praha: TAURIS, 2005, s. 9.

⁸⁰ Tamtéž, s. 9.

7.4 Chybová analýza

Analýza jednotlivých chyb v mluveném (resp. psaném) projevu studenta odhalí, jakých nejčastějších chyb se student dopouští, jaká je jejich frekvence nejen v jednom konkrétním projevu, ale ve všech doposud nahraných projevech. Díky analýze budeme sledovat, jak se chybovost studenta mění, resp. jaký vliv na ní má možnost či nemožnost si daný mluvený projev připravit, zvolené téma (snazší, těžší), zařazení mluveného projevu do různých částí lekcí (především pak na začátek lekce, konkrétně po rozehřívacích aktivitách, a na konec lekce) či aktuální psychické rozpoložení (nálada, únava apod.).

Chybová analýza pracuje s upravenými přepisy audionahrávek pořízených mluvených projevů studenta, celkem s deseti projevy (tématy). Z původních přepisů byly odstraněny například zaznamenané hezitační zvuky nebo vycpávková slova či stejná slova opakující se za sebou, která nejsou pro tento typ analýzy významná, podstatná. Postup je následující: v prvním kroku se pod přepis mluveného projevu zaznamená oprava chyb vzhledem k cílovému jazyku, ve druhém kroku chyby zařadíme do předem stanovených kategorií, vytvoříme tedy tzv. klasifikaci chyb (viz níže).

Postupujeme tedy dle následujícího vzorce: 1. výběr vzorku pro analýzu; 2. sběr dat; 3. identifikace chyby; 4. emendace chyby čili prostá oprava; 5. popis chyby; 6. explanace chyby (vysvětlení); 7. evaluace chyby (zhodnocení).⁸¹

Výsledky chybové analýzy jsou přehledně zaznamenány do tabulky, obsahují počty chyb dle předem stanovené klasifikace a závěrečné shrnutí (viz kapitola 8).

Deskripce, tedy klasifikace chyb, pro účely chybové analýzy mluvených projevů studenta je zvolena s ohledem na povahu textu následovně (uvádíme rovněž i zkratky, kterými budeme typy chyb značit):

⁸¹ ŠEBESTA, K. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012.

Tabulka 1: Klasifikace chyb

Klasifikace chyb	Zkratka
Lexikum	L
Morfosyntax	M
Ostatní	O
Obecná čeština	OČ
Sekundární chyba	s
Slovosled	S
Tvarosloví / slovotvorba	T
Výslovnost	V

Zdroj tabulek: vlastní

Tabulka 2: Explanace chyb

Explanace chyb	Zkratka:
Interlingvální	E
Intralingvální	A
Jiné (nezjištěné, nevysvětlené)	J

Co se týče obecné češtiny, nepovažujeme ji nutně za chybu, ale není studentovi ve vyučování primárně předkládána, tudíž ji v chybové analýze označíme zkratkou OČ a v závěru diplomové práce blíže zjistíme, např. ve kterých slovních druzích student používá obecnou češtinu nejčastěji a jaký je její poměr k užívání spisovných tvarů. Více se k této varietě národního jazyka ve vyučovacím procesu a její problematice vyjadřuje kapitola 2.

Do kategorie „lexikum“ se řadí mj. i anglická slova, kterými se respondent ptal na synonymum české, ale v češtině toto slovo buď neznal vůbec, nebo si na něj nemohl vzpomenout. Ve výsledcích chybové analýzy se proto pokusíme rozřadit lexikální chyby a vydělit použití slov anglických v projevech studenta a ostatní chyby v lexiku a zjistit tak podíl dalšího jazyka (angličtina) v projevech.

Tabulka „Explanace chyb“ zachycuje možné vysvětlení (alespoň odhadované) chyb v projevech studenta. Rozdíl mezi chybami interlingválními a intralingválními popisuje terminologický slovník takto: „rozlišuje se mezi chybami uvnitř jazyka (intralingválními) a chybami mezi jazyky (interlingválními), přičemž prvé zmíněné zahrnují nadměrné generalizace, mající za následek aplikaci určitého gramatického pravidla v nenáležitém kontextu, zjednodušení, vývojové chyby (...). Interlingvální chyby pak představují nežádoucí přenos prostředků či pravidel mezi prvním, resp. dřívějším jazykem a jazykem cílovým.“⁸²

⁸² ŠEBESTA, K. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 35.

Studentův projev, resp. jeho přepis, je graficky zaznamenán modrou barvou. Komentáře, otázky nebo jiné vstupy lektorky jsou zaznamenány růžově. Chybová analýza, tedy emendace a deskripce, je znázorněna barvou černou, avšak konkrétní opravy jsou vyznačeny červeně. Slova, která byla vyhodnocena jako nadbytečná nebo nevhodná (lexikálně) jsou označena červeně a zároveň i přeškrtnutím; stejně jsou označeny i jen některé části slov. Pro přehlednost je student označen písmenem S a lektorka (učitelka) písmenem U. Pomocná tabulka chybové analýzy (klasifikace chyb) pro všechny mluvené projevy je vytvořena pomocí Excelu, obsahuje součty chyb v jednotlivých kategoriích a je součástí příloženého CD k diplomové práci.

7.5 Analýza správnosti, složitosti a plynulosti

7.5.1 Správnost

Gramatická správnost pro úroveň A2 je v SERR popsána následovně: „*Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasně, co se pokouší vyjádřit.*“⁸³ Blíže se o správnosti obecně vyjadřuje v teoretické části kapitola 2.3.

Protože analýza správnosti vychází z chybové analýzy, použijeme tato data a budeme měřit: 1) počet chyb na úsek textu (100 slov); 2) počet vlastních oprav projevu a procento oprav v poměru k celkovému počtu chyb; 3) počet chyb v deklinaci jmen; 4) počet chyb lexikálních; 5) různost v užití lexika. Poslední zmíněné měření je poměr celkového počtu slov k počtu slov různých. To znamená, že např. slovo „dům“ bude v jeho všech možných tvarech (lexémech) započítáno pouze jednou. Předpokládá se, že větší rozmanitost projevu po lexikální stránce, tj. i složitost, bude u studentů pokročilejších.

Často užívaná míra správnosti – procento bezchybných vět – nebude ve výzkumu mluveného projevu použita vzhledem k vysoké chybovosti respondenta v těchto projevech. Dle provedené chybové analýzy lze říci, že takřka žádná věta v mluveném projevu respondenta není bezchybná. Stejným závěrem můžeme zhodnotit i projevy psané.

⁸³ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe, 2001. Publikováno: Olomouc, UPOL, s. 116. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

7.5.2 Složitost

Součástí výzkumů plynulosti a správnosti bývají také analýzy složitosti projevů studentů. Od tohoto výzkumu bylo v diplomové práci upuštěno hned z několika důvodů, avšak nejzásadnějším je ten, že studentův projev obsahuje převážně velmi jednoduché, někdy i neúplné výpovědi příliš krátkého charakteru, tudíž je patrné na první pohled, že složitost by se pohybovala v nízkých číslech. Proto se tento výzkum jeví jako (momentálně) bezpředmětný a nedůležitý a nebude prováděn.

Výzkumy složitosti projevů se pokouší odhalit jednak propracovanost jazykového projevu studenta, co do míry užití různých prostředků (gramatických i lexikálních), jednak i ochotu používat prostředky méně frekventované či neprocvičené, zkoušení pracovat s jazykovými prostředky i jinak, než mu byly předkládány ve vyučování. Složitost se měří často jako podíl subordinálních konstrukcí, počet slov na jednu repliku mluvčího, střídání replik a jejich celkový počet (tj. interakce), případně se používá k měření gramatická stránka projevů (například počet vedlejších a hlavních vět nebo počet vybraných gramatických jevů aj.). Metod měření složitosti výpovědí může být více v závislosti na záměru výzkumu.

7.5.3 Plynulost

V dokumentu SERR, konkrétně v kapitole o jazykových kompetencích studenta, je mj. definována plynulost promluvy pro jednotlivé úrovně. Pro úroveň A2 je charakteristické, že student „*se dokáže porozumívat pomocí krátkých příspěvků, ačkoliv pauzy, opakované snahy začít komunikovat a přeformulování jsou zcela zřejmé. Dokáže dostatečně lehce zrekonstruovat fráze týkající se známých témat tak, aby zvládl(a) krátké výměny navzdory zcela zřetelným zaváháním a neúspěšným počátkům komunikace.*“⁸⁴

Protože je plynulost jedním z nejvíce pozorovaných a nápadných jevů v mluvených projevech, je na ní kladen velký důraz i ve výuce druhého jazyka. Jak jsme naznačili v teoretické části, je obtížné stanovit si hranice, za kterými můžeme plynulost vnímat jako neadekvátní, narušenou. V analýze plynulosti budeme sledovat následující: 1) tempo řeči (počet slov za minutu); 2) počet a délku pauz; 3) délku úseku mezi pauzami (souvislý projev); 4) falešné začátky a jejich počet.

⁸⁴ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe, 2001. Publikováno: Olomouc, UPOL, s. 132. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Ve výzkumu si nebudeme všimát reformulací, jež se v projevu studenta objevovaly většinou na začátcích vět, a můžeme je tedy považovat za falešné začátky. Falešný začátek je nedokončená výpověď, zpravidla přerušená a formulovaná jiným způsobem. Jde o monitorovací činnost studenta a autokorekci. Falešné začátky jsou přirozenou součástí projevů studentů druhého jazyka i rodilých mluvčích, objevují se zejména tehdy, když mluvčí nechce či není schopen dokončit původní myšlenku. Jsou ale považovány za jevy nežádoucí a rušivé z hlediska plynulosti.

Trvání pauzy musí být minimálně 1 vteřinu, aby byla v analýze klasifikována jako nežádoucí a byla započítána.

ANALYTICKÁ ČÁST

8 ANALÝZA DAT

8.1 Srovnání evaluačních archů studenta vs. lektorky

Evaluační arch je nástroj, který nám pomohl orientovat naše hodnocení, jež je samozřejmě do jisté míry subjektivní, na škálu. Jak student, tak lektorka vždy co nejdříve po nahrávání mluveného projevu vyplňovali evaluační archy, každý samostatně. Struktura archu je popsána v kapitole 6.3 a je také součástí příloh. S daty, které poskytují tyto archy, je možné částečně pracovat statisticky, a to zejména s jejich první částí, ve které je výkon studenta hodnocen na škále 1–5. Pro každý jednotlivý arch byla počítána celková průměrná známka ze všech oblastí (gramatická správnost, slovní zásoba,...) a následně byla vypočítána průměrná známka jednotlivých oblastí, avšak napříč všemi archy.

Výsledky jsou vepsány do následujících přehledných tabulek. První tabulka zobrazuje hodnoty spočítané z evaluačního archu studenta, druhá z archu lektorky. Zkratky v tabulce jsou následující: G = gramatická správnost, S = slovní zásoba, V = výslovnost, D = délka projevu, P = plynulost projevu.

Tabulka 3: Výsledky evaluačního archu - student

Pořadí	Připravený/ nepřipravený projev	Komentář (slovní hodnocení)	G	S	V	D	P	Průměr
1.	Připravený	Ano	3	4	2	3	4	3,2
2.	Nepřipravený	Ne	4	3	2	4	4	3,4
3.	Připravený	Ano	4	3	2	4	3	3,2
4.	Nepřipravený	Ano	3	3	2	3	3	2,8
5.	Nepřipravený	Ne	3	3	2	3	3	2,8
6.	Připravený	Ne	3	2	1	3	3	2,4
7.	Nepřipravený	Ne	3	3	1	3	3	2,6
8.	Připravený	Ne	3	3	2	3	2	2,6
9.	Nepřipravený	Ano	3	4	2	3	3	3,0
10.	Připravený	Ne	3	3	1	3	4	2,8
Nejlepší známka:			3	2	1	3	2	
Průměr:			3,2	3,1	1,7	3,2	3,2	

Z výsledků první tabulky je patrné nejlepší a nejhorší hodnocení mluveného projevu. Student jako nejlepší hodnotí průměrnou známkou 2,4 šestý projev, který si měl možnost připravit, na téma „Popište váš byt.“. Naopak nejhůře student zhodnotil jeho druhý mluvený projev, nepřipravený, na téma „Vyprávějte o svém dětství. Co jste dělal, když jste byl malý?“. K žádnému z těchto hodnocení nebylo připojeno slovní hodnocení.

Student nejlépe hodnotí své jazykové dovednosti v oblasti výslovnosti, tedy zvukové stránky jazyka, průměrně známkou 1,7. Nejhůře hodnotí shodně průměrnou známkou 3,2 dohromady tři oblasti – gramatickou správnost, délku a plynulost projevu. Nejčastěji svůj výkon hodnotil student známkou 3 (celkem 29x) a známkou 4 (9x) a 2 (9x), nikdy žádnou oblast neohodnotil známkou 5 a pouze třikrát se ohodnotil známkou 1 (pokaždé v oblasti výslovnosti).

Tabulka 4: Výsledky evaluačního archu - lektorka

Pořadí	Připravený/ nepřipravený projev	G	S	V	D	P	Průměr
1.	Připravený	4	3	2	2	3	2,0
2.	Nepřipravený	4	3	3	1	3	2,8
3.	Připravený	3	3	2	1	3	2,4
4.	Nepřipravený	2	3	2	1	3	2,2
5.	Nepřipravený	4	3	3	3	5	3,6
6.	Připravený	2	1	2	1	1	1,4
7.	Nepřipravený	3	3	2	3	3	2,8
8.	Připravený	4	2	2	4	3	3,0
9.	Nepřipravený	4	3	2	2	4	3,0
10.	Připravený	3	2	2	2	2	2,2
Nejlepší známka:		2	1	2	1	1	
Průměr:		3,3	2,6	2,2	2,0	3,0	

Zdroj tabulek: vlastní

Z druhé tabulky, tedy souhrnu evaluačních archů lektora, je patrné, že student byl hodnocen lektorkou o trochu nižšími, tj. lepšími známkami, než se hodnotil sám. Jako

nejlepší projev lektorka vyhodnotila projev šestý, připravený, na téma „Popište váš byt.“, a to průměrnou známkou 1,4. Naopak nejhorší průměrnou známkou (3,6) byl hodnocen projev pátý, nepřipravený, s tématem „Vyprávějte, co jste dělal o víkendu“. Nejčastěji lektorka hodnotila studenta známkou 3 (20x) a 2 (16x), žádnou oblast neohodnotila nejhorší známkou 5.

Lektorka hodnotí studenta nejlepšími známkami v oblasti délky, tedy rozsahu projevu (průměrně 2,0) a v oblasti výslovnosti (průměrně 2,2). Oblast hodnocená nejhorší průměrnou známkou (3,3) je oblast gramatické správnosti.

Závěr:

Mluvený projev, který byl lektorkou hodnocen nejhorší průměrnou známkou, na téma „Vyprávějte, co jste dělal o víkendu.“ je paradoxně téma studentovi blízké a často opakované. Obvykle na začátku každé lekce je student vyzván k mluvení o tom, co dělal o víkendu nebo co bude dělat další víkend. V tomto projevu byla u studenta velmi patrná jeho nervozita z pořizování audionahrávky, stejně jako u předchozích čtyř nahrávek, proto jsme se rozhodli ke skrytému nahrávání dalších mluvených projevů (témata č. 6 až 10), aby nedocházelo ke zkreslení. Detailnější porovnání tohoto vlivu je dostupné ve výsledcích analýz, ale z hodnocení evaluačních archů vyplývá, že mluvené projevy č. 6, 7, 8, 9 a 10 jsou hodnoceny průměrnými známkami lepšími (jak studentem, tak učitelem) než projevy č. 1, 2, 3, 4 a 5.

Porovnejme tedy v závěru této podkapitoly hodnocení studenta a lektorky: student se nejlépe hodnotil v oblasti výslovnosti (průměrně 1,7), což koresponduje s druhým nejlepším hodnocením lektorky (oblast výslovnosti, průměrně 2,2). Nejlepší výsledek evaluace mluveného projevu ze všech deseti byl u šestého projevu, v hodnocení se shodl student i lektorka, oba dva tento projev hodnotili (nezávisle na sobě) nejlepšími známkami: student průměrnou známkou 2,4; lektorka známkou 1,4. Nejhorší známkou hodnotili student i lektorka rozdílné mluvené projevy. Student průměrnou známkou 3,4 ohodnotil jeho druhý projev, lektorka udělila průměrnou známku 3,6 projevu pátému. Oba dva se shodli (3,0) v hodnocení projevu č. 9.

8.2 Testy jazykové úrovně

Před začátkem výzkumu a krátce po jeho skončení byly studentovi zadány totožné testy jazykové úrovně. V prvním případě šlo o zjištění alespoň orientační jazykové úrovně studenta, v případě druhém byla úroveň ověřována a následně bylo možné porovnat vývoj osvojování češtiny, resp. mezijazyka studenta.

Domníváme se, že díky velkému časovému rozpětí mezi zadáním prvního a druhého testu (téměř půl roku), si student s velkou pravděpodobností nemohl položky zapamatovat. Proto je možné tyto testy mezi sebou porovnávat a vyvozovat tak na jejich základě závěry ohledně progresu osvojování mezijazyka.

V prvním testu student vyplnil jeho 5 částí (Začátečník I – Střední pokročilost I), odpověděl celkem na 60 položek, z toho 31 odpovědí bylo správně, což činí 52 %. Ve třech částech testu student získal 50 % a méně, pouze ve dvou částech jeho úspěšnost byla vyšší než 50 %. Ve druhém testování, tedy po dokončení výzkumu, student vyplnil 6 částí testu (Začátečník I – Střední pokročilost II), odpověděl tedy na 72 položek a 42 odpovědí bylo správných, tj. 63 %.

Závěr:

Porovnání obou testů tedy přineslo zajímavé informace o vývoji osvojování mezijazyka studenta. Jeho úspěšnost v testu jazykové úrovně byla o 11 % lepší než na počátku výzkumu a ve všech oddílech testu měl 50% či vyšší úspěšnost. Studentův výsledek v testu byl vyhodnocen jako jazyková úroveň A2 v obou případech testování.

8.3 Psaný projev

Témata čtyř zadaných psaných projevů studenta jsou zmíněna v kapitolách výše, byla zhodnocena jako témata obtížnějšího charakteru, proto byla vhodnější pro psaný projev, tudíž i projev připravený. Student během přípravy mohl pracovat se slovníky i učebnicemi. V zadání projevu se objevil pokyn, aby student napsal přibližně 20 vět. Této hranice ani jednou nedosáhl (viz dále).

Ve výše zmíněných psaných projevech byla provedena chybová analýza podobná jako pro projevy mluvené, avšak s pozměněnými kategoriemi klasifikace chyb. Nebyla využita kategorie „ostatní“ a „výslovnost“. Naopak přidány byly následující kategorie:

„pravopis“ značen jako P a „diakritika“ značena písmenem D. Kategorií „diakritika“ jsou myšleny chybějící nebo přebývající háčky, čárky, kroužky ve vokálech.

V každém projevu byl sčítán počet vět a slov. Slovem se myslí každá jednotka oddělená z obou stran mezerou, tedy předložky a spojky nevyjímaje. Věta je „*abstraktně míněnou, tj. v komunikační situaci nezakotvenou, jazykovou jednotkou, jíž dominuje přísudek (predikát)*.“⁸⁵ Počítáme tedy celky oddělené tečkou, otazníkem nebo vykřičníkem, nikoli jednotlivé věty souvětí.

