

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

ANALÝZA PŘÍČIN NEPOROZUMĚNÍ V ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI POSLECH  
S POROZUMĚNÍM V ČEŠTINĚ JAKO CIZÍM JAZYKU  
DISERTAČNÍ PRÁCE

*Jitka Lukášová*

*Specializace v pedagogice*

*Teorie vzdělávání v jazykovědné bohemistice*

Školitel: *doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.*

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň 27. srpna 2012

.....

## **PODĚKOVÁNÍ**

Chtěla bych poděkovat svému školiteli doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. a konzultantům (prof. PhDr. Marii Čechové, DrSc.; prof. PhDr. Janě Hoffmannové, DrSc.; Ing. Jiřímu Hánovi, Ph.D.; Mgr. Bohumile Burešové a Mgr. Andree Nagyové) za odbornou pomoc.

## Obsah

1. Úvod.....	10
1.1 Popis struktury práce.....	11
1.2 Cíl práce .....	12
1.3 Hypotézy .....	13
1.4 Metody výzkumu .....	13
1.5 Nastínění obtíží, které jsme v souvislosti v práci museli řešit .....	15
1.6 Vymezení pojmosloví.....	16
2. K historii výzkumu řečové dovednosti poslech s porozuměním .....	19
2.1 Postavení poslechu s porozuměním v lingvodidaktice od počátku 20. století do konce 60. let 20. století .....	19
2.2 Změna postavení poslechu v kontextu pragmatické lingvistiky .....	20
2.3 Počátky výzkumu psycholingvistických aspektů poslechu s porozuměním.....	22
2.4 Postavení poslechu s porozuměním v rámci komunikační metody .....	22
2.5 Činitele ovlivňující (ne)úspěch v poslechu s porozuměním jako základní oblast světového výzkumu poslechu s porozuměním .....	24
2.6 Reflexe světového výzkumu v České republice po roce 2000.....	25
3. Definice pojmu poslech s porozuměním .....	27
3.1 Problematika české terminologie: poslech versus poslech s porozuměním.....	29
3.2 Druhy poslechu .....	30
3.3 Definice pojmů chyba a neporozumění.....	32
3.4 Faktory ovlivňující recepci poslechového textu .....	37
3.5 Proces recepce auditivně vnímaného textu .....	39
3.6 Popis procesu poslechu s porozuměním se zřetelem k jeho jednotlivým fázím ....	41
3.6.1 Fáze akustická.....	41
3.6.1.1 Akustická podstata zvuku .....	41
3.6.1.2 Akustická podstata porozumění řeči jako předpoklad percepce .....	41
3.6.1.3 Vnímání samohlásek .....	42
3.6.1.4 Vnímání souhlásek.....	42
3.6.1.5 Příčiny neporozumění spojené s akustickou fází poslechu s porozuměním .	44
3.6.2 Fáze identifikační.....	45
3.6.2.1 Příčiny neporozumění spojené s identifikační fází poslechu s porozuměním .....	47
3.6.2.2 Specifika identifikační fáze poslechu s porozuměním v germánských a slovanských jazycích .....	48
3.6.3 Fáze porozumění.....	49
3.6.3.1 Příčiny neporozumění spojené s fází porozumění při poslechu s porozuměním.....	53
3.6.4 Fáze interpretační.....	54
3.6.4.1 Příčiny neporozumění spojené s interpretační fází při poslechu s porozuměním.....	56
3.6.5 Vlastní vymezení řečové dovednosti poslech s porozuměním .....	57
3.7 Poslechové strategie jako jeden z faktorů ovlivňujících (ne)úspěšnost v poslechu s porozuměním.....	58

3.7.1	Historie výzkumu poslechových strategií.....	60
3.7.2	Výzkum poslechových taktik.....	62
4.	Vymezení pojmosloví analytické části dotazníku.....	63
4.1	Charakteristika účastníků výzkumu.....	64
4.2	Teoretická východiska k návržení formátu poslechového testu.....	66
4.3	Charakteristika dotazníku k výzkumu.....	67
4.4	Nastavení proměnných ovlivňujících obtížnost poslechového textu.....	68
4.4.1	Charakter zdrojového poslechového textu.....	69
4.4.2	Délka poslechového textu.....	71
4.4.3	Tempo řeči poslechového textu.....	72
4.4.4	Počet opakování poslechového textu.....	73
4.4.5	Forma instrukcí.....	73
4.4.6	Formát položky určený charakterem hodnocení úlohy.....	74
4.4.7	Forma a délka požadovaných odpovědí.....	75
4.4.7.1	První poslechová úloha.....	75
4.4.7.2	Druhá poslechová úloha.....	75
4.4.7.3	Třetí poslechová úloha.....	76
4.4.7.4	Čtvrtá poslechová úloha.....	77
4.4.8	Počet požadovaných odpovědí.....	77
4.4.9	Míra lexikální ekvivalence mezi poslechovým textem a formátem odpovědi.....	78
4.4.10	Individuální faktory spojené s posluchačem.....	78
4.5	Charakteristika části dotazníku věnované výzkumu poslechových strategií a taktik.....	79
4.5.1	Vymezení termínů zkušený a méně zkušený posluchač ve vztahu k úrovním B1 a B2 podle SERR.....	79
4.5.2	Přehled současného dělení poslechových strategií a taktik jako východisko klasifikace obtíží recipientů na úrovních B1 a B2 podle SERR.....	80
4.5.3	Nově vymežované poslechové strategie a taktiky.....	81
4.5.4	Výzkum poslechových strategií a taktik.....	86
4.6	Pilotní studie.....	88
4.7	Kvalitativní výzkum.....	90
4.7.1	Vnější podmínky ovlivňující nahrávku.....	91
4.7.2	Kvalitativní analýza dat.....	92
4.7.3	Software pro kvalitativní analýzu nahrávek.....	96
4.7.4	Kvalitativní analýza nahrávek recipientů úrovně B1 podle SERR.....	96
4.7.4.1	Analýza kognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B1 podle SERR.....	96
4.7.4.2	Analýza metakognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B1 podle SERR.....	98
4.7.5	Kvalitativní analýza nahrávek respondentů úrovně B2 podle SERR.....	101
4.7.5.1	Analýza kognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B2 podle SERR.....	101
4.7.5.2	Analýza metakognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B2 podle SERR.....	103
4.7.6	Socioafektivní stránka poslechu s porozuměním: motivace a obtíže.....	105

4.8	Kvalitativní analýza příčin nepochopení v poslechu s porozuměním obou skupin recipientů .....	106
4.8.1	Příčiny nepochopení uváděné u druhé poslechové úlohy .....	106
4.8.2	Příčiny nepochopení uváděné u třetí poslechové úlohy .....	107
4.8.3	Příčiny nepochopení uváděné u čtvrté poslechové úlohy .....	109
4.8.4	Shrnutí kvalitativně analyzovaných příčin nepochopení v poslechu s porozuměním se zřetelem k úrovni komunikační kompetence posluchačů .....	111
4.9	Shrnutí kvalitativně analyzovaných příčin nepochopení v poslechu s porozuměním se zřetelem k fázi poslechu s porozuměním.....	113
5.	Kvantitativní analýza dat .....	116
5.1	První poslechová úloha .....	117
5.2	Druhá poslechová úloha .....	119
5.3	Třetí poslechová úloha .....	122
5.4	Čtvrtá poslechová úloha .....	124
5.5	Kvantitativní analýza použití poslechových strategií a taktik.....	125
5.5.1	Kvantitativní analýza kognitivních poslechových strategií a taktik .....	126
5.5.2	Kvantitativní analýza metakognitivních poslechových strategií a taktik .....	128
6.	Závěr .....	131
7.	Seznam použité literatury a zdrojů .....	135
	Česká literatura .....	135
	Cizojazyčná literatura .....	144
8.	Summary .....	154
9.	Přílohy.....	155
	Příloha č. 1: Stupnice poslechu s porozuměním SERR.....	155
	Příloha č. 2: Společné referenční úrovně SERR – sebehodnocení v poslechu s porozuměním .....	157
	Příloha č. 3: Ukázka analýzy v programu Atlas.ti .....	159
	Příloha č. 4 : Dotazník k analytické části práce .....	160
	Příloha č. 5: Přepisy poslechových textů .....	165
	Příloha č. 5: Přepisy verbálních protokolů.....	169

# 1. Úvod

Studium jazyka je neoddělitelně spjata se zvládnutím jeho mluvené i psané podoby a také receptivních i produktivních řečových dovedností. Při jejich výzkumu byla zpočátku dávana přednost analýze produkce jazyka, tj. mluvení a psaní, a později následoval výzkum receptivního čtení, neboť pro tyto dovednosti lze snáze nastavit objektivní kritéria hodnocení.

Poslech s porozuměním je v komunikaci, při studiu i výuce jazyka, základní řečovou dovedností. Pokud jazyk neslyšíme, je prakticky nemožné se jej naučit. Tento fakt prokazují i výzkumy prováděné u neslyšících nebo u osob se sluchovým postižením, které se učí český znakový jazyk (Hudáková, 2008) nebo i jiné cizí jazyky.

„Poslech je první řečová dovednost, kterou dítě získá v procesu osvojování mateřského jazyka a která výrazně předchází mluvení. Důležitost role poslechu v komunikaci potvrzují i výsledky výzkumů, které dokazují, že komunikujeme ve více než 70 % času, kdy nespíme (čili v čase percepce), z čehož ze 45 % poslechem, ze 30 % mluvením, z 16 % čtením a pouze z 9 % psaním“ (Seretny; Lipińska, 2005, s. 137).

Tato řečová dovednost působí obtíže nejen mezi nepřibuznými a vzdálenými jazyky, ale také jazyky blízkými a příbuznými, např. mezi češtinou a polštinou. Bývá také často označována za nejtěžší součást jazykových zkoušek.

Poslech s porozuměním je do jisté míry metodicky obtížný i pro vyučující (nejen cizích) jazyků. Děje se tak zřejmě proto, že se jeho nácviku v hodinách češtiny jako mateřského jazyka – podle našich zkušeností z náslechových praxí – věnuje méně pozornosti. Vyučující zřejmě očekávají, že studenti už mají vytvořeny dostatečné poslechové návyky a techniky, tj. strategie a taktiky. Pokud se ale s technikami poslechu nepracuje vědomě, nemůže docházet k pozitivnímu transferu do cizího jazyka. Jsme přesvědčeni, že malá míra nácviku poslechu s porozuměním ze strany metodiky češtiny jako mateřského jazyka v praxi ovlivňuje výuku cizích jazyků. Tato situace možná souvisí i s vývojovými názory na roli této řečové dovednosti v cizojazyčné komunikaci, která byla dlouho ve stínu produktivních dovedností (Vandergrift, 1997).

Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část si klade za cíl shrnout vybraná lingvodidaktická pojetí poslechu s porozuměním se zřetelem k obtížím, které jsou s touto řečovou dovedností spojeny. Praktická část práce analyzuje konkrétní obtíže recipientů auditivně vnímané češtiny jako cizího jazyka a představuje poslechové strategie a taktiky, které vnímatelé při poslechu češtiny jako cizího jazyka používají.

Doufáme, že svými zjištěními přispějeme k vytvoření metodických postupů aplikovatelných na nácvik poslechu s porozuměním v teorii vyučování (Šebesta, 1996, s. 280) češtiny jako cizího jazyka a že některé naše poznatky bude možné přenést i na výuku poslechu s porozuměním ve slovanských jazycích. Jsme přesvědčeni, že právě poslechové strategie a taktiky by se mohly stát důležitou součástí výuky češtiny jako cizího jazyka, protože recipienti díky nim získají určitou (variabilní) oporu, jak lze v cizím jazyce poslouchat.

K rozhodnutí věnovat se poslechu s porozuměním v lingvodidaktické sféře nás inspirovaly lingvodidaktické a psycholingvistické články, zájem o studium jazyků, naše vlastní empirické zkušenosti a dlouhodobá pozorování našich studentů učících se češtinu jako cizí jazyk.

## **1.1 Popis struktury práce**

Teoretická část práce prezentuje aktuální pojetí a výzkumy poslechu s porozuměním na pozadí současné didaktické, psycholingvistické a kognitivně-lingvistické odborné literatury od 60. let 20. století do současnosti. Nejprve jsou představeny aktuální vybrané poznatky světových (USA, Japonsko, Singapur) a evropských odborníků (vědců, kteří vypracovali Společný evropský referenční rámec pro jazyky, dále jen SERR), v návaznosti na ně jsou uvedeny názory českých lingvodidaktiků.

Další kapitola teoretické části práce je věnována analýze procesu recepce slyšeného textu: shrnuje činitele podílející se na procesu poslechu s porozuměním, jeho fáze, klasifikuje druhy poslechu a s nimi spojené příčiny neporozumění. Výchoziskem popisu



procesu recepce auditivně vnímaného textu<sup>1</sup> je její rozdělení do čtyř fází. Tyto poznatky tvoří základ pro vymezení strategií a taktik poslechu, jejichž (ne)vhodně použité kombinace jsou v současnosti považovány za jednu z hlavních příčin (ne)porozumění při auditivní recepci cizích jazyků, tedy i češtiny jako cizího jazyka.

V další části je nastíněna nová didaktická tendence ve výuce cizích jazyků – poslechové strategie a taktiky a také přehled výsledků jejich výzkumu za posledních dvacet let. Kapitola vychází především ze zahraniční odborné literatury, protože v České republice jsou zatím analyzovány učební strategie obecně v oblasti pedagogiky (Vlčková, 2009 a 2011).

Praktická část práce je věnována detailní analýze příčin neporozumění ve slovanských jazycích v souvislosti se strategiemi poslechu, které studenti na úrovni B1 a B2 podle SERR při recepci použili. Výsledkem analýzy je přehled nejčastějších obtíží a nejfrekventovanějších používaných poslechových strategií a taktik recipientů ve vztahu k úrovni komunikační kompetence. Zjištěné údaje jsou porovnávány s dostupnými výzkumy. Na závěr jsou navrženy metodické postupy pro výuku poslechu s porozuměním, které jsou podle našeho názoru vhodné pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

## 1.2 Cíl práce

Hlavním cílem práce je potvrzení hypotézy, že neporozumění v poslechu s porozuměním je způsobeno především nezvládnutím určitých poslechových strategií ze strany recipienta nebo jejich nevhodně použitou kombinací.

Dílčí cíle jsou vymezeny následovně:

1. Vymezit příčiny neporozumění s oporou o čtyřfázový model průběhu poslechu s porozuměním vycházejícího z vybraných lingvodidaktických studií a modelů psycholingvistického zpracování informací.

---

<sup>1</sup> Text v naší práci chápeme v nejširším významu jako „jazykový projev, komplexní, uspořádanou promluvu, psanou i mluvenou“ (Bachmannová (ed.), 2002, s. 489). V našem případě má text nejčastěji mluvenou podobu, příp. používáme termín auditivní vstup. Termínem vstup označuje ALTE (2006, s. 83) mluvenou nebo psanou podobu jazyka, již recipient vnímá.

2. Vypracovat přehled výzkumu poslechových strategií a taktik uváděných v současné odborné literatuře.

3. Vymezit strategie a taktiky ovlivňující (ne)porozumění při poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce.

4. Stanovit a navrhnout vybrané didaktické postupy k nácviku strategií vhodných pro češtinu jako cizí jazyk, které napomohou předcházet neporozuměním.

### **1.3 Hypotézy**

1. Předpokládáme, že lze vymezit odlišné poslechové strategie a taktiky uživatelů češtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 a B2 podle SERR, jejichž mateřským jazykem je slovanský jazyk.

2. Domníváme se, že (de)kódování významu při poslechu ve slovanském jazyce, v jazyce bez pevného slovosledu, probíhá vícesměrně a sekvenčně, po úsecích.

3. Vícesměrnost a sekvenčnost poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce zřejmě přímo ovlivňují výběr konkrétních poslechových strategií a taktik. Lze se proto domnívat, že je možné vymezit poslechové strategie a taktiky specifické pro recepci češtiny jako cizího jazyka.

4. Předpokládáme, že z hlediska strategií poslechu směřujících zdola nahoru je minimální distinktivní jednotkou poslechu s porozuměním nalezení tzv. nutné informace.

### **1.4 Metody výzkumu**

Ke zpracování teoretické části byla užita zejména metoda studijní a excerpční. Při zpracování jsme vycházeli ze zahraničních odborných statí a publikací, které jsou přístupné on-line na vědeckých databázích ProQuest, Ebsco a Web of Science a také z české odborné literatury. Rozhodujícími kritérii pro výběr informací zařazených do teoretické části byly:

- odborné texty vzniklé v posledních třiceti letech,
- frekvence citací článků a odkazů na ně v odborných světových, především lingvodidaktických, časopisech a ve výše uvedených webových databázích,
- jazyk, v němž byl daný odborný text napsán, v našem případě jde konkrétně o češtinu, angličtinu a němčinu, popř. polštinu nebo ruštinu.

Klíčová slova použitá pro vyhledávání v databázích, zněla: „receptivní řečová dovednost poslech, poslech s porozuměním, čeština jako cizí jazyk, porozumění v poslechu, recepce, porozumění v recepci, porozumění v cizím jazyce, strategie poslechu i poslechové strategie, taktiky poslechu i poslechové taktiky, příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním, neporozumění a poslech, chyba a poslech.“

Počet klíčových slov byl mj. ovlivněn neustálenou terminologií v současné české i anglicky psané lingvodidaktické literatuře týkající se poslechových strategií a taktik.

Pro citaci literatury byla v práci zvolena norma ISO 690a. Citáty uvádíme v uvozovkách, doklady kurzívou.

Ke klasifikaci materiálu byla použita metoda analyticko-srovnávací: byly porovnány přístupy autorů z vybraných světových a evropských vědeckých pracovišť, mezi nimiž jsme se snažili, pokud to bylo možné, ještě zvlášť vyčlenit přístup českých odborníků k dané problematice. Na závěr teoretické části jsme se pokusili o vlastní vymezení problematiky metodou syntézy.

Praktickou část práce analyzovali jak kvalitativně, tak kvantitativně. Data byla získávána v letech 2010 až 2012 na zahraničních univerzitních bohemistických pracovištích v Krakově, Varšavě a Bielsko-Białej. Část dat byla získána také na Západočeské univerzitě v Plzni, kde proběhla i pretestace. Všichni recipienti byli slovanští mluvčí na úrovni B1 a B2 podle SERR (více viz Charakteristika účastníků výzkumu, s. 64).

Při pretestaci dotazníku pro analytickou část práce byla použita metoda pozorování a metoda řízeného rozhovoru s metodou komparace (nejprve při pretestaci porovnání reakcí jednotlivých (ne)slovanských mluvčích a potom pro porovnání skupin uživatelů jazyka na úrovni B1 a B2 podle SERR). Metoda pozorování nám také pomohla odhalit obtížnější místa v dotazníku (více viz Pilotní studie).

Pro kvalitativně zpracovanou část výzkumu byla využita metoda řízeného rozhovoru a metoda analýzy nahraného zvukového materiálu. Kvalitativně analyzovaná data byla sbírána formou verbálních výpovědí<sup>2</sup>, částečně formou řízeného rozhovoru a tzv. myšlení nahlas. V rámci této metody jsou studenti požádáni, aby vyslovovali své myšlenky při práci nad poslechovou úlohou. Vše je nahráváno a později analyzováno.

---

<sup>2</sup> Takto anglický termín „verbal protocol“ překládá např. K. Vlčková (2011).

Kvantitativní část výzkumu vychází z metody dotazníkového šetření, jež bylo hodnoceno pomocí matematicko-statistických metod. Východiskem kvantitativní analýzy dat byl dotazník sledující frekvenci konkrétních poslechových strategií a taktik při poslechu s porozuměním na základě tzv. Likertovy škály s rozpětím od jedné do pěti.

Výsledky obou výzkumů byly zpracovány pomocí grafických metod, slovního vyjádření a částečně pomocí tzv. sekvenční vysvětlovací strategie, v níž je interpretace kvantitativních dat z dotazníku podporována kvalitativně analyzovanými daty. V didaktických studiích se pro popsanou situaci používá označení „smíšené metody“ (O’Bryanová; Hegelheimerová, 2011).

## **1.5 Nastínění obtíží, které jsme v souvislosti v práci museli řešit**

Naše disertační práce je do jisté míry ovlivněna faktem, že se jedná o analýzu receptivní jazykové dovednosti, tedy o obtížně postižitelné vnitřní myšlenkové a psychické procesy recipienta, které z objektivních příčin není snadné zachytit.

Analýza poslechových strategií a taktik je novou didaktickou tendencí vyžadující propojení znalostí více vědních disciplín, mezi nimiž respondenti přecházejí při popisu svých obtíží při poslechu s porozuměním. „V devadesátých letech začalo docházet k propojování výzkumů prováděných v rámci kognitivní psychologie s výzkumy v jazycích. Strategie učení zjištěné v těchto lingvodidaktických výzkumech byly zasazeny do kontextu kognitivistických teorií učení a osvojování dovedností. Nicméně skluz lingvodidaktiky za nejnovějšími výsledky kognitivních věd je stále znatelný a na mnohé otázky ještě nelze nalézt odpovědi“ (Vlčková, 2011, s. 116–117).

Jistým omezením naší práce je fakt, že účastníci této studie nemohli být z praktických důvodů sledováni dlouhodobě. Ne všichni účastníci výzkumu byli našimi studenty a analytická část výzkumu byla pro jednotlivé recipienty poměrně časově náročná. Pokud by recipienti měli být sledováni dlouhodobě, musel by být otevřen speciální kurz výuky poslechových strategií a musely by být porovnány výsledky jeho účastníků na počátku kurzu a po jeho absolvování. Takový kurz by však zřejmě bylo obtížné analyzovat kvantitativně. Kvalitativní dlouhodobá analýza rozvoje poslechových dovedností studentů

během studia češtiny jako cizího jazyka by zcela jistě byla ideálním přístupem k analýze rozvíjení dovednosti poslechu s porozuměním.

Také individualita každého ze zkoumaných studentů, spojená s preferencí používání určitého druhu strategií a taktik poslechu tvoří další z limitujících faktorů této práce: nelze jednoznačně stanovit a ohodnotit individuální míru komunikační kompetence v češtině jako cizím jazyce, míru znalostí světa a znalostí o světě, zkušenostní komplex každého jedince, znalosti obsahu, dovednost a zkušenost s transferem strategií poslechu z mateřského jazyka.

## 1.6 Vymezení pojmosloví

Vzhledem k rozdílnému chápání některých lingvodidaktických termínů jsme se rozhodli na tomto místě zařadit stručný terminologický slovníček. V naší práci pracujeme s následujícím pojmoslovným aparátem:

- **akustický poslech** = dovednost zachytit zvukový signál sluchovým aparátem
  
- **fonetický poslech** = poslech vztažený k percepci; dovednost rozlišit jednotlivé hlásky daného jazyka
  
- **chyba** = mylný úkon; statická, dílčí složka nepochopení
  
- **(ne)porozumění** = „(ne)pochopení smyslu textu, (ne)odhalení záměru autora, neproniknutí k podstatě“ (Čechová, 1988, s. 29); v našem pojetí se jedná o neúspěšný výsledek recepce (odchylku od „normy“ poslechu), jehož dílčími složkami jsou chyby
  
- **naslouchání** = poslech s porozuměním v interakci v mateřském jazyce
  
- **norma (poslechu s porozuměním)** = co možná nejbližší sjednocení konstruktů textu v myslích mluvčího a posluchače v konkrétní komunikační situaci; norma poslechu

s porozuměním je vícesložková (obsahuje složku jazykovou, řečovou, znalostní a sociokulturní) a víceúrovňová (varianty způsobů použití strategií a taktik poslechu)

- **nutné informace** = nejmenší jednotka poslechu s porozuměním skládající se z klíčových slov, která odpovídá úspěšnému splnění poslechové úlohy

- **okolní text** = (nadbytečné) informace obsažené v poslechovém textu nacházející se v nejbližším okolí nutných informací

- **porozumění** = proces porozumění významu; propojení slyšených informací s předchozími znalostmi, znalostmi obsahu textu a jejich analýza a zasazení do vlastních mentálních modelů (schémat)

- **poslech s porozuměním** = čtyřfázový, aktivní, dynamický, lineárně časově zakotvený, rekonstrukčně-konstrukční soubor procesů umožňující vnímat mluvenou řeč, propojující opakovaně akustické a fonetické dovednosti, lingvistické znalosti, individuální předpokladovou bázi a znalosti obsahu při sdílení, přijímání, výběru, vynechávání a interpretaci informací z vyslechnutého sdělení a při tvoření relevantní odpovědi, která vychází z kritického hodnocení prožívání a užívání sdělení; v češtině jako cizím jazyce se podle nás navíc jedná o proces vícesměrný a segmentární

- **poslechový text** (Hendrich a kol., 1988) = text určený k záměrné recepci sluchem a k dekodování smyslu; termín používáme také k označení textu určeného k nácvičce řečové dovednosti poslech s porozuměním v didaktické situaci

- **recepce** = součást „procesu dorozumívání, společenského styku s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace“ (Čechová, 1996, s. 340); recepci chápeme jako přijetí, analýzu a interpretaci textu

▪ **slyšený text, auditivně vnímaný text** = pojem nadřazený poslechovému textu; text určený k nezáměrné recepci sluchem, percepčnímu poslechu bez nutnosti porozumění; termín označuje také pouze akusticky vnímaný text

▪ **poslechové strategie** = „mentální mechanismy sloužící k dosažení dostatečné míry porozumění nebo mentální kroky nebo procesy zahrnující vyhledávání v mentálních modelech, memorování, zpracovávání informací a řešení problémů“ (Gohová, 2002, s. 186)

▪ **poslechová taktika** = „individuální technika jednotlivce, s jejíž pomocí recipient realizuje obecnou strategii“ (Gohová, 2002, s. 187)

## **2. K historii výzkumu řečové dovednosti poslech s porozuměním**

### **2.1 Postavení poslechu s porozuměním v lingvodidaktice od počátku 20. století do konce 60. let 20. století**

Počátky analýzy řečové dovednosti poslech s porozuměním spadají do 20. let 20. století a jsou spojeny s tzv. audiolingvální (později audioorální) metodou výuky cizího jazyka. Tato metoda, nazvaná také „osmotickým přístupem“ (Mendelsohn, 1995), vychází z principu, že dovednost poslechu s porozuměním se sama zlepšuje, pokud student poslouchá cílový jazyk.

Behavioristé se poté, jak uvádí J. Černý (1996, s. 205), zabývali analýzou toho, „jak lze nově naučené odpovědi na podněty posilovat upevňováním“. Domnívali se, že jazyky se lze učit imitací a používáním. V tomto tradičním přístupu je poslech s porozuměním chápán jako dovednost tvořící pozadí probíhajících produktivních jazykových činností. „Právě behavioristický přístup se stal na přelomu 50. a 60. let 20. stol. jedním z podnětů výraznějšího zájmu o studium cizích jazyků z psychologického hlediska“<sup>3</sup> (Sparks, 2009, s. 726).

V 60. letech 20. století se pod vlivem sémantických a pragmatických aspektů stávají součástí lingvistiky Chomského pojmy jazyková kompetence a performance. Kompetence byla N. Chomským<sup>4</sup> vymezena jako individuální predispozice pro práci s jazykovým materiálem, „neohraničená možnost vytvářet nové věty příslušného jazyka. Performance je do češtiny obtížně přeložitelný termín z roviny parole a znamená výkon, provedení či užití.“ V souvislosti s těmito pojmy se i v poslechu s porozuměním začala oddělovat složka znalostní (kompetence) a dovednostní, popř. technická (performance).

Změna v přístupu k lingvistice se odrazila i v přístupu k poslechu s porozuměním. Hlavní směry výzkumu vytyčila konference Mezinárodní asociace aplikované lingvistiky

---

<sup>3</sup> Pod vlivem behaviorismu byl např. zaveden tzv. MLAT-test sledující sílu reakce posluchače na podnět.

<sup>4</sup> Citováno podle J. Černý (1996, s. 218).



(AILA, International Association of Applied Linguistics) v roce 1969. „Tato konference předjímala čtyři dominantní témata výuky cizích jazyků druhé poloviny 20. století a v jistém směru i další vývoj v oblasti jejich výuky“ (Osadová, 2004, s. 56). Poslech s porozuměním byl představen jako základní řečová dovednost nutná ke zvládnutí jazyka a jako nepasivní a velmi komplexní receptivní proces. Byla zdůrazněna nutnost používání autentických textů při cizojazyčné výuce poslechu s porozuměním a poukázáno na existenci individuálních studijních technik (dnes strategií, taktik) uživatelů jazyka.

## **2.2 Změna postavení poslechu v kontextu pragmatické lingvistiky**

V 70. letech 20. století byla výuka řečových dovedností postupně zahrnuta do jednotlivých výukových programů a postavení poslechu s porozuměním ve výuce se začalo postupně měnit.

Na základě Hymesovy teorie komunikační kompetence (1966) navrhla skupina lingvistů jedno ze základních pojetí současné teorie didaktiky cizích jazyků: nizozemský profesor angličtiny jako cizího jazyka J. A. van Ek rozpracoval popis gramatického systému a cambridský lingvista J. L. M. Trim teorii komunikačních kompetencí<sup>5</sup>. Základem jejich pojetí se stalo vypracování repertoáru jazykových funkcí angličtiny<sup>6</sup>, kde je jazyk vnímán jako společenský nástroj, jehož prostřednictvím se lidé mohou dostat do nejrůznějších druhů interakcí. Jako cíl je vymezeno osvojení dovednosti efektivního užívání jazyka způsobem, který je adekvátní dané komunikační situaci. S kolektivem spolupracovníků později vypracovali Společný evropský rámec pro jazyky (2001)<sup>7</sup>.

Podle J. A. van Eka jsou řečové dovednosti přirozenou součástí „jazykových činností, při nichž se aktivuje komunikační kompetence. Jazykové činnosti zahrnují produkci, recepci, interakci a mediaci“ (SERR, 2002, s. 14). Recepce a produkce jsou primární, neboť tvoří bázi pro interakci i mediaci.

---

5 Trimův a van Ekův model komunikačních kompetencí se skládá ze šesti kompetencí: lingvistických, sociolingvistických, diskurzivních, strategických, sociokulturních a sociálních.

6 Threshold Level English, 1975; později Waystage Level, 1991 a Vantage Level, 1997.

7 Uvědomujeme si, že kapitola je uspořádána chronologicky, avšak na tomto místě je tento přístup záměrně narušen kvůli návaznosti informací.

V českém prostředí S. Jelínek (1992/1993, s. 242) definoval jazykovou/řečovou dovednost jako „schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely“ a zdůrazňoval také důležitost vyváženosti všech čtyř základních řečových dovedností jako podstaty komplexně chápané komunikační kompetence.

Každá z řečových dovedností se může také vztahovat k mluvené i psané podobě jazyka. J. Trim v SERR (2002) poukazuje na fakt, že zvládnutí jazyka může probíhat pouze pasivně zvládnutím receptivních dovedností. Zmiňuje také, že receptivní dovednosti jsou vždy „krok napřed před dovednostmi produktivními“ (SERR, 2002, s. 99). Proces recepce se bez užívání produktivních dovedností obejde, obráceně nikoli. Tak jako bez recepce není produkce, bez obou procesů, tj. recepce a produkce, nemůže dojít k interakci.

Poslech s porozuměním představuje v SERR jednu ze čtyř základních řečových dovedností, jejíž klíčová role je v souvislosti s procesem osvojování cizího jazyka zřejmá: je základním vstupním předpokladem úspěšné komunikace, jeho realizace je podmíněna zvládnutím příslušných komunikačních strategií.

Je důležité dodat, že k rozšíření koncepce SERR v českém prostředí došlo až po jeho překladu v roce 2001 (on-line verze překladu, tiskem byl SERR vydán v roce 2002). V souvislosti s tím vyšel v roce 2001 také tzv. referenční popis češtiny na úrovni B1 (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B1), který vycházel z anglické Threshold Level English (1975). SERR v českém prostředí je proto vhodné řadit spíše mezi lingvistické teorie po roce 2000.

V návaznosti na SERR vymezuje R. Choděra (2006, s. 77) komunikační dovednosti jako „průměr dichotomie jednak zvuková řeč – psaná řeč<sup>8</sup>, jednak produkce – recepce“ (viz tabulka) a zdůrazňuje důležitost mluvené podoby jazyka ve vztahu k poslechu:

<b>Produkce</b>	mluvená řeč	psaná řeč
<b>Recepce</b>	poslech	čtení
	<b>Zvuková řeč</b>	<b>Psaná řeč</b>

Tabulka č. 1: Vztah komunikačních dovedností k podobě jazyka/řeči

<sup>8</sup> Chceme-li zdůraznit pragmatickou stránku problému, bylo by zřejmě vhodnější použít termíny mluvená a psaná podoba řeči, analogicky k termínům mluvená a psaná podoba jazyka.

Změny v přístupu k řečovým dovednostem a k postavení poslechu s porozuměním v rozvoji světové lingvodidaktiky se v ČR odrazily např. v propracovaných koncepcích výuky ruského jazyka jako cizího (viz např. Malíř, 1971; Cícha, 1972).

### **2.3 Počátky výzkumu psycholingvistických aspektů poslechu s porozuměním**

V 80. letech 20. století se vědci začali zajímat o jednotlivé složky poslechu s porozuměním, pozornost začala být věnována i psycholingvistickým aspektům. Byly analyzovány mentální procesy při zpracování informací či psychické stavy a procesy uživatelů jazyka, rozvíjel se výzkum učebních strategií (Rubinová, 1981), mezi nimiž byly později vymezeny poslechové strategie a taktiky.

T. Martinová (1982) zřejmě jako první vymezila tzv. poslechové sekvence: rozlišila posloupnost práce s informacemi a s nimi spojenými dovednostmi ve fázi před poslechem, při poslechu a po něm. Její práce však nebyla vydána, a tak byla této problematice věnována pozornost později (viz např. Anderson, 1995).

Uvedené výzkumy byly podrobněji rozpracovány v 90. letech 20. století. Do českého lingvodidaktického prostředí je uvedl např. J. Hendrich a kol. (1988, s. 187–211) v kapitole Poslech cizojazyčného projevu Didaktiky cizích jazyků.

### **2.4 Postavení poslechu s porozuměním v rámci komunikační metody**

V 90. letech 20. století se v souvislosti se společensko-politickými změnami v Evropě zvýšil zájem o výuku cizích jazyků. Pro dorozumění bylo primární porozumění poslechového cizojazyčného textu, které navíc odpovídalo komunikačnímu pojetí výuky jazyka.