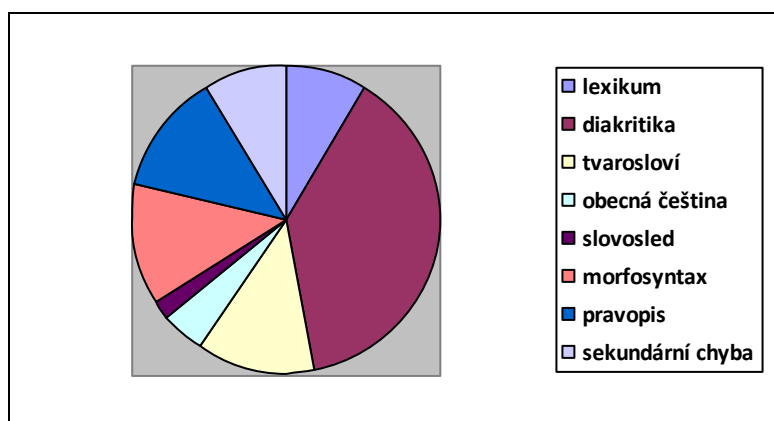
V **prvním projevu** bylo celkem klasifikováno **47** chyb, z toho 4 chyby lexikální, 4 chyby sekundární (tj. vzniklé opravou jiné chyby), 1 chyba ve slovosledu, 18 chyb v diakritice, 2 chyby v kategorii „obecná čeština“ a po 6 chybách v kategoriích tvarosloví, morfologie a pravopis. Nejčastější pravopisnou chybou byl špatný zápis malého/velkého písmena v názvech míst a měst (např. *kostnice, hrad* – myšlen Pražský hrad). Překvapivě se objevil velký počet chyb diakritických a naopak velmi málo chyb označených jako „obecná čeština“ (srovnání OČ v mluveném a psaném projevu respondenta viz dále). Největší podíl chyb v celkovém součtu tvoří chyby z oblasti diakritiky, a sice 38 %, a dále chyby tvaroslovné (12 %), morfosyntaktické (12 %) a pravopisné (12 %).

Student napsal text o 122 slovech a 13 větách. Průměrně tedy psal věty o devíti slovech. Je s podivem, že student v evaluačním archu hodnotí tento psaný projev průměrnou známkou 4. Domníváme se, že je to odrazem nízkého sebehodnocení a sebedůvěry v psaném projevu, což dokládají odpovědi studenta v dotazníku.

Chybovost respondenta v prvním projevu byla **33,6 %**, tedy 47 chyb ve 41 slovech z celkového počtu 122 slov.

⁸⁵ Kol. autorů. *Příruční mluvnice češtiny*. [editoři: Petr Karlík, Marek Nekula, Zdenka Rusínová]. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012.

Graf 1: CHA – psaný projev č. 1.

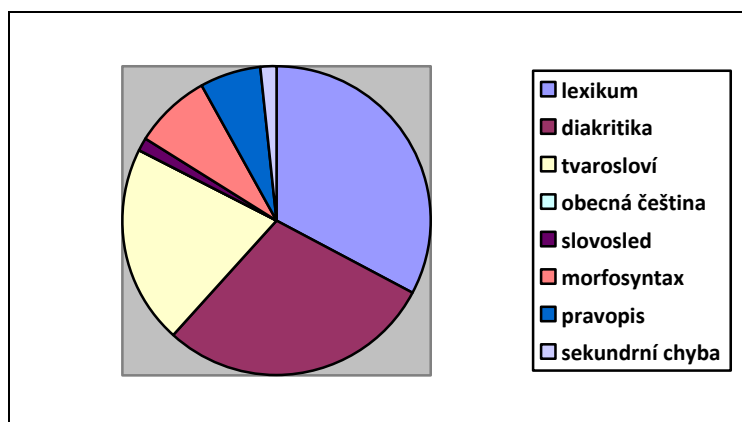


Zdroj: vlastní

Druhý psaný projev se vyznačuje podobnou mírou chybovosti jako první. Celkový počet chyb v celém projevu činí **45**. Nejvíce chyb se student opět dopustil v kategorii „diakritika“, a to s počtem 18 chyb (40 %), dále pak 13 chyb tvaroslovných (29 %), 5 chyb morfosyntaktických, 4 chyb pravopisných, 3 chyb lexikálních a 1 chyby sekundární. Co se týče chyb pravopisných, vyskytovaly se chyby jiného charakteru než v prvním projevu, jednalo se např. o chyby: *uměleťská* (ts místo c), *francouská* (chybějící z) apod. Nejčastějšími chybami morfosyntaktickými byly špatně užitě nebo chybějící prepozice. Do kategorie „obecná čeština“ nebyla přiřazena žádná chyba.

Student produkoval v tomto projevu celkem 95 slov, což je méně než v předchozím psaném projevu, a 12 vět. Jeho chybovost byla velmi podobná jako v prvním projevu, tedy **33,7 %**, resp. 49 chyb ve 32 slovech.

Graf 2: CHA – psaný projev č. 2.

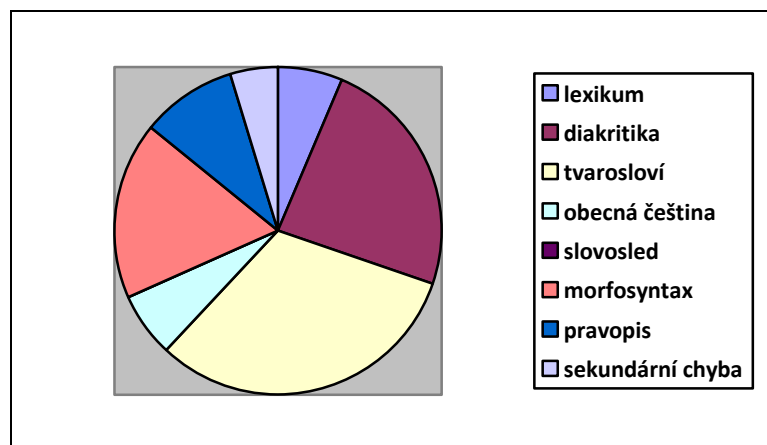


Zdroj: vlastní

Třetí psaný projev se vyznačuje vyšší chybovostí, celkem se student dopustil **63** chyb, což je patrně více než u dvou předešlých projevů. Nejvíce chyb tentokrát nespádalo do kategorie „diakritika“, ale „tvarosloví“ s počtem 20 chyb (32 %). Až po nich následovaly chyby diakritické – 18 chyb (24 %). Více chyb (11) bylo řazeno do kategorie morfologie (17 %), a to díky špatně užitým nebo zcela chybějící prepozicím (např.: *v Šumavě, z Praze, v podzim* aj.). Student se nedopustil žádné chyby ve slovosledu.

Celkem tvořilo tento psaný projev 131 slov, což je nejvíce ze všech čtyř projevů, a 10 vět, to je naopak nejméně. Chybovost respondenta byla celkově vyšší zhruba o 5 %, čili celkem činila **42 %**; to je 63 chyb v 55 slovech. V tomto případě je vyšší chybovost odůvodnitelná jednak více vzdáleným tématem, kdy student musí pracovat se svou představivostí více než s racionálním uvažováním (téma „Jaké jsou vaše budoucí plány v životě?“), jednak se v projevu často opakovaly stejné nebo podobné chyby, zejména v prepozicích (užívání názvů ročních období bez prepozice nebo s prepozicí špatnou). Chyb do kategorie „morfosyntax“ bylo zařazeno v prvním, druhém i čtvrtém projevu podobné množství (5 nebo 6), nikoli však ve třetím projevu, kde bylo těchto chyb napočítáno až dvojnásob, konkrétně 11.

Graf 3: CHA – psaný projev č. 3.



Zdroj: vlastní

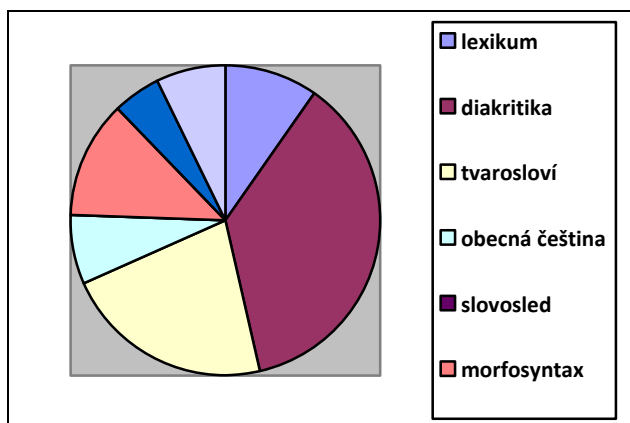
Poslední – čtvrtý – psaný projev obsahoval nejméně chyb v porovnání s projevy č. 1 až č. 3, tj. **41** chyb. Opět nejvíce chyb respondent dosáhl v kategorii „diakritika“, tedy 15 chyb (37 %), a „tvarosloví“ s počtem 9 chyb (22 %). Nízký počet chyb byl zaznamenán

v kategoriích „obecná čeština“ (3), „pravopis“ (2) a žádná chyba v kategorii „slovosled“.

Výrazná chyba opakující se několikrát v projevu byla *jet kolem* ve smyslu jet na kole, tedy s chybějící prepozicí a dle vzoru instrumentálních tvarů jako autem, vlakem aj., jedná se tedy o zobecnění tohoto pravidla na všechny dopravní prostředky, dokonce i tramvaj (*tramvajem*).

Čtvrtý text se skládal ze 110 slov a 13 vět. Poslední projev se lektorce v evaluaci jevil jako nejvydařenější a nejpropracovanější, což také potvrzují výsledky chybové analýzy. Chybovost posledního projevu se pohybuje v podobných procentech jako první a druhý projev, konkrétně **33,6 %**. Student se dopustil 41 chyb ve 37 slovech.

Graf 4: CHA – psaný projev č. 4.



Zdroj: vlastní

Závěr:

Vypočítáním průměru všech čtyř psaných projevů obsahoval průměrně jeden psaný projev 115 slov, 12 vět a 49 chyb. Psaný projev slouží jako dobrý doplněk nahrávek mluveného projevu například pro vzájemné porovnání, protože se shodně jedná o jazykové dovednosti produktivní.

Obecně můžeme psané projevy studenta zhodnotit jako velmi dobré, co se obsahu i chybovosti týče. Student se dopouštěl početných chyb nejvíce v diakritice, na druhém místě byly chyby tvaroslovné, minimálně se pak chyby objevovaly v rovině lexikální a ve slovosledu. Taktéž malé množství chyb bylo zařazeno do kategorie „obecná čeština“. Jako problematické roviny se stále jeví tvarosloví a morfosyntax. Kvalita sdělení v písemném projevu byla znatelně vyšší než v projevech mluvených, psaný projev měl logickou

strukturu výrazně propracovanější. Problémy s lexikem se takřka nevyskytovaly, anglické výrazy se nikde v písemném projevu na rozdíl od mluveného neobjevily, což můžeme připisovat možnosti přípravy projevu. Ba naopak byla slovní zásoba psaných projevů nápaditější a širší (to přikládáme míře připravenosti, promyšlenosti a užívání slovníků). Jako příklad uvádíme některé použité lexikum: *přejdeme Karlův most, venkov mimo Prahu, mnoho vtipných situací kvůli nedorozumění, budu pracovat v oblasti duševního vlastnictví, pěstovat, zřídka, ne příliš drahé* atd. Psané projevy respondenta působí na čtenáře mnohem vyváženěji než jeho projevy mluvené.

Naskenované psané projevy respondenta (původní verze bez oprav) jsou součástí příloženého CD v podobě PDF formátu. Tabulka níže shrnuje údaje ze všech psaných projevů, včetně procentuální míry chybovosti, která je takřka stejná vyjma třetího projevu. Faktorů, které chybovost ovlivňují, je celá řada, avšak domníváme se, že velkou roli v těchto projevech hraje možnost si projev připravit a absence stresových faktorů (na rozdíl od mluvených projevů nahrávaných na diktafon v přítomnosti lektorky). Procentuálně vypočítaná chybovost dokazuje výše zmíněný fakt, že projev působí více vyváženě.

Tabulka 5: CHA psaných projevů

	Projev 1	Projev 2	Projev 3	Projev 4
Celkem slov	122	95	131	110
Celkem vět	13	12	10	13
Celkem chyb	47	45	63	41
Počet chybných slov	41	32	55	37
Chybovost	33,6 %	33,7 %	42 %	33,6 %

Zdroj: vlastní

8.4 Chybová analýza mluvených projevů

Postup chybové analýzy, stejně jako klasifikace a explanace chyb (včetně zkratk a způsobu značení) byla popsána detailně v předešlé kapitole 7, teoretické poznatky pak v kapitole 3. Tato část diplomové práce přináší výsledky provedené analýzy v následujících přehledech s hodnotícími komentáři, závěry a shrnující tabulkou na konci této podkapitoly. Všechny rozbory jsou přiloženy jako součást diplomové práce na CD.

Mluvený projev č. 1.

První mluvený projev byl připravený, student měl dostatek času promyslet nejen obsahovou stránku projevu, ale i jeho strukturu a jiné formální náležitosti, pracoval se slovníkem a přehledovými gramatickými tabulkami. Nahrávání projevu, které nebylo skryté, a student o něm věděl, proběhlo na začátku lekce po krátkých rozehrávacích aktivitách. Nebyla nahrávána celá lekce, ale pouze tento úsek.

Protože se jednalo o téma, které si student připravoval, bylo zvoleno více obecně, tudíž bylo pravděpodobně pro studenta vzdálenější a obtížnější než jiná další blízká témata. Jednalo se o téma slavení Vánoc a Velikonoc (v České republice, ve Francii, zvyky, tradice, jídlo apod.).

Lektorka v evaluačním archu zmínila, že na studentovi byla patrná velká nervozita během nahrávání jeho mluveného projevu. Dále pozorovala, že student měl od začátku lekce dobrou náladu a v některých úsecích jeho projevu mluvil značně emotivně a s nadšením, pravděpodobně na úkor správnosti. Zmiňuje v evaluaci také, že největší problémy studentovi činilo skloňování a utváření pádových koncovek, tedy jevy týkající se oblasti tvarosloví.

Celkem student produkoval **353** slov a 51 převážně jednoduchých vět. Dopustil se přitom **102** chyb, z toho 3 chyby jsou klasifikovány jako sekundární a v chybové analýze s nimi dále nekalkulujeme. Největší chybovost byla patrná v kategorii „tvarosloví“ – celkem 35 chyb (36 %), což koresponduje s evaluací lektorky. Druhý nejvyšší podíl chyb (20) byl zařazen do kategorie „ostatní“, kam řadíme studentovy přeřeky, opravy aj., to je 20 % všech chyb. 17 chyb (17 %) bylo přiřazeno k chybám lexikálním, 16 chyb (16 %) k chybám morfosyntaktickým, 6 chyb se objevilo na rovině výslovnosti, pouhé 3 chyby v kategorii „obecná čeština“ a 1 chyba ve slovosledu. Celkově tedy chybovost

tvořila **27,8 %**, což je poměrně vysoká hodnota, ale je nižší v porovnání s projevy psanými, kde se chybovost pohybovala nad 30 %.

Chyb v lexiku se student dopouštěl z velké části z důvodu nedostatečné slovní zásoby, kterou nahrazoval slovy anglickými a lektorky se často tímto způsobem ptal na výrazy české. Takových chyb bylo 9 z celkových 17 lexikálních. Další 4 lexikální chyby byly započítány z důvodu použití nevhodného výrazu (významově) a poslední 4 chybná slova byla zhodnocena jako zcela chybně užitá nebo utvořená. Tvaroslovné chyby se nejčastěji objevovaly v koncovkách při skloňování (*nemáme husa, v bílý víno, ve Francie, v Paříž* atd.).

Mluvený projev č. 2.

Druhý mluvený projev respondenta na téma „Vyprávějte o svém dětství.“ byl nepřipravený. Jedná se totiž o téma, které bylo v minulosti použito ve výuce tohoto studenta, proto se předpokládá, že již nebude natolik obtížné a neznámé.

O nahrávání projevu student věděl, stejně jako o předchozím pořizování audio nahrávky, opět byl nahrán jenom úsek lekce (čas, kdy student mluvil). Nahrávání bylo umístěno na začátek lekce, resp. po krátkých úvodních mluvních aktivitách.

Lektorka v evaluačním archu zmínila, že student byl v dobré náladě, ochotný spolupracovat a při úvodních aktivitách vyprávěl o tom, co dělal o víkendu velmi zaujatě a plynule. Poté, co začalo nahrávání projevu, byla patrná zvýšená nervozita, které lektorka připisuje množství gramatických chyb, jichž se student dopouštěl (např. záměna minulého a přítomného času, špatné nebo chybějící prepozice, špatné koncovky ve jménech atd.), a hledání vhodné slovní zásoby, což narušovalo plynulost projevu.

Stručné záznamy o chybovosti studenta v evaluačním archu lektorky potvrzuje chybová analýza. Z té vyšlo najevo, že se student dopustil celkem **121** chyb, z toho 48 chyb tvaroslovných (41,7 %) a 28 chyb lexikálních (24,3 %). Poměrně vysoký počet chyb byl napočítán v kategoriích „ostatní“ (17, tj. 14,8 %) a „morfosyntax“ (13, tj. 11,3 %). Obecně českých výrazů se objevilo 5, problémy se slovosledem se vyskytly jen jednou a s výslovností 3x, chyb sekundárních vzniklo 6. Druhý mluvený projev obsahuje celkem **403** slov a 45 vět. Tento projev se řadí k nejdelším projevům

z výzkumu vůbec. Chybovost druhého projevu činí **28,5 %** a to je nejvyšší vypočítaná hodnota ze všech deseti mluvených projevů.

Co se chyb v lexiku týče, nejvíce se opět objevilo anglických výrazů (*collect, to visit, stop working* atd.), následovala slova špatně vytvořená po lexikální stránce (*můj tatínek konečný pracovat*) a slova nevhodně užitá (*cestoval na návštěvu, historický profesor* aj.). Chyb v kategorii tvarosloví bylo v tomto projevu nejvíce, častým problémem je skloňování substantiv, ale i adjektiv a číslovek, a ignorování pádového systému a prepozic (*vedle velký les, pracuje v Německo, od dvanáct do šestnáct* apod.).

Mluvený projev č. 3.

Téma „Představte si, že jste vyhrál milion. Chcete jet na dovolenou Vašich snů. Kam pojedete?“ bylo zadáno pro třetí a zároveň připravený mluvený projev. Nahrávání bylo zařazeno na konec lekce, kdy se předpokládá, že student je tzv. více rozmluvený. Zda se tento aspekt nějak odráží v chybovosti respondenta, je zjišťováno v kapitole 9.

Lektorka uvádí, že respondent byl po celou dobu výuky dobře naladěný. Povšimla si velké snahy a pečlivosti studenta. To se pozitivně promítlo do gramatické správnosti projevu, ale na úkor plynulosti, která byla zřetelně narušena, projev se vyznačoval dlouhými pauzami a častým opravováním projevu samotným studentem. Gramatické chyby podle lektorky nebránily porozumění, upozorňuje spíše na problematiku rušivého mísení kódů (čeština a angličtina).