Psycholingvista J. A. Anderson (1995) rozpracoval model třífázového zpracování informací a propojil jej s tzv. poslechovými sekvencemi a dovednostmi ve fázi před

poslechem, při poslechu a po něm.<sup>9</sup> M. Y. C. Youngová (1997) v návaznosti na Andersonovu teorii empiricky prokázala, že studenti tíhnou k užívání specifických poslechových vzorců<sup>10</sup>. Zjištěné informace se ukázaly jako klíčové pro tvorbu didaktických materiálů poslechu s porozuměním.

V 90. letech 20. století proto výrazně narostlo množství lingvodidaktické literatury věnující se poslechu s porozuměním ve druhém, popř. cizím jazyce. Začaly být systematicky zkoumány poslechové strategie, rozdíly mezi méně zkušenými a zkušenějšími posluchači (Mendelsohn, 1995; Thompsonová; Rubinová, 1996; Field, 1998; Vandergrift, 1997; Gohová, 1997), příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním v cizím jazyce (např. O'Malley, 1990; Vogely, 1995) a vliv různých proměnných na porozumění (např. znalostí obsahu textu na porozumění, Kintsch, 1998).

Komunikační metoda se stala součástí výuky cizích jazyků, tedy i češtiny jako cizího jazyka, ale ovlivnila i přístup k poslechu v mateřském jazyce. Potřeba nácviku poslechu s porozuměním se promítla do kurikulů češtiny jako mateřského jazyka jako tzv. naslouchání. Teoretická báze poslechu s porozuměním v českém prostředí vycházela např. ze statí M. Jelínka (1992/3), M. Čechové (1998) a K. Šebesty (1999).

Termín komunikační kompetence rozpracovali v českém prostředí M. Čechová (1996, 2001, 2008) a K. Šebesta (1999), později také M. Hrdlička (2002, 2010) nebo J. Kraus (2004).

Vznikaly odborné články věnované postavení poslechu s porozuměním na základní škole v mateřském jazyce (Šebesta, 1994/1995) i jazyce cizím (Hendrich, 1992/1993; Zajícová, 1994/1995; Štefániková, 1995/1996; Perclová, 1996/1997), popř. články analyzující materiály k výuce poslechu s porozuměním v češtině pro cizince (např. Malinovský, 1996).

---

9 1. *Fáze předposlechová* zahrnuje aktivaci vědomostního pozadí posluchače a přípravu na téma textu; 2. *fáze poslechová* představuje souhrn mentálních procesů probíhajících při samotném poslechu textu; 3. ve *fázi poposlechové* dochází k začlenění nových informací do sítě předchozích znalostí, zaujetí vlastního stanoviska, interpretace.

10 M. Y. C. Youngová (1997) dokázala, že studenti nejprve využívají inference, aby za pomoci akustických a sémantických podnětů odhadli téma textu. Poté aktivují své znalosti pozadí a využívají strategie jako sebezpozorování a sebehodnocení. Nakonec reagují na text, komentují jej, i když není přítomen žádný mluvčí. Tímto způsobem byl položen základní kámen k výzkumu strategií poslechu.

## **2.5 Činitele ovlivňující (ne)úspěch v poslechu s porozuměním jako základní oblast světového výzkumu poslechu s porozuměním**

Lingvistka K. A. Carrierová (2003) popisuje výzkum poslechu s porozuměním v cizím jazyce na přelomu století. Vědci se soustředí zejména na identifikaci faktorů, jež jsou součástí procesu této řečové dovednosti, a na analýzu toho, do jaké míry změny těchto faktorů ovlivní výsledek poslechu s porozuměním.

Výzkum se věnuje suprasegmentálním elementům (tempu řeči, pauzám, přízvuku a rytmu), morfologickým a syntaktickým obměnám<sup>11</sup>, činitelům ovlivňujícím výběr textu, detailům zpracování informací a paměti, struktuře textů a předchozím znalostem stejně jako psychologické variabilitě recipientů. Většina badatelů se zaměřila na kognitivní faktory, menší pozornost je věnována sociálnímu kontextu poslechu.

Hluběji jsou analyzovány rozdíly v použití poslechových strategií<sup>12</sup> mezi méně zkušenými a zkušenějšími posluchači (Harleyová, 2000; Vandergrift, 2000, 2003, 2007), výzkum sociálních činitelů, zejména vlivu věku na poslech s porozuměním (O'Bryanová; Hegelheimerová, 2011) a na rozvoj fonetického sluchu a paměti (Palladino; Ferarri, 2008; Keren-Portnoy; Vihman a kol., 2010). Probíhají další výzkumy věnované příčinám neporozumění v poslechu s porozuměním v cizím jazyce (Gohová, 2000; Hasan, 2000) a vlivu znalostí obsahu v souvislosti s úrovněmi komunikačních kompetencí na porozumění (Trites, 2000).

V současné době je výzkum poslechových strategií a taktik soustředěn na vědeckých pracovištích v Kanadě, Singapuru, USA a v Japonsku. Z tohoto důvodu se většina výzkumů týká především angličtiny jako cizího jazyka, prozatím chybí systematická analýza jiných jazykových skupin a menších jazyků.

---

11 Tyto faktory ovlivnily výběr poslechových textů v praktické části práce.

12 Historii výzkumu poslechových strategií je věnovaná část teoretické práce – viz s. 60.

## 2.6 Reflexe světového výzkumu v České republice po roce 2000

Uplatňování SERR (2001, 2002) v praxi bylo v České republice spojeno s vypracováním tří referenčních popisů úrovní češtiny jako cizího jazyka (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, 2005; Úroveň A2, 2005; Úroveň B2, 2005) v návaznosti na úroveň B1 (2001). Diskusi týkající se postavení SERR v českém prostředí je věnován např. celý sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka z roku 2006.

V přirozené návaznosti na strukturalistické tradice české lingvistiky byl při zavádění SERR<sup>13</sup> do praxe v České republice kladen důraz na lingvodidaktickou problematiku, menší pozornost byla věnována sociolingvistickým a psycholingvistickým faktorům. Poslechové strategie tvoří v SERR jeden z učebních cílů (SERR, 2002, s. 66–74).

V české odborné lingvodidaktické literatuře věnující se poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce po roce 2000<sup>14</sup>, lze vymezit následující okruhy publikací:

Články týkající se řečové dovednosti poslech s porozuměním v češtině jako cizím jazyce lze najít ve sbornících z konferencí Ústavu jazykové a odborné přípravy v Poděbradech a sbornících Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, dále jen AUCČJ. Ve sborníku AUCČJ z roku 2005 byly publikovány prakticky zaměřené články k semináři věnovanému rozvoji dovednosti poslech s porozuměním v češtině jako cizím jazyce (Blašková–Sršňová, 2005; Pazderová, 2005). Lze najít i ojedinělé stati věnované obtížím poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce (Lukášová, 2009), články věnované učebním strategiím se zřetelem k poslechovým strategiím (Vlčková; Příkrylová, 2011; Lukášová, 2011).

---

13 Na nový pohled SERR v (sebe)hodnocení v řečových dovednostech navázal překlad Evropského jazykového portfolia (EJP, Little; Perclová, 2005) a také překlad EJP pro neslyšící a osoby se sluchovým postižením (Deafport, Čepičková; Lukášová, 2009), které vyžadovalo vytvoření nebo přizpůsobení terminologie pro pojmenování specifických dovedností spojených s poslechem s porozuměním u těchto recipientů.

14 V češtině jako mateřském jazyce lze najít v monografiích (Palenčárová; Šebesta, 2006; Hájková, 2008) a člancích (Štanclová, 2009; Mašková, 2010; Havlíčková, 2011) zpracované vybrané aspekty týkající se poslechu s porozuměním na prvním stupni základní školy nebo v mateřské škole (Hrubínová, 2011). Poslech s porozuměním jako komunikační dovednost v mateřském jazyce zpracovala např. M. Čechová (2005), jeho obecný popis se objevuje také v některých didaktických publikacích o cizích jazycích (Choděra 2001 a 2006; Kollmannová, 2003).

Referenční popisy češtiny jako cizího jazyka pro úrovně A1 – B2 podle SERR uvádějí požadavky na zvládnutí poslechu s porozuměním vzhledem k vymezené úrovni komunikačních kompetencí. Na úrovni A1 jsou stručně charakterizovány očekávané recipientovy kompetence při poslechu bez interakce i v ní (Hádková a kol., 2005, s. 86), dále jsou vymezena kritéria pro výběr poslechových textů (Hádková a kol., 2005, s. 230). Referenční popis úrovně A2 (Čadská a kol., 2005, s. 109 a s. 125) vymezuje interpretační dovednosti, uvádí stručně vybrané poslechové strategie recipienta a druhy vhodných poslechových textů pro danou úroveň komunikační kompetence (Čadská a kol., 2005, s. 110). Na úrovni B1 jsou vhodné poslechové texty vymezeny strukturně, formálně, obsahově a také sociokulturně jako „všeobecně chápaná evropská kultura“ (Cvejnová a kol., 2001, s. 214). Poslechové strategie jsou zmíněny jako vhodný podpůrný prvek učení se jazyka, ale nejsou součástí popisu obecných cílů jazyka. Referenční popis češtiny jako cizího jazyka pro úroveň B2 (Šára a kol., 2005, s. 177) zdůrazňuje nutnost rozlišení komunikačního záměru autora textu, navazuje na předchozí strategie poslechu a vymezuje konkrétní (ne)vhodné druhy poslechových textů (Šára a kol., 2005, s. 180).

### 3. Definice pojmu poslech s porozuměním

Poslech s porozuměním je různými autory charakterizován z mnoha hledisek. Vytvoření jednotné, zastřešující definice této řečové dovednosti ztěžuje mezioborový charakter a propojení mnoha dovedností, schopností a faktorů nutných k její úspěšné realizaci<sup>15</sup>. Z tohoto důvodu uvádíme více definic poslechu s porozuměním, na jejichž základě se pokusíme o syntézu a vlastní vymezení této řečové dovednosti.

M. Rost (2002) upozorňuje, že některé obtíže při hledání jednotné definice poslechu s porozuměním mohou vznikat v důsledku toho, že většina badatelů k výzkumu obvykle přistupuje z jednoho ze čtyř hledisek a popisují poslech jako činnost receptivní, konstruktivní, kolaborativní nebo transformační podle toho, co nejlépe vyhovuje koncepci jejich výzkumu.

Poslech s porozuměním popsany z hlediska přístupu kolaborativního a transformačního, tedy jako propojení mnoha činností, jejich zpracování a přizpůsobení myšlenkovému konstruktovi posluchače obsahují např. následující definice:

M. Purdy (1991)<sup>16</sup> definoval poslech s porozuměním jako „aktivní dynamický proces sdílení, přijímání, interpretace a odpovědi na vyřčené (verbální i neverbální) potřeby, ujištění a informace nabízené jinými lidmi.“

V české didaktice cizích jazyků (Hendrich a kol., 1988; taktéž Choděra, 2006) a také v SERR (2002) nacházíme původní definici lingvisty J. B. Carolla (1993, s. 364): „Poslech s porozuměním představuje soubor činností jedince, které zahrnují individuální schopnosti pochopit, rozpoznat, vylučovat nebo ignorovat informace,“ která zdůrazňuje nutnost rozvíjení dovednosti pracovat při poslechu s porozuměním s redundantními informacemi.

J. Rubinová (1995, s. 151) tuto řečovou dovednost vymezuje jako „aktivní proces, při němž posluchač vybírá a interpretuje informace vycházející z akustických a vizuálních vstupů, aby definoval, o co se jedná a co se mluvčí snaží vyjádřit.“

---

15 Jednotlivým složkám poslechu je věnován závěr této kapitoly.

16 Na práci M. Purdyho odkazuje ve své práci J. Jeonová (2007).



Psycholingvistka M. Imhofová (1998, s. 83) popsala poslech jako „aktivní proces vybírání a propojování relevantních informací z akustického vstupu. Tento proces je kriticky řízen osobními postoji recipienta.“

Lingvodidaktici K–H. Bausch, H. Christ a H.–J. Krumm (2003, s. 295) uvádějí, že poslech s porozuměním je „receptivní řečová dovednost spočívající ve zprostředkování významů jazykovými znaky.“ Jedná se podle nich „o konstruktivní proces, který vychází z propojení slyšeného, tj. akustické stránky slyšeného textu, a ze sémantického porozumění, tj. gramaticko-lexikálního významu slov.“ (ibid.)

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

M. Rost (2002, s. 3) dodává, že poslech s porozuměním je „prožívání a užívání kontextových efektů“, což lze vyložit jako fakt, že poslech je neurologická situace (zážitek) ovlivňující kognitivní události a tvořící změny reprezentací pojmů v mysli.

V posledních letech se v definicích poslechu s porozuměním klade důraz také na řečové složky poslechu, tj. na komplexní a aktivní procesy obsahující kromě lingvistických znalostí také osobní očekávání, kognitivní a metakognitivní procesní dovednosti a znalosti světa (např. Jeonová, 2007; Choděra, 2006; Seretny; Lipińska, 2005; Dahlhausová, 2003).

Stále však existuje mnoho faktorů, které stojí na pomezí bádání lingvodidaktiky, sémantiky, textologie, psycholingvistiky a dalších kognitivních i přírodních věd a které dosud nebyly do uvedených definic zahrnuty<sup>17</sup>. Domníváme se proto, že při tvorbě nové definice poslechu s porozuměním je třeba částečně vykročit za hranice tradičně chápané lingvistiky (viz též Daneš, 1988; Čechová, 1988; Vaňková, 2005) a do definice zahrnout i vybrané aspekty kognitivní lingvistiky.

---

<sup>17</sup> Patří mezi ně např. fakt, že poslech s porozuměním je proces probíhající v reálném čase nebo různorodost faktorů ovlivňujících proces interpretace poslechového textu.

### 3.1 Problematika české terminologie: poslech versus poslech s porozuměním

Česká lingvodidaktická terminologie není v přístupu k popisu poslechu s porozuměním zcela jednotná. Je třeba rozlišovat percepci (vnímání, počitek) patřící pod fonetický nebo akustický poslech a apercepci (zapracování do vlastních konceptů; porozumění, interpretaci a vyvození smyslu promluvy) náležející do oblasti poslechu s porozuměním. R. Choděra (2006, s. 76) v tomto kontextu upozorňuje, že základem poslechu s porozuměním je „technika<sup>18</sup> poslechu a technika porozumění, přičemž technika poslechu směřuje k formám výrazů, kdežto technika porozumění k obsahům, významům, a smyslům.“ Z uvedené dichotomie vychází v didaktikách i jistá nesouměrnost v označování této řečové dovednosti.

R. Choděra (2006, s. 76) také dodává, že je třeba zamyslet se i nad ruskými termíny аудирование a слушание. Termínem слушание se v ruské didaktice označuje pouze akustické vnímání textu, termín аудирование ruští didaktici užívají k označení poslechu s porozuměním. V německé didaktice se používá pouze Hören mit Verständnis, anglosaská didaktika pracuje analogicky s termíny listening (fonetický poslech) a listening comprehension (poslech s porozuměním). Polská didaktika cizích jazyků pracuje s pojmy słyszenie, které stejně jako ruské слушание označuje fyzickou funkci bubínku, a słuchanie, pod nímž rozumí „psychický proces, který závisí na vnímání a uvědomování si toho, co slyšíme“ (Seretny; Lipińska, 2002, také Cvejnová a kol., 2008).

V české didaktice (Hendrich a kol., 1988) se pro označení řečové dovednosti vžil termín poslech s porozuměním, který používáme v naší práci i my. Upozorňujeme však i na Choděrův návrh (2006, s. 77), že v češtině by pro označení poslechu s porozuměním bylo vhodnější a přesnější užívat termín poslouchání<sup>19</sup> (analogicky k deverbativním substantivům čtení, psaní a mluvení tvořeným od pasivních přičestí).

---

18 Vhodnější by podle našeho názoru bylo používat termín strategie a taktiky poslechu.

19 Na okraj uveďme, že pro poslech v češtině jako mateřském jazyce se vžil termín naslouchání (K. Šebesta). Podle dříve platného Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (verze 2007) je naslouchání děleno na naslouchání věcné a praktické. Naslouchání praktické zahrnuje zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem; naslouchání věcné představuje dovednost zaznamenat slyšené, reagovat otázkami

## 3.2 Druhy poslechu

Druhy poslechu s porozuměním bývají klasifikovány z několika hledisek. Nejčastěji uváděnými faktory jsou: účel a prostředí, v němž k poslechu s porozuměním dochází; propojení s dalšími řečovými dovednostmi při komunikaci (poslech v interakci či bez ní); posluchačův postoj k činnosti poslechu nebo k poslechovému textu, přístup posluchače k výběru informací a poslechové činnosti.

Jedno z nejčastějších dělení této řečové dovednosti je určeno jejím účelem. Takto byl vymezen poslech didaktický, jehož cílem je splnění konkrétní úlohy, a poslech funkční (Devine, 1982). V anglické lingvodidaktické literatuře poprvé rozdělila poslech podle účelu na tzv. poslech percepční a poslech s porozuměním P. Urová (1984).

Při spojení účelu poslechu s porozuměním s prostředím lze vydělit „poslech autentický“ jako součást běžných komunikačních situací při rozhovoru s rodilým mluvčím (především v zemi, kde se jazykem mluví), a „poslech didaktický“ (Hendrich a kol., 1988, s. 193) určený k nácviu realizace jazykových prostředků a užívaný ve výuce cizích jazyků.

Další možností klasifikace poslechu s porozuměním je přítomnost či nepřítomnost mluvčího v komunikační situaci, na jejichž základě se vymezuje poslech přímý (tj. poslech v interakci; dříve též poslech konverzační) a nepřímý (poslech bez interakce, např. poslech cizího rozhovoru na ulici, poslech přednášky<sup>20</sup>).

„Přímý poslech je charakteristický tím, že expedient informace i její percipient jsou v přímém kontaktu, to znamená, že se v dané době nacházejí na stejném místě“ (Cícha, 1982, s. 276). Přímý poslech obvykle vyžaduje posluchačovu reakci. Naproti tomu pro nepřímý poslech je charakteristické, že „expedient informace a její percipient nejsou v přímém kontaktu, přičemž vnímání daného zvukového textu je zprostředkováno různými technickými zařízeními“ (ibid.).

---

a odpovídá jazykovým funkcím ve výuce cizího jazyka. Zvuková stránka jazyka zahrnuje sluchové rozlišení hlásek a modulaci souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk) – je opět shodná a akustickou a identifikační fází poslechu s porozuměním v cizím jazyce. Chceme tím poukázat na velmi úzkou souvislost výuky poslechu s porozuměním v mateřském a cizím jazyce techniky poslechu, tj. na možnost transferu poslechových strategií a taktik.

<sup>20</sup> Poslech přednášky bývá řazen pod dovednost tzv. „akademického poslechu“ (Jeonová, 2007).

V SERR byly pro poslechový text vytvořeny modelové stupnice popisující úroveň kompetencí každého jednotlivce na dané úrovni (viz příloha č. 1 a 2). Poslechové činnosti definované SERR by podle našeho názoru bylo možné využít jako jeden z druhů dělení poslechu. Toto dělení by pak zahrnovalo: „poslech s porozuměním (všeobecná stupnice); porozumění interakci mezi rodilými mluvčími; poslech v živém publiku; poslech hlášení a pokynů; poslech médií a nahrávek“ (SERR, 2002, s. 67).

Stejně jako čtenáři vycházejí při čtení individuálně ze svých potřeb, také posluchači fungují při poslechu rozdílně. To se děje i z toho důvodu, že „studenti cizích jazyků porozumění často považují za prvoplánový cíl poslechu s porozuměním, za nejvyšší prioritu posluchače a někdy za samotný účel poslechu s porozuměním“ (Rost, 2002, s. 59). Na základě posluchačova postoje lze proto rozlišit poslech záměrný (soustředěný, tvořící hlavní náplň posluchačovy komunikace) a poslech nezáměrný (zvuková kulisa jiných činností – poslech rádia při práci apod.) Nezáměrný poslech je podle našich zkušeností jedním z nejdůležitějších činitelů přispívajícím k rychlému osvojování jazykových prostředků cizího jazyka.

R. Choděra (2006) rozděluje druhy poslechu především podle přístupu posluchače k výběru informací. Nacházíme u něho (a také v SERR, 2002) termín orientační poslech, pod nímž chápe „úvodní část mluveného projevu, po níž se recipient rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat či nikoli v závislosti na zájmu o dané téma“ (2006, s. 76).

Dále pracuje s termínem selektivní, výběrový poslech, ten se zaměřuje na hledání odpovědi na předem stanovené otázky. U J. Hendricha a kol. (1988, s. 190) tento druh poslechu s porozuměním najdeme pod termínem „poslech s přesným porozuměním obsahu sdělení“. Při selektivním poslechu se posluchač snaží získat konkrétní informace, nezajímá ho celkový kontext. „Co přesahuje otázku, není předmětem pozornosti“ (Choděra, 2006, s. 76).

Opačně se posluchač chová při poslechu globálním (totožný termín lze najít v anglické, německé, polské i ruské didaktice), který u R. Choděry najdeme pod pojmy kurzorický, letný poslech: „zaměřuje se jen na hlavní informace, na to, co je v mluveném projevu podstatné“ (2006, s. 76). J. Hendrich a kol. (1988, s. 190) globální poslech nazýval „poslechem s přibližným porozuměním obsahu sdělení.“

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

Tabulka č. 2: Klasifikace druhů poslechu<sup>21</sup>

Rozdělení druhů poslechu pro výuku cizích jazyků považujeme za důležité pro školní praxi, neboť přímo ovlivňuje volbu (ne)vhodných strategií a taktik poslechu. V praxi navíc vlastní poslech přesahuje kontext vyslechnutého textu a může se stát východiskem analýzy jazykových prostředků, následné argumentace apod.

### 3.3 Definice pojmů chyba a neporozumění

Je zřejmé, že existuje mnoho různých faktorů, jež je třeba zohlednit při analýze poslechu s porozuměním a také při vymezení pojmů chyba a neporozumění v této řečové dovednosti.

Jednotnému obecnému vymezení pojmu chyba brání množství možných přístupů k němu a různorodost jeho definic (např. Jelínek, 2001; Korčáková, 2005; Hánková, 2011). K. Kleppinová (2000, s. 19) uvádí, že chyba je např. „odchylka od systému jazyka,“ „to, čemu partner v komunikaci nerozumí,“ „to, co porušuje normu v myšlení učitele,“ „to, co porušuje pravidla daná v učebnicích.“ SSČ (Filipec (ed.), 2010, s. 111) vysvětluje pojem chyba obecně jako: „1) něco nesprávného, omyl; 2) něco závadného, vada, nedostatek“<sup>22</sup>. Je zřejmé, že zabýváme-li se pouze chybami recipienta, není možné chybu chápat takto

<sup>21</sup> Z tabulky byl záměrně vynechán poslech fonetický a akustický, protože u nich se nejedná o spojení s významem.

<sup>22</sup> Encyklopedický slovník češtiny vymezuje pouze „chyby v řeči = různé typy přeřeknutí, záměn, nesprávných tvarů a dalších poruch plynulosti řeči, k nimž při mluvení zcela běžně dochází“ (Bachmannová (ed.), 2002, s. 174).

široce.

Lze vymezit několik základních principů, mentálních mechanismů, které jsou považovány za hlavní příčiny vzniku chyb při výuce cizích jazyků (Kulič, 1972; Hendrich a kol., 1988). Jsou jimi zejména tzv. „mylné analogie“ (Hendrich a kol., 1988, s. 365): generalizace, regularizace a simplifikace<sup>23</sup>. Vybrané příčiny vzniku jazykových chyb v mateřském jazyce popisuje např. M. Jelínek (2001, s. 79–80) jako různé odchylky od normy či kodifikace jednotlivých jazykových plánů češtiny. Uvedená klasifikace nás vede k úvaze, jestli nenahlížet na recipientovu chybu<sup>24</sup> při poslechu s porozuměním jako na chybný (nebo – při neznalosti jazykových prostředků – nulový) myšlenkový postup. Takto jsou ale definovány poslechové strategie ovlivňující (ne)porozumění recipienta (viz s. 58). Nabízí se otázka, zdali je vhodné používat k označení určitých příčin nepochopení při poslechu s porozuměním v češtině pro cizince termín chyba.

Lingvodidaktici a pedagogové (Hendrich a kol., 1988; Korčáková, 2005) i autoři SERR (2002) používají pojetí chyby S. P. Cordera (1977): „Vznik systémových chyb se připisuje „interjazyku“, zjednodušené a deformované reprezentaci cílové kompetence. Když se student dopouští systémových chyb, jeho výkon odpovídá zcela jeho kompetenci, v jejímž rámci si rozvinul určité charakteristické rysy, které se liší od norem cizího jazyka. Naopak příležitostné chyby se objevují ve výkonu uživatele či studenta (což může být i případ rodilého mluvčího), který řádně neaktivuje svou kompetenci“ (2002, s. 157–158). Systémové chyby lze vyhodnotit, systematizovat a klasifikovat. Nesystémové chyby jsou obtížně klasifikovatelné vzhledem k neomezenému počtu příčin, z nichž můžou vzniknout. Na základě této definice lze podle našeho názoru vydělit chyby vzniklé z objektivních a subjektivních příčin a také oddělit chyby spojené s komunikativní kompetencí recipienta od chyb v myšlení, chybných myšlenkových operací, což odpovídá procesům probíhajícím (při tzv. mentálně-sémantickém přechodu, viz níže) ve fázi porozumění při poslechu s porozuměním.

V posledních letech došlo v lingvodidaktice k posunu chápání tradičního pojetí

---

23 Generalizace označuje přílišné zobecnění strukturního pravidla neboli rozšíření kategorie nebo pravidla na jevy, kterých se netýká. Regularizace nastane, když je z nepravidelného jevu vytvořen jev pravidelný. Simplifikací rozumíme přílišné zjednodušení pravidla (Hendrich a kol., 1988, s. 365).

24 Upozorňujeme na unikátní korpus žákovských chyb CZESL (viz Petkevič; Štindlová, 2011).

termínu chyba<sup>25</sup>, jež byl dříve v návaznosti na E. Coseriu vymežován jako „odchylka od systému jazyka“ (Jelínek 2001, s. 79). Dnes se v komunikačním pojetí výuky jazykové funkce pojem chyba nahrazuje spíše opozicí vhodnost – nevhodnost nebo správnost – nesprávnost, jak dokládá M. Jelínek (2001, s. 78): „Jazyková chyba je pojem protikladný k pojmu jazyková správnost.“ Domníváme se, že pro naše účely je možné opozici chyba (jazyková nesprávnost) – jazyková správnost aplikovat na termíny neporozumění – porozumění.

M. Čechová (1988, s. 29) definuje neporozumění jako „nepochopení smyslu textu, neodhalení záměru autora, neproniknutí k podstatě“ a odlišuje je od nedorozumění, které chápe jako „mylné, posunuté chápání textu, částečně odlišné u autora a příjemce.“ (ibid.)

V našem pojetí se termín neporozumění vztahuje k neúspěšnému výsledku recepcí sluchem, který představuje vlastně jistou odchylku od „normy“ poslechu s porozuměním (viz s. 35).

I. Nebeská (2002, s. 321) upozorňuje, že neporozumění je komplexní proces skládající se z procesů dílčích. Proto navrhuje chápat neporozumění jako množinu tvořenou souborem chyb. Neporozumění je podle našeho názoru komplexní a dynamické, chyba v neporozumění je jednorázový, statický mylný úkon. Ne každá chyba musí vést k neporozumění.

---

25 Lingvista S. P. Corder definoval pojem chyba z didaktického hlediska v 60. letech 20. století jako součást tzv. přechodové kompetence (transitional competence), již vnímal jako způsob žákovy vnímání učení. Chyba je podle Cordera (1967, s. 167) „způsob, jímž žák prověřuje své hypotézy o podstatě jazyka, kterému se učí: jak při osvojování mateřského jazyka, tak při studiu jiného jazyka.“ Chyba je časově vázaná, představuje určité zrcadlo myšlení, odráží vývoj jazykových i řečových kompetencí studenta (viz též G. Havranek, 2002), a může proto sloužit jako zpětná vazba. Někteří lingvisté ale zpětnovazební funkci chyby odmítají (S. Krashen, 1982).

L. Selinker (1972) rozpracoval Corderovo pojetí chyby jako součásti přechodového jazyka (lze se setkat také s termíny „interlingua“ nebo „mezijazyk“) ve vztahu k rozvoji komunikačních kompetencí. Pro S. P. Cordera se později stal měřítkem chyby (pod vlivem studia řečových aspektů komunikace) soulad s pragmatickou normou, přiměřenost chování v jisté komunikační situaci. Chyba pro něho byla „to, co by rodilý mluvčí v jisté situaci neřekl nebo neudělal“ (Corder, 1973, s. 26). Zajímavé je, že Corder nepřímě vztahuje chybu k určité, nepřesně definované normě.

V Čechách používal pedagog V. Kulič (1972, s. 42) a později také J. Čáp (2007) pojem kognitivní chyba podle německého psychologa B. Selze. Ten chyby dělí na tzv. vnější chyby (úplné, hloupé) a tzv. vnitřní chyby (oprávněné, dobré), jež lze vysvětlit, zdůvodnit. Toto dělení podle našeho názoru představuje předstupeň Corderových systémových, tj. kompetenčních (error), a nesystémových, tj. náhodných, příležitostných (mistake) chyb (1977).

Příčiny neporozumění jsou obtížně popsitelné kvůli množství faktorů ovlivňujících jeho vznik. Proto je podrobněji klasifikujeme ve spojitosti se faktory ovlivňujícími proces poslechu s porozuměním (viz s. 36) a soustředíme se na objektivně popsitelné příčiny neporozumění spojené s recipientem, vstupem a prostředím, v němž k recepci dochází. Jednotlivé chyby odpovídají v našem pojetí např. nevhodně použitým poslechovým taktikám, jejich analogií na úrovni neporozumění jsou použité poslechové strategie a jejich kombinace.

Další možnost přístupu k popisu neporozumění je momentu jeho vzniku. K tomu nás přivedla Corderova (1967) myšlenka o časovém zakotvení chyby. Příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním lze tak klasifikovat buď podle jejich spojitosti s poslechovými sekvencemi, nebo se čtyřmi fázemi recepce poslechového textu, jimž jsme dali v naší práci přednost (viz s. 39).

Zamýšlíme-li se nad existencí neporozumění, popř. chyb, v čase, vede nás to i k myšlence o jejich směřování v prostoru. Směr neporozumění však chápeme pouze jako stav mysli při dekonstrukci a rekonstrukci slyšeného sdělení recipientem, nikoli jako směr komunikátu k uživateli jazyka nebo od něho, a je tedy v našem pojetí určen tím, ve které fázi recepce vznikne. Když je to ve fázi akustické nebo identifikační, je třeba příčinu neporozumění/chyby hledat spíše uvnitř. Vznikne-li chyba/neporozumění ve fázi porozumění nebo interpretace, jedná se spíše o směr ven. „Chyba je prostorově zakotvená, směr působení chyby ovlivňuje mylný závěr zpětně, nebo naopak směřuje do budoucna“ (Pösingerová, 2001, s. 53). V souvislosti s poslechovými strategiemi a taktikami se lze také zamyslet nad tím, že chyba může směřovat zdola nahoru a shora dolů.

V souladu s tradičním pojetím chyby vztahované k jazykové normě či kodifikaci jsme se pokusili vymezit „normu“ i pro dovednost poslechu s porozuměním. Domníváme se, že jistou „normu“<sup>26</sup> receptivní dovednosti poslech s porozuměním v češtině jako cizím jazyce

---

26 Norma je podle Coseria „společensky závazná konkretizace systému.“ E. Coseriu svým pojetím otevřel cestu k vnímání chyby jako odchylky od systému, tj. jako odchylky od platné jazykové normy. Coseriovu pojetí vyvolalo širokou diskuzi (viz např. sborník pod redakcí D. Cherubima Fehlerlinguistik vydaný v Tübingen, 1980) „o dualitě nezávislého systému pravidel na jedné straně a všeobecně akceptovaných komunikačních norem na straně druhé a také o tom, kdo by vlastně měl jazykovou normu tvořit“ (Cherubin, 1980; Kleppinová, 1999; Kraus, 2004).



představuje co možná nejbližší sjednocení konstruktů textu v myslích mluvčího a posluchače, co nejužší propojení konstruktů zakotvených kontextově a časově v konkrétní komunikační situaci, co možná nejširší „obsah a rozsah průniku obou systémů“ (Hoffmannová, 1988, s. 152). Jako „kodifikaci“<sup>27</sup> poslechu s porozuměním bychom mohli chápat popis dovednosti poslech s porozuměním v SERR se zřetelem ke konkrétní úrovni komunikační kompetence recipienta (viz příloha č. 1).

Při analýze neporozumění při recepci sluchem narážíme na další obtíže, např. jak neporozumění detekovat. Vzhledem k tomu, že proces (ne)porozumění je objektivně nezachytitelný, lze jej odvodit pouze z recipientovy reakce. Dnes se (ne)porozumění někdy prokazuje empiricky za pomoci počítačového testu sledujícího recipientovy pohyby očí (Osadová, 2004).

Dalším problémem je stanovení míry neporozumění a jeho hodnocení. „Chyba je relativní a je spojená s fází učení, protože to, co se v jedné fázi učení považuje za chybu, se v jiné toleruje“ (Kleppinová, 2000, s. 19). Podle našeho názoru by bylo zajímavé zamyslet se nad tím, zdali lze v souvislosti s poslechovými taktikami nějak vymezit chyby, které ovlivňují výsledek neporozumění při recepci sluchem minimálně, částečně a zcela. To však přesahuje rámec naší práce.

Zamýšleli jsme se i nad možnostmi předcházení neporozumění a jeho odstraňování, ale domníváme se, že je mu možno přecházet pouze nácvikem řečové dovednosti poslech s porozuměním, a zejména nácvikem velkého množství poslechových strategií a taktik.

---

Komunikační normy jsou „interní, uzuální, resp. ritualizované“ (Kraus, 2011) součástí jazykového společenství, jsou sociokulturně zakotvené a rodilý mluvčí jich nabývá životem a výchovou v daném společenství, jsou očekávány. Proto je třeba uvažovat o tom, že při recepci posluchač při tvorbě sdělení již předem konstruuje varianty reakcí, očekává určitý typ jazykového chování v rámci dané komunikační situace, resp. předpokládá výběr z určité (v cizím jazyce omezené) množiny variant jazykových prostředků na pozadí komunikační situace.

Otázce, kdo by měl tvořit jazykovou normu, věnuje česká lingvistika pozornost poměrně dlouho – J. Kraus (2004) se např. domnívá, že norma by měla vycházet ze spolupráce lingvistů i veřejnosti. V lingvodidaktice bylo opakovaně upozorněno na to, že při výuce cizích jazyků se stává normou vyučující a jeho kompetence: „chyba je to, co učitel označí za chybu, co odporuje učitelově pojetí normy“ (Kleppinová, 1999, s. 19).

<sup>27</sup> V mateřském jazyce (např. Daneš, 2009; Kraus, 2008; Šebesta, 2005; Čechová, 1998) se chyba obvykle vymezuje jako odchylka od kodifikace (i když ne každá odchylka od kodifikace je chybou). Toto pojetí zde zmiňujeme z toho důvodu, že v cizím jazyce není v plné míře uplatnitelné. Nerodilý mluvčí si v závislosti na úrovni své komunikační kompetence totiž uvědomuje spíše odchylku od normy než od kodifikace.

### 3.4 Faktory ovlivňující recepci poslechového textu

Za základ popisu činitelů ovlivňujících proces vnímání textu recipientem jsme zvolili schéma A. Seretny a E. Lipiňské (2005, s. 137), které jsme přeložili, částečně doplnili a rozšířili na základě další odborné literatury (Daneš, 1988; Gohová, 2000; SERR, 2002; Choděra, 2006; Vandergrift, 2007). Domníváme se, že nelze explicitně určit míru vlivu jednotlivých složek na průběh poslechu s porozuměním, proto je uvádíme ve formě kruhového diagramu (viz níže). Představíme-li si složky recepce jako součásti „poslechového koktejlu“, pak je zřejmé, že existuje určitý vyvážený poměr složek zajišťující chuť/porozumění. K neporozumění dojde, pokud narušíme přesný poměr složek. Problém však spočívá v tom, že každé fáze recepce slyšeného textu se účastní všechny zmíněné složky v různých, blíže neurčitelných poměrech

V SERR nacházíme charakteristiku jednotlivých složek vztahujících se ke komunikačnímu prostoru recipienta (SERR, 2002; také např. Kořenský, 1988). Patří mezi ně *deklarativní znalosti* (zahrnující znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti a interkulturní způsobilosti), *dovednosti a praktické znalosti* (dovedností, interkulturní dovednosti a praktické znalosti), dále tzv. „*existenciální*“ *kompetence* (schopnost učit se, jazykový cit a komunikační povědomí, studijní dovednosti a heuristické dovednosti). K nim přistupují *lingvistické kompetence*: fonologická, ortografická a ortoepická, lexikální, gramatická a sémantická kompetence (více viz SERR, 2002, s. 103–133)<sup>28</sup>.

Dané faktory lze podle našeho názoru v návaznosti na SERR rozdělit do tří kategorií. Zaprvé se jedná o činitele spojené s komunikační kompetencí posluchače, jež zahrnují např. rozpoznání, znalost a osvojení příslušných českých jazykových prostředků; referenční akty, práci s kontextovým odhadem, dovednost vyvozování a předvídání kontextu, odkazování

---

28 Objektivní mimojazykové obtíže poslechu lze hledat jak na straně mluvčího, tak posluchače. Rodilý mluvčí nemusí při styku s cizincem dostatečně uvážit rychlost promluvy, nemusí vyslovovat dostatečně zřetelně, srozumitelně. Pro posluchače může být obtížné porozumět kvůli výšce, barvě, či intenzitě hlasu mluvčího. Při přímém poslechu může být matoucí také mimika a gestikulace mluvčího, nehledě na užitý jazykový kód – zejména na nižších úrovních znalosti češtiny je nutné, aby byl rodilý mluvčí ochotný (a schopný) mluvit spisovně.

v textu nazad i dopředu, kompenzační vyjadřování, tzv. „scanning“<sup>29</sup>, dovednost samotné techniky poslechu; posluchačovy znalosti o světě a jeho zkušenosti.

Zadruhé lze vymezit složky ovlivněné psychickým a fyzickým stavem posluchače, mezi něž se řadí psychické procesy, tj. myšlení, inteligence, schopnost úvahy, dedukce, připravenost ke komunikaci a pozornost, koncentrace a představivost, dovednost práce s krátkodobou, „operativní a sluchovou pamětí“ (Hendrich a kol., 1988, s. 59), a také psychické stavy, tedy asociace a konotace vyvolávající určitou emoční reakci, zájem o téma a mluvčího, motivace, strach z neúspěchu v komunikaci, stres, nedostatečná koncentrace, trpělivost a únava (více viz např. Gohová, 2002)<sup>30</sup>.

Nelze opominout vnější faktory ovlivňující recepci sluchového textu představující objektivní překážky v komunikaci. K deformaci zvukových obrazů (přílišnému šumu) může dále dojít z nejrůznějších příčin, jsou jimi např. „hluk v bezprostředním okolí (ve vlaku, letadle, statická elektřina v signálu atd.), rušivé vnější vlivy (hluk v davu na ulici, na trhu, v restauraci, na večírku, na diskotéce), zkreslení (špatné telefonní linky, špatný příjem na rozhlasu, rušená veřejná hlášení) a povětrnostní podmínky (vítr, extrémní chlad atd.)“ (SERR, 2002, s. 48). Důležitou roli hrají také individuální zvláštnosti mluvčího, který může vyslovovat projev příliš rychle, slabě, s vadou řeči apod. (viz např. také kapitola Poslech, <[www.cestina-pro-cizince-cz](http://www.cestina-pro-cizince-cz)>, 2008, s. 52).

Při poslechu se recipient musí naučit vědomě uvést do souladu provedení samotné činnosti poslechu s porozuměním, uvědomit si postupy, jež při tom používá, a také vědomě pracovat s postupy, které používá k ověření a přezkoušení úspěšného průběhu komunikace. Recipient musí navíc ovládat kompenzační komunikační strategie, nelze opomíjet ani dovednost práce s redundancí. Je zřejmé, že i když je poslech receptivní řečovou dovedností a s jazykem se pracuje spíše pasivně, posluchač sám při poslechu pasivní není (Hendrich a kol., 1988; Čechová, 2005) a poslech s porozuměním není pouhým pasivním přijímáním a zpracováním informací.

---

29 SERR užívá termín *scanning* pro dovednost rychlého vyhledávání informací v (poslechovém) textu.

30 V naší práci se nezabýváme problematikou neslyšících, nedoslýchavých či osob se sluchovým postižením a soustředíme se pouze na recipienty bez zdravotních obtíží sluchu. Pro zajímavost však uvedme, že didaktici Häussermann a Piepho pracují s termínem „psychická akuastenie“, který lze vysvětlit jako „neschopnost koncentrace na nácvik poslechu v důsledku silného strachu ze selhání při recepci cizího jazyka“ (Häussermann; Piepho, 1996, s. 27).

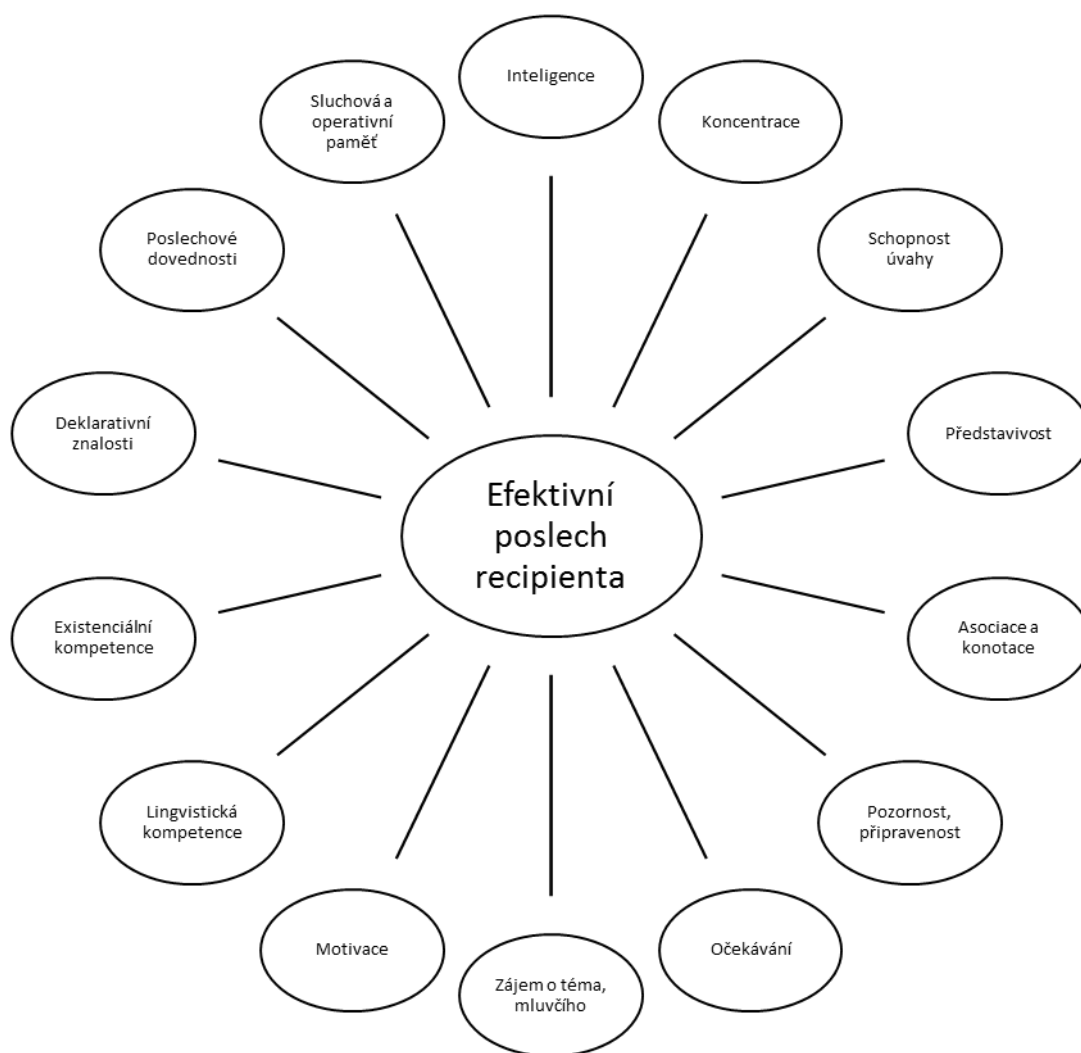


Schéma č. 1: Faktory ovlivňující efektivní recepci poslechového textu

### 3.5 Proces recepce auditivně vnímaného textu

Didaktiky cizích jazyků se v zásadě shodují v systematickém přístupu k popisu jednotlivých fází probíhajících při poslechu s porozuměním, na nějž lze nahlížet buď horizontálně (lineárně), nebo vertikálně. Oba přístupy se nevylučují, doplňují se.

Autoři starších studií věnovaných poslechu s porozuměním, jejichž (lineární) pojetí jsme v naší práci označili jako horizontální, se domnívali, že porozumění vzniká spíše směrem od nižších jednotek jazyka k vyšším (v České republice např. Cícha, 1972; Hendrich a kol., 1988).

Dnes se badatelé shodují na tom, že poslech s porozuměním zahrnuje dvě stádia: „tzv. nízkoúrovňové pochopení lingvistických informací (směr zdola nahoru) a tzv. vysokoúrovňové zapojení informací do širšího komunikačního kontextu vycházejícího ze znalostí a zkušeností recipienta (směr shora dolů)“ (Jeonová, 2007, s. 55).

Autoři novějšího pojetí, jež v naší práci nazýváme vertikálním pojetím, propojují procesy zpracování informací shora dolů a zdola nahoru (viz výše) a hledají ideální kombinace a poměr strategií poslechu, které by vedly k úspěšnému výsledku recepcce poslechového textu. Např. M. Field (2004) potvrdil, že vztah mezi přístupy ke zpracování informací shora dolů a zdola nahoru není stálý, ale proměnlivý buď podle posluchačovy jistoty, nebo podle reliability informací.

SERR (2002, s. 92) schéma popisující proces auditivní recepcce rozšiřuje o představu opakujících se a vzájemně se doplňujících procesů, které při ní probíhají, zpřesňuje terminologii a vymezuje jednotlivé kompetence posluchače. Proces recepcce podle SERR (2002, s. 93) zahrnuje čtyři kroky, tj. percepci, identifikaci, porozumění a interpretaci, které sice „probíhají lineárně za sebou (zdola nahoru), ale jsou neustále doplňovány o nové informace a znovu interpretovány (shora dolů) ve světle znalostí reálného okolního světa, očekávání vycházejících ze schémat a nového chápání textu v průběhu podvědomého interaktivního procesu.“

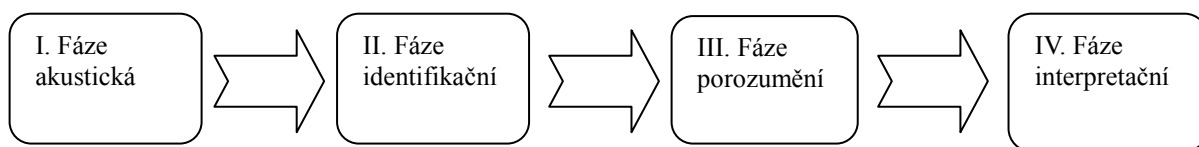


Schéma č. 2: Lineární zobrazení procesu recepcce auditivně vnímaného textu podle SERR ve směru „zdola nahoru“

Na dané schéma je nutné nahlížet jako na zjednodušený model, všechny procesy probíhají totiž synchronně, respektive podle našeho názoru spíše v určitých spojitých sekvencích: percepcce je úzce provázána s identifikací a porozumění je spojeno s interpretací. Všechny procesy probíhají opakovaně a lze si je představit např. jako dobře fungující mechanismus hodinového strojku.

## **3.6 Popis procesu poslechu s porozuměním se zřetelem k jeho jednotlivým fázím**

Jako východisko popisu průběhu poslechu s porozuměním zvolili čtyřfázový přístup představený v SERR, který jsme rozšířili o vybrané lingvodidaktické a psycholingvistické teorie. Při popisu příčin neporozumění vycházíme z vlastních zkušeností a odborné literatury. Aby však bylo možné příčiny neporozumění vůbec postihnout, je nutné při popisu všech fází abstrahovat od subjektivních (fyziologických i psychických) obtíží recipienta a vnějších vlivů.

### **3.6.1 Fáze akustická**

#### **3.6.1.1 Akustická podstata zvuku**

Zvuk bývá definován jako „mechanické vlnění, které je lidský sluchový orgán schopen přijmout a jež mozek dokáže zpracovávat v tzv. zvukový vjem“ (Borucki, 1993, s. 242). Obor slyšitelného zvuku pro lidské ucho leží v rozmezí 16 Hz až 20 000 Hz. Pro dostatečné porozumění řeči postačí frekvenční rozsah mezi 400–3000 Hz. Konkrétní intenzitě zvuku o dané frekvenci odpovídá určitá hlasitost. Každá frekvence má svoji prahovou (fyzikální) intenzitu, která vyvolá sluchový počitek, na nějž je lidský sluchový orgán různě citlivý.

Jednoduché zvuky se nazývají tóny, ostatní šумы nebo hluky. Tóny obsahují jen některé frekvence. Složené tóny obsahují základní frekvenci a různý podíl vyšších kmitočtů. Téměř všechny zvuky v přírodě jsou komplexní, složené. Jsou to buď neperiodické šумы, nebo periodické složené harmonické tóny (celistvé násobky základního kmitočtu), které určují zabarvení zvuku: tóny velmi nízké frekvence znějí jako bručení, tóny vysokých frekvencí jako pískání.

#### **3.6.1.2 Akustická podstata porozumění řeči jako předpoklad percepce**

Z fyzikálního hlediska je lidská řeč tvořena velmi složitými akustickými signály, které se rychle mění v čase a střídají se (Borucki, 1993, s. 240–242). Při mluvení kmitají lidské hlasivky s frekvencí 120–160 Hz (muži) a 220–330 Hz (ženy a děti). V dutině nosní a hrtanové se násobky frekvencí kmitů (tzv. nadkmitů) obsažené v základním kmitočtu

v důsledku rezonančního jevu natolik zesílí, že jsou zřetelně slyšitelné. Pro porozumění v cizím jazyce je důležitý rozsah formantu, tedy rozsah, v němž se vyskytují vnímatelné resonance. Ten je závislý na nastavení mluvidel.

### 3.6.1.3 Vnímání samohlásek

Lidské ucho vnímá samohlásky jako komplexní tóny složené z jednotlivých harmonických tónů. R. Havlík (2010, s. 42, s. 46, s. 72) uvádí, že „délka samohlásek závisí na rychlosti mluvy každého mluvčího a liší se u krátkých a dlouhých samohlásek. Délka se většinou pohybuje v rozmezí 100–300 ms.“ Rozsahy formantů jednotlivých vokálů představuje následující tabulka:

U: asi 200–400 Hz,	E: asi 400–600 Hz a 2200–2600 Hz,
O: asi 400–600 Hz,	I: asi 200–400 Hz a 3000–3500 Hz.
A: asi 800–1200 Hz,	

Tabulka č. 3: Rozsahy kmitočtů jednotlivých vokálů

### 3.6.1.4 Vnímání souhlásek

Vyšší frekvence se vyskytují u konsonantů, a to zejména u sykavek. „Neznělé souhlásky jsou vnímány pouze jako šumy, znělé souhlásky tvoří kombinace šumu se základním hrtanovým tónem“ (Havlík, 2010, s. 19). Souhlásky obsahují relativně málo akustické energie, na rozdíl od samohlásek se však vyznačují vysokou informační hodnotou. Délka souhlásek se pohybuje přibližně mezi 60–200 ms a je závislá na postavení souhlásky ve slově a jejím konkrétním charakteru. „Nejdelší trvání mají sykavky, u nichž je frekvenční rozložení akustické energie uloženo nejvýše. Např. vyslovený konsonant s obsahuje frekvence dosahující až 16 000 Hz. Nejkratší trvání mají explozivní“ (Havlík, 2010, s. 54 a s. 61).

Při poslechu a porozumění řeči hrají důležitou roli také tzv. transienty neboli koartikulační efekty. Jedná se o akustické jevy vznikající změnou nastavení mluvidel při

přechodu souhlásky do za ní stojící samohlásky<sup>31</sup>. „Schopnost identifikovat koartikulační efekty je jedním ze základních předpokladů srozumitelnosti řeči“ (Borucki, 1993, s. 241; Havlík, 2010, s. 114).

Pro didaktiku cizích jazyků je toto poznání velmi cenné: koartikulační efekty jsou totiž specifické pro každý konkrétní jazyk, postavení úst při výslovnosti samohlásek a souhlásek je v každém jazyce odlišné, a z toho vyplývá pro recipienta nutnost naučit se vnímat nové frekvence. Pokud jsou tedy nová slova zaváděna v jazyce bez kontextu, popř. nelze-li jejich význam odvodit ze stavby slova, mohou být pouze slyšena, nikoli poslouchána. Tuto situaci lze přirovnat k vnímání tzv. logatomů<sup>32</sup>.

Zásadní dovedností při poslechu je také práce s redundancí. Velké množství nadbytečných informací při zpracování informací vzniká kvůli zpracování řečového signálu na několika úrovních (vnitřní redundance) a z nadbytečného množství informací, které zahrnuje samotná řeč (vnější redundance). „Z koartikulačních efektů samohlásek lze s vysokou pravděpodobností odhadnout, a tím de facto „slyšet“ i souhlásku, jejíž akustické spektrum leží mimo sluchové pole konkrétního člověka. Ze sémantického kontextu je možno doplnit ve větě slova, která nebyla primárně srozumitelná“ (Havlík, 2010, s. 114).

Čím je struktura sdělení akusticky bohatší, tím je řeč srozumitelnější a rezistentnější na rušivý efekt kompetitivního neřečového šumu. Naopak schopnost porozumění jednoslabičným slovům, která mají velmi nízkou vnější redundanci, je na rušivý signál vysoce citlivá. Šum v pozadí při poslechu s porozuměním proto unavuje a úspěšnost při poslechu s porozuměním je individuální podle toho, nakolik student umí pracovat s odlišením šumu. Důležité je také zjištění, že dovednost rozeznat tóny a šumy nesouvisí se schopností správně artikulovat.

V akustické fázi poslechu s porozuměním dochází zjednodušeně řečeno především ke sluchové recepci textu, k segmentování fonémů z proudu řeči. Posluchač využívá svých fonetických dovedností<sup>33</sup> k akustickému rozpoznání (supra)segmentálních fonetických

---

31 Při koartikulačních efektech dochází akusticky k rychlé změně frekvenčního spektra, a proto mají velmi krátké trvání, přibližně 10 ms.

32 Pod pojmem logatom se chápá „slovo bez lexikálního významu“ ([vid. 21. 7. 2012] Dostupné z: <http://fu.ff.cuni.cz/fonetika/uvod.html>).

33 SERR je označuje souhrnně jako dovednosti fonetického poslechu.



prostředků, tj. hlásek a jejich kombinací (slabik, popř. slov), prosodických uskupení a rozpoznání, rozložení a propojení těchto hlásek v určité řetězce, sekvence. Už v této fázi pomáhají jazykové prostředky fonetické roviny předjímat význam textu a napomáhají později jeho interpretaci. Akustické prvky zde navíc fungují jako „nositelé sémantických a verbálně nesformulovaných výrazů“ (Mistrík, 1988, s. 117).

### **3.6.1.5 Příčiny neporozumění spojené s akustickou fází poslechu s porozuměním**

Ve fonetickém plánu češtiny jako cizího jazyka působí podle našich zkušeností obtíže všem recipientům především rozpoznání kvantity samohlásek. Recipienti na nižší úrovni komunikační kompetence si často neuvědomují také významotvornost délky samohlásek (v rovině gramatické i lexikální). Obecně lze říci, že kromě samohlásky *a* činí studentům problémy diferenciaci českých samohlásek. Studenti (nezávisle na znalosti či neznalosti slovanského jazyka) zaměňují samohlásky přední řady (*e* a *i*), někdy i samohlásky zadní řady. Přesto je sluchová diskriminace českých samohlásek pro nerodilé mluvčí snazší než diskriminace souhlásek.

V souboru českých souhlásek je zřejmě nejobtížnější diskriminace sykavek (*z*, *s*, *ž*, *š*), významným problémem jsou také polosykvavky (*c*, *č*, *dz*, *dž*). Není neobvyklé, že posluchači nevnímají asimilaci či volné vyznění.

Dalším problematickým místem poslechu je diskriminace samohlásek a likvid (*r*, *l*) jako centra slabiky, nebo v místě slabičného švu. Zde uživatelé jazyků, kteří neznají slabikotvorné *r* nebo *l*, doplňují (neslyšené) vokály, např. *mlčet* – *milčet*, *čtvrtek* – *čtvrtek*, *čtvtek*. Zejména uživatelé konsonantických jazyků (arabština) zaměňují samohlásky za souhlásky, např. slyšené *kartáček* za *krteček*.

Častou příčinou neporozumění bývají suprasegmentální elementy, především identifikace větných intonací pro rozlišení oznamovací věty a otázky. Samotní čeští rodilí mluvčí se odchylojí od intonačních vzorců češtiny, protože podle našeho názoru s nimi nejsou dostatečně obeznámeni. Recipienti-cizinci pak interpretují oznamovací větu jako otázku apod. Nelze opomíjet ani regionální odchylky v intonaci, např. v Čechách plzeňské zpívání apod.

Při nácvičku poslechu s porozuměním v cizím jazyce považujeme za důležité jeho propojení s nácvikem výslovnosti. To, že daný foném slyšíme, neznamená sice, že jej umíme vyslovit, ale pokud hlásku umíme vyslovit, umíme si ji představit, což usnadňuje její percepci. „Za rozhodující předpoklad pro správnou výslovnost se dnes považuje správný fonetický poslech hlásek cizího jazyka“ (Heydová, 1991, s. 156).

I když v češtině jako (malém) cizím jazyce ještě neproběhlo mnoho výzkumů analyzujících příčiny neporozumění při poslechu s porozuměním, lze v referenčním popisu úrovní češtiny jako cizího jazyka (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1, 2005) najít popis obtíží recipientů v akustické fázi poslechu s porozuměním v porovnání s fonetickými plány vybraných cizích jazyků.

### **3.6.2 Fáze identifikační**

V další fázi poslechu probíhá tzv. „asimilativní doplňování slyšeného“ (Hendrich a kol., 1988, s. 189), tj. deduktivní zpřesňování deformovaných zvukových obrazů. Posluchač využívá svých jazykových kompetencí k tomu, aby dekódoval a zpřesnil slyšené jazykové prostředky (např. lexikální zásobu, gramatické struktury, intonaci a modulaci sdělení; předjímání významu atd.), v cizím jazyce je však limitován svými znalostmi a dovednostmi.

Recipient dělí proud řeči na známé jazykové jednotky, hledá známé jazykové struktury, doplňuje je podle svého uvážení a vytváří na základě kontextu hypotézu o komunikativní funkci slyšeného sdělení. Identifikace počátku textu, jeho úseků nebo i jednotlivých slov se – na rozdíl od dovednosti čtení, kde jsou slova napsána už odděleně – jeví jako jedna ze zásadních obtíží poslechu s porozuměním (více např. Osadová, 2004; Gohová, 2002).

V odborné literatuře jsme hledali odpověď na otázku, co je nejmenší distinktivní jednotkou sluchově vnímaného textu. Zamýšleli jsme se nad tím, zda je to slabika, kořen slov nebo celý lexém. Podobnou myšlenku jsme našli i u Z. Palkové (1994, s. 116): „Zdá se, že základem problému je v současné době rozklad souvislého signálu řeči na kroky podstatné z hlediska stavby jazyka, tj. na významové jednotky na úrovni slova a propojení informací plynoucích ze zvukové a nezvukové části jazykové stavby.“

Jsme proto přesvědčeni, že formálním východiskem porozumění slyšeného textu je – stejně jako při recepci čteného textu – lexém<sup>34</sup>, a to jak jednoslovný, tak víceslovný; v češtině má velmi často formu frazému. Nižší jednotky jazyka neobsahují explicitně sémantický význam v takové podobě, aby bylo možné jej lineárně vázat a současně interpretovat v omezeném časovém rozpětí. Z hlediska funkce a konstrukce významu a smyslu textu z kontextu se jeví jako nejdůležitější jednotka úsek textu, popř. výpověď. F. Daneš (1988, s. 88) se domnívá, že „nejnižší a základní promluvovou jednotkou, již lze připsat smysl, bude patrně výpověď.“

V anglické lingvodidaktické literatuře (Buck a Tatsuoka, 1998, s. 134) byl pro vymezení nejmenší jednotky poslechu s porozuměním, která odpovídá úspěšnému splnění poslechové úlohy, tedy k označení vyhledání nejdůležitějších úseků textu v tzv. okolním textu, zaveden termín „nutná informace“. Nutná informace se skládá z klíčových slov<sup>35</sup>. Navrhujeme proto používat termín „nutná informace“ pro označování nejmenší distinktivní jednotky poslechu s porozuměním, pod níž chápeme formálně lexém a funkčně úsek textu.

V identifikační fázi poslechu s porozuměním jsou rozlišené a doplněné obrazy slov spojovány a asociovány s jejich významem, dochází k částečnému propojení akustické stránky sdělení s jeho významem, což následně napomáhá porozumění a tvorbě smyslu slyšeného sdělení.

I když SERR klade první fázi poslechu s porozuměním za sebe a toto rozložení považujeme za vhodné pro popis poslechových fází, jsme přesvědčeni, že fázi akustickou a identifikační nelze oddělovat. Jsou to spojené nádoby a stejně jako forma a význam slova tvoří dvě strany téže mince. Obě fáze musejí probíhat paralelně, neboť společně tvoří základ fáze porozumění. Interpretační fáze je sekvenčně i časově posunuta, ale je na všech předchozích fázích závislá. Z tohoto důvodu bychom navrhovali schéma poslechu s porozuměním částečně obměnit:

---

34 Lexém je identifikován s konkrétním významem, jeho výběr je ovlivněn vyvolaným aktivním (mentálním) slovníkem a při propojení s fází interpretace dochází v kontextu výpovědi k volbě vhodného, kontextově vázaného významu. Toto pojetí zahrnuje kognitivní procesy a strategie jdoucí shora dolů i zdola nahoru.

35 Klíčová slova jsou definována např. jako „významová slova nebo slovní spojení, obvykle ve formalizované podobě, vybrané z názvu nebo textu dokumentu a sloužící jako věcný selekční údaj“ (Harrod, 1990, s. 346).

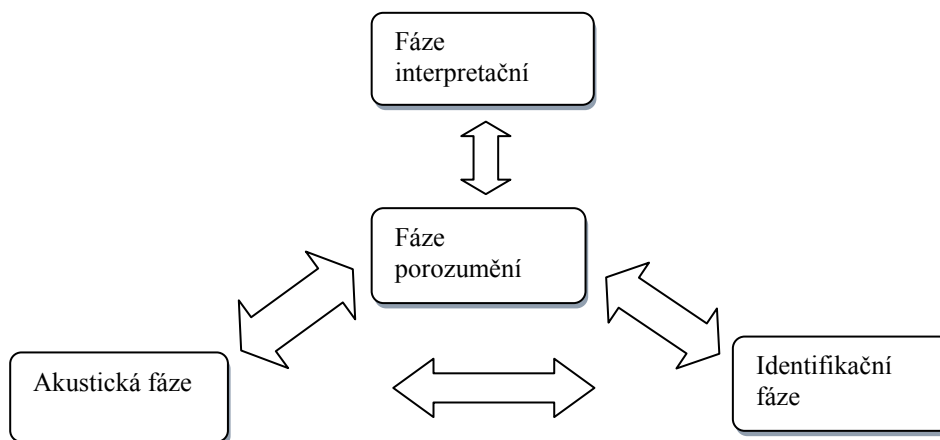


Schéma č. 3: Vlastní návrh dělení fází porozumění slyšenému sdělení II

### 3.6.2.1 Příčiny nepochopení spojené s identifikační fází poslechu s porozuměním

Příčiny nepochopení v identifikační fázi vycházejí v češtině jako cizím jazyce především z neznalosti slyšených jazykových prostředků, zejména nižších jazykových plánů: z nerozpoznání slyšených lexémů a nerozpoznání gramatických struktur, nepřirazení správného gramatického významu. Uživatel na nižší úrovni komunikační kompetence je schopen slyšet jen známé jazykové prostředky, proto má omezené možnosti používat synonymii a odstraňovat redundantní informace obsažené v poslechovém textu.

V identifikační fázi je tedy jednou částých z příčin vzniku šumu nerozpoznání hranic slov (viz též Gohová, 2002). Pokud posluchač v kontextu výpovědi neidentifikuje známé jazykové prostředky, potom slyšený text znovu analyzuje, přestrukturovává jej a snaží se na základě asimilativního doplnění jednotek nižších i vyšších jazykových plánů najít význam vedoucí ke smyslu textu. Jestliže setrvá ve fázi reidentifikace příliš dlouho, dojde k přerušení poslechu.

B. Harleyová (2000) prokázala, že studenti jsou přesvědčeni o tom, že při poslechu je třeba rozumět každému slovu a každému detailu, aby mohli text pochopit. Zdůrazňovala proto, že je třeba vyučovat poslech s porozuměním z kontextu, a nikoli na základě porozumění slovům.

V gramatické rovině češtiny jako cizího jazyka hraje při poslechu podle našeho názoru nejdůležitější roli rozpoznání především pádových forem jmen a analytických či

reflexivních forem sloves slov v plynulém textu. Problém obecně českých forem slov v rovině gramatické (např. Hrdlička, 2010; Gladkova, 2011; Hádková, 2011) při poslechu nepovažujeme za podstatný – odchylné gramatické formy při poslechu posluchač na nižších úrovních komunikační kompetence většinou nezaznamená a na vyšších úrovních komunikační kompetence už buď nečiní recipientům problémy, nebo nebývají podle našich zkušeností vnímány jako stylový prostředek, ale jako gramatická chyba, popř. jako neznámý gramatický jev.

Z hlediska syntaxe je pro cizince bez znalosti jiného flexivního jazyka obtížné odlišit větné členy, a „rozkódovat“ tak vztahy mezi slovy ve větě: studenti např. nerozlišují subjekt a objekt, nemohou postupovat od formy k významu. S tím souvisí problematika zdánlivě „volného“ českého slovosledu – postavení autosémantických slov nebo příklonek v textu na místě, kde už to cizinci nečekají, např. ve větě: *Rozhodl se sejít se se mnou.*

V lexikální rovině slyší recipienti s nižší úrovní komunikační kompetence pouze takové jazykové prostředky, které bezpečně znají. V češtině v tomto směru ztěžuje porozumění příznakovost slov a bohatá česká frazeologie.

Zásadní obtíží ve všech fázích poslechu s porozuměním je samotný průběh poslechového textu a nemožnost vracet se k vyslechnutým informacím.

### **3.6.2.2 Specifika identifikační fáze poslechu s porozuměním v germánských a slovanských jazycích**

Odborná literatura a vlastní zkušenosti nás přivedly na myšlenku o specifikách poslechu s porozuměním v konkrétních jazykových skupinách. Ačkoli poslechový text existuje spíše v čase než prostoru, následující popis je třeba ztvárnit prostorově.

Domníváme se, že v germánských jazycích, např. v němčině a angličtině, lze „poslouchat“ určitým způsobem „odzadu“. Tyto jazyky mají pevný slovosled, posluchač proto může použít větněčlenský přístup, např. pevné postavení určitého tvaru slovesného nebo plnovýznamového slovesa v rámcových konstrukcích německých vět či anglických otázkách (např. *Ich habe es gemacht.; Sag mir, ob du es bringen kannst.; What are you looking for?; I have never been there.*). Díky pevnému slovosledu lze v germánských jazycích poslouchat stále „dopředu“:

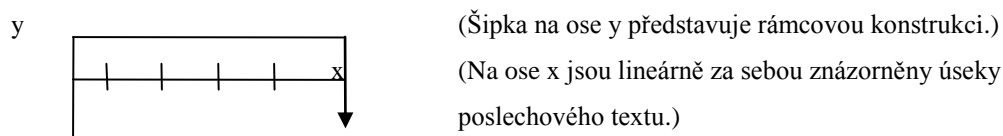


Schéma č. 4: Prostorová představa specifík poslechu v germánských jazycích

Poslech češtiny (jako cizího) jazyka s relativně volným slovosledem podle našeho názoru probíhá vícesměrně a segmentárně. Posлуhač totiž musí „segmentovat“ v rámci lexému, tj. od kořene přejít ke koncovce, potom ověřovat svou hypotézu lexikálního i gramatického významu na úrovni úseku textu, následně vše zasadit do větného kontextu (odlišení tématu a rématu) a nakonec do celkového kontextu. Tento proces se nám zdá být specifický nejen pro češtinu jako cizí jazyk, ale i pro všechny slovanské jazyky.