Student produkoval **398** slov a to je druhý nejvyšší počet, tedy i druhý nejdelší projev, a dokonce 61 – ač krátkých – vět. Celkem bylo spočítáno **76** chyb, což je oproti předchozím dvěma projevům výrazně méně. Po 17 chybách se student dopustil na rovině lexikální (23 %) a tvaroslovné (23 %). Obecně českých výrazů bylo nalezeno 10, chyb v kategorii „ostatní“ 13, v oblasti morfosyntaktické 12 chyb. Nejméně bylo chyb ve výslovnosti (3) a slovosledu (2). Sekundární chyby vznikly 2 a pro další propočty byly odečteny z celkového počtu chyb. Celková chybovost třetího projevu činí **18,6 %**.

Lexikálních chyb (17) se vyskytlo v projevu nejvíce spolu s chybami tvaroslovnými (17). Student v jeho projevu hojně užíval anglické výrazy, celkem 7x (*but to je fajn, vzduch je fresh,...*), či nevhodně užil některá česká slova (*karavanovat, pojedeme letadlem* aj.). V tvarosloví se student často dopouštěl chyb v tvoření instrumentálních tvarů (*loděm*)

a problematické, co se morfosyntaktické kategorie týče, bylo užívání prepozic (*poletíme na Číny, do Tahiti* apod.).

Mluvený projev č. 4.

Ke čtvrtému mluvenému projevu dostal respondent zadání „Jak jedete / jdete do práce?“, jednalo se o téma nepřipravené, ale studentovi blízké, protože jeho úkolem bylo popsat každodenní cestu do práce a případně mluvit o dalších místech v okolí, kam chodí pěšky nebo se jakýmkoli způsobem dopravuje. O pořizování audionahrávky byl student obeznámen. Nahrávání lektorka umístila do závěrečné části lekce.

Lektorka zaznamenala dobré psychické rozpoložení studenta a jeho zvýšenou aktivitu. Student sám inicioval konverzaci na začátku lekce a vyprávěl o tom, co dělal o víkendu a jaké má plány do blízké budoucnosti. Když došlo na nahrávání části lekce, opět si lektorka všimla znejistění studenta a během projevu pak váhání, dlouhých prodlev mezi výpověďmi a pauz, to znamenalo plynulost, ale všimla si mírného zlepšení po stránce gramatické (například správné používání instrumentálních tvarů dopravních prostředků, verb *jít* a *jet* aj.). Podle hodnocení v evaluačním archu se ale jinak student dopouštěl takřka stejných chyb jako v projevech předchozích (volba špatné prepozice, chyby v deklinaci a koncovkách jmen atd.).

Čtvrtý projev obsahoval **294** slov a 34 vět kratšího charakteru. Celkem se v tomto projevu vyskytlo **42** chyb, z toho nejvíce chyb se student dopustil v kategorii „tvarosloví“, konkrétně 13 chyb (31 %), o něco méně pak v rovině lexikální (10, tj. 24 %), morfosyntaktické (8), v kategorii „ostatní“ (6). Spočítána byla 4 obecně česká slova, jedna chyba ve výslovnosti a žádné chyby sekundární a slovosledné. Chybovost čtvrtého projevu byla vůbec nejnižší ze všech projevů a její hodnota činí **14,3 %**.

V oblasti lexikální byly napočítány 4 chyby, které vznikly špatným utvořením slova, 3 výrazy anglické (*enough, no*) a 3 slova nevhodně použitá (*jet pro velký obchod*). V projevu bylo opět největší zastoupení chyb tvaroslovných, typově se jedná o stejné nebo podobné chyby. Student má nejčastěji potíže se skloňováním (*v můj práci, pro manažer,...*).

Mluvený projev č. 5.

V pořadí pátý projev byl jako poslední nahrávaný s vědomím studenta. Jednalo se o projev nepřipravený na téma „Vyprávějte, co jste dělal o víkendu.“. Uvedené téma bylo zvoleno bez přípravy proto, že je studentovi jednak blízké, jednak bylo často používané ve výuce ke krátkým mluvním cvičením na začátku lekce. Nahrávání bylo zařazeno do závěrečné části lekce.

Na začátku této lekce bylo podobné téma využito jako rozehřívací aktivita. Lektorka se studenta ptala na otázky typu: Jak se máte? Co budete dělat příští víkend? Co jste dělal minulý týden? apod. Student byl během této činnosti aktivní, komunikativní, jeho projev byl poměrně plynulý a dopouštěl se minima chyb. Bohužel nebyl pořízen audio záznam, který by se mohl porovnat s nahrávkou pátého mluveného projevu. V evaluačním archu si lektorka poznamenala, že jakmile začalo nahrávání mluveného projevu, student byl patrně více nervózní a to se velmi projevilo na chybovosti. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli dalších 5 nahrávek pořizovat bez vědomí studenta, přistoupit tedy ke skrytému nahrávání a informovat ho o tom až v závěru výzkumu spolu s požádáním o jeho souhlas s užitím těchto nahrávek k výzkumu, to je mj. součástí informovaného souhlasu.

V evaluaci lektorky je dále poznamenáno, že student se nacházel v dobrém psychickém rozpoložení, ale stěžoval si na začátku lekce na větší únavu. I to je jeden z aspektů, který vedle nervozity a nejistoty mohl ovlivnit respondentův výkon.

Pátý mluvený projev obsahoval celkem **206** slov a 20 ne příliš rozvitých a složitých vět. V projevu bylo nalezeno, opraveno a započítáno dohromady **51** chyb. Nejvíce student opět chyboval v tvarosloví (13 chyb, 25,5 %), dále v oblasti morfosyntaktické (10 chyb, 19,6 %) a lexikální (8 chyb, 15,6 %). Zatím největší potíže se slovosledem měl student právě v tomto projevu (5 chyb). Dopustil se také 7 chyb z kategorie „ostatní“, 3 chyb výslovnostních a použil 4x obecně český výraz. Jedna chyba byla klasifikována jako sekundární. Celkem činila v tomto projevu chybovost **24,3 %**.

Lexikálních chyb se v tomto případě student dopouštěl většinou tím, že mixoval kódy, tedy že mimo češtinu používal i angličtinu (*but to je fajn, not malý, night,...*), nebo že zaměnil slova, čímž bylo poznamenáno porozumění (*v sobotu jsem jedl na Mělník*).

Mluvený projev č. 6.

Téma šestého mluveného projevu neslo název „Popište Váš byt.“ a bylo patrné, že studenta zaujalo, jak píše lektorka v evaluačním archu. Projev byl připravený a jeho nahrávání jsme zařadili na závěr lekce. O nahrávání celé lekce student nebyl předem informován. V závěrech bude porovnán možný vliv nervozity na chybovost v projevu.

Dále si lektorka poznamenala do evaluace, že student se necítil být unavený a měl dobrou náladu. Projev hodnotí jako dobře promyšlený, klidný a jistý, s pečlivější výslovností, než je u studenta obvyklé. Navíc oceňuje novou slovní zásobu, kterou si student pro toto téma připravil a správně ji použil. I plynulost je hodnocena velmi kladně, stejně jako studentův monolog bez nutných zásahů lektorky.

Student produkoval celkem **238** slov a 28 větných celků. Napočítáno bylo **45** chyb, z toho nejvíce v rovině tvaroslovné (18 chyb, 41,8 %), v ostatních kategoriích ale chybovost poklesla: lexikálních chyb bylo sečteno 6, morfosyntaktických 9, v kategorii „ostatní“ to bylo 6, chyba ve slovosledu se vyskytla jen jednou, stejně tak chyba ve výslovnosti. Vznikly 2 sekundární chyby. Chybovost v tomto projevu je celkem **18,1** %, což je vzhledem k ostatním mluveným projevům dobrý výsledek.

Co se lexikálních chyb týče, nejvíce bylo započítáno slov anglických (*view, parents, east* aj.), žádné slovo nebylo tentokrát nevhodně použito. V oblasti tvaroslovné se často vyskytují potíže se skloňováním jako v předchozích projevech, a to i v akuzativu a genitivu, které by měl student bezpečně umět používat (*má tři patra a jedna velká zahrada, dům vedle můj dům je dlouhý,...*).

Mluvený projev č. 7.

„Popište Vaši manželku. Jak vypadá? Jaká je?“ znělo zadání tématu pro sedmý mluvený projev bez přípravy. Pořízení audionahrávky se konalo na konci lekce. Jako tomu bylo už u šestého projevu, i tento projev (a celá lekce) byl nahráván skrytě, aby se zmírnila nervozita a stres způsobovaný přítomností diktafonu.

Lektorka si všimla, že student byl v průběhu lekce unavený, ale i přes to měl jako obvykle dobrou náladu. Téma projevu hodnotí jako poměrně snadné, protože lexikum z této oblasti bylo se studentem probíráno na některé z předešlých lekcí a také z důvodu

blízkosti tématu. Lektorka zaznamenala do archu, že musela studentovi pomáhat a posouvat ho svými otázkami dál v tématu, projev byl celkově kratší než ostatní.

Sedmý projev čítá **177** slov a 23 vět. V celém projevu bylo klasifikováno dohromady **49** chyb. Respondent se nejvíce chyb dopustil v kategorii „ostatní“ (11, tj. 22,4 %), kam jsme přiřadili přeroky, opravování a další chyby nezařaditelné do jiných kategorií. Druhý největší podíl na celkovém počtu chyb tvoří chyby tvaroslovné (10 chyb, 20,4 %). Naopak nejméně bylo chyb ve slovosledu (3 chyby) a výslovnosti (4 chyby). Nevznikla žádná sekundární chyba. Celková chybovost tohoto projevu činí **27,7 %**.

V lexiku se student dopustil 7 chyb, z toho se jednalo nejčastěji o použití anglických výrazů namísto českých (*scientist, after,...*). Lektorka si všimla častého zadržávání v projevu, dlouhých pauz, vybavování si slovní zásoby a přemýšlení o jejím použití.

Mluvený projev č. 8.

Osmý mluvený projev na téma „Popište Vaše nejoblíbenější místa v Praze“ byl koncipován jako projev s možností přípravy. Nahrávka byla pořízena skrytě po začátku lekce a rozehrávacích aktivitách. Student na lekcích často mluví o místech, které navštívil ve volném čase, proto bylo do výzkumu zařazeno.

Lektorka si všimla u studenta horší nálady a domnívá se, že tento aspekt mohl ovlivnit studentův projev, který v evaluaci nehodnotí kladně. Musela studentovi pomáhat rozvíjet téma otázkami, aby byl schopen splnit rozsah. I přesto je tento mluvený projev nejkratší ze všech deseti.

Projev obsahuje **135** slov a 12 poměrně prostých vět. V celém projevu se student dopustil **28** chyb, nejvíce pak v oblasti slovtvorné (7 chyb, tj. 25 %) a morfosyntaktické (6, tj. 21,4 %). Naprosto nejméně ze všech nahraných projevů student chyboval v rovině lexikální, kam se zařadily pouze 2 chyby. Pouhé 4 chyby náleží kategorii „ostatní“, žádná chyba se neobjevila ve slovosledu a vznikla jedna sekundární chyba. Celkově chybovost tohoto projevu činí **20,7 %**.

Obě dvě lexikální chyby vznikly na základě výběru nevhodného výrazu nebo slovního spojení. Domníváme se, že počet lexikálních chyb se rapidně snížil zejména

z toho důvodu, že se student v jeho projevu omezoval na jmenování oblíbených míst, aniž by se snažil o jejich popis. Navíc byl projev celkově velmi krátký. Studentovi mj. činí problémy shoda adjektiva a substantiva (*příroda vhodná pro cykloturistiku*) a skloňování zejména substantiv.

Mluvený projev č. 9.

Předposlední mluvený projev byl nepřipravený na téma „Co obvykle děláte v létě a v zimě? Kam jezdíte na dovolenou?“ Nahrávání proběhlo skrytě v první části lekce po úvodních aktivitách.

Lektorka si všimla a zapsala si, že student raději větu nedopoví, než aby v ní udělal chyby, když si není jistý např. gramatickou správností nebo slovní zásobou. Také upozorňuje na časté užívání pouze nominativních tvarů a ignorování deklinace, což působí v projevu agramaticky. Další problém, na který lektorka v evaluačním archu upozorňuje, jsou dlouhé pauzy, opravování se, hledání základního lexika (např. *verba umět*). Díky tomu se celý projev jevil jako nevyvážený. Co se obvykle studentovy dobré nálady týče, během této lekce lektorka zaznamenala vyšší nesoustředěnost studenta.

Respondentův projev obsahoval **232** slov a 25 větných celků. Chyb bylo klasifikováno rovných **50**. Nejvyššího počtu chyb bylo dosaženo v kategoriích „lexikum“ a „tvarosloví“, obě shodně po 13 chybách (26 %). Dále se v projevu objevily 4 chyby morfosyntaktické, 3 chyby ve výslovnosti a žádná chyba ve slovosledu či důsledkem oprav (sekundární). 8 chyb bylo zařazeno do kategorie „ostatní“. Respondentova chybovost v předposledním mluveném projevu činila **21,6 %**.

Nejvíce v celém projevu se vyskytlo chyb lexikálních, z toho více než polovina byla slova anglická (*around, nature, to awake* aj.) nebo slova česká, avšak nevhodně použitá.

Mluvený projev č. 10.

Téma „Jaké věci, vlastnosti, místa nemáte rád a proč?“ bylo nahráváno jako poslední, taktéž skrytě. Student si téma mohl připravit v několika bodech. Nahrávání bylo

umístěno do poslední části lekce. Toto téma bylo pravděpodobně studentovi blízké, mluvil o něm zaujatě.

Lektorka zaznamenala do evaluačního archu, že student byl během lekce velmi dobře naladěný, mluvený projev vedl sám, více monologicky, jen s malými vstupy lektorky, pokud to bylo zapotřebí, nebo pokud žádal o pomoc s lexikem. Často svůj projev opravoval (obzvláště gramatiku) a větší až rušivé pauzy se vyskytovaly ve druhé polovině projevu, která byla více spontánní, improvizovaná.

Poslední projev se skládal celkem z **240** slov a 26 vět. V projevu bylo nalezeno a klasifikováno **41** chyb, žádná chyba nevznikla jako sekundární. Nejvíce se vyskytlo obecně českých výrazů (11, tj. 26,8 %), dále shodně po 9 chybách v kategorii „tvarosloví“ a „lexikum“, 8 chyb z kategorie „ostatní“ a 4 chyby morfosyntaktické. Student se nedopustil žádné chyby ve výslovnosti a slovosledu. Celkově chybovost projevu činila **17,1 %** a to je druhý nejlepší výsledek ze všech mluvených projevů.

Po lexikální stránce se objevily jen 3 anglické výrazy (*things, bitter beer*), zato více chyb bylo klasifikováno jako nevhodné použití v kontextu (*prostý* místo *rovina*, záměna slov *suché* a *sladké*). Také chyby v tvarosloví byly nápadné v projevu (*nemám rád arogance nebo soutěživá osoba, nemám rád brusinky a svíčková* atd.).

Závěr:

Chybová analýza je jedním z možných nástrojů ke (kvantitativnímu) zhodnocení projevů psaných i mluvených. Je však nutné na ni hledět pouze jako cestu nebo jeden ze způsobů hodnocení. Proto bude provedena v následující podkapitole také analýza správnosti a plynulosti. Všechny analýzy budou vztaženy k aspektům ovlivňujícím výuku a výkon studenta a porovnány, co se jejich možného vlivu na ně týče. Aby se nejednalo pouze o kvantitativní srovnání, používáme k pochopení problematiky jako celku evaluační dotazníky studenta i lektorky, kde je slovně zaznamenáván průběh všech lekcí, během kterých probíhalo výzkumné šetření.

Chybová analýza přináší výsledky v jednotlivých mluvených projevech (viz tabulka níže) a poskytuje také celkový přehled o produktivních dovednostech a schopnostech studenta (průměrný počet slov, vět, chyb apod.).

Tabulka 6: CHA mluvených projevů

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Celkem slov	353	403	398	294	206	238	177	135	232	240
Celkem vět	51	45	61	34	20	28	23	12	25	26
Celkem chyb	101	121	76	42	51	45	49	29	50	41
Chybovost v %	27,8	28,5	18,6	14,3	24,3	18,1	27,7	20,7	21,6	17,1

Zdroj: vlastní

Počet slov v jednom projevu se výrazně měnil v průběhu výzkumu. Zpočátku byly projevy poměrně dlouhé a počet slov tedy vysoký. Čím více se výzkum nachyloval ke konci, tím je patrnější produkce nižšího počtu slov. Průměrně však jeden projev obsahoval **268** slov (nevyjímaje slova anglická). Počet vět pochopitelně také kolísal, průměrně respondent utvořil v jednom projevu **33** větných celků. Jednu větu průměrně tvoří 8 slov.

Mimo sekundární chyby bylo celkem zjištěno **590** chyb ve všech deseti mluvených projevech, tj. průměrně **59** chyb v jednom mluveném projevu. Z toho bylo **183** chyb z kategorie „tvarosloví“ (tj. průměrně 18 chyb v jednom projevu) a to činí **31 %** všech chyb. Druhá nejvíce problematická kategorie byla kategorie „lexikum“, student se ve všech projevech dopustil celkem **117** chyb, což odpovídá **19,8 %** z celkového počtu chyb. Dohromady tedy chyby tvaroslovné a lexikální v projevech čítají více než **50 %**.

Průměrná chybovost všech mluvených projevů dosáhla hodnoty **21,9 %**, což je oproti psanému projevu podstatně méně (o více než 10 %). Porovnání mluveného a psaného projevu je přiblíženo v kapitole 9.

Nejlepšího výsledku v chybové analýze dosáhl student ve **čtvrtém nepřipraveném** projevu (chybovost **14,3 %**), druhým nejlepším výsledkem byl **připravený projev desátý** (chybovost **17,1 %**). Největší chybovost byla zaznamenána v projevu druhém, nepřipraveném (**28,5 %**) a projevu prvním připraveném (**27,8 %**). To, že první dva projevy dopadly nejhůře podle výsledků chybové analýzy, je vysvětlitelné vzhledem k velké nervozitě respondenta na počátku výzkumu. Celé pořadí přehledně znázorňuje následující tabulka.

Tabulka 7: Pořadí projevů podle chybovosti.

Pořadí	Projev	Chybovost
1.	Projev č. 4	14,3 %
2.	Projev č. 10	17,1 %
3.	Projev č. 6	18,1 %
4.	Projev č. 3	18,6 %
5.	Projev č. 8	20,7 %
6.	Projev č. 9	21,6 %
7.	Projev č. 5	24,3 %
8.	Projev č. 7	27,7 %
9.	Projev č. 1	27,8 %
10.	Projev č. 2	28,5 %

Zdroj: vlastní

S výsledky chybové analýzy můžeme také porovnat subjektivní hodnocení studenta i lektorky, které bylo zaznamenáno do evaluačních archů, resp. můžeme díky průměru celkového hodnocení projevů známkami porovnávat s chybovostí vycházející z CHA.

Student hodnotí jako svůj nejlepší mluvený projev č. 6, a to známkou 2,4. Tento projev je podle CHA třetí nejlepší. Jako nejlepší projev lektorka taktéž zhodnotila šestý mluvený projev studenta (známka 1,4). Po stránce gramatické se jako nejlepší projevy jeví lektorce projev č. 4 (což odpovídá výsledku CHA) a č. 6.