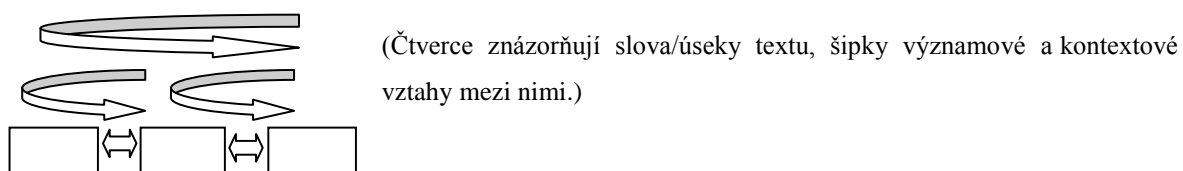


Schéma č. 5: Prostorová představa specifík poslechu ve slovanských jazycích

### 3.6.3 Fáze porozumění

Ve fázi porozumění dochází k přiřazování a systematizování významů identifikovaných slov a k tvoření jazykových obrazů světa (Bartmiński, 2004) na základě textu. Informace musejí být zasazeny do konkrétní komunikační situace a zapracovány do předchozích mentálních modelů neboli schémat (viz níže), z paměti jsou vyvolány známé (in)varianty významů slov i subjektivní konotace, z nichž se později skládá smysl textu ve fázi interpretační.

Je důležité si uvědomit, že porozumění významu představuje souhrn mnoha kombinací strategií i taktik, „sémantických dovedností“ (SERR, 2002, s. 117–118): posluchač řadí, třídí a vybírá slyšené informace v souvislosti s jejich gramatickou strukturou, musí redukovat vyslechnuté informace a vybírat jen ty nejpodstatnější signály, které umožní

porozumět výpovědi, textu<sup>36</sup>.

Při porozumění recipient musí uložit jazyková data do operativní paměti na tak dlouho, aby bylo možné dekódovat jejich smysl. M. Čechová (1988, s. 28) však upozorňuje, že pojem porozumění nelze chápat úzce pouze jako „proces zasazení toho, co je psáno nebo řečeno, do rámce toho, co už je známo.“ J. Jeonová (2007, s. 8) navazuje na předchozí výzkumy tvrzením, že „porozumění významu je propojení toho, co posluchač slyší, s tím, co je už uloženo v dlouhodobé paměti.“

Pro porozumění jsou zásadní individuální znalosti, dovednosti, strategie poslechu a také psychické procesy jednotlivých recipientů. Dovednost práce s informacemi a schopnost operovat s pojmy v operativní paměti<sup>37</sup> je velmi závislá na úrovni znalosti daného cizího jazyka.

Proces porozumění auditivně vnímaného textu vyžaduje v cizím jazyce mnohem více soustředění než při komunikaci v mateřském jazyce a mnoho myšlenkových procesů, situačně vázaných jazykových kompetencí a strategií poslechu vycházejících z interakce s mateřským jazykem, popř. předchozími znalostmi a vnitřními schématy v mysli recipienta<sup>38</sup>.

---

36 Signály napomáhající výběru poslechových strategií bývají také nazývány mikromarkery a makromarkery (Jeonová, 2007, s. 66). Mikromarkery signalizují informace z nižších úrovní v textu, makromarkery nesou informace o organizaci textu. Mikromarkery jsou nejčastěji pauzy dávající posluchačům více času na zpracování jednotlivých segmentů textu; jsou tedy spojené se strategiemi poslechu směřujícími zdola nahoru. Výzkumy už bylo prokázáno, že samotné používání mikromarkerů také nemá pozitivní efekt na porozumění smyslu textu.

37 Na důležitost role operativní paměti při recepci poukazoval mj. už Miloš Weingart (1932).

38 Aby bylo možné v plně šíři pochopit proces porozumění a také interpretační fázi poslechu s porozuměním, rozhodli jsme se do práce stručně zařadit vybraná pojetí zpracování informací. Prvním z nich je tzv. třífázový model porozumění J. R. Andersona (např. 1995, 1996), navazující na horizontální rozfázování porozumění textu: 1. percepce – 2. dělení informací – 3. využití informací. Z Andersonova modelu vychází také SERR (2002).

Další přístup k recepci textu a jeho porozumění představuje model tzv. „Paralelně distribuovaných procesů“ (PDP) psychologa J. L. McClellanda (1995). McClellanův model vychází z principu, že lidská paměť musí vyhovět dvěma odporujícím si, funkčně neslučitelným požadavkům. Jedním požadavkem je pomalé a postupné shromažďování informací, tj. zpracovávání dlouhodobých zkušeností do paměti. Druhým požadavkem je rychlé učení se nových informací takovým způsobem, aby se tato nová zkušenost uložila do paměti po jediné komunikační události. Systém, který se učí pomalu, se zabývá pravidelnostmi a systém rychlé vazby novinkami. Oba systémy na sebe vzájemně působí. Klíčový proces představuje jejich konsolidace, která může trvat týdny, až roky. Pro poslech s porozuměním z toho vyplývá, že úspěšnost recepcie je ovlivněna nejen dovedností rychle zpracovávat informace a vyvolávat je z dlouhodobé paměti, ale také informace efektivně ukládat.

I když byla teorie schémat v předchozích výzkumech úspěšně vztažena ke znalostem obsahu, někteří badatelé se domnívají, že je při hodnocení výsledků procesu porozumění nedostačující (Jeonová, 2007, s. 78). Vědci totiž tíhnou k tomu, že pod vlivem teorie schémat považují porozumění za proces řízený pouze očekáváními posluchače, což lze interpretovat tak, že porozumění je dosahováno pomocí procesů propojujících schémata (např. L. T. Tuan a B. T. K. Loan, 2010). To je jistě zjednodušený pohled.

Schémat jsou podle našeho názoru modely ovlivňující veškeré další studium jazyků; gramatické, sémantické, kulturní i mentální struktury, které při studiu cizích jazyků transformujeme, modifikujeme, obohacujeme a rozšiřujeme. Schémata lze proto chápat i jako propojení vnitřního jazykového pojetí struktury (mateřského jazyka, popř. Corderova interjazyka) a vnějšího zapojení komunikantů do komunikační situace nebo jako jedno z východisek tzv. mentálně-sémantického „přechodu“ (viz níže) a jako významné východisko pro interpretaci recepce.

Na základě odborné literatury jsme došli k přesvědčení, že od fáze porozumění vznikají současně dva druhy vnitřních konstruktů posluchače: jednak vizuální konstrukt (představa, obraz, zhmotnění významu textu např. pomocí „vnitřní vizualizace“), jednak

---

Třetí uznávanou teorií je rekonstrukčně-interakční model neurologa a kognitivního psychologa W. Kintsche (1988, 2006), jenž postupuje shora dolů: od smyslu textu a kontextu k významu. W. Kintsch (1988, s. 163) se na příkladu angličtiny podrobně zabývá analýzou syntaktických vztahů mezi lexémy. Sleduje, jak z vyvolaného aktivního slovníku, tzv. logogenu, vybíráme nejvhodnější význam slova s ohledem na kontext. Na kontext je v jeho pojetí nahlíženo jako na druh filtru, jímž lidé interpretují svět.

Porozumění se v rekonstrukčně-interakčním modelu skládá ze dvou různých úrovní. Porozumění je ovlivněno znalostmi obsahu textu a úrovní komunikačních kompetencí uživatele jazyka. W. Kintsch (1988, s. 174) prokázal – kromě porozumění jazyku – existenci různých druhů porozumění: porozumění založené na informacích obsažených v textu (text-based understanding) a situačně zakotvené porozumění (situational understanding), které zahrnuje informace obsažené v poslechovém textu. V integrační fázi je vše zapojeno do recipientových předchozích znalostí v dlouhodobé paměti.

Nejvlivnější teorií na pozadí současného kognitivně-lingvistického přístupu k jazyku je v současné době tzv. teorie schémat, popř. mentálních modelů (Sedláková, 2004, s. 15). Schémata byla německým psychologem U. R. G. Neisserem definována jako „obecné reprezentace typických vlastností okolí“ (ibid.). Teorie schémat předpokládá, že informace, které si lidé vyberou k uložení do paměti, budou abstraktní, a bude možné je interpretovat ve světle existujících znalostí a integrovat je do existujících sítí. Pro didaktiku jazyků je zásadní fakt, že někteří autoři ztotožňují schémata s hlubkovými strukturami osvojeného národního jazyka. Schémata představují struktury uložené hluboko v naší mysli: „Vnitřní obraz o vnějším světě si člověk vypracovává nejen prostřednictvím percepční zkušenosti, ale i na základě znakového zprostředkování vlastností, funkcí jevů a vztahů mezi nimi, které je založeno buď na působení znaků, nebo na „znakovém využití“ neznakových předmětů. Oba tyto procesy – percepce i znakové zprostředkování – se formují v socializaci, kdy probíhá osvojování základních percepčních schémat i schémat zvýznamňujících jednoduché, ale i komplexní podněty“ (Sedláková, 2004, s. 105).



verbalizovaný konstrukt. Tuto situaci jsme nazvali jako „mentálně-sémantický přechod“ při recepci. Chápeme jej jako součást procesu konstrukce významu poslechového textu, jako přiřazení významu textu k významu „vnitřnímu obrazu“. Nelze jej jednoznačně zařadit do fáze porozumění či interpretace, je organicky přítomen v obou fázích.

Mentálně-sémantický přechod si lze představit jako dvě synchronně se skládající analogické mozaiky. Obě „mozaiky“ postupují od nejmenších jednotek k vyšším a při jejich utváření se používají různé strategie a taktiky. Výsledky obou „mozaik“ jsou při tom neustále vztahovány ke kontextu poslechového textu (přechod k interpretaci). Největší obtíže vyplývají ze synchronizace mentálně-jazykového přechodu (viz teorie PDP). Poslechový text ovšem probíhá nezávisle na všech zmíněných procesech.

Mentálně sémantický přechod je podle nás možné dobře použít jako východisko dvouplánového popisu příčin neporozumění, které tak lze rozdělit na příčiny lingvistické a kognitivní. Pokud se posluchač zdrží u kteréhokoli ze zmíněných procesů: identifikace jazykových prostředků různých jazykových plánů a jim odpovídajícím jednotkám vnitřního „vizuálního“ konstrukt na kognitivní úrovni (usuzování a vyvozování významu úseku textu a celkového smyslu textu, kontextové zapojení úseků textu i textu samotného do kontextu a poté u porovnávání s předchozími znalostmi a znalostmi obsahu), nestihne se soustředit na probíhající poslechový text a dojde k neporozumění.

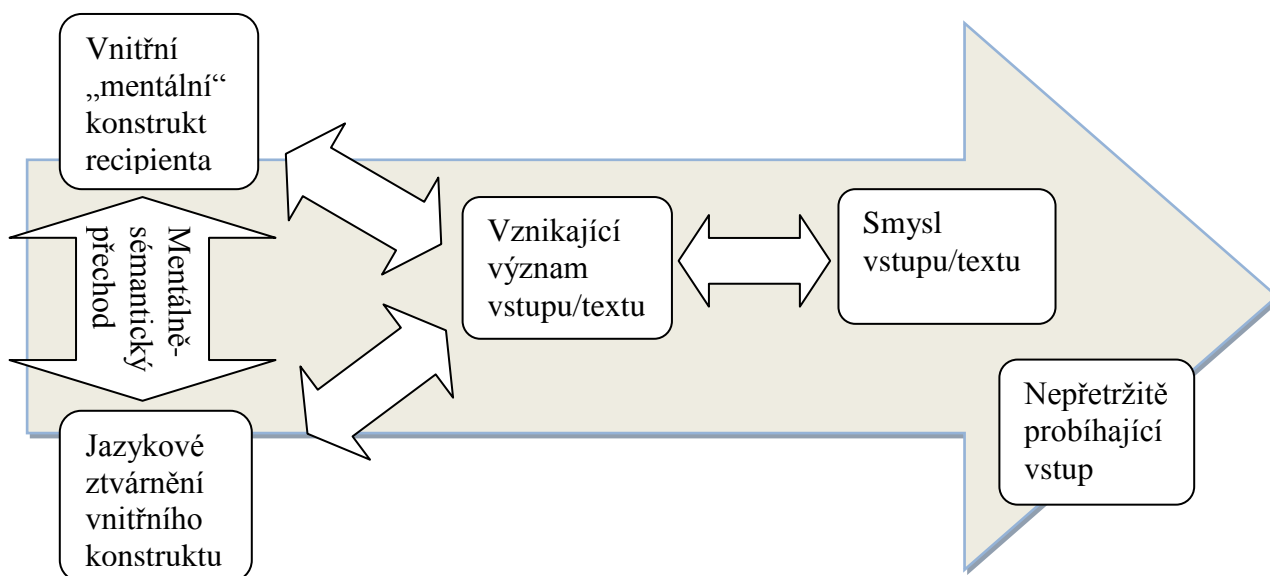


Schéma č. 6: Mentálně-sémantický přechod při poslechu s porozuměním

Domníváme se, že naši domněnku o mentálně-sémantickém přechodu můžeme částečně opřít o myšlenku Jakobsonova intersémiotického překladu (1966), jež představuje interpretaci verbálních znaků pomocí neverbálních jazykových systémů. Jakobsonova myšlenka v jistém smyslu podporuje vztah mezi verbálně a neverbálně ztvárňovanými významy textu při recepci.

Myšlenku mentálně-sémantického přechodu na úrovni textu podporuje také pojetí J. A. Sorokina (1985, s. 5), který rozlišuje lingvistický a psycholingvistický přístup při hledání významu textu: „V lingvistickém pojetí charakterizuje text jako souhrn znaků, pro který je významný příznak propojenosti. V psycholingvistickém pojetí je text soustavou představ (smyslů), způsobem existence jazykových znaků, informačním polem, projekcí, která se formuje ve vzájemném působení recipienta a textu...“<sup>39</sup>

Za nejvhodnější přístup k vysvětlení porozumění textu pokládáme propojení obou přístupů: vnímat porozumění jako filtr a zároveň zrcadlení na pozadí známého. Slovo „filtr“ zde používáme jako označení pro vědomou práci s jazykovou redundancí, pro vynechávání nadbytečných informací z poslechového textu. Míra porozumění poslechového textu je podle našeho názoru určena mechanismy použitými při poslechu s porozuměním, které musejí být v souladu s použitými strategiemi recepce, s předchozími znalostmi o slyšené problematice, znalostmi obsahu, s povědomím o textovém a kulturním rámci.

### **3.6.3.1 Příčiny neporozumění spojené s fází porozumění při poslechu s porozuměním**

Podle našeho názoru od fáze porozumění nelze vymezit příčiny neporozumění specifické pro češtinu jako cizí jazyk, neboť v této fázi poslechu s porozuměním vstupuje do procesu tvoření významu textu mnoho výrazně subjektivních faktorů spojených s recipientem (psychika, obsahové znalosti, znalosti o světě, interkulturní znalosti a zkušenosti apod.).

B. Dahlhaus (1994, s. 9) upozorňuje, že pro poslech s porozuměním jsou „stejně důležité jako jazykové znalosti i mimojazykové elementy (zvuky, hudba atd.), znalost kontextu (znalost světa, znalost reálií) a také určité očekávání poslouchat.“ Očekávání jsou

---

<sup>39</sup> Citováno z: Janoušek (1988, s. 36).

spojena s prací se schémata a možností zařadit informaci na pozadí vlastních (inter)kulturních znalostí.

Určité obtíže se mohou vyskytnout např. i ve spojení s obsahem slyšeného sdělení, nerodilí mluvčí nemusejí mít totožné (nebo dostatečné) sociokulturní znalosti a znalosti o světě jako mluvčí rodilí. „Obsahová chyba vzniká v situaci, kdy se neprotnou sdělení v rovině předchozích znalostí a znalostech obsahu“ (Kleppinová, 1999, s. 27).

Při omezeném množství jazykových prostředků může být pro recipienta obtížné vybrat vhodný, kontextově vázaný význam. Ten je spojen s užitím správných poslechových strategií a taktik, dovedností práce s krátkodobou, operativní i dlouhodobou pamětí. Z výzkumů vyplývá, že nerodilí mluvčí tak jsou sice schopni určit rámec komunikace a porozumět jednotlivým slovům, ale nikoli sdělení. Z toho vzniká pocit chaosu, protože posluchači vnímají určité části sdělení jako nekongruentní (Gohová, 2000, s. 62).

### 3.6.4 Fáze interpretační

Interpretace vyslechnutého sdělení zahrnuje pochopení smyslu textu, postižení a dešifrování vztahů slov ve větě (větný význam) se zřetelem k rámci komunikace a také se zřetelem ke znalostem obsahu textu<sup>40</sup>.

SERR (2002, s. 74) definuje interpretaci jako proces, při němž se „prostřednictvím klíčových signálů přicházejících z vlastního textu i z kontextu se prověřuje životaschopnost takto vznikajícího modelu, aby se zjistilo, zda zapadá do aktivovaného schématu, tj. do způsobu, jak si člověk danou situaci vykládá (testování hypotézy). Zjištěný nesoulad vede k návratu k prvnímu kroku (zasazení do rámce komunikace) a hledá se alternativní schéma, které by lépe vysvětlilo nově přicházející klíčové signály (přepracování hypotézy).“ SERR zde vlastně popisuje problém podinterpretace a nadinterpretace textu.

F. Daneš (1988, s. 85) interpretaci textu definuje jako „přiřazení významu k danému textu“<sup>41</sup>. J. Hoffmannová (1988, s. 153) chápe interpretaci jako transformaci podoby

---

40 J. Kraus (1988, s. 144) definoval rámec komunikace jako „hierarchickou strukturu údajů představujících prvky určité situace.“ Kromě rámce vymezuje ještě scénář komunikace, který je tvořen „složitou dynamickou strukturou rámců vycházející z dlouhodobé paměti vnímatele textu“ (Kraus, 1988, s. 145), scénář tedy odpovídá schématům a rámec strategiím směřující zdola nahoru.

objektové do subjektové při dialogu vnímatele s textem, „příjemce prostřednictvím interpretace textu poznává nové skutečnosti, modifikuje svůj postoj ke skutečnostem známým.“

Přiřazení významu obsahu a smyslu<sup>42</sup> textu probíhá na základě porovnání poslechového textu s konstruktem vytvořeným v mysli recipienta. Tento pohled odpovídá i tzv. „konstitutivnímu (rituálnímu, kulturnímu) modelu jazykové komunikace“ (Kraus, 2008, s. 21): „Signály odesílatele a porozumění příjemce se z různých důvodů ... spíše odlišují, než zcela shodují. Má-li tedy příjemce nějakému signálu porozumět, ... pak jeho snaha nemusí vést jenom k tomu, aby se snažil smysl sdělení daný autorským záměrem ... v jeho původní podobě důsledně rekonstruovat. Ve skutečnosti to bývá právě naopak. Obvykle totiž příjemce vědomě nebo podvědomě usiluje o to, aby si předpokládaný smysl zvukové nebo grafické podoby textu dotvořil, přizpůsobil, nově konstruoval, popř. dekonstruoval, a podřídil tak vlastnímu záměru, prostředí, zkušenostem.“ (ibid.)

(De)konstrukce textu je provázána s předchozími fázemi poslechu: akustickým rozlišením, doplněním lexémů a identifikací. Ve fázích porozumění a interpretace používá J. Kraus slova jako dotvořit, (de)konstruovat, podříditi vlastnímu obrazu světa, která potvrzují soulad s kognitivně-lingvistickou teorií schémat a Kintschovým rekonstrukčně-interakčním modelem. F. Daneš (1988, s. 87) proces vytváření vnitřních schémat nazývá konstrukcí epizod.

Podle F. Daneše (1988, s. 90–99) je receptorův konstrukt při interpretaci tvořen dvěma skupinami předpokladů: jednak předpoklady vycházejícími ze znalostí světa (sociálně závislá kognitivní struktura) a znalostí jazyka a jednak inferencemi. Všechny tyto předpoklady jsou konfrontovány s hodnotícími postoji posluchače. Z celku je pak

---

41 M. Čechová (1996, s. 348) interpretaci vymezuje totožně, uvádí ale také širší významy jako „provedení, reprodukce (interpretace Bachova díla), herecké předvedení nebo výklad (školní interpretace Máchova Máje).“

42 K. Hausenblas (1988, s. 86) při interpretaci rozlišuje význam textu a smysl textu. Smysl definuje jako „globální sémantickou vlastnost, popř. komplexní obsahovou kvalitu tvořenou složkou sémantickou a pragmatickou, je dynamické povahy, realizuje se narůstáním textu, komunikátu.“ Také J. Hoffmannová vnímá smysl jako „průsečík tematicko-obsahových, pragmatických, sociálně-psychologických struktur“ (Hoffmannová, 1988, s. 155) a upozorňuje na fakt, že „smysl u příjemce je v různé míře adekvátní záměru autora.“

konstruována interpretace, tj. nalézání smyslu textu. Danešova teorie tak odpovídá současnému dělení na metakognitivní a kognitivní poslechové strategie.

F. Daneš si (1988, s. 88) také klade otázku: „Lze zjistit pravidla (či spíše strategie), podle nichž se celkový smysl konstruuje ze smyslů dílčích, a jakou mají povahu?“, již předjímá výzkum poslechových strategií.

K. Hausenblas (1988, s. 19) vymezuje po interpretaci ještě tzv. „fázi postverbální“, v níž probíhá obohacení mysli příjemce o informační komplex, tj. o práci recipienta se znalostmi obsahu.

Proces interpretace tedy vychází z mnoha recipientových činností, ze znalostí jazyka, obsahu i ze zkušeností se světem a také strategií, které recipient použil ke konstrukci významu a smyslu textu. Nelze vytvořit časově uspořádaný a navazující model psychického procesu interpretace.

Na závěr uvádíme myšlenku, kterou považujeme spíše za náčrt, za inspiraci k dalšímu přemýšlení o problematice interpretační fáze poslechového textu. Při interpretaci se jedná o práci s textem, proto bychom zřejmě mohli uvažovat o určitém druhu „překladu do vnitřní řeči“ (Vygotskij, 2004), popř. „překladu do vlastního konceptu“ (Wierzbicka, 1999): vnitřní řeč zde akcentuje spíše verbální stránku recipientova konstruktů, termín koncept se vztahuje ke kognitivní stránce konstruktů. Průběh takového vnitřního „překladu“ je neměřitelný, objektivně nezachytitelný<sup>43</sup>. Ve chvíli, kdy bychom získali od recipienta jeho pojetí slyšeného textu, však dochází k dalšímu překladu, jímž je naše vlastní interpretace získaného sdělení.

#### **3.6.4.1 Příčiny neporozumění spojené s interpretační fází při poslechu s porozuměním**

Neporozumění v interpretaci sdělení je ovlivněno mnoha vnějšími i vnitřními faktory spojenými jak s recipientem, tak s komunikační situací. Velkou roli při interpretaci hraje princip interference na úrovni jazyka i myšlení. Vnitrojazyková i mezijazyková interference

---

43 Roland Barthes (1971) popisuje sice interpretaci filmu, ale mluví v její souvislosti o tzv. třetím smyslu, o sémantické kvalitě, kterou vnímatel pociťuje, ale kterou nedokáže přesně vyjádřit slovy. Podle našeho názoru by bylo vhodné třetí smysl zahrnout právě do interpretační fáze poslechového textu.

vychází z principu mylné analogie a „pramení z toho, že je obtížné vymanit se z hotových schémat a spojení“ (Garczyński, 1982, s. 127).

F. Daneš (1988, s. 87) vymezuje určité operace, které recipient při interpretaci provádí. Uvádíme je zde proto, abychom ukázali množství faktorů, které mají vliv na (ne)porozumění ve fázi interpretace.

Na sémantické úrovni dochází ke konstrukci propozic a jejich vzájemných vztahů. Na tematické úrovni jsou konstruovány epizody, tematické jednotky na různých stupních obecnosti (vyšší plán obsahové výstavby). Na kompoziční úrovni recipient tvoří vztahy a struktury, vyvozuje funkci textu („textový vzorec“). Na referenční úrovni vztahuje obsahové složky textu jako celku ke skutečnosti.

Na ilokuční úrovni dochází k připsání komunikačních funkcí výpovědím a vyšším jednotkám. Na evaluační úrovni se uplatňují recipientovy hodnotící postoje, jsou připsány emocionálních hodnoty. Podle našeho názoru mnohá neporozumění vznikají z neznalosti kontextově, (inter)kulturně zakotvené komunikační situace a z ritualizovanosti komunikačních norem.

Pokud posluchač ve fázi interpretace znovu zjistí, že neporozuměl, musí při poslechu v interakci požádat partnera o přeformulování, nebo dochází k částečnému nebo celkovému neporozumění.

### **3.6.5 Vlastní vymezení řečové dovednosti poslech s porozuměním**

Na základě odborné literatury se domníváme, že poslech s porozuměním je čtyřfázový, aktivní, dynamický, lineárně časově zakotvený, rekonstrukčně-konstrukční soubor procesů umožňující vnímat mluvenou řeč. Propojuje opakovaně akustické/fonetické dovednosti, lingvistické znalosti, individuální předpokladovou bázi a znalosti obsahu při sdílení, přijímání, výběru, vynechávání a interpretaci informací z vyslechnutého sdělení a při tvoření relevantní odpovědi, která vychází z kritického hodnocení prožívání a užívání sdělení. V češtině jako cizím jazyce (a zřejmě i v ostatních slovanských jazycích) se navíc jedná o proces vícesměrný a segmentární.

### 3.7 Poslechové strategie jako jeden z faktorů ovlivňujících (ne)úspěšnost v poslechu s porozuměním

V posledních dvaceti letech je velká pozornost věnována poslechovým strategiím a taktikám. Termín strategie je v kognitivní psychologii spojován s „konceptuálními rámci lidského učení a paměti a vztahuje se k mentálním krokům nebo slouží k uskutečnění kognitivních úkonů, jako jsou vyhledávání v mentálních mapách, memorování, zpracování informací a řešení problémů“ (Gohová, 2002, s. 186).

Strategie a taktiky učení byly zpočátku spíše součástí pedagogiky, teprve poté se jejich výzkum rozšířil i do lingvodidaktiky. „J. Rubinová a A. Wendenová (1987) vymezily strategie učení jako soubory činností, kroků, plánů, rutinních postupů užívaných studenty k usnadnění získávání, zapamatování, znovuvybavení a užití informací. R. L. Oxfordová (1990) chápe strategie jako specifické činnosti, chování, kroky či techniky, které studenti často používají za účelem zlepšení porozumění, interiorizace a používání druhého nebo cizího jazyka“ (Vlčková, 2011, s. 120). V oblasti vzdělávání byly vymezeny strategie metakognitivní, kognitivní a socio-afektivní (např. Vandergrift, 1997b; Vlčková, 2011).

Strategie jsou součástí SERR jako samostatná součást učebního procesu recipienta. SERR definuje strategie jako „pojítka mezi kompetencemi, jimiž je student vybaven, a komunikativními činnostmi“ nebo jako „organizovaný, účelný a řízený sled úkonů zvolených jedincem k provedení úlohy, kterou si předsevzal vykonat nebo se kterou se musí vyrovnat“ (2002, s. 11)<sup>44</sup>. V naší práci chápeme poslechové strategie a taktiky právě takto jako vhodnou techniku poslechu, organizovaný sled úkonů umožňujících recipientovi úspěšně realizovat poslech s porozuměním.

Strategie poslechu (nebo poslechové strategie, v češtině je v současnosti termín používán v obou formách) jako hrají podle Ch. Gohové (2002, s. 203) vedle jazykových a řečových kompetencí jednotlivých recipientů důležitou roli, neboť umožňují oboustranný pozitivní transfer strategií poslechu mezi cizím a mateřským jazykem.

---

<sup>44</sup> Vybrané strategie poslechu s porozuměním velmi stručně zmiňují také referenční popisy češtiny jako cizího jazyka (2001, 2005).

Chápeme-li poslech s porozuměním jako čtyřfázový proces (viz výše), lze strategie poslechu dělit na tzv. strategie směřující shora dolů (tzv. top-down-strategies, tj. metakognitivní strategie) a strategie směřující zdola nahoru (tzv. bottom-up-strategies, tj. kognitivní strategie).

„Termínem kognice označujeme všechny procesy, jimiž jsou skrze smyslové vstupy transformovány, zpracovávány, ukládány, vyvolávány a používány informace“ (Gohová, 1997, s. 361). Kognitivní strategie jsou pak „mentální procesy používané k manipulaci s cílovým jazykem za účelem splnění úkolu“ (Vandergrift, 1999, s. 170). Umožňují zpracovávat informace, např. prostřednictvím uvažování, analýzy a syntézy, dedukce a indukce, zobecňování, třídění, tvorby vlastních termínů a pojmových konstruktů, sumarizace. Kognitivní strategie uváděné v současné odborné literatuře zahrnují vyvozování, rozpracování, predikci (předpokládání), překlad a kontextové zapojení (viz např. O'Malley a Chamotová, 1990; Rost, 1997; Gohová, 1997).

Metakognice je definována jako složka inteligentního chování a označuje „porozumění vlastním myšlenkovým procesům a schopnost je řídit“ (Krykorková, 2010, s. 31). Smyslem metakognice je reflexe kognitivních činností, její řízení a usměrňování. Kognitivní psychologové se shodují, že metakognitivní útvary se tvoří dlouhodobě a mají formální strukturu. „Psychologická představa je taková, že ve vnitřní reprezentované podobě jsou postupně shromažďovány reflexe z různých podnětových situací a ty jsou vystavěny do hierarchie principů aplikovaných i na situace, které nebyly zahrnuty do procesu učení“ (Krykorková, 2010, s. 31).

Metakognitivní strategie jsou definovány jako „mentální procesy určené k řízení procesu učení“<sup>45</sup> (Vandergrift, 1997b, s. 388). Podle Ch. Gohové (1997, s. 361) se používají k vytvoření uceleného komplexu kognitivních procesů před zpracováním informací, během

---

45 Obecně se metakognitivní strategie se obecně týkají identifikace vlastního učebního stylu, vlastních potřeb, rozčlenění učebních cílů, cílevědomého plánování, učení i odpočinku, předcházení únavě a vyčerpání, účelného shromažďování a organizace studijních materiálů, monitorování a korigování vlastních nedostatků, sebehodnocení, sebeodměňování a evaluace.



něho a po něm. „Tři základní funkce metakognice jsou: plánování, monitoring<sup>46</sup> a hodnocení“ (ibid.).

Socioafektivní strategie zahrnují „činnosti vyžadující interakci nebo kontrolu emocí při studiu jazyků“ (Vandergrift, 1997b, s. 391). Slouží k popisu vnitřních psychických procesů a stavů při studiu jazyků (spolupráce ve výuce, žádosti o vysvětlení, snížení obav apod.) (Vandergrift, 1999, s. 170).

Poslechové strategie se nepoužívají v určitém pořadí, ale jsou nejrůzněji kombinovány. K. Vlčková<sup>47</sup> upozorňuje, že „strategie samy o sobě nejsou jen správné nebo špatné, ale zásadní je jejich kombinace a efektivita jejich použití“ (Vlčková, 2011, s. 134).

### **3.7.1 Historie výzkumu poslechových strategií**

Výzkum poslechových strategií začal v polovině 80. let 20. století, kdy L. Conrad (1985) zjistil, že rodilí uživatelé jazyka používají při poslechu s porozuměním spíše sémantické podněty, tj. řídí se kontextovým zapojením promluvy, a zaměřují svou pozornost na zvukovou stránku výpovědi. Naproti tomu nerodilí uživatelé jazyka vnímají v první řadě syntaktické podněty, tj. pevnou gramatickou strukturu (rozuměj: angličtiny<sup>48</sup>) jako pomůcku porozumění. Lze tedy předpokládat, že i nerodilí mluvčí češtiny budou používat (spíše kognitivní) strategie pracující s nižšími jednotkami jazyka.

I. Thompsonová a J. Rubinová (1995) se věnovaly výzkumu nácviku poslechových strategií poslechu a jeho vlivu na zlepšení posluchačů v této řečové dovednosti. Vzhledem k mnoha omezením jejich výzkumu (délka textu patnáct hodin, obtížnost textu výrazně převyšující znalosti studentů) nejsou jejich výsledky zcela důvěryhodné.

M. Y. C. Youngová (1997) při analýze vztahů mezi poslechovými strategiemi zjistila, že existují značné individuální rozdíly mezi posluchači téhož textu: i při použití stejných strategií poslechu může užití těchto strategií vést k rozdílným výsledkům. Stejnou zkušenost jsme učinili i my v kvalitativní části naší práce.

---

46 Zřejmě by bylo dobré zavést také termín „(sebe)pozorování“, v odborné didaktické literatuře je však poměrně často uváděn termín monitoring, proto jej ponecháváme.

47 K. Vlčková publikovala přehledovou studii na téma strategií učení v roce 2009.

48 Na tomto místě je míněn pevný slovosled germánských jazyků – poznámka J. Lukášové.

B. Harleyová (2000) zjistila, že se zvyšující se znalostí cizího jazyka přecházejí při poslechu s porozuměním i nerodilí mluvčí k sémantickým podnětům, bez ohledu na stupeň znalosti cizího jazyka a na mateřský jazyk: vše je interpretováno na pozadí prosodických podnětů, zvukové stránce je přizpůsobováno i vnímání syntaktických struktur. Z toho B. Harleyová vyvozuje konkrétní doporučení pro nácvik strategií poslechu: např. nácvik vědomého poslechu pevného pořádku slov, i když připouští, že daná doporučení nemusejí být vhodná pro všechny jazykové skupiny. Je také třeba zaměřit se používání poslechových strategií co možná nejpodobnějších mateřskému jazyku recipientů. Pokud by užití poslechových strategií bylo univerzální, měla by myšlenka o pozitivním transferu strategií mezi jazyky platit i pro češtinu.

D. J. Mendelsohn (1994; 1995) ve svých výzkumech transferu strategií potvrdil domněnku B. Harleyové, že je nutné, aby vyučující učili studenty užívat v cizím jazyce stejné strategie jako v jazyce mateřském. To vyžaduje dovednost vědomé práce se strategiemi.

Také L. Vandergrift obhajuje (1999) nácvik strategií. Je přesvědčen, že naučit studenty ovládat strategie poslechu by mělo být záležitostí prvních dvou let výuky jazyka. Vandergriftovy výzkumy se vztahují k angličtině jako cizímu jazyku. Lze se domnívat, že studium angličtiny je v počáteční fázi ve srovnání se slovanskými jazyky do určité míry snazší. Do budoucna by bylo jistě zajímavé věnovat se analýze rozvoje poslechových strategií jednotlivých uživatelů češtiny jako cizího jazyka.

M. Rost (2002) sledoval proměnné ovlivňující používání strategií a dokázal, že posluchači z procesů směřujících zdola nahoru získávají data ve formě vstupních řečových signálů a při procesech směřujících shora dolů využívají svých předchozích znalostí a očekávání k tomu, aby zkonstruovali význam.

Novější studie prokázaly, že právě vhodně vybrané a použité strategie nejvíce rozhodují o míře úspěšnosti v konkrétní komunikační situaci (Vandergrift, 2003, 2007). Výsledky výzkumů dokazují, že méně úspěšní studenti tíhnou k tomu spoléhat se především na strategie zdola nahoru a věnují obrovské množství mentální pozornosti percepčním činnostem, takže jim zbývá málo prostoru pro mentální operace na vyšší úrovni. Naproti tomu úspěšnější posluchači používají oba druhy procesů a strategií, ale

k vytvoření významu a smyslu mnohem častěji používají metakognitivní strategie (např. Berneová, 2004; Vandergrift, 2007). Badatelé se tedy shodují na tom, že „dobří studenti cizích jazyků zvládají propojování strategií vhodných pro splnění zadaného úkolu, zatímco méně úspěšní studenti jazyků zjevně nemají dostatečné metakognitivní znalosti k tomu, aby věděli, kdy je třeba „vybrat vhodné strategie a přizpůsobit je situaci“ (O’Bryanová; Hegelheimerová, 2011, s. 12). Stejnou zkušenost jsme učinili v našem výzkumu zaměřeném na češtinu jako cizí jazyk (viz praktická část práce).

### **3.7.2 Výzkum poslechových taktik**

Ch. Gohová (2002, s. 187–188) v návaznosti na další lingvisty (Rost, 1990; Oxfordová, 1990; Cohen, 1992) začala považovat význam termínu strategie poslechu za příliš široký, a snažila se proto o definici jednotlivých (pod)složek nebo (pod)úkonů, z nichž se strategie poslechu skládají. Dané (pod)složky týkající se recipienta označila jako taktiky poslechu<sup>49</sup>.

Výrazem taktika (méně často technika) jsou označovány „dílčí postupy, jež jsou podle situace a úkolu integrovány do strategie tak, aby bylo dosaženo daného cíle“ (Vlčková, 2011, s. 124).

Ch. Gohová (2002, s. 187) vymezuje taktiku „jako individuální techniku jednotlivce, skrze niž je realizována obecná strategie.“ Lze tedy říci, že taková obecná strategie jako např. selektivní pozornost je realizována taktikami jako zapisování si slov a věnování pozornosti intonaci. Termín taktika u Ch. Gohové (2002, s. 187) znamená jakousi (pod)strategii, úkon v souladu se SERR (2002).

Slovník spisovné češtiny (2010, s. 467) uvádí u slova úkon význam „dílčí výkon, operace.“ V Akademickém slovníku cizích slov (2000, s. 744) nacházíme u slova taktika význam „promyšlený postup při nějaké činnosti.“ Z tohoto důvodu se rozlišení Ch. Gohové (2002) jeví jako funkční: navrhuje proto i v češtině odlišovat obecnější strategie od konkrétních taktik užívaných jednotlivci.

---

49 Přehled jednotlivých poslechových strategií a taktik s doklady uvádíme v praktické části práce.

## 4. Vymezení pojmosloví analytické části dotazníku

Jistou obtíží, stejně jako v teoretické části práce, bylo sjednocení terminologie oblasti testování (např. u pojmů úkol, úloha, cvičení) a také stanovení definice „méně zkušeného a zkušenějšího posluchače“, neboť tak jsou recipienti tradičně klasifikováni v mimoevropském vědeckém kontextu.

Pro ilustraci uveďme např. termíny testová úloha a položka. Ty slovník ALTE vymezuje takto: „testová úloha, úkol (task) = 1. to, co se vyžaduje od testovaného při testu; 2. typ testového úlohy představující komplexní provedení úkolu u produktivních dovedností“ (ALTE, 2006, s. 196) a „testová položka (test item) = 1. část testu vyžadující od testovaného specifickou odpověď, např. ve formě odpovědi na otázku, napsání krátké odpovědi apod.; 2. soubor položek tvořících testovou úlohu“ (ALTE, 2006, s. 201).

Z toho vyplývá, že termíny úloha a položka a také úloha a úkol se částečně překrývají. Úkol může být také součástí testu jako hodnotícího nástroje. Úloha je kromě toho vymezována i jako synonymum úkolu ve smyslu aplikace dovednosti. Česká lingvodidaktická literatura (Hendrich a kol., 1988; Choděra; Ries, 1999) preferuje termín cvičení a pojem úkol používá spíše k označení cíle nebo aplikace dovednosti<sup>50</sup>.

Proto jsme se rozhodli zařadit i do praktické části stručný terminologický slovníček obsahující termíny, se kterými pracujeme v praktické části práce:

- cvičení = strukturální jednotka metodické organizace materiálu fungující bezprostředně v učebním procesu; nástroj drilu a nácviku (Азимов; Щукин, 1998, s. 373)
- dotazník = „text zapsaný na odpovědním listu, který mají posluchači během poslechu před sebou a jenž slouží jednak jako průvodce poslechem a jednak jako struktura pro zápis odpovědí“ (Bryndley; Slatyerová, 2002, s. 382)

---

<sup>50</sup> Tento náhled by odpovídal Chomského termínu „performance“.

- formát testu = vztahuje se celkově k navrhování testu; zahrnuje charakteristiky jako délka, počet a typy částí, testované dovednosti, typy použitých úloh a položek a jejich počet, způsob a prezentace vstupu a druhy vyžadovaných odpovědí od testovaných (ALTE, 2006, s. 200)
- instrukce = stanovení pořadí činností při plnění úlohy (Азимов; Щукин, 1998, s. 92)
- položka = jednotka, z níž se skládá poslechová úloha (ALTE, 2006, s. 201, definice č. 1)
- testovací technika = způsob, kterým mají být od uchazeče získány znalosti o jazyce nebo jazyk (ALTE, 2006, s. 203)
- úkol = splnění úlohy; to, co se vyžaduje od testovaného (ALTE, 2006, s. 196, definice č. 1)
- úloha = soubor položek tvořících testovou úlohu (ALTE, 2006, s. 201, definice č. 2)
- zadání testu = pokyny nacházející se na (tištěném) testu, které vysvětlují, jak při testu postupovat; zadání testu se obvykle skládá z informací o organizaci testu a jeho časovém zakotvení a také z instrukcí k úkolům a toho, jak na ně zkoušení mají odpovídat (ALTE, 2006, s. 206)

## 4.1 Charakteristika účastníků výzkumu

Všichni respondenti našeho výzkumu jsou rodilými mluvčími některého ze slovanských jazyků: Poláci, Ukrajinci a Bělorusové. Většinu účastníků výzkumu tvořili vysokoškolští studenti z Polska: oborová bohemisté studující na univerzitách v Krakově (38 respondentů), ve Varšavě (26 respondentů) a Bielsko-Białej (33 respondentů). Menší

část studentů jsme získali na Západočeské univerzitě v Plzni (7 respondentů). Tito studenti ale studovali jiné obory než bohemistiku. Výzkumu se zúčastnilo celkem sto čtyři osob<sup>51</sup>.

Všichni respondenti dosáhli v poslechu s porozuměním v češtině jako v cizím jazyce úrovně B1 podle SERR. Tato úroveň byla zvolena jako minimální vstupní úroveň z toho důvodu, že studenti na nižších úrovních komunikačních kompetencí nemusejí v dostatečné míře ovládat slovní zásobu a gramatický jazykový materiál obsažený jak v nahrávkách poslechových textů, tak v části dotazníku určené ke čtení a zápisu odpovědí o užívání strategií poslechu, a nemohli by proto poskytnout potřebnou zpětnou vazbu.

Fakt, že účastníky výzkumu byli vysokoškolští studenti, mohl do určité míry ovlivnit výsledky našeho výzkumu. Většina respondentů studuje češtinu jako druhý cizí jazyk a nejsou začátečníci. Vzhledem k předchozím dovednostem získaným během studia jsou recipienti zvyklí (v různé míře) plnit poslechové úlohy, znají jejich různé typy a rozlišují náročnost jednotlivých typů poslechových úloh. V důsledku toho lze očekávat, že dotazovaní mají vytvořen ustálený soubor používání poslechových strategií. Je možné, že respondenti s vysokou úrovní komunikační kompetence v češtině nepopíší některé strategie směřující zdola nahoru, protože už s nimi nepracují vědomě.

Pozitivním přínosem takto zvolené skupiny posluchačů však jistě bylo velké množství získaných informací. Respondenti účastníci se nahrávání interview rychle pochopili, v čem spočívají rozdíly mezi jednotlivými poslechovými úlohami, a snažili se podrobně popsat své myšlenkové procesy. Jejich popis obtíží při plnění poslechových úloh byl jistě přesnější, než bychom mohli očekávat v případě osob pohybujících se mimo školství a vzdělávací instituce (např. kdyby výzkum proběhl v Centrech pro integraci cizinců, azylových centrech apod.).

Nahrávání verbálních výpovědí se účastnili studenti 2.–5. ročníku bohemistiky Ústavu slovanské filologie Jagelonské univerzity v Krakově, jejichž komunikační kompetence v recepci poslechu češtiny odpovídala nejčastěji úrovni B1 a B2 podle SERR. Jedná se

---

51 Je třeba zmínit, že světové výzkumy nepřesahují prozatím počet sto dvaceti osmi zkoumaných studentů (Jeonová, 2007). Běžný počet respondentů je kolem padesáti (např. Gohová, 2002; Vandergrift, 2003). Největší zkoumanou skupinu v počtu dvou set osmi respondentů pak zpracovávalo osm badatelů (O'Bryanová; Hegelheimerová, 2011).

celkem o třicet respondentů<sup>52</sup>, z toho čtrnáct posluchačů bylo na úrovni B1 podle SERR a šestnáct na úrovni B2 podle SERR. Tito posluchači jsou také zahrnuti do výsledků zpracovávaných kvantitativně a stejně jako jejich kolegové vyplňovali poslechové úlohy také v papírové formě dotazníku.

Také všichni ostatní respondenti dosáhli v češtině jako cizím jazyce minimálně úrovně B1 podle SERR. Jejich komunikační kompetence byla určena počtem absolvovaných hodin výuky jazyka. Kvůli zajištění co největší míry objektivity jsme také požádali o potvrzení komunikační kompetence recipientů jednotlivé kolegy-vyučující. V případě našich vlastních studentů (Západočeská univerzita v Plzni a Jagelonská univerzita v Krakově) byl rozhodujícím faktorem počet absolvovaných hodin výuky češtiny, aby bylo rozřazení co nejtransparentnější.

Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal na filologických fakultách, převažují ve výzkumu ženy. Je možné, že i tento fakt určitým způsobem ovlivnil výsledky našeho výzkumu, ale rozhodli jsme se, že v dané fázi výzkumu poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce se tímto aspektem nebudeme zabývat. Nicméně jsme přesvědčeni, že sociální faktory, např. věk a pohlaví recipienta, zcela jistě představují otevřený prostor pro další bádání<sup>53</sup>.

## **4.2 Teoretická východiska k návržení formátu poslechového testu**

K testování poslechu s porozuměním lze přistupovat několika způsoby, z nichž odborná literatura nejčastěji uvádí přístup identifikační, integrační a komunikační<sup>54</sup>. V prvním případě se jedná o dovednost rozeznat nebo izolovat jazykové prostředky z plynulého proudu řeči. K tomuto účelu se obvykle používají zadání úloh jako výběr pravdivé odpovědi, výběr z několika možností (multiple choice), parafráze výpovědi nebo její doplňování (Buck, 2001).

---

52 J. Jeonová (2007) pracuje v kvalitativní části svého výzkumu se vzorkem třinácti osob.

53 K. Vlčková (2011) prokázala, že ženy a muži používají jiné učební strategie, proto lze předpokládat jejich odlišné použití i v případě poslechu s porozuměním.

54 Komunikační testování se zaměřuje na testování poslechu s porozuměním v interakci, se kterým v naší práci nepracujeme, proto tomuto druhu testování nevěnujeme pozornost.

Integrační testování je založeno na principu, že jazykové prostředky je třeba nejen rozpoznat, ale také vědět, jak jsou mezi sebou propojeny. Položky identifikačního přístupu se snaží testovat znalosti určitých jazykových prostředků v určitém čase (ibid.). Tento druh testování vychází z předpokladu, že jazyk je vysoce redundantní. Poslech s porozuměním je v daném kontextu chápán jednak jako proces odbourávání nadbytečných informací, jednak jako schopnost předpokládat informace, které budou následovat. Testovací techniky zahrnují nejčastěji tzv. cloze testy, testy s vynechanými položkami a diktát, shrnutí části textu a její vepsání do vynechaných míst, zopakování vět a překlad (ibid.).

Každá ze zmiňovaných testovacích technik poslechu s porozuměním vyžaduje specifické hodnocení odpovědí na zadané úkoly, každý z typů úloh má své výhody a nevýhody. Pro nás však byly tyto techniky spíše východiskem k typologii poslechových úloh než hodnotícím aparátem. V naší práci jsme zvolili doplňovací uzavřené i otevřené poslechové úlohy: doplňovací úlohu se stručnou odpovědí<sup>55</sup>, konkrétně s doplňováním vynechaných hlásek a slov, a diktát ve fázi akustické a identifikační, a formu stručných odpovědí na uzavřené a otevřené otázky ve fázi porozumění a fázi interpretační.

V části dotazníku obsahující konkrétní tvrzení o k používání poslechových strategií a taktik jsme kladli důraz na ty poslechové strategie a taktiky, které jsou podle nás důležité pro poslech češtiny jako cizího jazyka. Této problematice je věnována další část kapitoly (viz s. 86).

### **4.3 Charakteristika dotazníku k výzkumu**

Dotazník k výzkumu poslechových strategií se skládal ze dvou částí. První část zahrnuje demografické údaje respondenta a jeho identifikátor. Druhá část dotazníku vychází z principu čtyř fází, z nichž se proces poslechu s porozuměním skládá (viz s. 39), a obsahuje poslechové úlohy, položky a škálu hodnotící poslechové strategie.

Vstupní část dotazníku obsahuje identifikační číslo, pod nímž recipient ve výzkumu vystupuje, a demografická data: jméno, příjmení, pohlaví, národnost, výčet cizích jazyků,

---

<sup>55</sup> Terminologie byla převzata od CERMATu.



kteřé respondent ovládá, počet absolvovaných hodin češtiny jako cizího jazyka a frekvenci kontaktu s češtinou: poslech rozhlasu, sledování televize, pobyty v ČR apod.

Identifikátor se skládá ze dvou znaků, písmena a čísla, např. B12. Písmeno označuje univerzitu, na které výzkum probíhal (K = Krakov; V = Varšava; B = Bielsko-Biała; P = Plzeň), číslo pořadí respondenta ve výzkumu. V případě nahrávaných studentů vypadá identifikátor následovně: např. K10/7. Číslo za lomítkem označuje pořadí respondenta na nahrávce. Totožně byly označeny komentáře respondentů k jednotlivým poslechovým úlohám také na začátku každé nahrávky, např. K10/7, cvičení dva).

Znalost jiného (předchozího) cizího jazyka a frekvence kontaktu s češtinou může usnadnit respondentům používání poslechových strategií, protože mohou vycházet z jejich pozitivního transferu do češtiny. Počet absolvovaných hodin češtiny sloužil k určení úrovně komunikační kompetence recipientů podle SERR.

Výzkumná část dotazníku vychází z poznatků získaných při zpracovávání teoretické části. Koncepce testu proto vychází ze čtyř fází poslechu, a obsahuje čtyři subtesty (různé typy poslechových úloh) skládající se vždy ze vstupního poslechového textu, tvořeného ve všech případech jednou poslechovou úlohou o deseti položkách, a doplňujícího souboru položek a zadání k poslechovým strategiím.

#### **4.4 Nastavení proměnných ovlivňujících obtížnost poslechového textu**

Důležitou věcí pro náš výzkum bylo nastavení obtížnosti poslechových úloh a stanovení faktorů, které je třeba při tvorbě poslechových úloh brát v úvahu. Byly vymezeny proměnné (viz např. O'Bryanová; Hegelheimerová, 2011; In'ami; Koizumi, 2009; Bryndley; Slatyerová, 2002), které ovlivňují míru obtížnosti při poslechu s porozuměním v určitých typech poslechových úloh, resp. proměnných umožňujících nastavit obtížnost poslechové úlohy. Patří mezi ně charakter zdrojového vstupu, formát položky určený charakterem vyhodnocení úlohy, individuální faktory spojené s posluchačem, míra lexikální ekvivalence mezi poslechovým textem a požadovanou formou odpovědi, délka poslechového textu, počet požadovaných odpovědí v úloze, forma

instrukcí, forma a délka požadovaných odpovědí, tempo řeči ve vstupu a počet jeho opakování<sup>56</sup>.

Se všemi zmíněnými faktory jsme pracovali při hledání vhodných poslechových textů pro náš výzkum a jednotlivé proměnné detailněji popisujeme v následující části práce. Texty pro poslechové úlohy byly voleny také s ohledem na úroveň komunikační kompetence a jazykových prostředků odpovídajících minimálně úrovni B1 a výše podle SERR. Ve výběru textů jsme zohlednili i požadavek „rozpoznání komunikativního záměru mluvčího“ (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2., 2005, s. 177) a zvolili jsme jak texty obsahující faktické informace, tak texty určené k poslechu pro zábavu.

#### **4.4.1 Charakter zdrojového poslechového textu**

Známost kompozice textu ulehčuje posluchačům porozumění, neboť vědí, jakou formu a strukturu textu mohou očekávat, a zbytečně tím nezatěžují svou pozornost. Známost struktury textu umožňuje posluchači přejít od formy k obsahu, k významu a smyslu textu. Také umístění nutných informací v textu, jak dokázali G. Bryndley a H. Slatyerová (2002), je hlavním faktorem porozumění, jejich pozice v okolním textu má na porozumění větší vliv, než samotná struktura textu.

Pro dotazník jsme se snažili volit různorodé texty, které by nám umožnily hledat souvislosti mezi příčinami neporozumění v češtině jako cizím jazyce a návazností na kombinaci použitých poslechových strategií a taktik. Všechny texty jsou podle našeho názoru zřetelně strukturovány, mluvčí mají ve velké míře standardní českou výslovnost, témata textů jsou „relativně obecná“ (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2., 2005, s. 77). Témata textů proto vycházejí z oblasti každodenního života a zahrnují automobilismus, způsoby konzumace zeleniny, rozhovor se sportovcem a úvahu o kráse českých alejí a lásce k domovu<sup>57</sup>. Naším záměrem bylo, aby téma textu nebránilo posluchačům ve vytvoření

---

56 Takto řadí proměnné ovlivňující poslechový text G. Bryndley a H. Slatyerová (2002). Jejich dělení jsme rozpracovali a vytvořili jsme vlastní pořadí proměnných.

57 Autoři prací věnovaných analýze angličtiny volili často jako obecné téma analyzovaných nahrávek oblast astronomie: většinou text o planetě Zemi, Mléčné dráze nebo vesmíru (např. Kollmannová, 2003; Jeonová, 2007).

vlastního konstruktů textu, proto jsme vynechali texty, k nimž by byly třeba hlubší znalosti českých reálií nebo kulturního prostředí.

Důležitou proměnnou byla pro nás autenticita textu: všechny texty jsou neupravené autentické nahrávky z Českého rozhlasu. Vybírali jsme rovněž nahrávky, na nichž mluvčí mají standardní výslovnost (nebo tzv. „standardní regionální výslovnost“ (Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2., 2005, s. 177). Poslechové texty jsme posluchačům pouštěli ze zdrojové nahrávky na CD nebo na mp3. Vzhledem k tomu, že diktát zadávaly ženy a ženský hlas je také součástí druhé poslechové úlohy, jsou ostatní tři ukázky vybrány tak, aby byly čteny mužskými mluvčími.

První dva texty první poslechové úlohy jsou diktáty sestavené z logatomů<sup>58</sup>. Jedná se o připravený, monologický projev, (ne)spisovnost vzhledem k absenci významu slov nelze vymezit. Ostatní texty jsou záměrně texty publicistického stylu<sup>59</sup>. Třetí text první poslechové úlohy je o připravený monologický, spisovněčeský jazykový projev<sup>60</sup>, jehož tématem je charakteristika auta Subaru XV. Text druhé poslechové úlohy je autentický, připravený monologický, spisovněčeský jazykový projev, jehož tématem je *Jak a kdy správně konzumovat zeleninu?* Text třetí poslechové úlohy představuje interview. Jedná se o částečně připravený jazykový projev moderátora a autentický, nepřipravený mluvený projev sportovce. V textu se mísí spisovný jazykový projev moderátora a běžně mluvený jazyk užívaný krasobruslařem. Rozhovor s krasobruslařem M. Březinou, jehož tématem je mistrovství světa v krasobruslení, je velmi konkrétní a nespisovné jazykové prvky podle našeho názoru nijak výrazně neovlivňují porozumění recipientů. Textem čtvrté poslechové úlohy je fejeton F. Nepila s názvem *Českomoravská vrchovina*. Jedná se o autentický, monologický, připravený, spisovněčeský jazykový projev (s několika záměrně použitými obecněčeskými jazykovými prvky: např. chuligoš, křupan apod.).

---

58 Pod pojmem logatom se chápe prvek proudu řeči, který je složený ze zvuků analyzovaného jazyka a je vytvořený s jediným jazykovým úsilím, takže v podstatě slabika nebo jednoslabičné slovo. Logatomy se používají k tomu, aby bylo možné vyloučit vliv inteligence při měření porozumění řeči. Z výsledků akustického porozumění řeči vyplývá, že porozumění logatomům je výrazně nižší než porozumění víceslabičným slovům nebo celým, smysluplným větám (Borucki, 1993).

59 Autentické poslechové texty prostě-sdělovacího stylu nemusejí být pro recipienty na úrovni B1 podle SERR vhodné kvůli malé míře promyšlenosti kompozice, administrativní styl je omezen kompozičně a odborný styl vyžaduje znalost specifických jazykových prostředků a témat.

60 Text obsahuje jeden slangismus v podobě názvu auta „Xvěčko“, ale tento slangový výraz není třeba k porozumění a je také srozumitelný z kontextu.

Podstatné pro nás bylo zachycení mluvené podoby jazyka. Druhy zvolených textů proto zahrnují připravené monology různého typu a jeden dialog-interview. Monolog v druhé úloze je poněkud netypický. Jedná se o odpověď moderátorů na posluchačovu otázku, kteří se snaží svým projevem vyvolat iluzi přímého kontaktu s posluchačem. Při čtení monologu se pravidelně po větách střídají dva mluvčí. Někteří z respondentů si ani nevšimli, že poslouchají dialog, a mluvili o textu na nahrávce jako o dialogu.

#### 4.4.2 Délka poslechového textu

Čím je text delší, tím je náročnější na zapamatování, tím více zatěžuje mentální mechanismy a ztěžuje průběh poslechu s porozuměním. Člověk je schopen udržet v operativní paměti sto sedmdesát tři slov (Ruchkin a kol., 2003). G. Bryndley a H. Slatyerová (2002, s. 384) uvádějí jako proměnnou také tzv. střední kognitivní zátěž položky a vymezují ji padesáti čtyřmi slovy. To je při pomalém tempu řeči přibližně třicet sekund poslechového textu.

Bylo však prokázáno, že poslechový text<sup>61</sup> delší než dvě a půl minuty je pro posluchače s nižší komunikační kompetencí<sup>62</sup> z hlediska udržení pozornosti velmi obtížný. Optimální délka poslechového textu je pro tyto posluchače od třiceti sekund do dvou minut (Osada, 2004, s. 61). V referenčních popisech češtiny není textu pro úroveň B1 podle SERR stanovena doporučovaná délka poslechového textu, pro úroveň B2 už délka poslechového textu není omezena.

Rozhodli jsme se proto použít texty v rozsahu od minuty do čtyř a půl minuty (viz níže), abychom tímto odstíněním obtížnosti mj. rozlišili a potvrdili úroveň kompetencí posluchačů v poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce, ale také abychom je

---

61 Poslechové texty, které k výzkumu použily O'Bryanová a Hegelheimerová (2011), lze rozdělit do dvou skupin. Při kvalitativní analýze pracovaly se zadáními v rozsahu třicet sekund až dvě minuty, pro kvantitativní část výzkumu vytvořily poslechové texty o délce tři až pět minut (např. přednáška nebo úryvky textů z rádia), které se liší mírou formálnosti a strukturou. G. Bryndley a H. Slatyerová (2002) použili k samotnému výzkumu dvě poslechové úlohy o celkem padesáti devíti položkách. První projev byl pronesený rychlostí sto osmdesát slov za minutu, což pro angličtinu představuje střední tempo, druhý text byl monolog pronesený také středním tempem, následovaný dialogem na stejné téma.

62 Vzhledem k nesrovnalostem v chápání úrovní komunikační kompetence různých světových badatelů nepoužívajících SERR se v tomto případě zřejmě jedná o úroveň nižší než B1 podle SERR.

nezatížili pamětně a ponechali jim kapacitu na jiné mentální procesy při zpracování auditivně přijatých informací.

Každý diktát byl dlouhý asi jednu minutu, text o automobilech jednu minutu pět sekund. Poslechový text o konzumaci zeleniny trval minutu a čtyřicet tři sekund. Rozhovor s krasobruslařem měl pomoci zřetelněji odstínit posluchače na úrovni B1 a B2 podle SERR, proto je dlouhý tři minuty čtyřicet pět sekund. Poslední poslechový text trval čtyři minuty a jedenáct sekund.

#### **4.4.3 Tempo řeči poslechového textu**

Tempo řeči mluvčího je jednou z důležitých proměnných, ale protože tempo mluvené podoby jazyka je proměnlivé. V poslechovém textu je často obtížné vymezit např. tzv. střední tempo řeči, které je dáno počtem slov za minutu. Tempo řeči v živém rozhovoru se mění v závislosti na jednotlivých mluvčích, jejich emocích a konkrétní situaci.

Důležitost vhodného tempa řeči se prokázala i v pretestaci (viz také předchozí výzkumy Bryndleyho a Slatyerové, 2002; O'Bryanové a Hegelheimerové, 2011). Vzhledem k tomu, že v nepřipraveném mluveném jazykovém projevu příliš nefunguje dělení na „pomalé“ a „rychlé“ tempo řeči, snažili jsme se vyjít ze středního tempa řeči, které bývá pro češtinu uváděno v rozmezí 95–105 slov za minutu nebo 4,89 slabik za sekundu (Palková, 1994, s. 318; Bartošek, 1995).

Průměrné tempo řeči při diktátech bylo asi sto deset slov za minutu. Poslechový text o automobilech měl vyšší průměrné tempo řeči: asi sto dvacet dva slov za minutu. Průměrné tempo řeči ve druhé poslechové úloze bylo asi sto dvacet čtyři slov za minutu. Ve třetí poslechové úloze je poměrně obtížné stanovit průměrné tempo řeči, aritmeticky vychází průměrná rychlost na sto padesát šest slov za minutu. Každý mluvčí však mluví svým tempem, moderátor pomaleji, M. Březina je výrazně rychlejší. Díky tématu rozhovoru posluchači však často lépe rozuměli tomuto poslechovému textu než následujícímu monologu pronesenému nižším tempem. Tempo řeči moderátora ve čtvrté poslechové úloze je ve srovnání s předchozími texty nižší: pouze sto dvanáct slov za minutu. Tento mluvený projev je ztížen jednak tím, že se jedná o přednes textu s promyšlenou kompozicí a abstraktní myšlenkovou strukturou, a také formulací instrukcí

k této poslechové úloze, v jejích položkách je nutné reformulovat Nepilovy výpovědi a parafrázovat je.

Stálost tempa řeči pomáhá porozumění díky proměnné, kterou jsme na základě výpovědi posluchačů nazvali *vnitřním rytmem poslechu*. Tímto termínem rozumíme vnitřní nastavení psychiky na stálé tempo řeči mluvčího v poslechovém textu, což mj. pomáhá pružnému přecházení mezi úseky textu dopředu a dozadu. Uvádíme příklad z nahrávky: *Takže si musím trochu víc promýšlet tu každou větu a úsek a stejně jako v předcházejícím cvičení to byl problém, protože jsem se ztratil z toho svého rytmu, i když muž to všechno říkal pomalu* (K35/26).

#### 4.4.4 Počet opakování poslechového textu

Pod opakování spadá jednak počet vyslechnutí poslechového textu, jednak opakování informací během konkrétního poslechového textu. Studie (O'Bryanová; Hegelheimerová, 2011, s. 13) potvrdily, že úspěšnost v poslechu s porozuměním zvyšuje už pouhé opakování poslechového textu – bez ohledu na možnost dělat si poznámky, na míru přípravy v předposlechové fázi apod.

V našem případě jsme poslechové úlohy vztahující se akustické fázi poslechu nepovažovali za obtížné, proto je posluchači slyšeli jednou – jednalo se především o fonetický poslech. Druhý, třetí a čtvrtý poslechový text byl posluchačům pouštěn dvakrát.

#### 4.4.5 Forma instrukcí

Instrukce<sup>63</sup> uvedené před každou poslechovou úlohou byly jazykově přizpůsobeny uživatelům na úrovni B1 podle SERR (např. místo *zakroužkujte* bylo použito spojení *označte kroužkem*), kvůli zamezení nepochopení byla v závorkách uváděna synonyma potenciálně problémových slov (např. v instrukci ke tvrzením o poslechových strategiích a taktikách: *Označte kroužkem vždy JEDNO číslo, které co nejlépe vystihuje (popisuje), nad čím jste přemýšlel(a) před poslechem poslechové úlohy, při ní a po jejím skončení.*) Podle

---

63 K dotazníku bylo také vytvořeno zadání pro kolegy-vyučující, kteří dotazník zadávali na vybraných pracovištích.

našeho názoru byly instrukce dostatečně podrobné, pokud to bylo třeba, obsahovaly vzor. Jednoznačnost instrukcí (viz příloha č. 4) potvrdila i slovní zpětná vazba od recipientů.

#### **4.4.6 Formát položky určený charakterem hodnocení úlohy**

Tato proměnná zahrnuje práci s množstvím obsažených kontextově vázaných informací; dovednost vyhledávat v těchto informacích tak, aby to odpovídalo zadání úlohy; možnost prohlédnout si otázky předem; charakter instrukcí a reliabilitu položek (Bryndley; Slatyerová, 2002).

Respondenti měli vždy čas předem si přečíst instrukce a prohlédnout si položky dané poslechové úlohy. V našem případě byly k výzkumu akustické fáze poslechu s porozuměním použity dvě formy diktátu a pro výzkum poslechových dovedností posluchačů v identifikační fázi i fázi porozumění byly vybrány uzavřené doplňovací úlohy se stručnou odpovědí. Každá položka v těchto úlohách je tvořena jednou hláskou nebo stručnou (často jednoslovnou) odpovědí. Hodnocení odpovědí bylo zřejmé: položka je zodpovězena buď správně, nebo špatně.

V případě otevřených otázek v interpretační fázi je situace jiná. Odpověď na tyto otázky sice nemůže posluchač předem odhadnout, ale pro hodnotitele není jednoduché je vyhodnotit, protože velmi často lze považovat za správnou odpověď více možností. Problém také spočívá v tom, že nelze přesně nastavit, kolik informací by měla správná odpověď obsahovat (Buck, 1991).

I přes zmíněné obtíže jsme se rozhodli upřednostnit v interpretační fázi poslechu s porozuměním otevřenou otázku před výběrem ze tří možností (multiple choice), ačkoli tento typ odpovědi je rychlejší vyhodnotit. Bylo prokázáno, že výběr ze tří možností je pro recipienta výrazně snazší (Brindley; Slatyerová, 2002, s. 377) a časově méně náročný. Odpovědi vyžadují minimální mentální kapacitu posluchače a svádějí k tomu, že (procentuálně) stejnoměrně rozkládá své odpovědi, i když textu nerozumí. Badatelé (In'ami; Koizumi, 2009, s. 220) svými výzkumy potvrdili, že při stejné úrovni komunikační kompetence recipientů výběr ze tří možností měří v podstatě totéž, co otevřenou otázku, ale během poslechu s porozuměním posluchači nedává prostor k vlastní

interpretaci. Ačkoli „výzkumem testování dosud prošlo mnoho testů, stále však bohužel neexistuje dokonalý formát testu, který by fungoval v každé situaci“ (ibid.).

#### **4.4.7 Forma a délka požadovaných odpovědí**

Forma a délka požadovaných odpovědí souvisí s kapacitou operativní paměti a průběhem mentálních procesů. Je-li formou požadované odpovědi krátké verbální vyjádření, je odpověď snazší, než je-li nutné parafrázovat text nebo myšlenkové sekvence, k čemuž je třeba mnohem více mentálních procesů.

##### **4.4.7.1 První poslechová úloha**

V první poslechové úloze analyzující akustickou fázi poslechu jsme k výzkumu fonetického poslechu použili logatomy s vynechanými hláskami, abychom zamezili možnosti doplnění slov na základě znalosti nebo porozumění. Chtěli jsme prokázat, že cizinci v češtině neslyší konkrétní české hlásky. Při jejich výběru jsme vyšli z porovnání fonetických plánů češtiny a polštiny, které jsou součástí publikace *Čeština jako cizí jazyk*. Úroveň A1. (2005, s. 53–55).

Očekáváme, že cizinci nerozlišují vokály přední řady téměř ve všech pozicích, a zejména ve spojení s polosamohláskou (j, v) a samozřejmě kvantitu vokálů (položky č. 1–10). Výzkum probíhal především v polském prostředí, proto jsme se zaměřili na rozlišení sykavek a ř a ž (položky č. 11–20).

Ve 3. podúloze bylo třeba doplnit hlásky do vynechaných míst v textu (varianta cloze testu), uvádíme položku č. 21 jako vzor (*Na co ned a jí (0) příznivci značky dop\_\_stít (21), jsou jízdni vlastnosti – tak tady opět XV nezklame.*) Vzhledem k tomu, že v tomto případě už nastává přechod k fázi identifikační a je možná práce s významem slov, zvolili jsme kvůli zvýšení obtížnosti text pronesený vyšší rychlostí. Přesto u položek č. 21–30 očekáváme vysokou správnost řešení.