Nejhorší průměrnou známku student udělil druhému mluvenému projevu, konkrétně 3,4. To také zcela odpovídá výsledkům CHA, kde se desátý projev umístil jako poslední s chybovostí 28,5 %. Lektorka nejhůře ohodnotila známkou 3,6 projev pátý, který je však podle CHA až čtvrtý nejhorší, co se chybovosti týče. Zde je patrný rozdíl v hodnocení lektorky a studenta. Domníváme se, že roli v hodnocení mohlo hrát aktuální emoční rozpoložení lektorky a zklamání jejího očekávání, protože (jak jsme uvedli už výše) pátý mluvený projev nesl známé téma, se kterým měl student větší problémy než obvykle. V části hodnocení gramatiky student zhodnotil jako gramaticky nejhorší jeho druhý a třetí projev, lektorka tak hodnotila mj. projevy č. 1 a 2.

Nejlepší mluvený projev dle chybovosti je projev čtvrtý s tématem „Jak jedete / jdete do práce?“. To je téma studentovi blízké, z jeho každodenního života, proto neměl problém

o něm promluvit, a to i když se jednalo o projev nepřipravený. První dva projevy dopadly podle CHA nejhůře, to je ale možné připisovat zvýšené nervozitě, strachu z neznáma a něčeho nového. Druhý projev s tématem „Vyprávějte o svém dětství.“ byl zřejmě pro studenta obtížnější vzhledem k tomu, že byl nepřipravený.

8.5 Analýza správnosti a plynulosti

Analýza správnosti se opírá o chybovou analýzu, která již byla provedena a vyhodnocena výše. Budeme tedy používat stejná data, přepisy, opravy a klasifikaci chyb jako v analýze předchozí. V analýze plynulosti pracujeme nikoli s přepisy, ale přímo s pořízenými audionahrávkami.

V metodické části práce byl popsán přesný postup analýz. V analýze správnosti sledujeme tyto jevy: počet chyb v lexiku a jejich procentuální zastoupení vzhledem k celkovému počtu slov; různorodost v použití lexika; počet chyb v deklinaci a jejich procentuální zastoupení vzhledem k celkovému počtu slov; počet vlastních oprav a počet chyb na 100 slov. Analýza plynulosti si všímá následujících jevů: počet falešných začátků; tempo řeči (wmp); počet a délka pauz; průměrná délka pasáží mezi pauzami. Analýzu jsme prováděli za pomoci programu Audacity.

Mluvený projev č. 1.

1. SPRÁVNOST

V prvním mluveném projevu student produkoval dle CHA celkem 353 slov a z toho se dopustil 99 chyb (bez chyb sekundárních). **Chyb v deklinaci** jmen se vyskytlo celkem 19 a nejčastěji se jednalo o nesprávně skloňovaná substantiva, pakliže je student vůbec skloňoval, je u něj totiž patrná tendence k agramatismu, konkrétně používání jmen téměř výhradně v nominativních tvarech. Podíl chyb v deklinaci na počtu chyb celkem činí 19,2 %, což není zanedbatelná hodnota, jedná se o téměř čtvrtinu všech chyb, to koresponduje s výsledky CHA, kde byla jako chyba nejčastější vyhodnocena chyba v tvarosloví. Celkově počet chybných slov v kategorii „deklince“ činí 5,4 % z celkového počtu slov.

Na celkový počet slov tvoří lexikální chyby v tomto projevu 4,8 %. Lexikum a **chyby lexikální** již byly zhodnoceny v CHA (viz předchozí podkapitola). Proto jsme se

v analýze správnosti zaměřili na lexikum z jiného úhlu pohledu a sledovali jsme **různost slovní zásoby**, ač se tento parametr častěji vyskytuje v analýzách složitosti. To znamená, že jsme vypočítali podíl různých slov na celkovém počtu slov. Čím vyšší procentuální hodnota, tím větší různorodost v užití slovní zásoby, tedy i složitost projevu. V prvním projevu dosáhl respondent 31,2 % různých slov z celkového počtu slov, tedy skoro jednu třetinu slov.

Student prováděl **vlastní opravy**, tedy monitorování a autoregulaci, celkem 18x v celém projevu. Počítali jsme podíl těchto oprav na celkovém počtu vyřčených slov, což je 5,1 %. V porovnání s hodnotami ostatních projevů je to třetí nejhorší výsledek a to opět potvrzuje výsledky průměrné chybovosti v CHA.

Jedno z nejčastějších měřítek správnosti projevu je **počet chyb na 100 slov**. Toto hledisko se částečně překrývá s použitým měřítkem CHA (průměrná chybovost projevu). V tomto projevu je průměrně 28,1 chyb na 100 slov, tedy více než čtvrtina slov je chybných.

2. PLYNULOST

V měření plynulosti jsme zaznamenali u všech pozorovaných aspektů vysoké hodnoty, projev celkově působil neplynule, byl pauzami značně roztržštěný. **Celková doba projevu** studenta (včetně pauz) činila 12,5 minuty, avšak **souvislá řeč** bez pauz čítala pouhých 7,2 minuty. Z výsledků je tedy patrný vysoký podíl pauz.

Celková délka pauz v tomto mluveném projevu je 5,3 minuty a to je 43,1 % z promluvy. V teoretické části bylo předloženo, že průměrně se v projevu rodilého mluvčího objeví cca **20 % pauz**. U studenta druhého jazyka je tato hodnota v tomto konkrétním projevu dvakrát vyšší. Celkové výsledky a průměry budou zhodnoceny v závěru těchto analýz. Celkem bylo napočítáno **63 pauz** delších než 1 sekunda. Průměrně byla studentova **odmlka dlouhá** 5,2 sekund, což je nejvyšší dosažená hodnota tohoto ukazatele vůbec. Nejdelší souvislý řečový úsek trval (pouze!) 16,2 sekundy, nejkratší naměřený pak 1,02 sekundy. Falešných začátků bylo napočítáno celkem 7.

Zajímavým a reprezentativním ukazatelem je **počet slov za minutu (wpm)**, student v tomto projevu dosahoval průměrně hodnoty 28,2 slov za minutu. V porovnání s rodilým mluvčím, který běžně produkuje kolem 105 slov za minutu, se zdá být naměřená hodnota nepoměrně malá, ale je třeba brát v potaz nízkou jazykovou úroveň respondenta (A2).

Mluvený projev č. 2.

1. SPRÁVNOST

Druhý projev byl v CHA hodnocen jako nejhorší a podobné výsledky zjišťujeme i v analýze správnosti z pohledu **počtu chyb na 100 slov**. Průměrně se vyskytuje v projevu 28,5 chyb na 100 slov, což je opět více než čtvrtina.

Co se týče **lexikálních chyb**, blíže se k nim taktéž vyjadřuje shrnutí výsledků CHA. V projevu se student dopustil 28 chyb klasifikovaných jako lexikální, což je 6,9 % chyb v poměru k celkovému počtu slov. Zmíněný výsledek je nejhorší ze všech mluvených projevů v této kategorii. Je ale nutné přihlídnout k faktu, že se jednalo teprve o druhé nahrávání projevu a vůbec první bez předchozí přípravy.

Různorodost slovní zásoby koresponduje s výsledky analýzy lexika, činí totiž 29 % a to je opět nejhorší výsledek ze všech mluvených projevů. Celkem respondent produkoval 403 slov (nejvyšší počet vůbec) a z toho bylo 117 slov různých, nejčastěji se objevovaly podoby slov či slova: *být* (46x), *a* (34x), *to* (15x), *ano* (15x), *pracovat* (12x), *studovat* (10x).

V **deklinaci jmen** bylo odhaleno celkem 19 chyb, což činí 4,7 % z celkového počtu slov. A co se týče **vlastních oprav**, analýza ukázala, že student celkem 25x opravil svůj projev, a to je největší množství oprav vůbec a činí tedy 6,2 % k celkovému počtu produkováných slov.

2. PLYNULOST

Výsledky předešlých analýz (CHA, analýza správnosti) označují druhý projev jako nejhůře umístěný ze všech mluvených projevů studenta. Bohužel to potvrzují také výsledky analýzy plynulosti. **Celková doba promluvy** činila 15,6 minut a to je nejlepší výsledek ze všech projevů, z toho trval **souvislý projev** 9,4 minut. Nejdelsí naměřený úsek souvislé řeči trval 30,97 sekund a nejkratší 1,79 sekund.

Bylo napočítáno rekordních **82 pauz celkem**, které v součtu trvaly 6,2 minut. **Průměrná délka pauzy** tedy činí v tomto nepřipraveném projevu 4,5 sekundy. Co se týče **podílu pauz na celkové době projevu**, zaznamenali jsme drobný pokles v porovnání s prvním projevem, tedy 37,5 %. Falešných začátků bylo zjištěno 5.

Celkovým počtem produkovaných slov (403) a dobou trvání projevu (včetně pauz) zjišťujeme průměrný počet slov vyřčených za minutu (**wpm**) a to je v tomto případě 25,3 slov (nižší hodnota než v prvním projevu), což je nejnižší naměřená hodnota vůbec.

Mluvený projev č. 3.

1. SPRÁVNOST

Třetí mluvený projev se nevyznačuje žádnými razantními výkyvy, výsledky analýz jsou poměrně vyrovnané. Ani jeden z pozorovaných jevů pozitivně či negativně nevynikal.

Počet chyb na 100 slov je průměrně 18,6 a to je čtvrtý nejlepší výsledek a je to méně než čtvrtina slov.

Z CHA víme, že ve třetím projevu se student dopustil 17 **lexikálních chyb** a to je 4,3 % z celkového počtu slov. Co se týče práce se slovní zásobou a její **různorodost**, dosáhl respondent v této kategorii 30,9 %. Celkem bylo v projevu sečteno 398 slov a z toho bylo 123 slov různých. Nejvíce se opakovala slova: *být* (47x), spojka *a* (37x), prepozice *do* (16x) a *v* (8x). Vysoký výskyt těchto prepozic má jasnou souvislost se zadaným tématem projevu – „Představte si, že jste vyhrál milion. Chcete jet na dovolenou Vašich snů. Kam pojedete?“.

Bylo zjištěno celkem 12 chyb zařazených do kategorie **chyb v deklinaci**, tj. rovná 3 % z celkového počtu slov. Tento výsledek se řadí k jedním z nejlepších vůbec. Možné opodstatnění můžeme hledat v připravenosti třetího projevu. Student se celkem 15x sám opravil, tedy procento **vlastních oprav** v poměru k počtu slov činí 3,8 %.

2. PLYNULOST

Ve třetím projevu byly naměřeny podobné hodnoty analýzy plynulosti jako u projevu prvního. Oba projevy byly připravené. Projev **trval včetně pauz** 14,5 minuty a obsahoval 398 slov. Souvisle mluvil respondent dohromady 9,2 minut a z toho nejdelší takový úsek trval 30 sekund a nejkratší 1,03 sekundy.

V projevu jsme zaznamenali **63 pauz** o jejich **celkové délce** 5,3 minut. **Průměrně** se student dopouštěl **pauz** dlouhých rovných 5 sekund. A jejich **podíl na celkové době projevu** činí 36,2 %. Falešných začátků jsme napočítali 7 (vůbec nejvyšší množství).

Hodnota **wpm**, čili slov vyprodukovaných za minutu, činí v tomto projevu 27,5 slova a to je více než v projevu předchozím. Na základě toho můžeme tvrdit, že rychlost řeči byla ve třetím projevu respondenta vyšší.

Mluvený projev č. 4.

1. SPRÁVNOST

Čtvrtý, nepřipravený mluvený projev obsahoval 294 slov, z toho bylo identifikováno 10 **chyb lexikálních**, tj. 3,4 % podílu na celkovém počtu slov. Ze zmíněných 294 slov bylo přiřazeno 91 slov jako **různých**, což činí 31% podíl na celkovém počtu slov v mluveném projevu. Nejčastější byl výskyt následujících slov a jejich podob: verbum *být* (38x), ukazovací zájmeno *to* (22x), prepozice *do* (18x), verbum *jet* (12x), substantivum *obchod* (9x) a *práce* (8x). Nejčastější zmíněné výskyty logicky korespondují s tématem projevu: „Jak jedete / jdete do práce?“.

Ve čtvrtém projevu byla sečtena nejnižší hodnota **počtu chyb na 100 slov**, a to konkrétně 14,3, i přes to, že se jednalo o projev bez možnosti přípravy. Je pravděpodobné, že výše jmenované téma je studentovi blízké (každodenní realita) a to se projeví i v analýze správnosti. Také vůbec nejnižší počet vlastních oprav (celkem 7x) jsme zaznamenali v tomto projevu, procentuálně počet oprav vzhledem k celkovému počtu slov činí 2,4 %. V **deklinaci jmen** se student dopustil dohromady 8 chyb a to je 2,7 % z celkového počtu slov v projevu.

2. PLYNULOST

Čtvrtý projev **trval včetně pauz** rovných 8 minut, z čehož **souvislý projev** celkem (bez pauz) čítal 5,5 minuty a **celková délka pauz** 2,5 minuty. Můžeme pozorovat poměrně razantní pokles celkové doby projevu oproti projevům ostatním, jejichž čas trvání byl vždy nad 12 minut. Přitom se jednalo o téma studentovi blízké, ale velmi brzo jej obsahově vyčerpal. Falešné začátky byly napočítány 4.

Nejdelší úsek souvislé řeči trval 30 sekund, nejkratší 1 sekundu. V projevu jsme napočítali **45 pauz**, **průměrně jedna pauza** trvala 3,3 sekundy. **Podíl pauz** na celkové době projevu činí 31,3 % a to je výrazně méně oproti projevům předešlým.

Ukazatel rychlosti řeči a zároveň i hustoty – **počet slov za minutu** – dosáhl v tomto projevu hodnoty 36,8 slov za minutu a to je druhý nejlepší výsledek ze všech projevů.

Mluvený projev č. 5.

1. SPRÁVNOST

Pátý projev student neměl možnost si připravit a nesl téma „Vyprávějte, co jste dělal o víkend“, což lektorka považuje za téma studentovi blízké a známé, často užívané

v aktivitách na začátku lekce. Ačkoliv lektorkou byl subjektivně tento mluvený projev hodnocen jako nejhorší, analýzy to vyvracejí.

Celkem student produkoval 206 slov, **počet chyb na 100 slov** činí tedy 24,3 chybných slov. **Chyb v lexiku** bylo identifikováno celkem 8, tj. 3,9 % z celkového počtu slov. **Lexikální různost** dosáhla 36,4 %, což je poměrně vysoký a velmi pěkný výsledek. Nejčastěji se respondent uchyloval k používání následujících slov a jejich různých podob: verbum *být* (19x), spojka *a* (23x), prepozice *v* (12x) a *na* (11x), verbum *jíst* (7x).

Analýza objevila 9 **chyb v deklinaci** jmen, což činí 4,4 % z celkového počtu slov. **Počtu vlastních oprav** náleží 5,3 % k celkovému počtu slov, student svůj projev 11x sám opravil.

2. PLYNULOST

Pátý projev nepřipravený **trval** 7,5 minuty **včetně pauz**, to je ještě méně než projev čtvrtý. **Souvislá promluva** k tématu činila 4,5 minuty a celková **doba odmlk** 3 minuty. **Jedna pauza** čítala průměrně 3,8 sekundy a **celkem** bylo **pauz** napočítáno 47. Oba údaje jsou podobné jako u předchozího projevu. Nejdelší souvislá promluva byla dlouhá 16,7 sekund a nejkratší jen 0,9 vteřin.

40 % je **průměrný podíl pauz** na celkové délce projevu (včetně pauz), což je hodnota poměrně vysoká, budeme-li ji porovnávat s průměrným podílem pauz v projevech rodilých mluvčích češtiny (20 %). V údajích o rychlosti řeči jsme zaznamenali pokles, **počet slov za minutu** činil 27,5 slova. Napočítali jsme celkem 3 falešné začátky.

Mluvený projev č. 6.

1. SPRÁVNOST

Šestý mluvený projev měl respondent možnost si připravit a také tak učinil. Celkem projev čítal 238 slov. Třetí nejlepší výsledek počítaných **chyb na 100 slov** odpovídá stejnému výsledku chybové analýzy (procentuální průměrná chybovost), tedy že průměrně se student dopustil 18 chyb ve 100 slovech.

Podle CHA bylo identifikováno 6 **chyb z kategorie „lexikum“**, tj. 2,5 % chybných slov z celkového počtu slov. Jedná se o druhý nejlepší výsledek mluvených projevů v této kategorii. Také **různost slovní zásoby** byla vysoká, opět druhý nejlepší výsledek ze všech projevů, konkrétně slova různá čítala 37,8 %. Často se opakovala slova následující:

verbum *být* (28x), prepozice *a* (20x), ukazovací zájmeno *to* (12x), verbum *mít* (8x), *ano* (7x), *na* (6x), číslovka *jedna* (6x), *blízko* (5x).

Počet **chyb v deklinaci** jmen byl celkově nejvyšší, student se dopustil 13 chyb v této kategorii a to činí 5,5 % ze všech slov projevu. **Vlastní opravu** projevu jsme zaznamenali 8x (3,4 % z celkového počtu slov).

2. PLYNULOST

Šestý projev také vykazuje tendenci ke zkracování projevů v průběhu provádění výzkumu, jeho **celková délka** je 7,25 minuty, z toho **souvislá promluva** 4,7 minut a **celková délka pauz** 2,6 minut. Falešné začátky byly napočítány dohromady 3.

Student svůj projev přerušil 36x (**počet pauz**) a **jedna pauza** průměrně trvala 4,3 sekund. Nejdelší souvislý úsek řeči měřil 17,7 sekund a nejkratší necelou sekundu (0,9 s). **Podíl pauz** na celkové délce projevu činí 35,2 %. Průměrný počet produkovaných slov za minutu, tedy **tempo řeči**, je mírně vyšší a má hodnotu 32,8 slov / min.

Mluvený projev č. 7.

1. SPRÁVNOST

Sedmý projev byl jedním z projevů, který nebyl výjimečný z hlediska analýzy správnosti. Jednalo se o projev předem nepřipravený, v CHA je v pořadí tento projev třetí nejhorší. Celkem bylo zaznamenáno pouhých 177 slov, což je oproti předchozím projevům výrazně méně. V analýze **počtu chyb na 100 slov** dosáhl respondent výsledku 27,7 chybných slov.

Po stránce lexikální se respondentovi v tomto projevu poměrně dařilo. Dopustil se sice 7 **lexikálních chyb**, což činí rovná 4 % z celkového počtu slov, nicméně úspěšný byl v užívání databáze slovní zásoby, **různost slov** totiž činí 36,2 %. Nejčastější užívaná slova byla kromě *být* (22x), *to* (8x) nebo *a* (9x) také *manželka* (7x), slovní spojení *mít rád* (11x) či *workoholik* (5x).

V **chybách deklinačních** nebylo zaznamenáno nic ojedinělého, student se dopustil 8 chyb, tj. 4,5 % z celkového počtu slov. **Počet oprav vlastního projevu** byl stejný jako v předchozím projevu, student se tedy opravil 8x, což znamená 4,5 % vzhledem ke všem jeho vyřčeným slovům.