##### **4.4.7.2 Druhá poslechová úloha**

Pro identifikační fázi jsme zvolili cloze test s vynechanými slovy v textu (položky č. 31–40). Věty v úloze jsou po zkušenostech z pretestace konstruovány shodně se slyšeným textem. Začátek věty, v níž je vynechané slovo, vždy přesně odpovídá nahrávce,



např. položka č. 32: *Každý z nás je jedinečný, a tak nám vyhovuje \_\_\_\_\_ úprava zeleniny.*

Věty v dotazníku neobsahovaly všechna slova obsažená v poslechovém textu, aby byla alespoň částečně ztížena identifikace konkrétních vynechaných slov. Tento postup jsme zvolili záměrně, abychom tak získali možnost ověřit svou hypotézu, že posluchači identifikují v poslechovém textu pouze určité větné úseky (jako Slované mají samozřejmě usnadněno jejich rozpoznávání), hledají hranice slov a snaží se identifikovat v textu pouze konkrétní vynechaná slova. V případě druhého poslechového textu taky pomáhal „vnitřní rytmus poslechu“ recipientů – položky se od sebe nacházejí v pevně daných rozestupech (viz výše střední kognitivní zátěž položky), mají zřetelně vyznačené hranice a tempo poslechového textu je stálé.

#### **4.4.7.3 Třetí poslechová úloha**

Ve fázi porozumění jsme pro třetí poslechovou úlohu zvolili v jednotlivých položkách odpovědi na uzavřené otázky (položky č. 41–50), jejichž slovní zásoba však neodpovídala konkrétním pasážím poslechového textu. Otázky obsahovaly vždy určité tázací slovo, tedy klíčové slovo, a byly položeny tak, aby odpovědi na ně byly konkrétní informace z textu.

Přechod k porozumění tedy spočíval v přechodu k selektivnímu poslechu, v porozumění částem textu a detailům, a v tom, že nebylo možné pouze mechanicky doplnit slyšené hlásky nebo slova jako v předchozích případech, ale bylo nutné porozumět textu a vyhledat v něm přesné úseky významově odpovídající zadané otázce. Správné odpovědi zněly ano, ne, popř. se jednalo o konkrétní (dvouslovná) slovní spojení ve stejné formě, v níž spojení zazněla v daném úseku textu, např. položka č. 41 (*Stihl už M. Březina po šampionátu trénovat?*) nebo položka č. 46 (*Kterou část programu si přehrával M. Březina v hlavě?*).

Jedna z otázek byla záměrně zadána stejnou formou stejně jako ostatní otázky, ale vyžadovala interpretaci: očekáváme proto, že bude vnímána jako obtížnější (č. 43 *Kde oslavil Březina své 22. narozeniny?*). Otázky byly také kladeny v určitých časových rozestupech, aby odpověď na ně byla určena vyhledáním nutných informací v přibližně stejném množství okolního textu. Na základě takto zadané úlohy se chceme pokusit prokázat naši hypotézu, že minimální distinktivní jednotkou poslechu s porozuměním je

nalezení tzv. nutných informací. Obtížnost textu zvyšuje proměnlivá rychlost textu, určité obecněčeské jazykové prvky v projevu krasobruslaře a terminologie z oblasti krasobruslení (volná jízda).

#### 4.4.7.4 Čtvrtá poslechová úloha

V interpretační fázi jsme se rozhodli pracovat s široce zadanými otevřenými otázkami (položky č. 50–60). Recipienti často uváděli, že byli zaskočeni tím, že otázky, jež vypadaly jako otázky na konkrétní údaje, nevyžadovaly přesnou odpověď a text bylo třeba reformulovat.

Posluchači byli nuceni dělat si ke každé otázce určitá „minishrnutí“ textu, vytvořit si vlastní konstrukt textu<sup>64</sup> a porovnat jej s autorovou verzí, neboť všechny otázky se přímo či nepřímo vztahují k autorovu postoji (např. položka č. 56 *Z čeho měl autor při návratu strach?*). I když všechny ostatní proměnné tohoto textu jsou velmi vstřícné: hlas moderátora, stálé tempo, spisovnost, poměrně stejné časové odstupy mezi otázkami, očekáváme, že recipienti budou mít problém s interpretací tohoto textu. Text je však také informačně velmi nasycený a jeho poslech vyžaduje jiné dovednosti než v předchozích úlohách a použití strategií vedoucích shora dolů. Za obtížnou považujeme např. shrnující položku č. 51 (*Nad čím se autor v textu zamýšlí?*), již je možné zodpovědět až po vyslechnutí celého textu.

#### 4.4.8 Počet požadovaných odpovědí

Tato proměnná zahrnuje nejen počet otázek a požadovaných odpovědí, ale také to, jestli posluchač má před sebou dotazník jako oporu, jestli má možnost dělat si poznámky. Y. In'ami a R. Koizumi (2009, s. 226) to nazývají „(ne)přístupem k textu při poslechu.“

Naši respondenti pracovali s dotazníkem, který obsahoval celkem šedesát testových položek obsažených v čtyřech typech poslechových úloh, a mohli si kdykoli dělat poznámky. Ke každé poslechové úloze bylo deset položek, které bylo třeba splnit.

---

64 Pro zajímavost jsme posluchače požádali o podrobnější popis jejich vlastního konstrukt (položky č. 61–64) a potvrdila se provázanost představ s výchozí kulturou konkrétních respondentů. Kostel na Českomoravské vrchovině, o kterém mluví F. Nepil v poslechovém textu, měl v představách běloruských mluvčích tyrkysovou barvu, polští recipienti jej obvykle popisovali jako cihlovou (severní Polsko) nebo bílou stavbu (jižní Polsko), uzbečtí recipienti v pretestaci popisovali mešitu.

Respondenti, kteří byli nahráni, opakovaně potvrdili, že množství otázek u poslechových úloh je přímo úměrné narušení pozornosti. Výzkumná část dotazníku o poslechových strategiích a taktikách obsahovala třicet sedm položek.

#### **4.4.9 Míra lexikální ekvivalence mezi poslechovým textem a formátem odpovědi**

Je zřejmé, že pokud je v otázce nebo položce použita totožná slovní zásoba jako ve vyžadované odpovědi, výrazně to usnadňuje porozumění. Nutnost pracovat se synonymií při tvorbě odpovědi naopak porozumění ztěžuje. Tato tvrzení odpovídají zjištěním z výzkumů čtení s porozuměním (např. Lund, 1991). Jedná se také o jisté dovednosti práce s textem, které jsou přímo úměrné úrovni komunikační kompetence respondenta (znalost slovní zásoby, selektivní dovednosti atd.).

Proto jsme v poslechových úlohách nastavovali obtížnost právě na základě míry synonymie mezi slovní zásobou obsaženou v poslechovém textu a mezi slovní formou zadání položek úlohy. Takto jsou např. ve druhé poslechové úloze věty identické s tím, co posluchači slyší, což zcela jistě přispělo k vysoké míře úspěšnosti recipientů při plnění této úlohy. Viditelný pokles v úspěšnosti jsme zaznamenali u čtvrté poslechové úlohy zaměřené na interpretaci poslechového textu. K propojení otázek a poslechového textu zde bylo nutné použít velkou míru synonymie, identifikované úseky textu bylo nutné parafrázovat a zapsat.

#### **4.4.10 Individuální faktory spojené s posluchačem**

V případě těchto činitelů se jedná o obtížně klasifikovatelné faktory vycházející z psychického a fyzického stavu posluchače. Pouze Y. In'ami a R. Koizumi (2009, s. 227) uvádějí jako konkrétní prokázaný faktor věk posluchače.

Osobně se domníváme, že dalším významným faktorem může být i pohlaví posluchače. Podle našich nahrávek se lze domnívat, že muži k poslechu přistupují jinak než ženy. Počet analyzovaných nahrávek pro ověření této hypotézy by rozhodně musel být výrazně větší, aby byl vzorek respondentů statisticky platný. Můžeme však být také ovlivněni tím, že muži, kteří se účastnili našeho výzkumu, byli velmi zkušenými uživateli jazyka, a jejich poslechové strategie se mohly shodovat právě z tohoto důvodu.

## **4.5 Charakteristika části dotazníku věnované výzkumu poslechových strategií a taktik**

### **4.5.1 Vymezení termínů zkušený a méně zkušený posluchač ve vztahu k úrovním B1 a B2 podle SERR**

V návaznosti na výzkumy provedené v mimoevropském kontextu, kde není zvykem používat k vymezení úrovně komunikační kompetence SERR, jsme se opakovaně setkávali s označením zkušenější a méně zkušený posluchač (a s klasifikací obtíží, která z tohoto rozřazení recipientů vyplývá). Vymezení těchto termínů a jejich propojení s úrovněmi komunikační kompetence posluchačů podle SERR považujeme za důležité, neboť právě úroveň komunikační kompetence posluchačů má přímou souvislost s používáním konkrétních poslechových strategií a taktik, a tedy i s obtížemi jednotlivých recipientů v poslechu s porozuměním v cizích jazycích.

Mimoevropská klasifikace byla stanovována např. na základě výsledků recipientů ve standardizovaných diktátech, verbálních výpovědích a za použití metody hlasitého myšlení, které sloužily k porovnání (ne)efektivity učebních (O'Malley, 1989) i poslechových strategií posluchačů vysokých škol (Vandergrift, 2003).

V Evropě je otázka úrovní komunikační kompetence vyřešena a definována propracovanými popisy úrovní v SERR. Úrovní B1 podle SERR odpovídá 300–450 absolvovaných hodin výuky jazyka, úrovní B2 podle SERR 450–600 absolvovaných hodin výuka jazyka (viz SERR, 2002)<sup>65</sup>.

I přes nepřesnosti vznikající z odlišného pojetí definice úrovně komunikační kompetence recipientů jsme se rozhodli, že za „méně zkušeného posluchače“ budeme považovat recipienta na úrovni B1 podle SERR a termín „zkušenější posluchač“ vyhradíme pro recipienta na úrovni B2 podle SERR.

---

65 Někteří z badatelů, kteří nepoužívají SERR, dělí recipienty právě podle jejich délky studia na univerzitě: recipienti s nižší úrovní komunikační kompetence absolvovali dva až tři semestry, s vyšší úrovní čtyři a více semestrů. Obvykle ale není uveden počet hodin výuky jazyka, takže tento údaj považujeme za irelevantní.

J. Berneová (2004, s. 525) shrnula výsledky výzkumů<sup>66</sup> analyzujících rozdíly mezi méně zkušenými a zkušenějšími posluchači takto:

<b>Zkušenější posluchač:</b>	<b>Méně zkušený posluchač:</b>
častěji používá poslechové strategie,	zpracovává text po slovech,
používá širokou paletu poslechových strategií,	výrazně se spoléhá na překlad klíčových slov jako
kombinuje poslechové strategie,	na poslechovou taktiku,
je obeznámen s běžnou výstavbou textu,	je negativně ovlivněn narušeními lingvistických znalostí a pozornosti,
snadněji sleduje delší úryvky textu,	je obeznámen s definicemi nebo výslovností slov,
snadněji přeměrovává pozornost na úseky textu,	méně využívá inference nebo zpracovává informace,
rychleji chápe obecný význam textu,	neověřuje si domněnky,
propojuje vstup s předchozími zkušenostmi,	nevztahuje vstup k předchozím zkušenostem.
používá své lingvistické znalosti k porozumění.	

#### **4.5.2 Přehled současného dělení poslechových strategií a taktik jako východisko klasifikace obtíží recipientů na úrovních B1 a B2 podle SERR**

Z předchozí tabulky už částečně vyplývají rozdíly mezi používáním poslechových strategií<sup>67</sup> a také obtíže, které lze u jednotlivých skupin recipientů očekávat. Vzhledem k tomu, že téma poslechových strategií je nové, předkládáme na tomto místě přehled kognitivních i metakognitivních poslechových strategií a taktik (Vandergrift, 1997a; Gohová, 2002) uváděných v současné odborné literatuře, jež jsme přeložili, přizpůsobili české terminologii a částečně upravili. Jsme si však jisti, že počet poslechových strategií a taktik se bude s přibývajícými výzkumy obměňovat.

<sup>66</sup> Více k tématu viz Mendelsohn, 1995; Vandergrift, 1997, 2000, 2003, 2007; Thompsonová a Rubinová, 1996; Field, 1998; Gohová, 1998; Harleyová, 2000.

<sup>67</sup> Poslechové strategie jsme v teoretické části vymezili jako mentální mechanismy a procesy určené k manipulaci s cílovým jazykem za účelem splnění úkolu a také k řízení procesu učení. Na jejich úrovni podle našeho názoru vzniká neporozumění. Taktiku chápeme jako „individuální techniku jednotlivce, skrze niž je realizována obecná strategie“ (Gohová, 2002, s. 187) a vnímáme ji jako jednotlivý mylný úkon, jako dílečnou součást neporozumění, tj. „chybu“.

Ch. Gohová (2002) ve své analýze vymezuje čtyřicet dva taktik, které tvoří součást třinácti hlavních strategií poslechu (viz níže). Přehled poslechových strategií a taktik jsme zpracovali podle této autorky, doplnili jsme je o stručný popis každé poslechové strategie a doklady konkrétních poslechových taktik z nahrávek z kvalitativní části naší analýzy. Nově vymezené strategie a taktiky jsme podbarvili šedou barvou.

### 4.5.3 Nově vymezované poslechové strategie a taktiky

Přehled kognitivních strategií Ch. Gohové (2002) jsme rozšířili o jednu novou poslechovou strategii, kterou jsme nazvali práce s redundancí<sup>68</sup>. Ta podle nás zahrnuje vědomé vynechávání nadbytečných informací. Na základě nahrávek recipientů jsme také vymezili novou poslechovou taktiku rekonstrukce (viz 9.3 v tabulce č. 4): rekonstruovat smysl textu na základě vlastní představy.

K výčtu přidáváme jednu novou metakognitivní taktiku, kterou jsme nazvali „pružné přecházení mezi úseky textu“. Patří podle nás pod strategii selektivní pozornost. Jedná se o propojení několika úseků při zapomnění úseku textu a pružný pohyb poslechovým textem dopředu a dozadu.

Přehled kognitivních strategií a taktik užívaných při poslechu s porozuměním (podle Gohové, 2002, úpravy vyznačeny)	Doklady z nahrávek verbálních výpovědí recipientů
<b>1. INFERENCE = používání informací obsažených v textu nebo v komunikační situaci k odhadnutí významu neznámých jazykových prostředků spojených s poslechovou úlohou nebo k predikci významu nebo k doplnění chybějících informací</b>	
1.1 Používat kontextové vztahy v textu = inference mezi úseky textu.	<i>I spíš si pamatuju tu výpověď jako celek, taky si dělám závěry z toho, co jsem slyšela, jestli to souhlasí s předchozími částmi, protože vycházím z toho, že to bude logický celek</i>
1.2 Používat primární, nepřenesený význam slov.	<i>Já jsem myslel, že když se tam objevuje polička jako předmět, ne jako toponymum.</i>
1.3 Využívat všeobecné znalosti = mimolingvistické inference.	<i>Když nemáš jedno konkrétní slovo a máš tu myšlenku, kterou musíš vyvodit z většího úseku textu, tak se musíš zamyslet, až po té části.</i>

<sup>68</sup> Ch. Gohová (2002, s. 192) tuto strategii považovala za taktiku a řadila ji pod upevnění.

1.4 Používat znalosti o cílovém/studovaném jazyce = lingvistické inference.	<i>Pokud mám čas, snažím se hledat slova podobná těm, která mi utekla.</i>
1.5 Používat jiné odkazy k textu = paralingvistické a neverbální inference.	Nedoloženo.
<b>2. ROZPRACOVÁNÍ = propojení předchozích znalostí nevycházejících z textu nebo komunikační situace se znalostmi navázanými na text nebo komunikační situaci, aby bylo možné předvídat výstupy nebo chybějící informace</b>	
2.1 Používat znalosti o světě.	<i>Protože kdyby nebylo takové obecné, které můžeme poslouchat ve zprávách, že moderátor mluví s nějakým bruslařem, a místo toho by bylo něco o matematice, tak já bych byla úplně mimo.</i>
2.2 Používat znalosti o cílovém jazyce.	<i>Když jsem začal psát, přemýšlel jsem, jestli tam mají být délky, nebo ne.</i>
<b>3. PREDIKCE = předjímání obsahu vstupu před poslechem i během něho</b>	
3.1 Předjímat globální obsah textu.	<i>Ale když je to interview s krasobruslařem, tak pravděpodobně budou mluvit o krasobruslení a o tom šampionátu.</i>
3.2 Předjímat význam úseků textu.	<i>Novináři se ptají na všechno, ale ty otázky mi trochu sugerují, co asi ten novinář bude chtít, tak jsem připravený.</i>
<b>4. KONTEXTOVÉ ZAPOJENÍ = vztahování nových informací ze vstupu k širšímu kontextu</b>	
4.1 Umístit vstup do sociálního a lingvistického prostředí.	<i>On tam např. říkal něco o Vánocích na ledě a já jsem začala přemýšlet o tom, co jsou ty Vánoce na ledě.</i>
4.2 Najít a identifikovat nutnou informaci (klíčová slova).	<i>Pomáhají mi klíčová slova. Sestavuju si asociace osnovu textu.</i>
4.3 Usouvztahovat jednotlivé části textu.	<i>Ještě jedna věc, která mě taky napadla: k některým otázkám jsem došla později. Jako kdyby v celém kontextu toho rozhovoru ke mně přicházely odpovědi.</i>
<b>5. MENTÁLNÍ PŘEKLAD = převedení slov, frází či úseků textu před přechodem k interpretaci do mateřského (nebo jiného cizího) jazyka</b>	
5.1 Najít ekvivalenty klíčových slov.	<i>Pokud úplně nerozumím celkovému smyslu textu, překládám si každé slovo zvlášť a možná v tu chvíli to má nějaký smysl.</i>
5.2 Přeložit si úsek textu, aby bylo možné jej pak vyjádřit.	<i>Třeba když slyším českou větu, tak si řeknu polsky, jaký je význam té věty nebo jaká je to myšlenka.</i>
<b>6. UPEVNĚNÍ = soustředění pozornosti na porozumění úseků textu</b>	
6.1 Zapamatovat si neznámá slova.	<i>Zapamatovala jsem si tu volnou jízdu a on tam mluvil ještě o něčem, ale volná jízda je jediný pojem, který vím, co znamená.</i>

6.2 Zapamatovat si slova a fráze z textu k následnému využití.	<i>Já si proto pamatuji některá slova. Je nějaká láska, jsou aleje, stromy, dálnice...</i>
<b>7. PRÁCE S REDUNDANCÍ = uvědomění si nadbytečných informací</b>	
7.1 Nepřemýšlet o slyšených neznámých slovech.	<i>Neznámá slova ignoruju, i když čtu.</i>
7.2 Nepřemýšlet o významu neznámých slov a významu úseků textu.	<i>Zaznamenali jsme jen negativní tvrzení: Jen když nerozumím, tak se soustředím na to jedno slovo a vím, že mi uteče to, co je dál, ale já si snažím vzpomenout na to, jaký je význam toho slova.</i>
<b>8. VIZUALIZACE = vytváření mentálního obrazu toho, co slyšíme</b>	
8.1 Představovat si scény, objekty, události popisované v textu.	<i>Představuju si části, třeba když mluvil o tom, jak jezdí...</i>
8.2 Mentálně si promítat formy nebo výslovnost klíčových slov.	<i>Přepisuji si ten poslech jakoby do knihy před očima.</i>
	<i>A když poslouchám, tak co se týká porozumění, často si představuji, jak to vypadá, když je to napsané. Jako kdybych psala diktát nebo něco podobného.</i>
<b>9. REKONSTRUKCE = používání klíčových slov ke znovuvytvoření významu vstupu</b>	
9.1 Rekonstruovat smysl textu ze slyšených slov.	Nedoloženo.
9.2 Rekonstruovat smysl textu z vytvořených poznámek.	<i>Napsala jsem si do poznámek „příloha“, ale pak jsem se vrátila, protože jsem si nebyla jistá, jestli tam nebylo slovo „obloha“, a to jsem pak napsala správně.</i>
9.3 Rekonstruovat smysl textu na základě vlastní představy.	<i>Ten text byl velmi malebný, to si člověk automaticky představuje. Ta představa mi pomáhá zpátky rekonstruovat ten význam.</i>
Tabulka č. 4: Přehled kognitivních strategií a taktik užívaných při poslechu s porozuměním (podle Gohová, 2002, úpravy vyznačeny)	



<b>Přehled metakognitivních strategií a taktik při poslechu s porozuměním (podle Gohová, 2002, úpravy vyznačeny)</b>	<b>Doklady z nahrávek verbálních výpovědí recipientů</b>
<b>1. PŘÍPRAVA V PŘEDPOSLECHOVÉ FÁZI =</b> příprava na poslechovou úlohu na mentální a emocionální úrovni	
1.1 Předběžně si představit obsah textu.	<i>Po přečtení těch otázek jsem si už v hlavě vytvořila takový možný obsah toho rozhovoru, takže když jsem tu nahrávku poslouchala, jenom jsem hledala jednotlivá slova a to mi vůbec nedělalo problémy.</i>
1.2 V duchu si představit slovní zásobu, kterou bude text možná obsahovat.	<i>Mám takovou rutinu, už jsem takových cvičení udělala mnoho, protože jsem absolvovala jazykovou třídu na gymnáziu, takže tam jsem měla všechny cvičení na bázi toho, že nejdřív jsme četli a zatrhávali jsme si nejdůležitější informace, a potom se odpovídalo.</i>
1.3 Dodat si odvalu a uklidnit se.	Nedoloženo.
<b>2. SELEKTIVNÍ POZORNOST =</b> uvědomění si specifických aspektů a detailů textu	
2.1 Identifikovat úseky textu.	<i>Řekl bych, že většinou se soustředím na začátek té věty a počkám, až to to někdo přečte, a potom to vyplním.</i>
2.2 Identifikovat jádro sdělení.	<i>Třeba věty poslouchám po částech, třeba jako zelený strom, stříbrné rádio a tak, spíš tak, ne celou větu.</i>
2.3 Identifikovat jen primární, nepřenesený význam slov v textu.	Nedoloženo.
2.4 Identifikovat strukturu informací.	<i>Znalost struktury interview mi asi trochu pomohla se soustředit.</i>
2.5 Věnovat pozornost opakování informací v textu.	<i>Například v tom prvním to bylo dost jednoduché, protože se objevilo stejné sloveso – trénovat. Pokud jde o telefonování, bylo tam něco o těch linkách, něco, že nelze telefonovat. A také ta šestka a šestice.</i>
2.6 Věnovat pozornost intonačním vzorcům (např. kadenci).	<i>Měl momentální přestávky nebo něco říkal tiše...</i>
2.7 Identifikovat specifické úseky textu.	<i>Takže si musím trochu víc promýšlet tu každou větu a úsek.</i>
2.8 Věnovat pozornost vizuální stránce vstupu, popř. neverbální komunikaci partnera.	Nedoloženo.
2.9 Pružné přecházení mezi úseky textu.	<i>Nebo jsem se vracela v myšlenkách k těm předchozím úsekům textu a slovům, což jsem nechtěla dělat, ale nedokázala jsem se zastavit.</i>
<b>3. ŘÍZENÁ POZORNOST =</b> sledování pozornosti a předcházení vyrušení při poslechu	
3.1 Hluboce se soustředit.	<i>Snažila jsem se hodně soustředit, aby mi něco neuteklo.</i>

3.2 Pokračovat v poslechu i přes zjevné obtíže.	<i>Já jsem si byl jistý, že na konci ta odpověď bude. A to mě nutilo k tomu, abych udržel pozornost, abych byl klidný, že ta odpověď přijde.</i>
<b>4. SLEDOVÁNÍ POROZUMĚNÍ</b> = ověřování porozumění a utvrzování se v něm v průběhu poslechu s porozuměním	
4.1 Utvrdit se v tom, že jsem rozuměl(a).	<i>Takže když mám něco napsat, tak mi ještě hlavou běží, jak to napsat. A taky, jestli jsem to opravdu slyšela dobře.</i>
4.2 Rozlišit (ne)srozumitelná slova a ideje.	<i>Představuji si klíčová slova jako dřív, nevím proč, ale tady nefungují.</i>
4.3 Ověřit si současnou interpretaci na základě kontextu sdělení.	<i>Přemýšlela bych nad těmi otázkami. Ony vyplývají z toho textu, ale ten muž na ně nedává přímé odpovědi.</i>
4.4 Ověřit si současnou interpretaci na základě předchozích znalostí.	<i>Já tady celkový obraz nemám. Já vím, že to bylo o krasobruslení na mistrovství světa, ale není to celkový obraz, jen kousky tam, kde jsou ty otázky.</i>
<b>5. VYHODNOCENÍ TEXTU V REÁLNÉM ČASE</b>	
5.1 Vyhodnotit důležitost jednotlivých úseků vstupu.	<i>Už jsem to nechal být, protože oni začali mluvit o něčem jiném. Takže jsem věděl, že už to asi neřeknou.</i>
5.2 Určit možnou důležitost nadcházejících úseků vstupu.	<i>Když jsem četla následující otázku, tak jsem si uvědomila, že o tom ještě nic neříkali a že to je přede mnou...</i>
<b>6. ZHODNOCENÍ POROZUMĚNÍ</b> = ověření interpretace z hlediska přesnosti, ucelenosti a přijatelnosti po poslechu.	
6.1 Ověřit si interpretaci ve vztahu k externím zdrojům.	<i>Pro mě to bylo docela lehké, protože věty v tom psaném textu byly formulovány stejně jako v textu, který jsem slyšela.</i>
6.2 Ověřit si interpretaci za použití předchozích znalostí.	<i>Hodně mi pomohlo pochopit tento text to, že se zajímám o sport, a vím, jak to vypadá.</i>
6.3 Propojit interpretaci s kontextem sdělení.	<i>Na konci jsem se pak vrátil k tomu, jestli to všechno byla pravda.</i>
	<i>Porovnával jsem svou verzi s autorovou verzí...</i>
Tabulka č. 5: Přehled metakognitivních strategií a taktik při poslechu s porozuměním (podle Gohová, 2002, Vandergrift, 1997a, úpravy vyznačeny)	

V případě metakognitivních poslechových strategií nesouhlasíme s Vandergriftovým dělením (1997a) poslechových strategií podle funkcí metakognice, proto jsme je rozdělili jinak a podbarvili tak, aby bylo zřejmé, které metakognitivní poslechové strategie podle našeho názoru spadají do fáze přípravy (šedá), monitoringu (bezbarvé pozadí) a evaluace (tmavošedá).

#### **4.5.4 Výzkum poslechových strategií a taktik**

Výzkum poslechových strategií jsme koncipovali v návaznosti na poslechové úlohy jednotlivých fází poslechu. Při tvorbě tvrzení jsme vycházeli z Vandergriftova MALQ dotazníku (2006), přehledu poslechových strategií a taktik Ch. Gohové (2002) a J. Jeonové (2007). Dotazník MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) byl navržen jako nástroj umožňující zkoumat metakognitivní poslechové povědomí posluchačů a jejich vědomé používání poslechových strategií při poslechu s porozuměním. Dotazník se skládá z poslechového textu, k němuž posluchači dostanou dvacet jedna tvrzení, např. „Když poslouchám, překládám si v hlavě slyšený text“ (Vandergrift, 2006), na něž odpovídají výběrem hodnoty z Likertovy škály v rozsahu od jedné do šesti.

V češtině se zřejmě jedná o první výzkum tohoto druhu, proto jsme se nezaměřovali jen na výzkum konkrétních metakognitivních poslechových strategií, ale spíše na předpokládaná problémová místa spojená s poslechovými strategiemi a taktikami. Z tohoto důvodu v našem dotazníku pracujeme s vybranými metakognitivními i kognitivními strategiemi, a ne s Vandergriftovým dotazníkem (2006), i když jsme z něj převzali jedenáct tvrzení.

Zcela jsme vynechali sledování strategií socioafektivních. Při nahrávání interview pro kvalitativní část výzkumu jsme totiž učinili zkušenost, že je posluchači popisují, pouze pokud zadavatele znají. L. Vandergrift (1997a) a Ch. Gohová (2002) se navíc neshodují v jejich vymezení: Ch. Gohová některé socioafektivní strategie zahrnuje mezi metakognitivní strategie (do přípravné předposlechové fáze poslechu s porozuměním).

V identifikační fázi jsme recipientům zadali několik tvrzení. Na této poslechové úloze a tvrzeních jsme také respondenty určitým způsobem „učili“, jak mají přemýšlet nad dotazníkem o poslechových strategiích po třetí úloze, proto jsou první tvrzení orientována

spíše na kognitivní strategie. Očekávali jsme, že studenti si použití těchto strategií jsou více vědomi a budou vědět, jaký druh zpětné vazby po nich požadujeme.

Předpokládané obtíže v rámci kognitivních strategií zahrnují:

- omezené kontextové zapojení kvůli neznalosti tématu (položka č. 9);
- nemožnost vizualizace kvůli neznalosti tématu (položka č. 11);
- omezenou predikci obsahu textu (položka č. 12);
- nemožnost rozpracování na základě předchozích (ne)znalostí (položka č. 4, 7 a 10);
- nemožnost mentálního překladu z časových důvodů (položka č. 8);
- nenalezení nutné informace v kontextu (položka č. 6).

Z metakognitivních poslechových strategií, s nimiž jsou spojené obtíže při neporozumění, jsme zvolili:

- selektivní pozornost (položka č. 5 a 9);
- sledování porozumění (položka č. 3).

Položky č. 1 a 2 se vztahovaly k tempu mluvčích, další tři položky byly otevřené, aby recipienti mohli napsat vlastní komentáře k této poslechové úloze a tvrzením.

Na výzkum poslechových strategií bylo zaměřeno dvacet šest tvrzení po třetí poslechové úloze ve fázi porozumění. Formulaci vybraných tvrzení zahrnujících jak metakognitivní, tak kognitivní strategie jsme částečně převzali od J. Jeonové (2007), Ch. Gohové a L. Vandergrifta (2006, 2003), jedná se o tvrzení 0 (vzor), 16, 19, 22, 23, 26, 31, 37, 40 a 41).

Shrňme-li všechna tvrzení, pak je lze k metakognitivním strategiím přiřadit následovně:

- příprava v předposlechové fázi (tvrzení č. 16);
- selektivní pozornost (tvrzení č. 17, 19, 23, 26, 30, 41);
- řízená pozornost (tvrzení č. 22, 25, 31, 32, 37);
- sledování porozumění (tvrzení č. 24 a 26);
- vyhodnocení vstupu v reálném čase (tvrzení č. 40);
- zhodnocení porozumění (tvrzení č. 38).

Navrhli jsme také šest vlastních tvrzení (č. 21, 29, 30, 33, 35, 36), na jejichž základě bychom chtěli ukázat specifika poslechu češtiny jako cizího jazyka a případně částečně potvrdit naši hypotézu o fragmentárnosti poslechu češtiny jako cizího jazyka. Tvrzení se proto týkají sledování gramatických vztahů mezi slovy v úsecích textu (č. 21), určitých orientátorů, klíčových slov (č. 33), skladebních dvojic (č. 30, 35), „volného“ slovosledu češtiny (č. 29), který rozhoduje o postavení nutné informace ve větě (důležitá jsou podle našeho názoru klíčová slova označující čas, prostor a činnost). Použili jsme také strategii vizualizace (č. 36).

Kognitivní strategie použité v dotazníku, u nichž očekáváme, že zásadní měrou přispívají k (ne)porozumění recipientů, tedy konkrétně zahrnují:

- inference (tvrzení č. 20, 27, 34);
- rozpracování (tvrzení č. 21 a 27);
- predikci (tvrzení č. 18);
- kontextové zapojení (tvrzení č. 28, 29, 30, 33, 35);
- vizualizaci (tvrzení č. 36);
- mentální překlad rekonstrukci (tvrzení č. 39).

Na základě výsledků pretestace (viz níže) jsme posluchačům po interpretační fázi nechali místo na doplnění nebo komentář k předchozímu výzkumu.

## 4.6 Pilotní studie

Naše disertační práce je věnována výzkumu nezachytitelných vnitřních procesů při recepci auditivně vnímaného textu, proto i pilotní studii předcházelo sebepozorování. Sami pro sebe jsme si tvořili různá poslechová zadání v jazycích, které (na různých úrovních) ovládáme, a snažili jsme se je plnit. Hledali jsme při tom odlišnosti ve způsobu poslechu. Porovnávali jsme poslech angličtiny, němčiny, ruštiny, polštiny a srbštiny. Tato technika nás mimo jiné přivedla k hypotéze o odlišném přístupu k segmentaci úseků textu a vyvozování významu při poslechu s porozuměním v různých jazycích (viz s. 49).

Pilotní studie pro kvalitativní část výzkumu proběhla v roce 2010 na Západočeské univerzitě v Plzni. Jejimi účastníky byli dvě běloruské studentky, dva ukrajinští a dva rusky

mluvící uzbečtí studenti na úrovni B1 podle SERR. Byl tak zachován poměr mezi pohlavími a byly analyzovány reakce mluvčí dvou slovanských jazyků. Mohli jsme také zkoumat, zda se liší strategie slovanských i neslovanských mluvčí. To se ale v pretestaci nepotvrdilo.

Při získávání dat pro kvalitativní analýzu jsme v pilotní studii vyzkoušeli dva možné přístupy. Nejprve jsme se snažili o tzv. myšlení nahlas neboli, jak jsme metodu nazvali, přímý komentovaný poslech. Posluchače jsme nechali komentovat nahrávku bez dotazníku. Očekávali jsme, že se nám takto podaří dosáhnout zachycení vnitřních myšlenkových procesů. Tento postup se však neukázal jako vhodné řešení. Posluchači bez konkrétně zadaných poslechových úloh nedokázali nahrávku komentovat, nedokázali propojit dvě velmi odlišné činnosti, které vyžadují mnoho mentální kapacity.

Poslechový text byl v češtině, tedy v cizím jazyce, a mnozí z respondentů, zejména respondenti s nižší úrovní komunikační kompetence, měli potřebu mluvit o procesech probíhajících „uvnitř“ v mateřštině. Proto jsme po pilotních verzích výzkumu přistoupili k jistým obměnám testování a k nahrávání rozhovoru až po „splnění“ poslechových úloh. Tuto situaci jsme nazvali „postkomentovaný poslech“.

Přecházení respondentů mezi mateřštinou a cizím jazykem mj. vysvětluje, proč jsme si zvolili jako cílovou skupinu výzkumu Slovany. Je třeba dobře zvládat mateřský jazyk posluchačů, aby bylo možné zkoumat principy fungování jejich myšlení.