2. PLYNULOST

I projev sedmý následuje již dříve pozorovanou tendenci ke kratším projevům v druhé polovině výzkumu. Tento nepřipravený mluvený **projev trval** 5,6 minut, z toho 1,6 minuty byly **pauzy a souvislý projev** byl tedy dlouhý 4 minuty. Nejdelší souvislý úsek řeči trval 42,4 sekund, nejkratší 0,48 sekund. Jedná se o vůbec nejdelší souvislý úsek (bez přerušování pauzami), jaký byl student po celou dobu výzkumu schopen vyprodukovat.

Student přerušil jeho projev 33x a **průměrná délka jedné pauzy** činila 2,9 vteřin, jedná se o druhou nejnižší naměřenou hodnotu tohoto sledovaného ukazatele. Nejlepšího výsledku dosáhl student v měřeném **podílu pauz** na celkové délce projevu, a to 28,6 %, což je hodnota nejbližší udávané pro rodilé mluvčí. **Rychlost řeči** je podobná jako v projevu šestém a nabývá hodnot průměrných, konkrétně student produkoval průměrně 31,6 slov za minutu. Nalezeny byly celkem 3 falešné začátky.

Mluvený projev č. 8.

1. SPRÁVNOST

Osmý připravený projev se vyznačoval jako nejlepší ze všech mluvených projevů, a to po stránce lexikální. Celkem student produkoval pouhých 135 slov, ale dopustil se jen 2 **lexikálních chyb**, tj. 1,5 % z celkového počtu slov a také v práci s databází slovní zásoby se respondentovi dařilo. V **různosti užití slov** dosáhl nejlepšího výsledku, hodnoty 42,2 %. Nejvíce užíval slova: *být* (22x), *a* (12x), *hezký* (6x), *v* (6x), *potok* (5x), *město* (4x). Tento výčet dobře charakterizuje zadané téma: „Popište Vaše nejoblíbenější místa v Praze“.

Měřítka **počtu chyb na 100 slov** ukázalo, že se student v tomto projevu průměrně dopustil 20,7 chyb ve 100 slovech. V **deklinaci jmen** se objevilo pouhých 5 chyb (3,7 % z celkového počtu slov). Student **opravil svůj projev** celkem 5x a to činí 3,7 % k počtu slov celkem.

2. PLYNULOST

Osmý projev se vyznačoval nejlepšími a zároveň i nejhoršími výsledky v pozorovaných ukazatelích plynulosti ze všech deseti projevů. Jedná se o vůbec nejkratší projev s **celkovou délkou** včetně pauz 4 minuty, z toho 2,6 minuty je **souvislý projev** a 1,4 minut **celkový čas odmlk** (nejnižší hodnota vůbec). Také byl napočítán nejmenší **počet pauz** (30) a nejkratší **průměrná délka pauzy** (2,8 s.).

Podíl pauz na celkové délce projevu činí 35 %, pozorujeme opětovný nárůst této hodnoty. Průměrně student produkoval 33,8 **slov za minutu** a to je třetí nejlepší výsledek. Nejdelší souvislý úsek měřil 18,4 sekund a nejkratší 0,34 sekundy. Tento projev se vyznačoval rychlejším tempem řeči a nízkým počtem a délkou pauz, i když se řadí k nejkratším projevům. Falešné začátky jsme napočítali 3.

Mluvený projev č. 9.

1. SPRÁVNOST

Předposlední projev neměl respondent možnost si připravit a tomu také odpovídá počet chyb v lexiku. Celkem projev obsahuje 232 slov, z toho se student dopustil 13 **lexikálních chyb**, což činí 5,6 % z celkového počtu slov. Po stránce užívání různých slov se studentovi v projevu příliš nedařilo, **různá slova** činí v poměru k celkovému počtu slov druhou nejnižší naměřenou hodnotu – 29,3 %. Nejčastěji užívanými slovy byla opět slova: *být, a, mít rád, na* apod.

Nejmenší potíže tentokrát studentovi činila **deklinace jmen**, ve které se dopustil pouhých 5 chyb, tj. 2,1 % ze všech slov. To je nejlepší výsledek v této kategorii napříč všemi projevy.

Počet chyb na 100 slov činí v tomto projevu 21,6 chybných slov ze 100 vyřčených. **Oprava vlastního projevu** provedl student celkem 8, což je 3,4 % z celkového počtu slov a jedná se o třetí nejlepší výsledek.

2. PLYNULOST

Projev devátý **celkem trval** 7,5 minuty, z toho **souvislá promluva** byla 4,2 minut a **celková doba pauz** tedy 3,3 minuty. Z toho vyplývá, že hodnota **podílu pauz** bude velmi vysoká, rovných 44 % a to je druhý nejhorší výsledek tohoto ukazatele.

Nejdelší souvislý úsek měřil 16,5 sekundy, nejkratší necelou sekundu (0,49 s.). **Průměrná délka pauzy** nabývá hodnoty 3,5 sekundy a **přerušování projevu** bylo spočítáno dohromady 56. Respondent průměrně produkoval 31 **slov za minutu**.

Mluvený projev č. 10.

1. SPRÁVNOST

Poslední mluvený projev si student připravoval a zadané téma znělo: „Jaké věci, vlastnosti, místa nemáte rád a proč?“. Na toto téma zaznělo dohromady 240 slov a **počet**

chyb na 100 slov průměrně činil 17,1. **Lexikálních chyb** bylo napočítáno 9, což je 3,8 % ze všech slov. Z 240 slov bylo použito 79 **různých**, to je 32,9 %. Student v projevu vykazuje poměrně dobrou práci s databází slovní zásoby. Nejčastěji student užíval následující slova a jejich formy: *být* (20x), *to* (16x), *a* (22x), konstrukce *mít rád* (26x), *hora* (5x). Nadměrné užívání spojení „mít rád“ a „to je“ je spjaté se zadaným tématem projevu, student nedokázal použít synonymní výrazy, tudíž ani složitost projevu nemůže být vysoká. Prepozice „a“ napovídá, že se v projevu student uchyluje k prostému jmenování spojených souřadící spojkou.

Chyb v deklinaci jmen bylo zaznamenáno 6, čili činí 2,5 % chybných slov z celkového počtu slov. **Vlastních oprav** projevu studentem nebylo zaznamenáno mnoho, celkem pouze 6 oprav a to je 2,5 % z celkového počtu slov. Jedná se o druhý nejlepší výsledek z této vybrané kategorie.

2. PLYNULOST

Ani poslední projev netrval včetně pauz více než 12 minut jako projevy na začátku výzkumu. Jeho **celková délka** činila 6,5 minuty, z čehož 3,6 minut trvala **souvislá řeč** bez pauz a 2,9 minuty **celková doba pauz**. Průměrně student projev **přerušil** na 3,8 s., a to celkem 46x (**počet pauz**). Celkem jsme napočítali 6 falešných začátků.

Podíl pauz na celkové době projevu je nejvyšší ze všech projevů a činí 44,6 %. Skoro polovinu projevu tedy tvoří pauzy, můžeme proto mluvit o velkém narušení plynulosti. Naopak **rychlost řeči** stoupla na 36,9 slov za minutu a to je nejlepší dosažený výsledek. Domníváme se, že tomu přispělo prosté jmenování věcí a míst nebo častější používání internacionálních slov v projevu.

Závěr:

Sledování a porovnávání aspektů, které vstupují do výuky a různými způsoby ji ovlivňují (skryté nahrávání, umístění projevů do lekce, připravenost, nepřipravenost,...), a porovnání s výsledky analýzy správnosti následují v další kapitole.

Na tomto místě je vhodné zhodnotit celkově výsledky **analýzy správnosti**. Vytvořená tabulka obsahuje přehled výsledků analýzy správnosti, které jsou popsány pro jednotlivé mluvené projevy výše. Červeně zvýrazněná pole označují nejhorší dosažené výsledky v dané kategorii, zelená pole naopak výsledky nejlepší. Pro snazší orientaci jsou

projevy srovnány podle pořadí a obsahují údaje o celkovém počtu slov, (ne)možnosti přípravy projevu a umístění nahrávání projevu do dané části lekce (viz vysvětlivky pod tabulkou).

Po **stránce lexikální** dosáhl student nejlepších výsledků v projevu osmém, připraveném. A to jednak díky nízké chybovosti v použití slovní zásoby (1,5 %), jednak díky ochotě užívat různorodá slova a experimentovat (42,2 % slov různých z celkového počtu slov). Podrobně je lexikální stránka respondentových projevů hodnocena v chybové analýze.

V analýze správnosti jsme se zaměřili na sledování jednoho vybraného gramatického jevu. Tím byla **deklinace jmen**, a sice z toho důvodu, že se jedná o velmi problémovou část gramatiky češtiny pro daného respondenta, což lektorka zaznamenala již před začátkem výzkumu. Student často užívá nominativních tvarů i tam, kde je zapotřebí užití jiných koncovek a pádů, navzdory opakovanému procvičování a vysvětlování gramatiky z této oblasti. Nejméně chyb této povahy (2,1 %) se student dopustil v projevu devátém, sic nepřipraveném, naopak nejvíce bylo identifikováno chyb v projevu šestém (5,5 %), připraveném.

Nejvyšší počet **vlastních oprav** projevu studentem vzhledem k počtu produkováných slov byl zaznamenán v projevu druhém, nepřipraveném (6,2 %). Pokud svůj projev student často opravuje, znamená to i snížení plynulosti a větší roztržitost výpovědí, což výsledky analýzy plynulosti také potvrdily. Nejméně se student opravoval v projevu čtvrtém (2,4 %), taktéž nepřipraveném.

Nejčastější ukazatel správnosti, **počet chyb na 100 slov**, jsme rovněž použili a zjistili, že nejvíce chyb se student dopustil v projevu druhém (28,5 chyb/100 slov), nejméně pak v projevu čtvrtém (14,3 chyb/100 slov). Zřejmě náhodou spolu zcela korespondují výsledky počtu chyb na 100 slov a vlastních oprav (druhý a čtvrtý projev), v jiných projevech se totiž neshodují.

Průměrně (celkový průměr počítaný ze všech mluvených projevů) se student dopustil 11,7 chyb lexikálních a 10,4 chyb v deklinaci jmen. Různorodost slovní zásoby, tedy podíl slov různých na celkovém počtu slov, činila průměrně 33,7 %. Chybných slov bylo naměřeno průměrně 21,9 na 100 slov. A průměrně svůj projev student sám celkem 11x opravil.

Tabulka 8: Analýza správnosti.

	Počet slov	N/P *	Umístění v lekci **	Chyby v lexiku	Chyby v deklinaci	Vlastní opravy	Různost	Počet chyb / 100 slov
P1	353	P	Z	17; 4,8 %	19; 5,4 %	18; 5,1 %	31,2 %	28,1
P2	403	N	Z	28; 6,9 %	19; 4,7 %	25; 6,2 %	29,0 %	28,5
P3	398	P	K	17; 4,3 %	12; 3,0 %	15; 3,8 %	30,9 %	18,6
P4	294	N	K	10; 3,4 %	8; 2,7 %	7; 2,4 %	31,0 %	14,3
P5	206	N	K	8; 3,9 %	9; 4,4 %	11; 5,3 %	36,4 %	24,3
P6	238	P	K	6; 2,5 %	13; 5,5 %	8; 3,4 %	37,8 %	18,0
P7	177	N	K	7; 4,0 %	8; 4,5 %	8; 4,5 %	36,2 %	27,7
P8	135	P	Z	2; 1,5 %	5; 3,7 %	5; 3,7 %	42,2 %	20,7
P9	232	N	Z	13; 5,6 %	5; 2,1 %	8; 3,4 %	29,3 %	21,6
P10	240	P	K	9; 3,8 %	6; 2,5 %	6; 2,5 %	32,9 %	17,1

Zdroj: vlastní

* možnost či nemožnost přípravy projevu: P = připravený projev; N = nepřipravený projev

** umístění (nahrávání) v lekci: Z = začátek lekce, K = konec lekce

Následuje zhodnocení výsledků **analýzy plynulosti**. V té jsme si všimli nejen slov produkovaných za minutu (wpm), ale i délky souvislé promluvy, počtu a délky pauz, procent pauz v projevu a průměrné délky pauz. Ve výzkumu jsme upustili od měření počtu slabik za vteřinu a počtu a délky hezitačních zvuků z důvodu náročnosti provádění měření a zvolení jiných, neméně vypovídajících ukazatelů plynulosti.

Tabulka přináší přehled všech měřených ukazatelů a ve zvýrazněných polích se nachází nejlepší (zeleně) a nejhorší (červeně) naměřené hodnoty. Je překvapující, že vůbec nejdelší (**celková délka projevu, délka souvislého projevu**) byl projev druhý (15,6 minut; 9,4 minut) a to i přes to, že si téma student nemohl předem připravit a nahrávání bylo umístěné do první části lekce, navíc patřil k projevům, o jejichž nahrávání byl respondent obeznámen, a tudíž je pravděpodobná zvýšená stresová zátěž. Naopak nejkratším projevem byl projev osmý, přestože si jeho téma student připravil a nahrávání probíhalo skrytě.

Sledování pauz, tedy přerušování projevů, se skládalo z počtu pauz, celkové délky pauz, průměrné délky pauzy a procentuálního zastoupení pauz v projevu. Vypočítáním průměrného počtu pauz za minutu jsme došli k údajům, jež jsou vzájemně porovnatelné.

Nejvíce **pauz za minutu** (7,7 pauz/min.) učinil v projevu předposledním, nepřipraveném, zato nejméně jich bylo ve třetím připraveném projevu (4,3 pauz/min.). Nejkratší **průměrná délka jedné pauzy** čítala 2,8 sekundy v osmém projevu a naopak nejdelší trvala dokonce 5,2 sekundy v prvním projevu, což můžeme přikládat velké nervozitě na počátku výzkumu a snaze o správnost. Co do četnosti, největší **podíl** v mluveném projevu tvořily **pauzy** v desátém projevu (44,6 %), nejlepšího výsledku bylo dosaženo v projevu sedmém (28,6 %).

Rychlost řeči obecně byla snižena v prvních projevech, ve druhém projevu byl měřen nejnižší počet slov produkovaných za minutu (25,3 slov/min.). Jednalo se o projev nepřipravený. Nejvyšší měřené hodnoty dosáhl respondent v posledním projevu připraveném (36,9 slov/min.).

Porovnání sledovaných ukazatelů správnosti i plynulosti s výkonem studenta a determinanty výuky následuje v další kapitole.

Tabulka 9: Analýza plynulosti.

	Počet slov	CDP*	CDSP**	WPM ***	Počet pauz	Délka pauz celkem	Průměrná délka pauzy	% pauz v projevu
P1	353	12,5 min	7,2 min	28,2	63	5,3 min	5,2 s	43,1 %
P2	403	15,6 min	9,4 min	25,3	82	6,2 min	4,5 s	37,5 %
P3	398	14,5 min	9,2 min	27,5	63	5,3 min	5,0 s	36,2 %
P4	294	8,0 min	5,5 min	36,8	45	2,5 min	3,3 s	31,3 %
P5	206	7,5 min	4,5 min	27,5	47	3,0 min	3,8 s	40 %
P6	238	7,25 min	4,7 min	32,8	36	2,55 min	4,3 s	35,2 %
P7	177	5,6 min	4,0 min	31,6	33	1,6 min	2,9 s	28,6 %
P8	135	4,0 min.	2,6 min	33,8	30	1,4 min	2,8 s	35 %
P9	232	7,5 min.	4,2 min	31	56	3,3 min	3,5 s	44 %
P10	240	6,5 min	3,6 min	36,9	46	2,9 min	3,8 s	44,6 %

Zdroj: vlastní

* CDP = celková délka projevu (tj. včetně pauz)

** CDSP = celková délka souvislého projevu (tj. bez pauz)

*** WPM = words per minute (počet slov za minutu)

9 SROVNÁNÍ A VÝSLEDKY

U každého porovnání různých aspektů (přípravenost vs. nepřipravenost projevu, psaný vs. mluvený projev atd.) je vznesena hypotéza vycházející jednak z nastudované literatury zmiňované v teoretické části, jednak ze zkušeností a z porovnání situace u rodilých mluvčích češtiny. Tyto hypotézy jsou konfrontovány s výsledky prováděných analýz mluvených a psaných projevů studenta češtiny jako cizího jazyka a jsou výsledky buď potvrzeny, nebo vyvráceny.

Vybrané porovnávané aspekty se vztahují k samotné výuce, protože se jedná o faktory, které ji ovlivňují, stejně jako mohou ovlivňovat aktuální výkon studentů.

9.1 Projev připravený vs. nepřipravený

Do výzkumu bylo zařazeno 5 témat pro mluvený projev, která si student mohl připravit (a také tak činil) a dalších 5 vybraných jako snazších, avšak student si tato témata nemohl předem připravit a promyslet.

Očekáváme, že v nepřipravených projevech se bude student dopouštět více chyb než v projevech připravených, při jejichž přípravě má dostatek času na promyšlení celé koncepce a logické struktury projevu a může pracovat se slovníky a dalšími pomůckami. Podobné tendence můžeme najít i u rodilých mluvčích češtiny. V mluvených projevech nepřipravených jsou čtenější přeroky a jejich následné opravy, nežádoucí vycpávková slova nebo hezitační zvuky a delší pauzy. V projevech připravených se ve většině případech tyto jevy buď výrazně snižují, nebo zcela eliminují, to záleží mj. na jazykové zdatnosti a dovednostech mluvčího.

K porovnání jsme použili **chybovou analýzu**, resp. vypočítanou hodnotu celkové chybovosti jednotlivých projevů. Projevy jsme roztrídili podle možnosti nebo nemožnosti přípravy, sečetli jejich chybovost v procentech a udělali průměr pro danou kategorii. Výsledky jsou následující: v projevech nepřipravených chybovost činí průměrně **23,3 %**, kdežto v projevech připravených je chybovost nižší, a to **20,5 %**. **Hypotéza** o vyšší chybovosti v projevech nepřipravených tedy **byla potvrzena**. Rozdíl v chybovosti připravených a nepřipravených projevů je 2,8 %. Nemůžeme počítat s velkými rozdíly z důvodu poměrně malého počtu vzorků (projevů) pořízených k analýzám.

Podobných hodnot, jako dosáhla chybová analýza v porovnávání tohoto aspektu ovlivňujícího vyučovací a učební proces, by měla dle předpokladů dosáhnout také **analýza správnosti**. Předpokládáme, že možnost přípravy projevu vede k větší správnosti a předložením následujících výsledků se tuto hypotézu pokusíme ověřit.

Počet vlastních oprav činí průměrně v projevech připravených **3,7 %** vzhledem ke všem produkováným slovům a v projevu nepřipraveném student průměrně opraví **4,4 %** slov. Z toho je zřejmé, že méně oprav vlastního projevu je napočítáno v projevech připravených a **hypotéza tím byla potvrzena**, ačkoli rozdíl je malý (0,7 %).

Z lexikálního hlediska se student dopustil v projevech připravených průměrně **3,4 %** chyb a v nepřipravených **4,4 %** chyb. **Hypotéza byla opět potvrzena**, protože větší správnost v užití slovní zásoby je patrná u projevů připravených. Můžeme předpokládat, že slovní zásoba bude rozmanitější v projevech připravených, jelikož student může využívat slovníky. Pokud bychom srovnali procentuálně vypočítanou různorodost v užívání lexika, dojdeme k závěru, že v připravených projevech používá student průměrně **35 %** slov různých a projev je díky tomu propracovanější, složitější; v projevech nepřipravených je to **32,4 %**. Čím větší hodnoty je dosaženo, tím lépe student pracoval se slovní zásobou. **Hypotéza** v tomto případě může být **potvrzena**.

Sledované chyby v deklinaci jmen se částečně překrývají s pozorovanou chybovostí gramatickou, resp. v tvarosloví, která byla provedena již v CHA. V připravených projevech se student dopustil průměrně 4 % chyb, v projevech nepřipravených to bylo 3,7 %. V tomto případě se **hypotéza nepotvrdila**, i když rozdíl ve výsledcích je zanedbatelný (0,3 %).

Pracovali jsme rovněž s výsledky **analýzy plynulosti**. Předpokládáme, že plynulost bude zachována spíše u projevů připravených, stejně jako správnost a složitost. Porovnáme následující ukazatele plynulosti: celková doba projevu, rychlost řeči (produkce slov za minutu) a procentuální podíl pauz v projevech.

Očekáváme delší projevy, pokud si student má možnost připravit jejich strukturální stránku a vyhledat případnou novou slovní zásobu pro zadané téma. Projevy připravené mají celkovou průměrnou délku **9 minut**, projevy nepřipravené **8,8 minut**. Rozdíl výsledků je velmi malý (0,2 minuty), přesto **byla hypotéza potvrzena**. Je možné se domnívat, že tempo řeči bude u projevů připravených také vyšší. Vypočítanou průměrnou hodnotou (wpm) jsme došli k výsledkům, které tuto **hypotézu potvrzují**.

V projevech připravených totiž respondent produkoval průměrně 31,8 slov za minutu, zatímco v projevech nepřipravených to bylo 30,4 slov za minutu. Rozdíl činí 1,4 slov za minutu. Poslední sledovaný ukazatel plynulosti – procentuální podíl pauz v projevech – bude pravděpodobně vyšší v projevech nepřipravených. Ty jsou charakteristické větším podílem nežádoucích jevů (hezitační zvuky, výplňková slova) a tedy i větším množstvím pauz. V projevech připravených činila tato hodnota průměrně **38,8 %**, v projevech nepřipravených to bylo méně (**36,3 %**). **Hypotéza** proto **nemůže být potvrzena**, menší podíl pauz v projevu byl měřen u projevů nepřipravených.

9.2 Umístění nahrávání do lekce

Je zřejmé, že vhodné naplánování aktivit do správné části lekce, je jedním z klíčových faktorů pro výkon studenta i pro průběh samotné výuky. To platí pro plánování jakýchkoli činností a zvláště pak pro produktivní dovednosti, v tomto případě dovednost mluvení. Tím se zabývá např. třídní management. Více o něm bylo zmíněno v teoretickém úvodu této práce.

V tomto výzkumu jsme se pokusili zařazovat mluvená témata na začátek nebo konec lekce a porovnávat, jaký dopad to může mít na chybovost či správnost a plynulost projevu respondenta.

Předpokládáme vyšší chybovost v mluvených projevech zařazených do počáteční části lekce a to hned z několika důvodů. Za prvé je pravděpodobné, že je student na začátku lekce „nepřipravený“ k mluveným projevům, tedy že není tzv. rozmluvený. Za druhé nemusí být student zpočátku výuky zcela koncentrován, k zaměření jeho pozornosti však dobře slouží rozehřívací aktivity. A za třetí musíme uvažovat také nad tím, že pokud student – cizinec – nepoužívá češtinu ve svém každodenním životě a není s ní příliš často ve styku i mimo výuku, může mu na začátku lekce činit obtíže přepnutí kódu, porozumění lektorovi i samotná produkce.

Konkrétní výsledky pro toto srovnání vycházejí z **chybové analýzy**. Na začátek lekce (po krátkých rozehřívacích aktivitách, krátkých konverzacích nebo kontrole domácích úkolů) bylo zařazeno nahrávání témat č. 1, 2, 8 a 9. V poslední části lekce proběhlo nahrávání mluvených projevů č. 3, 4, 5, 6, 7 a 10. Tentokrát nebyla témata

rozdělena přesně na polovinu, projevy na začátku lekce totiž činily studentovi viditelně větší problémy a způsobovaly větší stresové zatížení.

Chybovost jednotlivých projevů příslušících do dané skupiny byla sečtena a byl vytvořen průměr, aby byly hodnoty vzájemně porovnatelné. Průměrně činila chybovost projevů nahrávaných na začátku lekce **24,7 %**. Tento průměr chybovosti byl u nahrávek projevů pořízených až v poslední části lekce nižší, celkem rovných **20 %**. Rozdíl v chybovosti je poměrně velký (**4,7 %**). **Hypotéza** o vyšší chybovosti v projevech realizovaných v počátečních částech výuky **byla potvrzena**.

Z pohledu **analýzy správnosti** předpokládáme, že větší správnost bude možné pozorovat v projevech realizovaných na konci lekce, kdy bývají studenti tzv. rozmluveni a méně ostýchaví. Tuto **hypotézu potvrzuje** sledování počtu vlastních oprav. V projevech nahrávaných v první části lekce tvořilo procento oprav průměrně **4,6 %**, v projevech uskutečněných na konci lekce to bylo o něco méně, průměrně **3,7 %**. Student se tedy opravuje méně, ale nemá to vliv na jeho chybovost. **Hypotézu potvrzují** průměrné výsledky chyb lexikálních. Chyb v lexiku se objevilo v projevech realizovaných na začátku lekce **4,7 %**, ale v projevech umístěných na závěr lekce to bylo jen **3,7 %** chyb. To platí i v kategorii chyb v deklinaci jmen, i když procentuální rozdíl byl velmi malý. Tam se student dopustil průměrně **4 %** chyb v deklinaci v projevech uskutečněných na začátku lekce a **3,7 %** chyb v projevech v poslední části lekce. **Hypotéza tedy byla potvrzena**. Pozitivní výsledek ukazuje srovnání různorodosti v použití slovní zásoby. V projevech nahrávaných na začátku lekce produkoval průměrně student **32,9 %** slov různých a v projevech na konci lekce to bylo dokonce **34,2 %** slov různých. **Hypotéza** proto i v tomto případě může být **potvrzena**.

Všechny porovnávané ukazatele potvrdily, že správnost v projevu studenta stoupá, pokud je realizován v závěrečné části lekce.

Pomocí získaných výsledků **analýzy plynulosti** se pokusíme porovnat ukazatele plynulosti a projevy realizované v opačných částech lekce. Předpokládáme, že plynulost bude vyšší v projevech nahrávaných v poslední části lekce, protože student je pravděpodobně přivyklý situaci (vyučovacímu procesu) a je méně ostýchavý v projevu.

Průměrná doba projevu činila v projevech realizovaných na začátku lekce **9,9 minut** a v projevech v závěrečné části lekce **8,2 minut**. Rozdíl výsledků je více než

1 % a **hypotéza nebyla** na jejich základě **potvrzena**. Průměrná doba projevů, jejichž nahrávky jsme pořídili v první části lekce, je vyšší. Počet slov produkovaných za minutu předpokládáme vyšší také v projevech realizovaných na konci lekce, a to ze stejných důvodů uvedených výše. V projevech nahrávaných na začátku lekce jsme naměřili průměrnou hodnotu **29,5** slov za minutu, v projevech realizovaných v poslední části lekce pak **38,6** slov za minutu. Poměrně vysoký rozdíl (9,1 %) tuto **hypotézu potvrzuje**. Také podíl pauz očekáváme menší v projevech realizovaných na konci lekce. Výsledky ukazují, že **hypotéza byla potvrzena**, neboť projevy umístěné do počáteční části lekce obsahují **39,9 %** pauz, zatímco ty, které byly pořízeny na závěr lekce, obsahují **36 %** pauz.

9.3 Téma blízké vs. vzdálené

Spíše než témata blízká a vzdálená je možné je nazývat jako emočně intenzivní a neintenzivní nebo témata racionální a emocionální. Nikoli však pro toho, kdo témata zadává, ale pro samotného studenta. Taková povaha témat se těžko odhaduje a jejich příprava je z tohoto hlediska náročnější.

Výhodou je, pokud vyučující se studentem spolupracuje delší dobu a ví, v jakém sociálním prostředí se student pohybuje, jaké má zájmy, oblíbená témata, jaká je jeho osobnost atp.

Témata jsme rozdělili následovně jednak dle odhadu lektorky, jednak podle zájmu studenta během projevu či jeho přípravy: témata č. 3, 5, 7, 8, 9 jsme zařadili jako intenzivní, která by mohla být studentovi blízká. Naopak témata zbylá (1, 2, 4, 6 a 10) jsme hodnotili spíše jako vzdálenější nebo taková, o která student nejevil větší zájem, emotivitu. Zařazena byla náhodně, pořadí nebylo považováno za důležitou okolnost výzkumu.

Předpokládáme, že u témat blízkých neboli emočně intenzivních se student sice dopustí více chyb, ale plynulost bude zachována, jelikož pozornost respondenta se zaměřuje více na význam, nikoli tolik na správnost. Naopak u témat vzdálenějších (pro studenta méně emočně zbarvených) je pravděpodobná chybovost nižší, protože se student může více kontrolovat, ale na úkor plynulosti.

Opět jsme pracovali s výsledky **chybové analýzy** a zaměřili se na celkovou chybovost, projevy byly rozděleny na emočně intenzivní a neintenzivní a byla vypočítána průměrná chybovost. Ta činila u témat neintenzivních **21,2 %** a u témat intenzivních

22,6 %. Drobný rozdíl (1,4 %) v chybovosti můžeme přičítat malému vzorku ve výzkumu. **Hypotéza** o větší chybovosti u témat emočně intenzivních (blízkých) **byla potvrzena**.

Výsledky **analýzy správnosti** by měly naznačovat stejnou tendenci ke správnosti jako CHA. V tomto případě tomu tak ale není. Předpokládáme, že u témat blízkých či emočně intenzivních bude správnost nižší než u témat vzdálených, tedy vyšší chybovost, ale plynulost bude zachována a to proto, že se mluvčí soustředí více na obsah sdělení než formu.

Počet vlastních oprav u témat vzdálených činil průměrně **3,9 %** a v tématech blízkých to bylo **4,1 %**. Tendence více opravovat projev emočně intenzivní (blízký) souvisí pravděpodobně se snahou o zároveň co největší správnost. Co se týče správnosti v užití lexika, student se dopustil průměrně **3,9 %** chyb v projevech s blízkým tématem a **4,3 %** chyb s tématem vzdáleným. Větší správnost prokázal v tématech emočně intenzivních. Hypotéza nebyla potvrzena. Stejných výsledků bylo dosaženo v kategorii chyb v deklinaci jmen. Takových chyb se průměrně v projevu s tématem blízkým objevilo **3,5 %** a s tématem vzdáleným dokonce **4,2 %**. Správnost se ukázala být větší v tématu blízkém (emočně intenzivním), nikoli vzdáleném, jak se předpokládalo. Proto **hypotéza není potvrzena**.

Můžeme předpokládat, že témata blízká se budou vyznačovat větší různorodostí v používání slov než témata studentovi vzdálená. Tato **hypotéza se potvrdila**, protože průměrně se v projevu tematicky blízkém vyskytlo **35 %** slov různých, zatímco v projevu s tématem vzdáleným to bylo méně (**32,4 %**).

Předpoklad pro zkoumání **plynulosti** byl zmíněn – projevy na téma blízké, emočně intenzivní by měly být plynulejší na úkor správnosti a složitosti.

Pakliže porovnáme první z měřených ukazatelů, zjistíme, že na téma blízké dokázal respondent průměrně pohovořit **7,8 minut**, ale na téma vzdálené více – rovných **10 minut**. **Hypotéza** o delších projevech na téma emočně intenzivní **nebyla potvrzena**. Ani ukazatel počtu produkováných slov za minutu **nepotvrdil** tuto **hypotézu** o plynulosti. Předpokládali jsme, že tempo řeči bude vyšší v projevu s tématem blízkým (průměrně **30,3** slov za minutu), avšak na téma vzdálené student průměrně produkoval **32** slov za minutu. Poslední ukazatel plynulosti, podíl pauz v projevu, přinesl výsledky pozitivní. Fakt, že projev na téma blízké bude obsahovat nižší počet pauz, aby byla plynulost zachována,

jsme očekávali a také ho výsledky potvrdily. Projev s emočně intenzivním tématem obsahoval průměrně **36,8 %** pauz a projev na téma vzdálené **38,3 %** pauz. **Hypotéza** tímto **byla potvrzena**.

9.4 Psaný vs. mluvený projev

Psaný projev se vyznačuje vyšší mírou připravenosti a nižším podílem nežádoucích jevů v projevu (vycpávková slova, obecně české výrazy aj.). Mluvený projev bývá naopak více spontánní, emočně zabarvený, vyskytuje se v něm avšak více nežádoucích jevů.

Předpokládáme, že v psaném projevu bude procentuálně nižší chybovost než v projevech mluvených vzhledem k možnosti si psaný projev více připravit, promyslet, vyhledat potřebné informace ve slovnících či jinde.

Vycházíme z údajů chybové analýzy psaných a mluvených projevů. Průměrná chybovost psaných projevů, které byly sebrány čtyři, činí **35,7 %**. U mluvených projevů (celkem pořízeno 10 nahrávek) byla vypočítána průměrná chybovost **21,9 %**. Rozdíl v procentuálním výpočtu chybovosti psaných a mluvených projevů je tedy velmi vysoký, tj. 13,8 %. **Hypotéza** o nižší chybovosti v projevech psaných než mluvených **nebyla potvrzena**. Možné vysvětlení tohoto výsledku je, že složitost projevu byla patrně vyšší (subjektivně hodnoceno lektorkou, neměřeno) u psaných projevů, ve kterých se student vyjadřoval poměrně dlouhými větami, oproti tomu v mluvených projevech používal častěji věty krátké a jednoduché, aby se dopouštěl co nejméně chyb, což byl pravděpodobně vědomý záměr respondenta.

Je zajímavé porovnat kategorie v klasifikaci chyb, do kterých byly řazeny nejčastější chyby jak v projevech psaných, tak mluvených. V projevech psaných se objevilo nejvíce chyb v kategorii „diakritika“ (celkem 66), kterou však nemůžeme porovnávat s projevy mluvenými stejně jako kategorii „pravopis“ nebo „výslovnost“. Druhá kategorie s nejvyšším počtem přiřazených chyb je v CHA psaných projevů kategorie „tvarosloví“, student se dopustil celkem 48 chyb a to je průměrně **12** chyb v jednom projevu. V mluvených projevech to bylo celkem 183 chyb, což je průměrně **18,3** chyb v jednom projevu. Více tvaroslovných chyb se student dopouštěl tedy v projevech mluvených. Další časté chyby vznikaly v psaných projevech na úrovni morfosyntaktické, těch bylo dohromady 27, tj. průměrně **6,8** chyb v jednom projevu.

V mluvených projevech se respondent dopustil celkem 91 chyb z této kategorie, tedy **9,1** chyb v jednom projevu. V oblasti lexika bylo kategorizováno v psaných projevech celkem 15 chyb (tj. průměrně **1,5** chyby v jednom projevu) a v mluvených projevech 117 chyb čili průměrně **11,7** chyb. V této kategorii je nejvíce patrný rozdíl. Je evidentní, že počet chyb v lexiku mluvených projevů (i připravených) je vyšší, a to zejména vzhledem k užívání anglických slov v projevech mluvených, což je jev, který se v projevech psaných vůbec nevyskytoval.

Můžeme tedy pozorovat, že v mluveném projevu se student dopustil více chyb v porovnávaných kategoriích tvarosloví, morfosyntax i lexikum. Přesto byla zaznamenána chybovost vyšší u psaných projevů. Chyby v diakritice zřejmě hodně ovlivnily průměrnou chybovost psaného projevu. I to je jedno z možných vysvětlení, proč nemohla být hypotéza potvrzena.

9.5 Nervozita vs. skryté nahrávání

Jak bylo nastíněno v této práci již dříve, polovina mluvených projevů (konkrétně č. 1, 2, 3, 4 a 5) byla nahrávána s vědomím studenta a byly pořízeny audio záznamy pouze daných projevů, nikoli celých lekcí. Protože lektorka zaznamenala zvýšenou nervozitu a stresové vypětí před a během pořizování nahrávek, po domluvě s vedoucím práce se začaly další nahrávky (téma č. 6-10) pořizovat tzv. skrytě a respondent byl s tímto způsobem nahrávání obeznámen až na konci výzkumu. A to z toho důvodu, aby projevy nebyly zkresleny tímto faktorem a abychom mohly tyto nahrávky vzájemně porovnat a potvrdit nebo vyvrátit hypotézu o tom, že pokud se student cítí být v nekomfortní situaci a je přítomný faktor stresu či nervozity, projeví se tyto aspekty do chybovosti projevů a sice tak, že se předpokládá větší chybovost.

Pokud porovnáme výsledky **chybové analýzy**, uvidíme rozdíl (ač malý) v chybovosti těchto projevů. U prvních pěti projevů byla vypočítána průměrná chybovost **22,7 %**, jedná se o projevy, o jejichž nahrávání student věděl. Druhá polovina projevů, nahrávaných skrytě, má chybovost nižší, rovných **21 %**. Rozdíl činí pouhá necelá 2 %. Avšak **hypotéza** o větší chybovosti v projevech, o jejichž nahrávání byl respondent srozuměn, **byla potvrzena**. Největší chybovost vůbec (27,8 % a 28,5 %) byla vypočítána

u prvního a druhého projevu, kde je možné předpokládat zvýšenou nervozitu studenta, strach z neznáma apod.

Analýza správnosti přináší výsledky obdobné jako CHA. Předpokládáme totiž větší správnost v projevech, o jejichž nahrávání student nebyl předem srozuměn (č. 6-10) a díky větší nervozitě v prvních pěti projevech očekáváme správnost nižší.

Správnost ve vybraném gramatickém jevu – deklinaci jmen – vykazoval student vyšší v projevech 6-10 (průměrně **3,7 %** chyb z celkového počtu slov) než v projevech, o jejichž nahrávání předem věděl (**4 %** chyb v deklinaci). Chyb v lexiku se student také dopustil méně v projevech 6-10 (**3,5 %** chyb) než v projevech 1-5 (**4,7 %**). **Hypotéza je tímto potvrzena.**

Různorodost slovní zásoby můžeme očekávat větší také u projevů nahrávaných skrytě, tedy bez stresové zátěže. V projevech 1-5 bylo napočítáno průměrně **31,7 %** slov různých a v projevech 6-10 toto měření činilo **35,7 %** různých ze všech počítaných slov. **Hypotéza byla potvrzena** i v tomto případě. Student měl menší tendenci svůj projev opravovat v projevech 6-10 (**3,5 %**) než v prvních pěti projevech (**4,6 %**).

Další náhled na tuto problematiku přináší výsledky **analýzy plynulosti**. Náš předpoklad je, že projevy realizované v první části výzkumu (č. 1-5) budou méně plynulé než projevy č. 6-10, jejichž nahrávání proběhlo skrytě. Stresová zátěž s největší pravděpodobností ovlivní negativně plynulost projevu.