Při pretestaci se také ukázalo, že není třeba popisovat akustickou fázi poslechu, recipienti totiž neměli potřebu k logatomům a doplňování hlásek do textu nic dodávat.

Jako další zjištění uvedme potřebu nalezení vhodné vstupní otázky rozhovoru. I přes určité počáteční pochybnosti se ukázalo jako přínosnější sdělit posluchačům stručně účel výzkumu, tj. popis textových obtíží při poslechu s porozuměním. Posluchači tak našli „své“ počáteční téma monologu a potom bylo snazší vést s nimi rozhovor o „vnitřních procesech, které jim probíhají v hlavě při poslechu češtiny jako cizího jazyka“.

Z pretestace také vyplynulo, že pokud posluchač ihned neporozumí tomu, na co se ho ptáme, není třeba se k otázce vracet. Buď jsme nepoložili otázku vhodným způsobem, nebo – což je po analýze pravděpodobnější – jsme se zřejmě zeptali na strategii, která respondentovi nejspíše není vlastní, kterou zřejmě nepoužívá.

Před pretestací jsme v návaznosti na předchozí výzkumy (Bryndley; Slatyerová, 2002) uvažovali o rozlišení obtížnosti úrovně dotazníků podle úrovně komunikační kompetence respondentů. Vytvořili jsme proto dvě verze dotazníku: lehčí a těžší. Lehčí verze dotazníku obsahovala např. doslovný přepis vět druhé poslechové úlohy (v identifikační fázi) nebo jednodušší zadání otázek v interpretační fázi (otázky více vycházely ze slovní zásoby poslechového textu). V průběhu pretestace jsme však učinili zkušenost, že dvě verze nejsou nutné, protože studenti buď strategie potřebné ke splnění dané poslechové úlohy mají vytvořeny, nebo nemají.

Po pretestaci byly změněny některé poslechové texty v dotazníku a byly obměněny ty otázky, na něž respondenti nedokázali z objektivních příčin (rozestupy mezi odpověďmi v poslechovém textu, tempo mluvčích, slovní zásoba apod.) odpovědět.

V pretestaci se také ukázalo, že posluchači chtěli po poslechu některých poslechových úloh napsat své komentáře, popř. znovu zhodnotit použité poslechové strategie, proto jsme do dotazníku přidali položky umožňující vepsat komentáře.

Obměnili jsme také hodnocení části dotazníku o poslechových strategiích. V návaznosti na své předchozí zkušenosti jsme nepoužili pro Likertovu škálu v tradičním rozmezí od jedné do šesti, ale pouze od jedné do pěti. Domníváme se, že lichý počet položek na škále umožňuje přesnější zachycení odpovědí, protože nedává respondentovi možnost dvojitého odpovědi „Nevím.“ Odpovědi na naši škálu tedy zněly: „Zcela souhlasím.“ – „Spíše souhlasím.“ – „Průměrně.“ – „Spíše nesouhlasím.“ – „Vůbec nesouhlasím.“

## **4.7 Kvalitativní výzkum**

Vlastní výzkum probíhal v letech 2011 a 2012. Vyšli jsme při něm z výsledků pilotní studie: částečně jsme obměnili dotazník a stanovili si uzavřený okruh otázek k nahrávání interview. V nové verzi jsme při „postkomentovaném poslechu“ nechali respondenty vyplňovat dotazník a první poslechovou úlohu a pak jsme jejich reakce nahrávali. Při nahrávání rozhovorů jsme nejprve nechali posluchače říct cokoli, co je k úloze napadlo, poté jsme se metodou řízeného dialogu (verbální výpovědi) ptali na podrobnosti. Požádali

jsme je, zda by mohli zpětně zhodnotit své pocity při poslechu a pokusili se popsat své myšlenkové procesy.

Zmíněný postup „postkomentovaného poslechu“ byl funkční: posluchači se rychleji začali soustředit na své myšlenky a my jsme je mohli požádat o drobné změny při komentovaném poslechu další nahrávky. Tento postup se ukazuje jako nejpřínosnější, protože skutečně zachycuje některé myšlenkové procesy posluchačů a určitá problémová místa v průběhu poslechu s porozuměním.

Nahrávky obvykle probíhaly v mateřském jazyce posluchačů, tedy v polštině, pouze respondenti s vyšší úrovní komunikační kompetence (B2 podle SERR) se rozhodli mluvit česky. Pokud ale jim ale omezené jazykové prostředky bránily v přesném vyjádření myšlenky, přecházeli i tito recipienti do polštiny. Řečová dovednost poslech s porozuměním je stejně jako myšlenkové procesy časově zakotvená, a proto je nutné zformulovat vyslovit myšlenky vztahující se k poslechovému textu v co nejkratším čase, aby nebyla zapomenuta. To byl zjevný důvod potřeby přecházení respondentů do mateřského jazyka. Velká většina posluchačů ale nedokáže dostatečně srozumitelně přenést své myšlenky do slov, i když mohou používat mateřský jazyk. Proces analýzy vnitřních pochodů při poslechu s porozuměním ztěžuje také fakt, že myšlení některých respondentů probíhá v mateřském jazyce a poslechové úlohy byly zadány v cizím jazyce (češtině).

Domníváme se, že zmíněné obtíže nepřímo potvrzují naši hypotézu: dokud respondent nezíská určitou (vyšší) míru komunikační kompetence probíhá poslech s porozuměním vždy v kontextu myšlení a mentálního „překladu“ do mateřského jazyka. I když tento překlad může často být nevědomý a postupně se – se zvyšující se komunikační kompetencí v daném jazyce – zřejmě ztrácí. Tuto tezi potvrzuje i fakt, že nejlepší studenti popisovali, že myslí především v češtině.

#### **4.7.1 Vnější podmínky ovlivňující nahrávku**

Věcí zásadní důležitosti při nahrávání bylo zajištění co největšího klidu (viz např. Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2., 2005, s. 178). Přestože se to může zdát jako okrajový problém, jakékoli nečekané zvukové vjemy (např. jen zpěv ptáků za oknem, neartikulované hlasy z ulice) narušily pozornost posluchačů natolik, že často došlo k přerušování poslechu.



Pozorováním se nám také potvrdilo, že velmi důležitou roli hraje psychický stav posluchače (jednotlivé faktory uvádíme podle míry jejich vlivu na výsledek poslechových úloh na základě našich pozorování: stres, únava, motivace, dovednost akustického poslechu, dovednost práce s pozorností a soustředěním – viz s. 105).

Velmi důležitá je také atmosféra při nahrávání. Ta je spojena se vztahem mezi respondentem a badatelem. Od recipientů, s nimiž jsme rok pracovali, jsme získali zajímavější materiál k analýze (obsahuje popis více strategií a také emoce) než od posluchačů, s nimiž jsme se dobře neznali: jejich zpětná vazba měla podobu krátkého a stručného popisu procesu poslechu s porozuměním s minimem použitých poslechových strategií.

#### 4.7.2 Kvalitativní analýza dat

Kvalitativní analýza v této práci vychází z rozboru třiceti individuálních rozhovorů. S každým z respondentů jsme po každém poslechovém cvičení vedli rozhovor. Nahrávání a individuální vyplňování dotazníku vyžadovalo v průměru čtyřicet až padesát minut<sup>69</sup>. Nahrávka každého rozhovoru je dlouhá průměrně 8 minut 40 sekund. Celkově bylo ke kvalitativní analýze získáno čtyři hodiny dvacet šest minut jazykového materiálu. Ze třiceti nahraných respondentů jich sedmnáct mluvilo česky a třináct polsky. Reliabilita a informační hodnota takto získaných dat je pro náš výzkum v některých případech přínosnější než hodnota dat analyzovaných kvantitativně.

Součástí kvalitativního výzkumu byla práce s dotazníkem a následný rozhovor. Ústní výpovědi respondentů byly nahrány na diktafon značky Olympus VN–5500.

Výpovědi posluchačů byly přeloženy do češtiny a poté přepsány<sup>70</sup>. Pro přepsání byl proto použit německý software f4 určený k transkripci mluvených textů. Tento software je volně dostupný na webové stránce: <<http://www.audiotranskription.de/>>. Jeho hlavní

---

69 Ve třech případech se jednalo o rozhovor s párem studentů, kteří byli nahráváni po sobě, což sice mohlo částečně ovlivnit přemýšlení a způsob výpovědi dotazované osoby, která ústní protokol nahrávala jako druhá v pořadí. Domníváme se, že tento vliv nebyl negativní, naopak spíše povzbudil respondenty ke komentáři.

70 Zpočátku jsme uvažovali o použití určitého softwaru určeného pro kvalitativní analýzu lidského hlasu (např. software Transana, který použily ve svém výzkumu O'Bryanová a Hegelheimerová, 2011), jenž umí zachytit frekvenci opakování použitých slov či větných úseků. Ukázalo se však, že zmíněný program byl vyvinut pouze pro angličtinu a není schopen zachytit české hlásky.

výhodou je možnost zpomalení nahrávky, takže není nutné nahrávku poslouchat tolikrát jako v případě transkripce reálného záznamu rozhovoru.

Při překladu jsme se snažili o co nejvěrnější zachycení myšlenek. Při transkripci jsme se soustředili především na pasáže zachycující popis konkrétních strategií. Přepis není proto doslovný, nezachycovali jsme mluvenou podobu jazyka, ale myšlenky tak, aby byl projev částečně uzpůsobený k recepci čtením.

Na ukázkou uvádíme úryvky přepisu dvou vybraných rozhovorů<sup>71</sup>. Chceme na jejich případě demonstrovat konkrétní průběh monologu a řízeného dialogu při nahrávání a také, jak se – v souladu s teoretickou částí – na první pohled liší poslechové strategie a obtíže v závislosti na úrovni komunikační kompetence v poslechu s porozuměním.

### **K19-úloha 2, jazyk: polština; uživatelka jazyka na úrovni B1 podle SERR**

- *Nenapsala jsem všechno, protože moderátorka mluvila moc rychle, a nemohla jsem některá slova zachytit. #00:00:21-0#*
- *Taky to možná vyplývá z toho, že jsem si předem nepřečetla otázky a nevěděla jsem, na co se soustředit, nebo o čem budou další otázky. #00:00:32-0#*
- *Téma bylo lehké, ale nestihla jsem to, a nevěděla jsem, jaká slova můžu očekávat. #00:00:49-0#*
- *Hledám obvykle konkrétní slova, a když začíná určitá věta, tak se na ni začnu soustředit. #00:01:11-0#*

Na začátku monologu popisuje respondentka své obtíže při poslechu s porozuměním způsobené nedostatečně zvládnutými metakognitivními poslechovými strategiemi a taktikami: selektivní pozornost (problém s identifikací jednotlivých slov) a zaměření pozornosti (udržení pozornosti, nesoustředěnost). Potvrzuje, že se málo připravila v předposlechové fázi, měla problém s vyhodnocením vstupu v reálném čase (opět nedostatečná úroveň metakognitivních strategií).

---

71 Přepisy nahrávek jsou součástí příloh č. 6 a č. 7 této práce v elektronické verzi na CD.

Na druhou stranu respondentka použila při plnění úlohy kognitivní taktiky, jako jsou kontextové zapojení (klíčová slova; nutné informace), rozpracování (na základě znalosti světa) a uvádí také jednu taktiku metakognitivní: selektivní pozornost zaměřenou na úseky textu. U respondentky převažují kognitivní strategie a taktiky, zatímco o metakognitivních taktikách hovoří jako o zdroji obtíží.

#### **K21-úloha 4, jazyk: čeština, uživatel jazyka na úrovni B2 podle SERR**

▪ *To bylo těžší. Samozřejmě tím, že ty odpovědi nebyly přímo řečeny, a tak nemůžu psát přímo ta slova, která používá moderátor. #00:00:27-0#*

▪ *A je to těžké tím, že je takový prostor mezi tím, co autor říká, a tím, na co hledám odpověď. V tom předchozím cvičení ty odpovědi, které jsem hledal, byly přesně to, co oni říkali. A tady jsou ty odpovědi trochu mimo ten text. Musím to interpretovat, a tím je to samozřejmě těžké. #00:02:10-0#*

*Zkus to popsat jako ten prostor, o kterém jsi mluvil. #00:02:38-0#*

▪ *To jsou jiné prostory než autorův prostor a můj prostor. Ty otázky jsou takové širší a já se dívám zevnitř a dívám se na toho autora, který tam něco říká, a já mám popsat, nad čím se zamýšlí. #00:04:30-0#*

▪ *Problém je v tom, že taková práce s textem vyžaduje, aby se člověk soustředil, a to opravdu na ten text, a aby přemýšlel. A kvůli tomu, že musí přemýšlet, tak se nemůže soustředit na text. Kdyby to byl psaný text, tak si můžu udělat přestávku. Když to musím poslouchat, tak musím poslouchat a myslet. #00:05:31-0#*

*Co děláš rukama? #00:05:36-0#*

▪ *Ukazuju, že tohle jsou dva různé procesy. A když nejsem žena, tak to nemůžu zvládnout. Když poslouchám, je pro mě těžké myslet. Umím dělat dobře jen jednu věc. #00:06:11-0#*

V tomto případě se jedná o přepis rozhovoru s uživatelem češtiny jako cizího jazyka na úrovni B2 (zřejmě i vyšší). V rozhovoru nacházíme popis následujících metakognitivních strategií: inference (*A je to těžké tím, že je takový prostor mezi tím, co autor říká, a tím, na*

co hledám odpověď.); selektivní pozornost (*A tady jsou ty odpovědi trochu mimo ten text.*); řízená pozornost (*Problém je v tom, že taková práce s textem vyžaduje, aby se člověk soustředil.*).

Kromě uvedených strategií zde nacházíme odkaz na to, že uživatelé jazyka s vyšší úrovní komunikační kompetence jakoby k jazyku shlížejí a sdělení interpretují směrem shora dolů. Důkazem je přístup popisu od celku k detailu (*Dívám se na toho autora, který tam něco říká, a já mám popsat, nad čím se zamýšlí.*)

Z uvedených kognitivních strategií zmiňme použití znalostí o jazyce (vědomí potřeby a obtížnosti používání synonymie: *...ty odpovědi nebyly přímo řečeny, a tak nemůžu psát přímo ta slova, která používá moderátor.*) a podrobný popis procesu vizualizace (*Ty otázky jsou takové širší a já se dívám zevnitř a dívám se na toho autora, který tam něco říká, a já mám popsat, nad čím se zamýšlí.*).

Respondent také specifikuje obtížná místa poslechu s porozuměním, je si vědom náročnosti a obtížnosti procesů při poslechu s porozuměním (*Problém je v tom, že taková práce s textem vyžaduje, aby se člověk soustředil, a to opravdu na ten text, a aby přemýšlel. A kvůli tomu, že musí přemýšlet, tak se nemůže soustředit na text.*).

Považovali jsme za důležité ukázat formu textů získaných nahrávkami a také představit, jaký druh informací lze získat z nahrávek. Předpokládáme, že z množství informací obsaženého v ukázkách ukázek je zřejmé, proč právě kvalitativní analýzu pokládáme za základ našeho výzkumu: tento způsob analýzy materiálu podle nás umožňuje detailněji nahlédnout do vnitřních procesů probíhajících v mysli posluchačů při poslechu s porozuměním a odhalit frekvenci používání a kombinace různých (meta)kognitivních poslechových strategií v závislosti na úrovni komunikační kompetence.

Od respondentů jsme také získali popisy konkrétních obtíží, které podle našeho názoru jsou častými možnými příčinami neporozumění v češtině jako cizím jazyce. Někteří respondenti popisovali na nahrávkách také strategie socioafektivní nebo své postoje, psychické procesy a stavy. Těžištěm naší práce s nahrávkami bylo ale vytvoření přehledu obtíží, které mají respondenti na úrovních B1 a B2 podle SERR (viz s. 112).

Zpracování dat do tabulek jsme dali přednost před grafy, protože v tomto případě pro nás byl důležitější podrobný kvalitativní popis a přehlednost poslechových strategií a taktik

a příčin neporozumění než kvantita. Kvantifikace dat v tabulkách přesto umožňuje následné porovnání s výsledky kvantitativně zpracované části analýzy.

### **4.7.3 Software pro kvalitativní analýzu nahrávek**

Ke kvalitativní analýze byl využit program Atlas.ti, který je určen právě ke zpracování a kvalitativní analýze dat. Jeho volně dostupnou verzi lze získat na webových stránkách <<http://www.atlasti.com/de/demo.html>>. Program umožňuje vytvořit tři druhy poznámkových aparátů, má funkci vyhledávání lemmat, a výrazně tak zkracuje čas potřebný k obsahové analýze materiálu. Jeho nevýhodou je, že je dostupný pouze v angličtině.

V transkripcích jsme v programu Atlas.ti u každé jednotlivé poslechové úlohy na základě taxonomie Ch. Gohové (2002) sledovali konkrétní (meta)kognitivní poslechové strategie a taktiky, které respondenti uváděli. Jejich přehled pro jednotlivé úlohy je uveden v tabulkách níže. Taktiky jsou popsány podle frekvence od pěti nejčastěji použitých k pěti nejméně častým.

### **4.7.4 Kvalitativní analýza nahrávek recipientů úrovně B1 podle SERR**

#### **4.7.4.1 Analýza kognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B1 podle SERR**

Tabulka č. 6 obsahuje výčet kognitivních strategií respondentů na úrovni B1 podle SERR vyplývá, že nejčastěji používanými kognitivními taktikami jsou:

- kontextové zapojení (klíčových slov);
- vizualizace (tvoření vnitřního obrazu, představy o slyšeném textu);
- inference na základě znalostí o jazyce;
- inference na základě kontextových vztahů;
- rekonstrukce významu ze slov.

<b>KOGNITIVNÍ STRATEGIE – B1 podle SERR</b>	<b>Úloha 2</b>	<b>Úloha 3</b>	<b>Úloha 4</b>
<b>INFERENCE na základě:</b>			
Kontextových vztahů	3	7	1
Nepřeneseného významu slov	4		
Všeobecných znalostí		1	
Znalostí o jazyce	15	2	2
<b>ROZPRACOVÁNÍ</b>			
Používat znalosti o světě		1	2
Používat znalosti o jazyce	2		
<b>PREDIKCE</b>			
Předpokládat globální obsah textu	1	1	
Předpokládat selektivně = obsah úseku textu	1	1	1
<b>KONTEXTOVÉ ZAPOJENÍ</b>			
Vyhledat klíčová slova a nutné informace	12	10	7
Usouvztažnit úseky textu		4	2
<b>MENTÁLNÍ PŘEKLAD</b>			
Najít ekvivalenty klíčových slov	3	1	3
Překládat si úsek textu jako přípravu na jeho následující pasáž	2	1	2
<b>VIZUALIZACE</b>			
Zapamatovat si scény, filmy, obrazy	11	6	5
Zapamatovat si slova	2	2	
<b>REKONSTRUKCE</b>			
Rekonstruovat význam na základě slyšených slov	5	7	
Rekonstruovat význam na základě vlastních poznámek		2	2

Tabulka č. 6: Přehled kognitivních strategií a taktik použitých respondenty na úrovni B1 podle SERR

Frekvence použití jednotlivých taktik naznačuje potřebu respondentů vyhledávat při tvorbě významu poslechového textu klíčová slova a jejich zapojení do kontextu sdělení, které tvoří základ pro představu, obraz. Pokud nestačí klíčová slova a nutné informace k vytvoření představy o významu textu, snaží se respondenti na úrovni B1 podle SERR vyvodit jeho význam ze svých znalostí o jazyce, popř. sledují nejbližší kontextově zakotvená slova nebo zpětně rekonstruují význam textu ze slyšených slov. Poslední tři uvedené poslechové taktiky mj. částečně podporují naši teorii segmentárního a vícesměrného poslechu češtiny jako cizího jazyka.

Recipienti naopak na nahrávkách vůbec nezmínili použití strategií upevnění, kontextového zapojení ve vztahu ke společnosti a jazyku a práce s redundancí. Jsme přesvědčeni, že vynechání těchto taktik souvisí s časovým omezením posluchače při poslechu textu. Respondenti s nižší úrovní komunikační kompetence zřejmě při poslechu na strategii upevnění nemají čas: nemohou přemýšlet o výslovnosti neznámých úseků textu ani se snažit memorovat slova, popř. části textu. Vynechání zapojení poslechového textu do kontextu společnosti a jazyka pravděpodobně také souvisí s nedostatkem času nebo s nedostatkem předchozích znalostí či znalostí obsahu textu.

#### **4.7.4.2 Analýza metakognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B1 podle SERR**

Následující tabulka č. 7 představuje přehled použitých metakognitivních strategií a taktik posluchačů na úrovni B1 podle SERR. Na první pohled je vidět, že jich respondenti používali méně. Z metakognitivních taktik, které respondenti uvedli na nahrávkách, jsou (v pořadí podle frekvence) nejčastější:

- selektivní pozornost a poslech specifických úseků textu;
- zhodnocení porozumění po poslechu vzhledem k dotazníku;
- selektivní pozornost a vědomí struktury informací;
- řízená pozornost a hluboké soustředění;
- řízená pozornost a pokračování v poslechu přes obtíže.

Toto rozložení naznačuje, že respondenti jsou si vědomi nutnosti koncentrace při poslechu s porozuměním. Je pro ně rovněž důležitá míra sjednocení a provázání informací obsažených v poslechové úloze a dotazníku, který mají před sebou (zhodnocení porozumění po poslechu). To potvrzuje důležitost míry ekvivalence mezi instrukcí poslechové úlohy a poslechovým textem (problematika synonymie a obsahové jednoty), která může být pro respondenta jak oporou, tak faktorem ztěžujícím porozumění.

Jako zásadní se jeví také důležitost formy poslechového textu. Nejvyšší frekvence taktiky „práce s poslechem specifických úseků textu“ je podle našeho názoru sice do určité míry podmíněna formou zadání druhé poslechové úlohy (identifikace a doplnění slyšených slov), ale podporuje naši hypotézu o specifických poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce vycházejícím ze specifických úseků textu, tj. částí vět nebo syntagmat.

Mezi taktiky, které respondenti při rozhovoru uváděli v menší míře, patřily:

- selektivní pozornost a poslech jádra sdělení;
- zhodnocení porozumění a propojení interpretace s kontextem sdělení;
- vyhodnocení důležitosti úseků slyšeného textu v reálném čase;
- sledování porozumění a rozlišení slov, kterým nerozumím;
- selektivní pozornost a sledování opakování informací.

<b>METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE – B1 podle SERR</b>	<b>Úloha 2</b>	<b>Úloha 3</b>	<b>Úloha 4</b>
<b>PŘÍPRAVA PŘED POSLECHEM</b>			
Představit si obsah textu předem	2	3	
<b>SELEKTIVNÍ POZORNOST</b>			
Identifikovat jádro sdělení	1		
Identifikovat invarianty slov	4		
Uvědomit si strukturu informací v textu	1	8	5
Sledovat opakování informací v textu		1	1
Sledovat intonační vzorce v textu	2	1	2
Poslouchat specifické úseky textu	15	2	1
<b>ZAMĚŘENÍ POZORNOSTI</b>			
Hluboce se soustředit	7	5	3
Pokračovat i přes obtíže	2	4	
<b>SLEDOVÁNÍ POROZUMĚNÍ</b>			
Utvdit se, že rozumím		3	1
Rozpoznat slova, kterým nerozumím		1	1
Ověřit si interpretaci ve vztahu ke kontextu	1	1	1
<b>VYHODNOCENÍ V REÁLNÉM ČASE</b>			
Vyhodnotit důležitost úseků textu	1		1
<b>ZHODNOCENÍ POROZUMĚNÍ (PO POSLECHU)</b>			
Interpretovat význam textu na základě externích zdrojů	12	3	1
Propojit interpretaci s kontextem sdělení	1		

Tabulka č. 7: Přehled metakognitivních strategií a taktik použitých respondenty na úrovni B1 podle SERR

Menší četnost použití těchto taktik je podle našeho názoru zapříčiněna neporozuměním poslechového textu. Nemožnost nalézt tzv. jádro sdělení, nutné informace brání posluchači ve vytvoření vlastního konstruktů, chápání textu. S tím úzce souvisejí i ostatní nepoužité taktiky: při neporozumění nelze rozlišovat ani sledovat slova, kterým nerozumím, a uniká



také opakování informací. Tyto domněnky nám později potvrdila analýza obtíží respondentů (viz níže).

Respondenti vůbec nezmínili následující poslechové strategie přípravy před poslechem (představit si obsah a uklidnit se), selektivní pozornosti (neverbální stránka sdělení); sledování porozumění (ověření interpretace na základě předchozích znalostí); vyhodnocení v reálném čase (předjímání důležitosti následující části textu) a zhodnocení porozumění (interpretace na základě předchozích znalostí).

Je zřejmé, že posluchači na nižší úrovni komunikační kompetence nemají vytvořené určité „poslechové návyky“, nezařazují do přípravy předposlechovou fázi. Mezi těmito taktikami se objevuje vztah k předchozím znalostem a zařazení poslechu do mimojazykového kontextu. Je to zřejmě proto, že nedojde-li k porozumění významu, není možné obsah textu k čemukoli vztáhnout. Neverbální stránku sdělení nebylo možné sledovat z toho důvodu, že poslech nebyl přímý. Příčinou mohou být ale také časové důvody: respondenti prostě na vztažení informací k širšímu kontextu nemusejí mít čas.

Strategie	Úloha 2	Úloha 3	Úloha 4	Součet
Kognitivní	60	46	27	133
Metakognitivní	49	32	16	97

Tabulka č. 8: Souhrn poslechových strategií respondentů na úrovni B1 podle SERR

Tabulka č. 8 obsahuje celkový přehled poslechových strategií respondentů z nahrávek na úrovni B1 podle SERR. I když tento statistický vzorek recipientů považujeme za poměrně malý pro kvantifikaci, je z něj zřejmá tendence posluchačů na úrovni B1 podle SERR k upřednostňování kognitivních strategií.

Tato tendence se nejvýrazněji projevila ve čtvrté poslechové úloze, kde je počet použitých metakognitivních strategií na rozdíl od úrovně B2 podle SERR o polovinu nižší. Z nahrávek v souladu s našimi očekávaními také vyplynulo, že právě interpretačně zadaná poslechová úloha byla pro respondenty na úrovni B1 podle SERR nejtěžší.

Po kvalitativní analýze použitých poslechových (meta)kognitivních strategií posluchačů na úrovni B1 podle SERR lze konstatovat, že se potvrzují zjištění uvedená

v teoretické části práce (viz výzkumy L. Vandergrifta, 1997a, 2006, 2007; Ch. Gohové, 1997a, 2000, 2002 apod.): respondenti na úrovni B1 podle SERR upřednostňují používání kognitivních poslechových strategií před metakognitivními, které tak lze považovat za jednu z příčin nepochopení v poslechu s porozuměním. Předpokládáme proto, že se tato tendence potvrdí i v kvantitativní části výzkumu a že respondenti na úrovni B1 podle SERR budou metakognitivní strategie uvádět jako jeden ze zdrojů obtíží při poslechu s porozuměním.

## **4.7.5 Kvalitativní analýza nahrávek respondentů úrovně B2 podle SERR**

### **4.7.5.1 Analýza kognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B2 podle SERR**

Na úrovni B2 podle SERR se poměry mezi strategiemi a taktikami mění. Z tabulky č. 9 vyplývá, že počet použitých kognitivních strategií ve srovnání s úrovní B1 podle SERR mírně klesá. Nebylo ani možné vybrat pět nejčastěji užívaných taktik podle frekvence, ale pouze tři. Jsou jimi:

- vizualizace (tvoření vnitřního obrazu, představy o slyšeném textu);
- inference na základě znalostí o jazyce;
- kontextové zapojení na základě klíčových slov.

Je zřejmé, že pro respondenty na vyšší úrovni komunikační kompetence je nejdůležitější propojení vlastního konstruktů textu a vyvození významu na základě znalostí o jazyce, k čemuž používá nutné informace a klíčová slova.

Jestliže se posluchači na úrovni B1 podle SERR pokoušeli sestavit části textu do celku jako jednotlivé části „puzzle“, na úrovni B2 podle SERR uživatelé jazyka zřejmě postupují obráceně: od celku směřují k detailům, tj. od smyslu textu k jazykovým prostředkům: *Jdu od obecného k detailnímu. Vezmu si část textu, který slyším, a zkouším eventuálně, jaké slovo by tam mohlo být. Nemusím použít to konkrétní slovo, je přece několik synonym, která by svým smyslem odpovídala tomu, co jsem slyšela* (K31/22).

Po analýze nahrávek všech třiceti respondentů jsme přesvědčeni, že tento proces probíhá analogicky a současně jak na úrovni myšlení, tak na úrovni jazyka (viz mentálně-sémantický přechod – s. 52).

<b>KOGNITIVNÍ STRATEGIE – B2 podle SERR</b>	<b>Úloha 2</b>	<b>Úloha 3</b>	<b>Úloha 4</b>
<b>INFERENCE na základě:</b>			
Kontextových vztahů	1	1	
Nepřeneseného, primárního významu slov	2		
Znalostí o jazyce	4	4	1
<b>ROZPRACOVÁNÍ</b>			
Používat znalosti o světě	1	2	1
<b>PREDIKCE</b>			
Předpokládat globálně = obsah textu	2	2	
Předpokládat selektivně = obsah úseku textu		3	
<b>KONTEXTOVÉ ZAPOJENÍ</b>			
Vyhledat klíčová slova a nutné informace		3	3
Usouvztažnit úseky textu	1	2	2
<b>MENTÁLNÍ PŘEKLAD</b>			
Najít ekvivalenty klíčových slov		1	
Překládat si úsek textu jako přípravu na následující úsek textu		2	1
<b>UPEVNĚNÍ</b>			
Zapamatovat si neznámá slova	1		
Zapamatovat si slovní zásobu k následnému využití		1	
<b>VIZUALIZACE</b>			
Představovat si scény, filmy, obrazy	2	9	10
Představovat si slova	2		1
<b>REKONSTRUKCE</b>			
Rekonstruovat význam ze slyšených slov	1	1	3
Rekonstruovat význam ze zapsaných poznámek	1		

Tabulka č. 9: Přehled kognitivních strategií a taktik použitých respondenty na úrovni B2 podle SERR

Respondenti na úrovni B2 podle SERR v interview neuvědli ani jednu tyto strategie a taktiky: inference (všeobecné znalosti a neverbální odkazy k textu); rozpracování (znalosti o jazyce); kontextové zapojení (vzhledem ke společnosti a jazyku); práce s redundancí (přemýšlení o výslovnosti a významu neznámého slova).

V nahrávkách se ale několikrát objevil fakt, že posluchači na úrovni B2 podle SERR vynechávají neznámá slova, a pokud tato slova nejsou klíčová, nevěnují jim vůbec pozornost. Vynechání rozpracování interpretace na základě znalostí o jazyce by odpovídalo přístupu k textu shora dolů, od celkového významu k detailu: *V úsecích, kde jsem rozuměla – nebo spíš ne, že jsem rozuměla, ale byla jsem schopná si to představit, protože tady samozřejmě představivost funguje také: vidíme aleje, babičku a dědečka a nějakého řidiče – tak tam je víc mých vlastních slov a mého chápání a uvažování o tom* (K31/22).

Mezi nejčastěji uváděné metakognitivní strategie u respondentů úrovně B2 podle SERR patří:

- sledování porozumění (ověření interpretace ve vztahu ke kontextu);
- selektivní pozornost (poslech specifických úseků textu);
- poslouchat nepřenesené významy slov;
- zaměření pozornosti (hluboké soustředění);
- zhodnocení porozumění po poslechu (propojení vlastní interpretace s kontextem sdělení).

#### **4.7.5.2 Analýza metakognitivních poslechových strategií a taktik recipientů na úrovni B2 podle SERR**

Na základě uvedených použitých strategií a taktik se lze opět domnívat, že pro posluchače na úrovni B2 podle SERR je důležitější porozumění celku než detailům, což podporují předchozí výzkumy angličtiny jako cizího jazyka (např. Hasan, 2000; Vandergrift, 2003).

Tomu odpovídají použité poslechové strategie: opakuje se kontextové zapojení jednak v rámci vět, úseků textu, ale také v rámci znalostí o světě a kontextu sdělení. Posluchači také lépe zvládají metakognitivní strategie, umějí lépe pracovat s operativní pamětí, pozorností a soustředěním.

Shrme-li poslechové strategie a taktiky uvedené posluchači na úrovni B2 podle SERR, vidíme nárůst používání metakognitivních poslechových strategií. Ve druhé poslechové úloze sice vzhledem k charakteru instrukcí (jedná se doplňovací úlohu, jejímž smyslem je identifikace vynechaných slov v proudu řeči, popř. z kontextu) nebyl mezi posluchači obou úrovní v poměru použitých poslechových strategií větší rozdíl.

<b>METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE – B2 podle SERR</b>	<b>Úloha 2</b>	<b>Úloha 3</b>	<b>Úloha 4</b>
<b>PŘÍPRAVA PŘED POSLECHEM</b>			
Představit si obsah textu předem	1	2	1
<b>SELEKTIVNÍ POZORNOST</b>			
Identifikovat jádro sdělení	2	5	6
Identifikovat nepřenesený význam slov	2	1	
Uvědomit si strukturu informací v textu		3	5
Sledovat intonační vzorce v textu		1	1
Identifikovat specifické úseky textu	8	8	3
<b>ŘÍZENÁ POZORNOST</b>			
Hluboce se soustředit	4	4	3
Pokračovat i přes obtíže	3	3	1
<b>SLEDOVÁNÍ POROZUMĚNÍ</b>			
Utvdit se, že rozumím	1	2	2
Ověřit si interpretaci ve vztahu ke kontextu	1	12	8
Ověřit si interpretaci ve vztahu k předchozím znalostem	1		1
<b>ZHODNOCENÍ POROZUMĚNÍ (PO POSLECHU)</b>			
Interpretovat na základě externích zdrojů	2		2
Interpretovat na základě předchozích znalostí			1
Propojit interpretaci s kontextem sdělení		3	7

Tabulka č. 10: Přehled metakognitivních strategií a taktik použitých respondenty na úrovni B2 podle SERR

Ale už u třetí poslechové úlohy zaměřené na fázi porozumění však začínají na úrovni B2 podle SERR převažovat metakognitivní strategie. Jejich počet je pak téměř o polovinu vyšší než počet kognitivních strategií ve čtvrté poslechové, interpretačně zaměřené úloze. Výsledky této části našeho výzkumu tedy potvrzují výsledky předchozích analýz (Vandergrift, 1997a; Gohová, 2000; Hasan, 2000 apod.).