Ve výsledcích průměrné délky projevů jsme si všimli tendence postupného zkracování projevů. Prvních pět projevů trvalo průměrně **11,6 minuty**, ale projevy z druhé poloviny výzkumu dosáhly hodnoty rapidně nižší – **6,2 minut**. Velký rozdíl (5,4 minut) a delší projevy č. 1-5 můžeme odůvodnit větší snahou ze strany respondenta z důvodu přítomnosti diktafonu a tím i zdůraznění potřeby pořízení nahrávky lektorkou. Očekáváme, že tempo řeči bude v projevech č. 1-5 nižší. Výsledky pro projevy z první části výzkumu (č. 1-5) ukazují, že respondent produkoval průměrně **29,1** slov za minutu a v projevech č. 6-10 to bylo dokonce **33,2** slov za minutu. Tempo řeči se potvrdilo být vyšší v projevech z druhé půlky výzkumu a **hypotéza tedy byla potvrzena**. Posledním měřeným ukazatelem plynulosti je průměrné procentuální zastoupení pauz v projevech. Předpokládaný vyšší podíl pauz bude v projevech realizovaných v první polovině výzkumu (č. 1-5), zvláště uvažujeme-li o těchto projevech a plynulosti z hlediska nervozity. Průměrný podíl pauz v projevech č. 1-5 činil **37,6 %** a v projevech č. 6-10 **37,5 %**. O 0,1 % je zastoupení pauz

menší v projevech nahrávaných v druhé polovině výzkumu, ale rozdíl je velmi malý. I přes to **může být hypotéza potvrzena.**

9.6 Obecná čeština v mluveném vs. psaném projevu

Obecná čeština, ač není vnímána jako zásadní chyba v projevu studenta, není považována za žádoucí, protože ani během lekcí češtiny se s ní student nesetkává buď vůbec, nebo jen v malé míře. Protože žije již delší dobu v České republice, je pravděpodobné, že se s touto podobou českého jazyka setkává a bude setkávat, ať už v kolektivu přátel, kolegů či jinde (v obchodech, dopravních prostředcích, televizi atd.).

Rozhodli jsme se proto porovnat užívání obecné češtiny v mluveném a psaném projevu studenta a zjistit, v jakých slovních druzích se vyskytují tyto tvary nejvíce. Předpokládáme, že obecná čeština bude ve větší míře zastoupena v projevech mluvených než psaných, což by odpovídalo tomu, jak vypadá jazyková situace u rodilých mluvčích. Psaný projev mívá zpravidla vyšší styl a nižší podíl vycpávkových slov či právě obecně českých výrazů.

Počet slov, ve kterých se obecná čeština vyskytla, byl přepočten na procenta. Výsledkem je tedy podíl výrazů obecně českých na všech chybách, kterých se respondent v psaném nebo mluveném projevu dopustil. Průměrně se v psaných projevech vyskytovalo **4,5 %** obecně českých výrazů z počtu všech sečtených chyb. V mluvených projevech činil tento průměrný podíl **11,6 %**. Rozdíl je tudíž poměrně vysokých 7,1 %.

Přepočítali jsme také podíl obecně českých slov na všechna slova projevu. V psaných projevech činí obecná čeština **1,9 %** ze všech slov, v mluvených projevech je to **2,4 %** ze všech slov. Rozdíl je tedy menší (0,5 %), ne tolik markantní jako u srovnání podílu chyb v projevech, ale patrný.

Hypotéza o předpokladu výskytu obecné češtiny ve větší míře v projevech mluvených **byla potvrzena.**

V mluvených projevech můžeme také porovnat, jak se obecně české výrazy vyskytují v projevech připravených a nepřipravených. Je možné předpokládat, že by se obecná čeština měla vyskytovat méně v projevech připravených, promyšlených, protože projevy nepřipravené se vyznačují větší spontánností, vycpávkovými slovy, hezitačními zvuky aj.

Součtem podílu obecně českých slov ve všech slovech projevů a jejich průměrem jsme došli k výsledku **2,5 %** u projevů mluvených **připravených** a **2,2 %** u projevů **nepřipravených**. **Hypotéza** o vyšším výskytu obecně českých výrazů v mluvených projevech nepřipravených tak **nebyla potvrzena**.

Co se týče slovních druhů, ve kterých se nejvíce vyskytovaly většinou obecně české koncovky, nejvyšší zastoupení bylo pozorováno u adjektiv (34 slov) a adverbii (24 slov). Pouze jednou se obecná čeština vyskytla v numeraliích (*čtvrtýho*). Ani jednou nebyla obecná čeština zastoupena v substantivech a verbech. V kategorii adverbii bylo zaznamenáno jen jediné, zato často užívané slovo „také“, resp. *taky*. Následující příklad je z posledního (desátého) mluveného projevu studenta a ukazuje oba nejvíce zastoupené slovní druhy, v nichž se objevují obecně české koncovky: *mám rád víno, bílý víno a červený víno taky a jídlo*.

9.7 Kompenzační strategie

Respondent v mluveném projevu často využívá různých kompenzačních strategií, což je pochopitelné vzhledem k jeho nízké jazykové úrovni (A2). Pokud bychom měli porovnat teoretické poznatky a kategorizaci kompenzační strategie podle E. Taron z kapitoly 1 a kompenzační strategie, ke kterým se uchyluje student, viděli bychom, že užívá všech vymezených kategorií (1. parafráze – odhadování, opsání, tvoření nových slov; 2. vyhýbání se – nedokončení výpovědi, zvolení jiných témat; 3. vědomé transfery – přepínání kódů, doslovné překlady; 4. neverbální prostředky; 5. žádost o pomoc).

Bohužel nebyly pořízeny video nahrávky, ale pouze audio, tudíž není patrné, že student často jako kompenzaci využívá **gesta a mimiku**. Například v první nahrávce odchází, hledá mušli, kterou ukazuje lektorce, protože nezná lexikum. Takřka v každém projevu se objevují **žádosti o pomoc** lektorky, ať už neverbální - nezaznamenané (vytažené obočí, pokynutí hlavou) nebo verbální pomocí jednoduchých otázek a tázacího tónu (*Co znamená...? To je....?*).

Co se týče **parafrázování**, v nahrávkách, resp. prepisech jsou zaznamenány všechny typy, tedy **odhadování** (nahrávka 1: *rohlík... vanilkový rohlíčky, rybí marmeláda, zlapu...slupkami*; nahrávka 2: *románý /románský/, fyzicka /fyzika/*; nahrávka 4: *nejlepší...nejvyšší*; nahrávka 6: *futbal... fotbalový*; nahrávka 7: *hedná /hnědá/, kurací /kuřecí/*; nahrávka 9: *běžovat /běžkovat/*; nahrávka 10: *prostý /rovný/*),

opis (nahrávka 1: *MUDr.* /myšleno doktor/, *kráter* /místo díra/; nahrávka 2: *natural* /přírodní/, *startoval jsem* /začínal jsem/, nahrávka 8: *cyklistická pasáž* /trasa/) i **tvoření nových slov** (nahrávka 1: *od maminkové, linco* /myšleno linecké cukroví/, *husový* /myšleno husí/; nahrávka 2: *hrači* /myšleno hračka/; nahrávka 3: *karavanovat*; nahrávka 6: *jablonce* /myšleno jabloně/).

Vědomých transferů se student v mluvených projevech dopouštěl často, nejčastěji však **přepínání kódů**, což se projevilo i ve výsledcích chybové analýzy v oblasti lexika. Jako svůj mateřský jazyk (L1) uvedl respondent alsástinu, ale nejběžněji používá v České republice angličtinu, a to i ve výuce (nahrávka 1: *spice, from the chicken*; nahrávka 2: *science, somewhere else, collect, priest*; nahrávka 3: *with the guide, fresh, fog*; nahrávka 6: *view*; nahrávka 8: *to awake*; nahrávka 9: *I can not, colors, on the hill*; nahrávka 10: *bitter beer*). **Doslovné překlady** z angličtiny nebyly tak často v nahrávkách pozorovány a z alsástinu nebo francouzštiny nemohly být z jazykových důvodů identifikovány (nahrávka 8: *je není* /is not/; nahrávka 9: *dělat turistiku* /to do hiking/).

Další v mluvených projevech pozorovnou kategorií kompenzační strategie je tzv. **vyhýbání se**, ať už tématu, čili volba jiného tématu (*Zased, sázím... zeleninu nebo květiny a... sekat na trávu... to není můj oblíbený - sekat trávu... musím... a... Ale mám rád zima taky. If, to je?*) nebo **nedokončení výpovědí**, kterých bylo nalezeno četné množství (nahrávka 2: *A studoval natural....*; nahrávka 4: *Do zastávky Palmovka a jedu nebo pojedu... Libeňský most...; Obchod na elektronický... do komunist...;* nahrávka 6: *Vidím Jižní spojka a Jižní Město a vidím stadion, to je fotbal... fotbalový, fotbalový stadion, ale to je...;* nahrávka 7: *Má v zimě má bílá...;* nahrávka 8: *Nebo Carcassonne je... starý... město a starý....;* nahrávka 10: *Ano nebo čatní a maso, to není můj...).*

Ze všech zmíněných příkladů vyplývá, že student běžně využívá kompenzačních strategií, dokonce všech druhů vymezených E. Taron. Je pravděpodobné, že k těmto strategiím komunikační kompetence se uchýloval častěji právě během pořizování audio nahrávek, a to z různých možných důvodů, např. stres, nervozita, nízká jazyková úroveň atd., to však není předmětem zkoumání v tomto výzkumu.

10 ZÁVĚR

Diplomová práce je rozsáhlého charakteru, protože jsme se snažili přinést co nejvíce užitečných a komplexních poznatků k zadanému tématu, a to jak teoretických, tak praktických. Velká část práce, co do jejího rozsahu, náleží empirickému výzkumu a jeho rozborům, výsledkům a srovnáním. Právě praktická část práce byla časově nejnáročnější, především kvůli sběru materiálu, který trval bezmála půl roku. V průběhu provádění výzkumu jsme se museli vypořádat také s několika drobnými komplikacemi (např. zkresení v důsledku stresu z nahrávání, nemoc respondenta aj.).

Téma práce dávalo možnost zaměřit se na širokou škálu faktorů ovlivňujících vyučovací proces, potažmo jejich efektů, jak předestírá název práce. Pro výzkumné šetření jsme vybrali jen několik z nich, ty popsala podrobně kapitola 9. V průběhu práce jsme narazili na další zajímavosti či nápadnosti v projevech studenta a zařadili je do výzkumu i teoretické části, jedná se například o užívání obecné češtiny v mluvených a psaných projevech či kompenzační strategie a příklady jejich používání.

Práce byla koncipovaná jako případová studie a zaměřila se proto pouze na jednoho vybraného respondenta – studenta češtiny jako cizího jazyka, pobývajícího na území ČR, jehož jazyková úroveň byla stanovena jako A2. Ačkoli bylo prezentováno mnoho závěrů, nemohou být vztahovány k širší populaci cizinců, resp. studentů češtiny jako cizího jazyka. Platnost hypotéz by se měla ideálně ověřit na větší skupině respondentů. Přesto se domníváme, že výsledky přináší zajímavý pohled na tuto problematiku a na propojování s disciplínami pedagogickými a psychologickými.

Cílem bylo přinést teoretické poznatky z oblasti osvojování druhého jazyka, představit možné pohledy na jazykové chyby a jazykovou správnost a popsat vybrané přístupy zkoumání vývoje mezijazyka v oblasti SLA a oboru čeština jako cizí jazyk. Nejvíce pozornosti jsme přitom věnovali chybové analýze a analýzám správnosti a plynulosti.

Z deseti pořízených audionahrávek a 4 získaných psaných projevů jsme vytvořili přepisy a provedli jednotlivé analýzy, jimiž jsme chtěli ověřit platnost hypotéz stanovených v kapitole 9. Mimo to jsme používali mnoho dalších podkladů, které přinesli doplňující informace, ať už o respondentovi a jeho osobnostní charakteristice (dotazník),

vývoji jeho mezijazyka po dobu provádění výzkumu (testy úrovně) nebo o sebehodnocení jeho vlastních jazykových dovedností (evaluační archy).

Cílem praktické části bylo přinést ucelený náhled na produktivní dovednosti a komunikační schopnosti studenta a přirozeně i vývoj jeho mezijazyka, dále zjistit, popsat, analyzovat a porovnat determinanty vstupující do výuky a ovlivňující jakýmkoli způsobem výkon studenta a vyřknout závěry na základě výsledků všech provedených analýz. Ty byly nejprve popsány a v závěru každé analýzy také uskupeny do přehledných tabulek pro snadnější orientaci. Převážná většina ze stanovených hypotéz se empirickým výzkumem a jednotlivými analýzami potvrdila a stanovené dílčí cíle diplomové práce tak byly naplněny.

Práce by měla poskytnout budoucím i stávajícím učitelům češtiny jako cizího jazyka obecně vzhled do celé problematiky, ukázat možnosti zkoumání produktů studentů (zaměřených na produktivní dovednosti), problémové momenty ve výuce (přítomnost diktafonu), jevy, které výuku různými způsoby ovlivňují, a to buď ze strany studenta, nebo ze strany lektora či učitele, a je možné s nimi dále ve vyučování pracovat, případně negativní a nežádoucí efekty na základě poznatků z této studie eliminovat nebo se zcela vyhnout jejich příčinám.

Na příloženém CD se nachází nahrávky samotné, jejich přepisy, chybová analýza jednotlivých projevů, Excel tabulka chybové analýzy, dotazník v češtině i angličtině (Student's Profile), test jazykové úrovně, informovaný souhlas a naskenované psané projevy studenta.

11 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BALKÓ, I. *K výzkumu tempa řeči a tempa artikulace v různých řečových úlohách.* „Bohemystika“, roč. 2005, č. 3, s. 185-199. ISSN 1642-9893. [online]. [cit. 05-04-2016]. Dostupné z: http://www.bohemystyka.pl/artykuly/2005/ART_Balko.pdf
- BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H.; ČADSKÁ, M.; TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2.* 1. vyd. Vydalo MŠMT ČR. Praha: TAURIS, 2005.
- CVEJNOVÁ, J.; PAPIRNÍKOVÁ, I.; BENEŠOVÁ GRUNTOVÁ, D. *Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka (diagnostická příručka).* Centrum pro integraci cizinců, o.s., 2007.
- CORDER, S., P. *Idiosyncratic dialects and error analysis.* In: IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Ročník 9, číslo 2, 1971, s. 147–160. ISSN 1613-4141.
- CORDER, S. P. *The significance of learner's errors.* In: International Review of Applied Linguistics. Ročník 5, 1967, 160–170.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky.* 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0.
- ELLIS, R; BARKHUIZEN, G. *Analysing Learner Language.* Oxford: Oxford University Press, 2005. 404 s. ISBN 978-0-19-431634-7.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition.* 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1997. 147 s. ISBN 978-0-19-437212-1.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition.* 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1994, 824 s. ISBN 0 19 437189 1.
- GÖTZ, S. *Fluency in Native and Nonnative English Speech.* Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2013, 238 s. ISBN 978-9027203588.
- GRÁF, T. *Accuracy and fluency in the speech of the advanced learner of English.* Disertační práce. Praha: FF UK, 2015, 183 s.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HLAVÁČKOVÁ, E. *Kompenzační strategie ve výuce češtiny jako cizího jazyka: Porovnání mluvených a psaných komunikátů.* Diplomová práce. Praha: FF UK, 2015.
- HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku.* 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7043-867-1.

HUANG, J. *Error Analysis in English Teaching: A Review of Studies*. Journal of Chung – San Girl’s Senior High School. Ročník 2, 2002, s. 19- 34. [online]. [cit. 14-12-2015]. Dostupné z: <http://lib.csghs.tp.edu.tw/%E4%B8%AD%E5%B1%B1%E5%A5%B3%E9%AB%98%E5%AD%B8%E5%A0%B1%E7%AC%AC%E4%BA%8C%E6%9C%9F/03ERROR%20ANALYSIS.pdf>

CHROMÝ, J. *Práce s empirickými daty*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-2462-801-1.

JUNKOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie českého jazyka*. 2. vyd. České Budějovice: PF JČU, 1996, 68 s. ISBN 80-7040-166-4.

Kol. autorů. *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. [editor: MUÑOZ, Carmen]. Clevedon: Multilingual Matters, 2006, 283 s. ISBN 1-85359-892-5.

Kol. autorů. *Příruční mluvnice češtiny*. [editoři: Petr Karlík, Marek Nekula, Zdenka Rusínová]. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012. 800 s. ISBN 978-80-7106-624-8.

KOKAISL, P.; HAMOUZOVÁ, K.; HROMÁDKOVÁ, M.; JAROLÍMKOVÁ, T. „Německá“ kultura ve Francii – Alsasko a Alsané. *Kulturní studia*, roč. I, čís. 1, s. 20-44. [online]. 1. 11. 2013 [cit. 20-05-2016]. Dostupné z: <http://kulturnistudia.cz/nemecka-kultura-ve-francii-alsasko-a-alsasane/>

MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 87 s. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, J.; PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 324 s. ISBN 80-7178-772-8.

NORRISH, J. *Error Analysis : What? Why? When and How?* [online]. 24. 6. 2015 [cit. 02-06-2016]. Dostupné z: <http://tefl-b.blogspot.cz/2015/06/error-analysis-what-why-when-and-how.html>

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013, 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, J. *Determinanty reálné výuky*. *Pedagogika* 4/1987, s. 395-415. ISSN 2336-2189.

SAVILLE-TROIKE, M. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 205 s. ISBN-13 978-0-521-79407-7.

SELINKER, L. *Interlanguage*. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, ročník 10, číslo 1-4, 1972, s. 209–241.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Council of Europe, 2001. Publikováno: Olomouc, UPOL. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

SVOBODA, K. *O jazykové správnosti*. Naše řeč, ročník 27 (1943), číslo 2, s. 25-32. ISSN 0027-8203. [online]. [cit. 09-03-2016]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3741>

ŠEBESTA, K. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 166 str. ISBN 978-80-7372-848-9.

ŠEBESTA, K. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, 121 s. ISBN 978-80-7308-554-4.

TARONE, E. *Interlanguage*. In: Brown, Keith. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Boston: Elsevier, 2006, s. 747–751. ISBN 978-0-08-044361-4.

TAVAKOLI, P.; SKEHAN, P. *Strategic planning, task structure, and performance testing*. In: *Planning and Task Performance in a Second Language*, s. 239-277. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 2005. ISBN 978 1 58811 613 0.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 356 str. ISBN 978-80-246-0841-9

12 SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1: Klasifikace chyb.....	43
Tabulka 2: Explanace chyb.....	43
Tabulka 3: Výsledky evaluačního archu - student.....	47
Tabulka 4: Výsledky evaluačního archu - lektorka.....	48
Tabulka 5: CHA psaných projevů.....	55
Tabulka 6: CHA mluvených projevů.....	65
Tabulka 7: CHA - pořadí projevů podle chybovosti.....	66
Tabulka 8: Analýza správnosti.....	78
Tabulka 9: Analýza plynulosti.....	79
Graf 1: CHA – psaný projev č. 1.....	52
Graf 2: CHA – psaný projev č. 2.....	52
Graf 3: CHA – psaný projev č. 3.....	53
Graf 4: CHA – psaný projev č. 4.....	54

13 SEZNAM ZKRATEK

EA	Error Analysis
CHA	Chybová analýza
L2	Second Language (druhý jazyk)
MLR	Mean lenght of run
OČ	Obecná čeština
PDV	Průměrná délka výpovědi
SERR	Společný evropský referenční rámec
SLA	Second Language Acquisition (osvojování druhého jazyka)
TL	Target Language (cílový jazyk)
ÚJOP UK	Ústav pro jazykovou a odbornou přípravu Univerzity Karlovy
WPM	Word per minute

14 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas s výzkumem.....	I
Příloha 2: Test jazykové úrovně.....	II
Příloha 3: Dotazník pro studenta (Profil studenta).....	VII
Příloha 4: Hodnotící arch – lektorka.....	XII
Příloha 5: Hodnotící arch – student.....	XIII

Příloha 1: Informovaný souhlas s výzkumem

Informovaný souhlas s nahráváním lekcí a využitím audio nahrávek

V rámci diplomové práce „Efekty výuky češtiny jako cizího jazyka“ zadané na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, Ústavu českého jazyka a teorie komunikace jste byl požádán o spolupráci.

Vaše účast na výzkumu je dobrovolná. Pro potřeby výzkumu k diplomové práci budou lekce od září 2015 do března 2016 nahrávány (audio) a nahrávky potom zpracovány. Pro výzkum byly použity také další metody (dotazníky, evaluační archy, testy úrovně a jiné další testy).

Žádám Vás o souhlas s poskytnutím výzkumného materiálu k této diplomové práci prostřednictvím audio nahrávek a výše zmíněných textových dokumentů. Bude zachována Vaše anonymita, nebude zveřejněno Vaše jméno.

Děkuji Vám za spolupráci!

Bc. Daniela Neubergová

Váš podpis

.....

Příloha 2: Test jazykové úrovně⁸⁶

Čeština pro cizince

Test na web

Začátečník I

1. My ... černou kávu.
a) pít
b) pijeme
c) pješ
2. Čekám na ... učitele.
a) nová
b) nových
c) nového
3. Karel je
a) American
b) Amerika
c) americký
4. Jsou Rus a Ruska a mluví ...
a) Ruskn
b) ruský
c) rusky
5. Její kamarádky ... hezká.
a) je
b) být
c) jsou
6. Mám kamaráda. ... kamarád se jmenuje Pavel.
a) Moje
b) Můj
c) Jejich
7. To je moje kolegyně ... Anglie.
a) do
b) k
c) z
8. Počítej! Jeden, dva, tři, čtyři,
a) šest
b) pět
c) oem
9. Co děláš? ... na svého přítele.
a) Čekáte
b) Čekáš
c) Čekám
10. Můžete mi dát klíče? ... , tady jsou.
a) Prosim
b) Děkuji
c) Prosim tě
11. Mám ...
a) auto
b) aut
c) autem
12. ... jdete?
a) Kde
b) Kam
c) Který

Začátečník II

1. Jana a Pavel ... studovat češtinu.
a) můžeš
b) chlit
c) chtějí
2. ... smím tady kouřit?
a) Tomáš
b) Tomášem
c) Tomáši
3. Má David rád Janu? Ano, má ... hodně rád.
a) její
b) jí
c) ji
4. Co jsi včera ... ?
a) dělali
b) děláte
c) dělali
5. Ptám se ...
a) lektor
b) lektorky
c) lektorce
6. Chci lístky do Š.
a) řada
b) řady
c) řad
7. Ve městě je několik ...
a) hotely
b) hotel
c) hotelů
8. Bydlí vedle ...
a) my
b) nás
c) ti
9. Film začíná v pět ...
a) hodin
b) minuta
c) hodiny
10. V ... je obvykle hezké počasí.
a) květnu
b) květen
c) květ
11. Nemám ... slovník.
a) všechny
b) každý
c) žádný
12. Dříve ... často do Itálie.
a) jezdíš
b) jezdila jsem
c) jezdila

⁸⁶ Pozn.: Použito se svolením Institutu jazykového vzdělávání v Praze.

Mírná pokročilost I

1. Zítra na vás ...
 - a) budu čekat
 - b) čekat
 - c) nepočkat
2. Každý den ... do školy.
 - a) jezdit
 - b) jezdí
 - c) nejezdí
3. ... píše? Píše zajímavě.
 - a) Který
 - b) Jaký
 - c) Jak
4. Rozumím ...
 - a) tomu filmu
 - b) té film
 - c) tomu film
5. Dědeček má v sobotu narozeniny. Půjdeme k ... na návštěvu.
 - a) ní
 - b) němu
 - c) sobě
6. ... si ještě kousek dortu!
 - a) Vezmi
 - b) Vzal
 - c) Vзіt
7. Seznámila jsem se s ...
 - a) jejich synem
 - b) jejich synovi
 - c) jejich syn
8. Není s ... spokojený.
 - a) vámi
 - b) vám
 - c) vás
9. Banka je ... drogerie.
 - a) v
 - b) z
 - c) vedle
10. Včera jsem mluvila se ... bratrem.
 - a) tvým
 - b) svého
 - c) svým
11. Dobrý den, Balcarová. ...
 - a) Vidím vás.
 - b) Těší mě.
 - c) Nashledanou.
12. Kam pojedete ...?
 - a) lyže
 - b) lyžovat
 - c) lyžují

Mírná pokročilost II

1. Česká republika je ... než Francie.
 - a) méně
 - b) málo
 - c) menší
2. Tahle kniha je špatná, ale ta druhá je ještě ...
 - a) horší
 - b) špatná
 - c) hůře
3. Já tady zítřka nebudu. Řeknete ... , co se budete zítřka učit?
 - a) mě
 - b) mi
 - c) si
4. Zeptám se ho, ... pojedě s námi.
 - a) nebo
 - b) že
 - c) jestli
5. Kdybych měl peníze, ... do Itálie.
 - a) jeia bych
 - b) jel bych
 - c) jel by
6. ... mi to!
 - a) Ukaž
 - b) Ukázat
 - c) Ukážeme
7. Máš už ten nový slovník? Ne, ale ráda si ... koupím.
 - a) ji
 - b) ho
 - c) něj
8. Matka se stará ... dvě děti.
 - a) s
 - b) o
 - c) u
9. Ten román je velice ...
 - a) dobrodružství
 - b) dobrodružně
 - c) dobrodružný
10. Stýská se mi ... rodičích.
 - a) po
 - b) na
 - c) k
11. Do Prahy jezdí stále více ...
 - a) zahraniční turistů
 - b) zahraniční turista
 - c) zahraničních turistů
12. Dobrý den. To je Jana? Ano, to jsem ...
 - a) ona
 - b) já
 - c) on

Střední pokročilost I

1. ... mostem tebe řeka.
a) Dole
b) Pod
c) Nad
2. Včera jsem ... poťkal s kamarádem ze školy.
a) s
b) se
c) si
3. Za domem je zahrada a na ... hodně stromů.
a) něm
b) jí
c) ní
4. ... mi, že bude pršet.
a) Zdá se
b) Zdála se
c) Zdáli se
5. Teta pracuje v knihovně, je ...
a) knihovnik
b) knihovnice
c) kniha
6. Viděl jsi už dnešní noviny? Ne, ale rád ...
odpoledne.
a) je přečteme
b) si je přečtu
c) čtu
7. ... nikdy nesnídá, má každé dopoledne hlad.
a) Protože
b) Když
c) Ale
8. Petr zítra ... své rodiče.
a) navštíví
b) navštívíme
c) navštívíš
9. Ptal se včera ... tobě, ale už jsi nebyl v práci.
a) při
b) po
c) na
10. To je město, o ... jsem ti vyprávěl.
a) který
b) kterého
c) kterém
11. ... nejeli na hory, šli bychom do kina.
a) Kdybyste
b) Kdyby jste
c) Kdy
12. Jeho ... snaha zůstala bez efektu.
a) silná
b) usilovná
c) usilovný

Střední pokročilost II

1. Je mnohem ... odborník než ostatní.
a) lepší
b) lépe
c) dobrý
2. Díky ... dokončil ten projekt.
a) němu
b) něj
c) ním
3. Byl jsem překvapený ...
a) jeho otázkou
b) jeho otázkou
c) jeho otázky
4. Z jeho ... synů mám radost.
a) dvě
b) dvěma
c) dvou
5. Mnoho ... se každý den dívá na televizi.
a) dětí
b) dětmi
c) dětech
6. Napsal mi, že nemám jezdit v pátek, ... až
v sobotu.
a) a
b) ale
c) ani
7. Jeho strach byl úplně ...
a) zbytečně
b) zbytečný
c) zbytečnou
8. Výstava o Rudolfovi II. ... dlouhou dobu.
a) se připravovala
b) připravovala
c) připravila
9. V ... je mnoho rybníků.
a) jih Čech
b) jižní Čech
c) jižních Čechách
10. Doufám, ... se vám nic nestane.
a) aby
b) že
c) když
11. Nemůžeme věřit ...
a) všechny její sliby
b) všem jejím slibům
c) všem jejím slibům
12. Pokračoval v ... práci.
a) otcově
b) otcovi
c) otcovu

Vyšší střední pokročilost I

1. Ta slova je ...
a) dojala
b) dojaly
c) dojmout
2. Co můžeš udělat dnes, ... na zítřek.
a) odložit
b) neodkládej
c) neodlož
3. Všichni ... přišli měsíc do Řecka.
a) let
b) poletíš
c) poletíme
4. Neměl jsi žádné ... povinnosti, tak sis jistě odpočinul.
a) jiný
b) jiná
c) jiné
5. Vstal brzy, jen ... viděl východ slunce.
a) kdyby
b) aby
c) kdybychom
6. Nebylo hezky, ... jsem zůstal doma.
a) proto
b) přesto
c) právě
7. Kdyby už uměl dobře německy, ... do konkurzu.
a) byla by se přihlásila
b) byl by se přihlásil
c) byl by se přihlásila
8. Je tedy ta zpráva o výsledcích konkurzu ... ?
a) minulý měsíc
b) z minulého měsíce
c) s minulým měsícem
9. Už jsem tu práci konečně ...
a) psal
b) dopsal
c) dopsal
10. Opraví to za dva dny, ... ?
a) Dokdy
b) Kam
c) Do
11. Ty objekty stále ...
a) není opraven
b) nejsou opraven
c) nejsou opraveny
12. Přijal je ... chladně.
a) poměrně
b) poměr
c) poměrný

Vyšší střední pokročilost II

1. Byla vzadu na konci fronty. Odkud přišla? ...
a) Zezadu
b) Ze zadu
c) Z zadu
2. Chci vám to říci ...
a) osobní
b) osobně
c) osoba
3. Potřebuji nové ... prkno.
a) žehák
b) žehliči
c) žehlení
4. Zdraví je pro člověka ...
a) důležitý
b) nejdůležitější
c) důležitě
5. Diví se ... názorům.
a) sestřiným
b) sestřině
c) sestřiných
6. Celé dopoledne budeme na ...
a) základní škole
b) základní školám
c) základních škol
7. Byli tam všichni ... Petra.
a) jenom
b) na
c) kromě
8. ... to neřekaj
a) Nikomu
b) Nikoho
c) Nic
9. ... radostí vykřikla.
a) Samá
b) Samou
c) Samo
10. Při ... otázkách k němu a ním nemohu souhlasit.
a) všech
b) všem
c) vši
11. Na skladě jsou pouze ... křafasy.
a) tři
b) troje
c) třikrát
12. Kolega sedí ... přeje nějakou zprávu.
a) protože
b) a
c) nebo

Pokročilý I

1. Z ... uchazečů vybrali tři nejlepší.
a) mnoha
b) mnoho
c) všech
2. Buď přijdeš hned, ... nechod vůbec.
a) nebo
b) proto
c) přesto
3. Měli jsme ... hlad, ale i žízeň.
a) asi
b) jen
c) nejen
4. Zastavil se tam, ... se křžují obě cesty.
a) kam
b) kde
c) kudy
5. Zaplatil jsem za večeři 200 Kč, ... nebylo příliš mnoho.
a) co
b) což
c) čemuž
6. ... chodí často pozdě, nebývá spolehlivý.
a) Kdy
b) Kdo
c) Kdokoli
7. Bedřich Smetana byl ...
a) vynikající skladatel český
b) český skladatel vynikající
c) vynikající český skladatel
8. ... po jejich zboží neustále rostla.
a) Poptávka
b) Nabídka
c) Poptávat
9. Do ... Prahy se dostanete nejlépe ...
a) centra/metro
b) centra/metrem
c) centrum/metrem
10. Myslel jsem na to ve ... v noci.
a) dne
b) dní
c) dnům
11. Malé děti lezly okolo stolu po ...
a) kolena
b) koleny
c) kolenou
12. Na léčení dojezda do ...
a) Karlových Vary
b) Karlových Varů
c) Karlovy Vary

Pokročilý II

1. ... se zamyslel a ... odpovídal.
a) Hluboký/pomalů
b) Hluboce/pomalu
c) Hluboce/pomalů
2. První díl seriálu byl ze všech ...
a) zajímavější
b) nejzajímavější
c) nejzajímavší
3. Díval se ...
a) autorce názorům
b) autorky názory
c) autorčiným názorům
4. Kdy se vrátíš ... ?
a) od dovolené
b) z dovolené
c) při dovolené
5. Ō ... tam tiše mluvil.
a) komsi
b) kdosi
c) kohosi
6. Zopakoval mi to ještě ...
a) dvěkrát
b) dvakrát
c) dva
7. Odešel z funkce ... osobním důvodům.
a) kvůli
b) přes
c) z
8. Je to takový malý ...
a) domkem
b) domeček
c) domečky
9. Mlil ho ...
a) za blázna
b) bláznem
c) za bláznů
10. Pro mě ... ať si tam jde taky.
a) ke mně
b) za mně
c) za mě
11. ... jsou ty brýle?
a) Čeho
b) Či
c) Kdo
12. Maminka vařila ...
a) zpívaje si
b) zpívajice si
c) zpívajíc si

Příloha 3: Dotazník pro studenta (Profil studenta)

Questionnaire for the diploma thesis Student's profile (czech for foreigners)

I Basic information

Name: _____

Nationality: _____

Age: _____

Educational attainment:

Which language do you consider your maternal? _____

Which languages do you speak/use? Approximately specify your level (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

II Living in the Czech Republic

1. How long do you live in the Czech Republic? _____

2. For what reason / purpose you come to the Czech Republic?

3. In which countries did you live before? _____

4. Which country do you consider your native? _____

III Czech language

1. Why do you study czech language? What is your motivation?

2. Do you prepare for some official (state) exams?

YES – NO

3. Where and how did you study czech language in past?

- organization / school / self-study
- type of course (individual, group)
- level (A1-C2)
- how many lessons per week
- length of course (month, semester, year,...)

4. In which course (type, length, level) do you study czech language now?

5. Which type of course / teaching is the most beneficial for you and why? Evaluate positives and negatives of this type of course.

6. How many time do you spend lerning czech language at home (preparing for course, self-study,...)?

0-1 h/week – 2-3 h/week – 4-5 h/week – 6-7 h/week – 8-10 h/week – >10 h/week

IV Using czech language in practice

1. How often do you use czech language except a lesson / course?

0-1x per week – 2-3x per week – 3-4x per week – 5x per week – every day

2. In which situations / when / where do you use czech language the most frequently?

3. Can you communicate in czech language in everyday and usual situations without the help of another person or another language?

YES – NO

4. At what rate (percentage) do you normály use czech, english, french etc.? The wole is 100 %.

Czech language _____ %
French language _____ %
English language _____ %
..... _____ %
..... _____ %
Total: 100%

V Learning of czech as a foreign language – self-reflection

1. Evaluate, subjectively, your skills and knowledges in czech language at following scale (same as at school, 1= very well, 5 = unsatisfactory)

Listening	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Reading	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Writing	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Speaking	1 – 2 – 3 – 4 – 5

2. Evaluate, in general, your study progress in czech language.

very large – large – average – small – very small

3. Evaluate your diligence at learning czech language.

maximal 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 minimal

4. Think about and than write your **strong points / strengths** in czech language (favourite / perfect learned curriculum, skills – listening, writing, reading, speaking, pronunciation etc.).

5. Think about and then write your **weak points** in czech language (favourite / perfect learned curriculum, skills – listening, writing, reading, speaking, pronunciation etc.).

6. Which part of lesson and which activities do you mostly like?

7. Which part of lesson and which activities do you mostly dislike?

8. In which part of lesson is the most difficult to concentrate in your opinion?

- a) beginning of lesson (warming up)
- b) beginning of lesson (revision, control homeworks)
- c) half of lesson (new curriculum)
- d) end of lesson (final revision, finishing new curriculum, practise)

9. Which factors the most influence your concentration at lesson in your opinion?

- a) weather
- b) tiredness
- c) mood
- d) lecturer's personality
- e) lecturer's mood
- f) type of activities
- g) difficulty of new curriculum
- h) others: _____

VI Psychological profile

1. Mark your dimension of personality traits at scale.

extrovert 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 introvert

(Comment: Extrovert – friendly, sociable, open, entertaining, impulsive, active, emotional;
Introvert – calm, balanced, measured, withdrawn, close, passive, reliable)

2. Which temperament type is the closest to you?

- a) phlegmatic person (calm, balanced, emotionally cool, measured)
- b) choleric person (active, impulsive, impatient, restless, propensity to aggression)
- c) sanguine person (open, sociable, positive, emotionally disbalanced, himself / herself centered, cheerful)
- d) melancholic person (withdrawn, pessimistic, untalkative, reflective, frank)

3. Characterize your personality using names of traits (f.e.: careful, dynamic, calm, friendly etc.)

4. What is your learning style?

- a) visual (pictures, graphs, tables, videos or color highlighting can help student to remember curriculum easier)
- b) auditory (audio recordings, reading / repeating curriculum loudly, reproduction of learned curriculum to sb. and sound teaching aids can help student to remember curriculum easier)
- c) kinesthetic (move, walking during the learning or writing a curriculum over and over again can help student to remember curriculum easier)

5. How can you influence your concentration at lesson?

not at all 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 absolutely

6. Which is your degree of liability?

weak 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 strong

7. Which is your desire (motivation) to learning czech language?

weak 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 strong

Příloha 4: Hodnotící arch – lektorka

LEKTOR

Výzkum k diplomové práci

Daniela Neubergová

Hodnotící arch - mluvený projev (připravený)

Téma č. 1: **Jak slavíte Vánoce a Velikonoce?** (zvyky, tradice, písně, jídlo, jak tyto svátky probíhají u vás doma, jak probíhaly tyto svátky v dětství, jak probíhají v ČR)

Zhodnocení mluveného projevu studenta:

Gramatická správnost	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Slovní zásoba	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Výslovnost	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Rozsah (délka) projevu	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Plynulost projevu	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Komentář (dojmy, postřehy,...):

Příloha 5: Hodnotící arch – student

STUDENT

Výzkum k diplomové práci

Daniela Neubergová

Hodnotící arch - mluvený projev (připravený)

Téma č. 1: **Jak slavíte Vánoce a Velikonoce?** (zvyky, tradice, písně, jídlo, jak tyto svátky probíhají u vás doma, jak probíhaly tyto svátky v dětství, jak probíhají v ČR)

Zhodnoťte Váš mluvený projev / Evaluate your speaking (same as at school, 1= very well, 5 = unsatisfactory):

Gramatická správnost / Gramatical correctness	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Slovní zásoba / Vocabulary	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Výslovnost / Pronunciation	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Rozsah (délka) projevu / Range (extent) of speaking	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Plynulost projevu / Fluency of speaking	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Váš komentář (dojmy, postřehy,...) / Your comment (impressions, observations,...):