Strategie	Úloha 2	Úloha 3	Úloha 4	Součet
Kognitivní	18	31	22	71
Metakognitivní	18	44	41	103

Tabulka č. 11: Přehled poslechových strategií respondentů na úrovni B2 podle SERR

#### 4.7.6 Socioafektivní stránka poslechu s porozuměním: motivace a obtíže

Zajímavé pro nás bylo zjištění, že se v nahrávkách objevily také socioafektivní strategie, jež jsou slouží ke kontrole emocí nebo ke společenské interakci při studiu jazyků. Jejich rozložení se nelišilo v závislosti na úrovni komunikační kompetence. Uvádíme je pro spíše zajímavost, neboť podporují naše pozorování z praxe a navazují na výsledky výzkumů uvedené z teoretické části práce.

Mezi pozitivními postoji respondentů byly na nahrávkách zmíněny: uspokojení ze splnění úkolu, motivace ke splnění úkolu, zájem o téma textu. Posluchači na úrovni B2 podle SERR dodávali navíc uvolnění, relaxaci při poslechu textu F. Nepila (pochopení záměru textu), soulad s emocemi obsaženými v poslechovém textu a také udržení klidu během poslechu, tj. antistresovou reakci.

Analýza nahrávek také potvrdila, že posluchači skutečně přistupují k poslechu s porozuměním jako k výzvě, kterou je třeba splnit. „Splnit úkol“ je pro většinu z nich srovnatelné s určitou formou soutěže, a tento postoj lze proto velmi dobře využít jako motivační faktor při nácviu poslechu s porozuměním.

Pokud se však splnění poslechové úlohy nedaří, je to pro respondenty podobně silně demotivující. Mezi negativní postoje zmiňované recipienty, které narušují průběh poslechu s porozuměním, patří: zklamání z neporozumění, demotivace kvůli neporozumění, neporozumění zapříčiněná studem a strachem. To vše vedlo k únavě posluchačů, která je jinak obvykle uváděna jako důsledek delšího soustředění a čekání na odpověď.

## **4.8 Kvalitativní analýza příčin neporozumění v poslechu s porozuměním obou skupin recipientů**

Tato část práce přináší výsledky analýzy nahrávek slovních protokolů respondentů z hlediska popisovaných obtíží. Respondenti byli rozděleni na dvě skupiny (B1 a B2 podle SERR) podle úrovně jejich komunikační kompetence v češtině. Pro usnadnění porovnání jsme uvedli výsledky respondentů obou úrovní v každé tabulce ve dvou sloupcích vedle sebe. Poslechové strategie a taktiky, které činily obtíže oběma skupinám respondentů, jsou podbarveny šedou barvou.

Analyzovány byly nejprve frekvence jednotlivých nezvládnutých (meta)kognitivních strategií a taktik ve druhé až čtvrté poslechové úloze. Účelem analýzy bylo kvantifikovat, nakolik se liší obtíže uživatelů jazyka při plnění konkrétního typu poslechové úlohy.

Poté byl vytvořen souhrn všech použitých strategií a taktik na obou úrovních komunikační kompetence. Cílem bylo propojit popis obtíží při neporozumění v poslechu s rozdíly ve frekvencích používání (meta)kognitivních strategií a taktik mezi uživateli jazyka na obou úrovních komunikační kompetence v předchozí části práce.

Nakonec jsou poslechové strategie představeny v závislosti na fázi poslechu, při níž obtíže vznikají. V tomto případě jsme se však rozhodli zjednodušit pojetí procesu poslechu s porozuměním do dvou fází, neboť rozdělení na čtyři fáze je pro naše účely příliš podrobné a na rozložení poslechových strategií a taktik nemá vliv. Z tohoto důvodu jsou příčiny neporozumění vztaženy k fázi akustické a identifikační a k fázi porozumění s interpretací.

### **4.8.1 Příčiny neporozumění uváděné u druhé poslechové úlohy**

Druhá poslechová úloha sledovala identifikační fázi poslechu: byla zaměřena na doplnění konkrétních vynechaných slov z poslechového textu a obsahovala přesné formulace z poslechového textu. Z tabulky tak vyplývá, že uživatelé na úrovni B1 podle SERR mají největší problém s rozpoznáním počátku poslechového textu i úseků textu. To mj. částečně potvrzuje naši hypotézu o propojení sekvenčního, vícesměrného poslechu v češtině jako cizím jazyce a výběru konkrétních strategií poslechu.

<b>Výčet obtíží ve druhé poslechové úloze</b>			
<b>B1 podle SERR</b>	<b>Počet</b>	<b>B2 podle SERR</b>	<b>Počet</b>
Nerozpoznání počátku textu, úseku textu	13		
Příliš vysoké tempo mluvčího	6		4
Obtížnost propojení více činností při poslechu	6		4
Nízká míra ekvivalence mezi dotazníkem a poslechovým textem	6		1
Narušení vnitřního poslechu	5		1
Neodvození smyslu textu	5		
Neudržení pozornosti	4		
Nevyvození významu slov	4		
Nerozpoznání slov v proudu řeči	4		1
Nenalezení klíčových slov (nutných informací)	3		
Přílišná délka úseků textu	3		
Neznalost slovní zásoby	3		
Nemožnost vizualizace kvůli neznalosti tématu	1		
Zapomínání úseků textu (detailů)	1		
Časově zatěžující mentální překlad	1		1
Nedostatečná příprava před poslechem	1		
Narušení pozornosti kvůli emocím	1		
		Nesprávná predikce globálního obsahu textu	1

Tabulka č. 12: Obtíže respondentů při plnění druhé poslechové úlohy

Obtíže společné pro obě úrovně představují jako vnější faktor tempo mluvčího a jako vnitřní, mentální faktor propojení více činností při poslechu, tj. propojení více dovedností: *Pro mě je trochu těžké se soustředit na text, český text, když nerozumím všem slovům, pak si to ještě představit a pak ještě zodpovědět ty otázky. To je moc* (K11/11). Nápadný je i rozdíl v převažující četnosti výskytu jednotlivých obtíží u posluchačů na úrovni B1 podle SERR.

#### 4.8.2 Příčiny neporozumění uváděné u třetí poslechové úlohy

Třetí poslechová úloha byla zaměřena na fázi porozumění, odpověď vyžadovala především vyhledání nutných informací v kontextu. Lze konstatovat, že posluchači na úrovni B1 podle SERR mají problém právě s vyhledáváním klíčových slov a nutných informací v kontextu, s tempem mluvčího a identifikací jednotlivých slov v proudu řeči.



<b>Výčet obtíží ve třetí poslechové úloze</b>			
<b>B1 podle SERR</b>	<b>Počet</b>	<b>B2 podle SERR</b>	<b>Počet</b>
Nevyhledání nutných informací v kontextu	12		3
Příliš rychlé tempo mluvčího	8		3
Nerozpoznání slov v proudu řeči	5		1
Obtížnost propojení více činností při poslechu	4		3
Neznalost slovní zásoby	4		4
Neznalost tématu a nemožnost vizualizace	3		1
Neudržení pozornosti	3		4
Narušení vnitřního rytmu poslechu	2		1
Neznalost struktury textu	2		
Neschopnost rekonstruovat smysl textu podle zápisků	2		
Neočekávaná situace v textu	1		
Podcenění přípravy v předposlechové fázi	1		
Nenalezení významu textu	1		
		Nízká míra ekvivalence mezi dotazníkem a poslechovým textem	4
		Neschopnost přecházet mezi úseky textu	1
		Nerozpoznání intonačních vzorců	1
		Nerozpoznání počátku textu	1
		Nenalezení kontextového zapojení textu	2

Tabulka č. 13: Obtíže respondentů při plnění třetí poslechové úlohy

To potvrzuje naše zjištění v teoretické části i předchozí části analýzy (častější používání kognitivních poslechových strategií u recipientů na úrovni B1 podle SERR).

Posluchači na úrovni B1 podle SERR nejsou schopni identifikovat poslechové strategie, které používají. Velkou roli hraje i očekávání recipientů. Na nahrávkách jsme se opakovaně setkali s tím, že otázka č. 44 (*Je možné zatelefonovat do studia a mluvit s krasobruslařem živě?*) byla označena jako problematická, protože správná odpověď zní ne. Posluchači totiž očekávali, tak jak je to u těchto typů interview běžné, že do studia volat lze, a byli překvapeni jinou variantou.

Recipienti na úrovni B2 podle SERR tento problém nezmínili ani jednou. Jejich problémy ve třetí poslechové úloze vycházely nejčastěji z neznalosti tématu a nemožnosti si

situaci vizualizovat, dále z narušení vnitřního rytmu poslechu a míry ekvivalence dotazníku a poslechového textu.

### 4.8.3 Příčiny neporozumění uváděné u čtvrté poslechové úlohy

Pro respondenty na úrovni B1 podle SERR je čtvrtá poslechová úloha, jak jsme předpokládali, velmi obtížná. Nedokázali vyhledávat v kontextu nutné informace ani klíčová slova, dotvořit a ověřit si interpretaci na základě vztahu ke kontextu sdělení, vztáhnout k sobě význam úseků textu: *Představuji si klíčová slova jako dřív, nevím proč, ale tady nefungují. Tady je nutné zachytit ne slova, ale smysl a potom z toho vytvořit větu. V procesu tvoření odpovědí mi pak zbytek toho poslechu utíká* (K18/23).

To odpovídá již zmíněné situaci tvoření významu poslechového textu z menších úseků. Posluchači na této úrovni nedokáží dostatečně abstrahovat od významu jednotlivých slov. Zajímavé je však zjištění, že dokáží rekonstruovat celkový smysl textu, umějí pracovat s globálním poslechem, ale nedokáží propojit úseky textu a detaily mezi sebou: *Např. ta poslední věta: „Co chce autor pro sebe i pro děti?“ – ta odpověď byla asi na konci věty, ale neuměla bych to zopakovat.*“ (K12/12); *„A taky se mi zdá, že tam bylo několik myšlenek, které byly nějak propleteny a k tomu byly ještě zmateny. Když byla nějaká věta, ten vypravěč přidával několik informací a bylo pro mě těžké, i když jsem znala všechna slova, říct, o co mu jde* (K12/12).

U čtvrté poslechové úlohy jsme učinili zajímavé sociokulturní zjištění. Někteří z polských posluchačů na úrovni B1 podle SERR uvedli jako problém *monotónní projev moderátora*, jehož projev byl pro ně nudný, pomalý (tempo mluvčího) a připomínal jim kněze: *Strašně mi vadil ten monotónní styl mluvení, to jsou takové myšlenky zachycené slovy, trochu se mi to spojuje s kázáním v kostele* (K1/1).

<b>Výčet obtíží ve čtvrté poslechové úloze</b>			
<b>B1 podle SERR</b>	<b>Počet</b>	<b>B2 podle SERR</b>	<b>Počet</b>
Nenalezení nutných informací	14		8
Nedotvoření interpretace ve vztahu ke kontextu	15		5
Příliš rychlé tempo mluvčího	7		10
Neověření interpretace v kontextu	6		
Nevyvození smyslu textu	5		
Narušení vnitřního rytmu poslechu	4		2
Obtížnost propojení více činností při poslechu	4		1
Neporozumění úseku textu	4		
Neznalost slovní zásoby	3		1
Nerozpoznání struktury informací	3		
Nepřřazení textu k vnitřnímu konstrukt	2		
Neschopnost vyvodit význam z intonace	2		
Časově zatěžující mentální překlad	1		
Nerozpoznání slov v proudu řeči	1		1
Narušení pozornosti kvůli emocím	1		
		Neudržení pozornosti	2
		Přílišná délka úseků textu a digresí v textu	2
		Nízká míra ekvivalence mezi dotazníkem a poslech. textem	2
		Nesprávná predikce části textu	1
		Vysoký počet otázek a odpovědí	1
		Podcenění přípravy v předposlechové fázi	1

Tabulka č. 14: Obtíže respondentů při plnění čtvrté poslechové úlohy

Respondenti na úrovni B2 podle SERR uvedli tři základní stejné obtíže: tempo mluvčího, problém s nalezením nutných informací a interpretaci textu ve vztahu ke kontextu. Frekvence jejich výskytu je ale na rozdíl od respondentů na úrovni B1 podle SERR poloviční a obtíže se vztahují především k metakognitivním strategiím. Ostatní obtíže se na nahrávkách vyskytly spíše ojediněle.

Na základě těchto zjištění docházíme k závěru, že posluchači na úrovni B2 podle SERR umějí pracovat s kontextem, zvládají práci s kontextovým odhadem a postupují od celku k detailům. Bez zajímavosti není ani otázka mentálního překladu. Respondenti opakovaně uváděli, že se do mateřského jazyka se vracejí v situaci, kdy neznají české slovo a snaží se je odvodit na základě příbuznosti a podobnosti a obou jazyků. Často také zmiňovali mentálně-sémantický přechod: *Myslím v obrazech, ne všechno si je samozřejmě možné představit, ale to co jde, si představuji. A pak na to nabaluji jazyk, něco jako sémantické pole, něco v tom smyslu (K15/30).; Ten překlad je jakoby takové univerzální překládání slov do toho obrazu, který mám v hlavě. A od toho obrazu se vracím k jazyku a ztvárňuji to česky (K26/17).*

#### **4.8.4 Shrnutí kvalitativně analyzovaných příčin neporozumění v poslechu s porozuměním se zřetelem k úrovni komunikační kompetence posluchačů**

Z výzkumu vyplynulo, že příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním zahrnují v souladu s teoretickou částí práce také obtíže spojené s poslechovým textem a s posluchačem, proto jsou obtíže rozděleny do čtyř skupin a odděleny barevně. Šedá barva v tabulce zvýrazňuje příčiny neporozumění společné pro obě skupiny recipientů, tučné písmo označuje metakognitivní poslechové strategie, kurzíva strategie kognitivní.

Ze shrnující tabulky vyplývá, že příčiny obtíží při poslechu s porozuměním se i přes zlepšení komunikační kompetence v jazyce nemění, mění se pouze dovednost jejich odstraňování nebo kompenzace, tedy úroveň zvládnutí konkrétních (meta)kognitivních poslechových strategií a taktik. Toto zjištění potvrzuje naši hypotézu o poslechových strategiích a taktikách specifických pro úroveň B1 a B2 podle SERR.

Z kognitivních taktik jsou opakovaně uváděny nenalezení klíčových slov a nutných informací (kontextové zapojení nebo vyvozování), nemožnost dotvořit interpretaci sdělení (kontextové zapojení poslechového textu). Nedostatečně zvládnuté metakognitivní strategie a taktiky vedoucí k neporozumění zahrnují zachycení počátku nebo úseku textu (selektivní pozornost), nenalezení smyslu textu (selektivní pozornost – (ne)identifikace jádra výpovědi) a identifikace slov v proudu řeči (selektivní pozornost – (ne)identifikace specifických úseků textu).

<b>Porovnání příčin nepochopení uživatelů jazyka na úrovni B1 a B2 podle SERR</b>				
	<b>B1 podle SERR</b>		<b>B2 podle SERR</b>	
		<b>Počet</b>		<b>Počet</b>
<i>Nenalezení klíčových slov a nutných informací v kontextu sdělení</i>		29		11
<i>Příliš rychlé tempo mluvího</i>		21		17
<i>Nemožnost dotvořit interpretaci na základě kontextu</i>		15		6
<i>Obtížnost propojení dalších dovedností s poslechem (zápisky, odpovědi apod.)</i>		14		7
<b>Nezachycení počátku textu nebo úseku textu</b>		13		1
<i>Narušení vnitřního rytmu poslechu</i>		12		5
<i>Nenalezení smyslu textu</i>		11		1
<b>Nerozpoznání slov v proudu řeči</b>		10		3
<i>Neznalost slovní zásoby</i>		10		5
<b>Neudržení pozornosti</b>		7		6
<b>Nemožnost ověřit si interpretaci ve vztahu ke kontextu</b>		6		5
<b>Nízká míra ekvivalence mezi dotazníkem a poslechovým textem</b>		6		7
<i>Nemožnost vizualizace kvůli neznalosti tématu</i>		6		1
<b>Nedostatečná míra sledování struktury informací</b>		5		1
<b>Nesoustředění se na úseky textu</b>		5		
<i>Nevyvození významu slov</i>		4		
<i>Přílišná délka textu</i>		3		2
<i>Časově zatěžující mentální překlad do mateřštiny</i>		2		1
<b>Podcenění přípravy před poslechem</b>		2		1
<b>Nemožnost sledovat specifické intonační vzorce</b>		2		1
<i>Negativní emoce</i>		2		
<i>Neschopnost rekonstruovat podle zápisů</i>		2		
<i>Narušení predikce (neočekávaná situace v textu)</i>		1		
<i>Nenalezení kontextového zapojení úseků textu</i>				2
<i>Vysoký počet položek v úloze</i>				1
<i>Nesprávná predikce globálního obsahu textu</i>				1
<i>Nesprávná predikce části textu</i>				1
<b>Neschopnost pružného přecházení mezi úseky textu</b>				1

Tabulka č. 15: Příčiny nepochopení recipientů obou úrovní podle četnosti

K těmto taktikám by bylo možné vztáhnout také propojení textu s externími zdroji (zhodnocení porozumění po poslechu), v tomto případě se jedná o propojení poslechového textu a dotazníku a s tím spojené zatěžující mentální procesy a souběžné používání několika řečových dovedností.

Důraz na poslechové taktiky spojené se selektivní pozorností do jisté míry potvrzuje naši hypotézu o minimální distinktivní poslechové jednotce (nutná informace, tvořená funkčně lexémem a formálně syntagmou, popř. větným úsekem či krátkou výpovědí).

Dalšími, poměrně neměnnými, ale špatně klasifikovatelnými faktory ovlivňujícími porozumění poslechového textu jsou tempo mluvčího, neudržení pozornosti posluchače, míra synonymie mezi dotazníkem a jazykovými prostředky v poslechovém textu, narušení vnitřního rytmu poslechu a neznalost slovní zásoby poslechového textu.

#### **4.9 Shrnutí kvalitativně analyzovaných příčin neporozumění v poslechu s porozuměním se zřetelem k fázi poslechu s porozuměním**

Na závěr shrnujeme nedostatečně zvládnuté poslechové strategie a taktiky a další faktory ovlivňující (ne)porozumění v poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyce v souvislosti s fází poslechu s porozuměním. Poměry frekvencí použití konkrétních poslechových strategií a taktik jsou zřejmé z předchozích přehledů, a proto příčiny neporozumění na tomto místě pouze pojmenováváme a třídíme, ale už je nekvantifikujeme.

Obtíže vedoucí k neporozumění získané analýzou nahrávek lze klasifikovat do čtyř hlavních okruhů. Nejprve jsme vydělili metakognitivní a kognitivní poslechové strategie a taktiky. Četnost výskytu na nahrávkách nás vedla k nutnosti vymezení dalších příčin neporozumění spojených s posluchačem a poslechovým textem, tj. vlastně k definici širšího okruhu faktorů ovlivňujících míru šumu při poslechu s porozuměním.

Příčiny neporozumění spojené s posluchačem jsou ve všech fázích poslechu s porozuměním totožné, jejich příčinou jsou emoce a jiné individuální faktory, ovlivňující zejména pozornost, propojení více (mentálních) činností při poslechu s porozuměním a narušení vnitřního rytmu poslechu.

<b>Fáze poslechu: akustická a identifikační</b>	<b>Fáze porozumění a interpretační</b>
<b>Nedostačující metakognitivní strategie a taktiky:</b>	<b>Nedostačující metakognitivní strategie a taktiky:</b>
Nedostatečná příprava v předposlechové fázi	Neznalost struktury textu
Nerozpoznání slov v proudu řeči	Dezinterpretace textu ve vztahu k (okolnímu) kontextu
Nerozpoznání počátku úseku textu	Nemožnost vizualizace kvůli neznalosti tématu
	Neověření interpretace ve vztahu ke kontextu
	Nevyhodnocení důležitosti následující části textu
	Obtížnost pružného přecházení mezi úseky textu dopředu a dozadu
<b>Nedostačující kognitivní strategie a taktiky:</b>	<b>Nedostačující kognitivní strategie a taktiky:</b>
Nesprávná predikce globální (obsahu textu)	Nenalezení klíčových slov a nutných informací
Nesprávná predikce selektivní (úseků textu)	Neznalost obsahu textu (znalosti o světě)
Časově zatěžující mentální překlad slov	Nevytvoření smyslu textu
Nevyvození významu slov	Neodhalení kontextového zapojení úseků textu
	Časově zatěžující mentální překlad úseků textu
	Neschopnost rekonstruovat text podle zápisků
<b>Faktory ovlivňující míru obtížnosti poslechového textu:</b>	<b>Faktory ovlivňující míru obtížnosti poslechového textu:</b>
Tempo mluvčího	(Přílišná) Délka textu a úseků textu
Neznalost slovní zásoby	Vysoký počet položek v úloze
	Tempo mluvčího
	Neznalost slovní zásoby
	Míra ekvivalence mezi dotazníkem a poslechovým textem
<b>Obtíže spojené s posluchačem:</b>	<b>Obtíže spojené s posluchačem:</b>
Narušení pozornosti kvůli emocím	Narušení pozornosti kvůli emocím
Obtížnost propojení dalších činností a dovedností s poslechem s porozuměním	Obtížnost propojení dalších činností a dovedností s poslechem s porozuměním
Narušení vnitřního rytmu poslechu	Narušení vnitřního rytmu poslechu
Neudržení pozornosti	Neudržení pozornosti
	Zapomínání úseků textu
	Nesourodost v mentálně-sémantickém přechodu

Tabulka č. 16: Nejčastější příčiny neporozumění v akustické a identifikační fázi poslechu s porozuměním

Tabulka č. 17: Nejčastější příčiny neporozumění ve fázi porozumění a interpretační fázi poslechu s porozuměním

Mezi příčinami neporozumění spojenými s poslechovým textem uváděli recipienti v akustické a identifikační fázi především tempo textu a neznalost slovní zásoby. V poslechových úlohách zaměřených na fázi porozumění a interpretaci slyšeného začíná být pro recipienty zdrojem obtíží délka textu, počet položek v úloze a míra ekvivalence mezi poslechovým textem a dotazníkem. Lze se domnívat, že posluchač začíná pracovat s kontextovým zapojením textu nejspíše ve fázi porozumění. Potvrdily se také proměnné ovlivňující obtížnost poslechového textu pro posluchače (viz s. 68).

Rozdíly mezi fázemi poslechu se projevují v narůstajícím počtu i výběru jak kognitivních, tak metakognitivních strategií, počet poslechových strategií potřebných ke zvládnutí dané fáze stoupá ve fázi porozumění a interpretační. Je také zřejmé, že pro každou fázi poslechu jsou nutné jiné poslechové strategie a taktiky a jejich kombinace.

V akustické a identifikační fázi vyplývají obtíže především z nerozpoznání slov, nedostatečné přípravy před poslechem, nezachycení počátku textu a chybné predikce obsahu textu (globální i selektivní).

Ve fázi porozumění a interpretační jsou obtíže spojené se strukturou, a především kontextovým zapojením textu a ztížením pružného přecházení mezi úseky textu. Toto se projevuje i v kognitivních strategiích: posluchači mají problém nalézt nutnou informaci, tj. klíčová slova, jen přímo ovlivňují nemožnost kontextového zapojení úseků textu, brání nalezení smyslu textu a jeho následného zapojení do kontextu znalostí o světě.

K tomu přistupuje jako kompenzační strategie časově zatěžující mentální překlad, který se tak také stává jednou z příčin neporozumění. Posluchači zmiňují také časté porovnávání svého vnitřního konstruktů se slyšeným sdělením, které je časově a mentálně zatěžující (zabírá část operativní paměti) a často vede k narušení nebo k přerušování poslechu.

Po kvalitativním prozkoumání problematiky docházíme k závěru, že příčiny neporozumění při poslechu s porozuměním se i přes rozvoj komunikační kompetence v jazyce nemění, mění se pouze dovednost jejich odstraňování, tedy úroveň zvládnutí konkrétních (meta)kognitivních poslechových strategií, které lze proto částečně vymezit jak pro úroveň B1 podle SERR, tak pro B2 podle SERR.

Domníváme se také, že kvalitativní analýza prokázala tendenci našeho výzkumu navazující na světové badatele. Doufáme, že se výsledky potvrdí i v kvantitativní části.



Z nich vyvodíme didaktické závěry pro praxi a metodiku poslechu s porozuměním češtiny jako cizího jazyka.

## 5. Kvantitativní analýza dat

Kvantitativně analyzovaná data vycházejí ze sto čtyř dotazníků. Šedesát jedna recipientů bylo na úrovni B1 a čtyřicet tři na úrovni B2 podle SERR. K vyplnění standardizovaného dotazníku bylo třeba v závislosti na úrovni komunikační kompetence respondentů a dalších okolnostech (klidné prostředí, stres respondentů apod.) asi 40–60 minut.

Kvantitativní analýza byla použita k potvrzení předchozích zjištění a hypotéz, k odlišení (meta)kognitivních poslechových strategií recipientů na úrovni B1 a B2 podle SERR, ke zjištění frekvence použití konkrétních strategií a vyhodnocení jejich vlivu na neporozumění při poslechu s porozuměním.

Byla provedena položková analýza získaných údajů z dotazníků a data byla zpracována ve formě tabulek a grafů v počítačovém programu Microsoft Excel<sup>72</sup>. Do grafů byla zpracována úspěšnost recipientů v jednotlivých poslechových úlohách a škálová část dotazníku týkající se použití poslechových strategií a taktik, kterých jsou si posluchači při poslechu s porozuměním vědomi.

V grafech úspěšnosti posluchačů v jednotlivých poslechových úlohách se také projevila validita testových položek, při jejímž vhodném nastavení vzhledem ke komunikační kompetenci posluchačů se odpovědi mají pohybovat v percentilech 0.3–0.7. Pokud je hodnota položky nižší, je příliš obtížná, pokud je hodnota položky vyšší, znamená to, že je pro recipienty příliš lehká. Účelem našeho poslechového testu byla analýza poslechových strategií a taktik recipientů a z nich vyplývající obtíže při poslechu s porozuměním, a nikoli zjištění úspěšnosti recipientů v jednotlivých úlohách. Úspěšnost recipientů při plnění poslechových úloh však může pomoci detailněji rozlišit nebo potvrdit úroveň jejich komunikační kompetence apod.

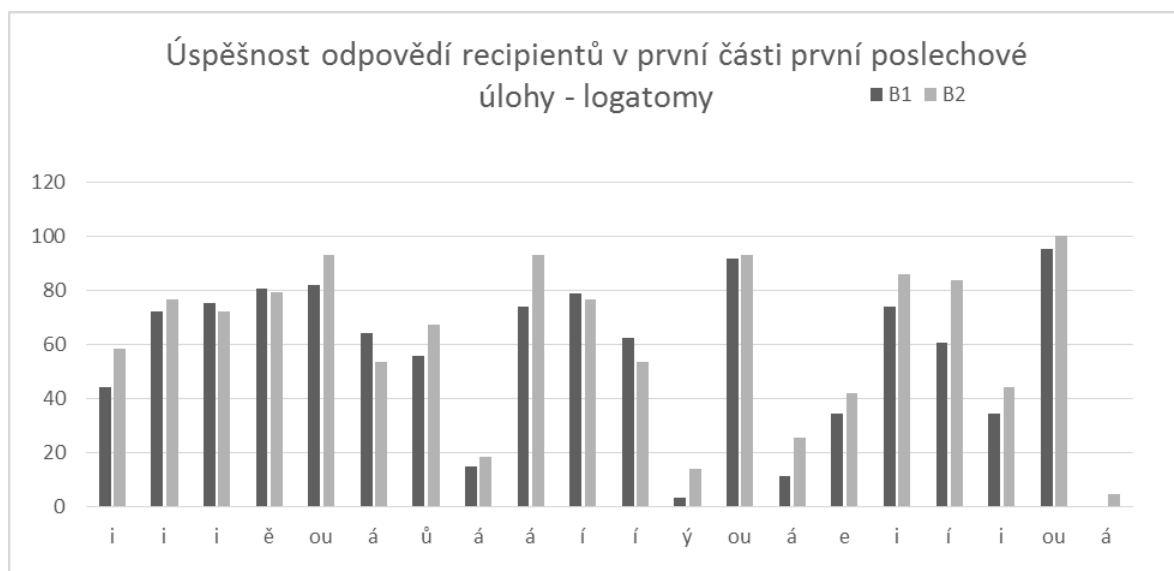
---

72 Uvažovali jsme o použití statistického programu SPSS (viz <[www.spss.com](http://www.spss.com)>), ale zpracování dat v programu MS Excel se ukázalo jako dostačující.

## 5.1 První poslechová úloha

První poslechová úloha skládající se ze tří dílčích podúloh byla zaměřena na akustickou fázi poslechu s porozuměním. V úloze byla analyzována vybraná obtížná místa ve fonetickém poslechu češtiny jako cizího jazyka. Logatomy, v nichž byly vynechány jednotlivé hlásky, byly vytvořeny ze skutečných českých slov, o kterých ze zkušenosti s psaním diktátů víme, že dělají posluchačům problémy. V existujících slovech byly konsonanty změněny tak, aby nově vzniklá slova neměla význam. Posluchači se tak museli spoléhat pouze na fonetický poslech, hlásku nebylo možné odvodit díky znalosti jazyka nebo významu slova.

V první části byly doplňovány pouze samohlásky. Ty byly součástí první slabiky, ale nestály na prvním místě ve slově. Druhá samohláska byla buď součástí druhé slabiky, nebo na poslední pozici ve slově. Z grafu je zřejmé, že pro všechny recipienty je obtížné slyšet délky na konci slov a rozlišovat vokály přední řady.

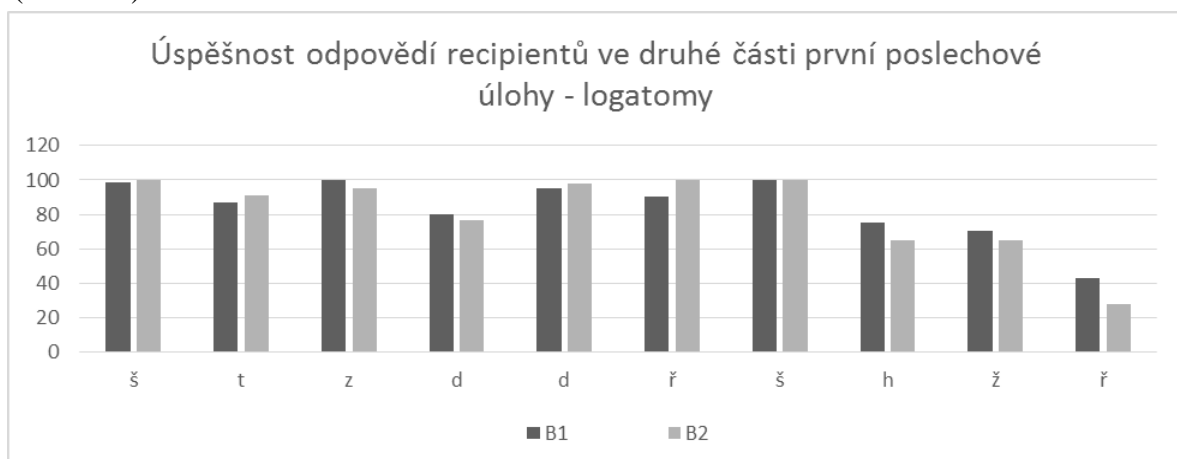


Graf č. 1: Procentuální zastoupení správných odpovědí recipientů v první části první poslechové úlohy

Druhá část diktátu se skládala z konsonantů: sykavek, palatál a laryngály h. Všechny konsonanty byly součástí druhé slabiky trojslabičných slov. Při analýze se potvrdily

očekávané předpokládané problémové hlásky (záměna ž a ř, h a ch). Z grafu vyplývá, že úspěšnost recipientů při plnění této části úlohy byla výrazně vyšší, u recipientů na úrovni B2 je často blízko sta procent.

Konsonanty je možné snáze rozlišit v proudu řeči i díky jejich koartikulačním efektům (viz s. 43).

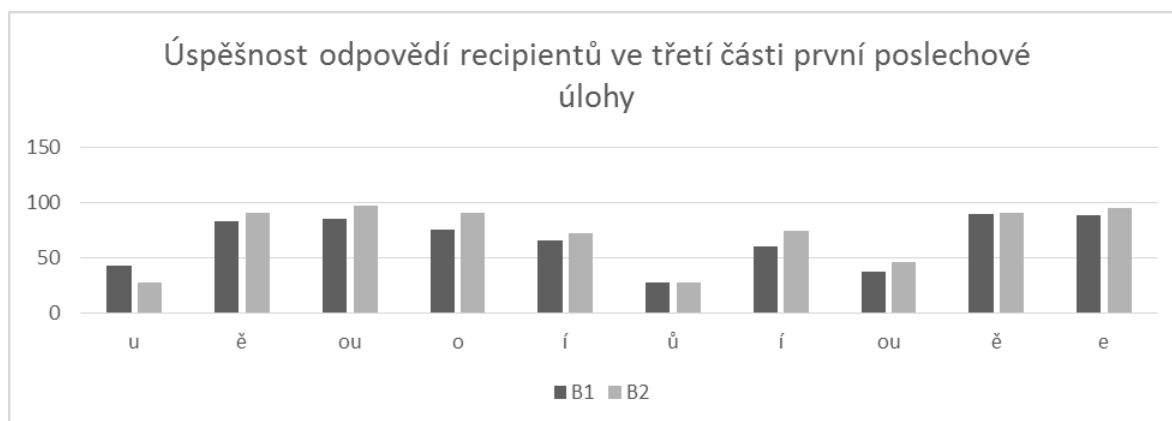


Graf č. 2: Procentuální zastoupení správných odpovědí recipientů ve druhé části první poslechové úlohy

Ve třetí podúloze bylo možné použít propojení formy slova s jeho významem, recipienti doplňovali hlásky do slov v autentickém poslechovém textu. Slova byla – podle doporučení pro tvorbu cloze testu – vynechávána v relativně stejných rozestupech, přibližně každé patnácté slovo. Očekávaná celkově vyšší úspěšnost při plnění této úlohy je zřejmá z grafu.

Kromě první položky, která zřejmě ukazuje jednu z často uváděných obtíží recipientů – nezachycení začátku poslechového textu, se opět potvrzuje, že obtížnější položky (č. 26 a 28) jsou těžší pro obě skupiny recipientů. Vzhledem k tomu, že se jedná o slova *pr\_ů\_chodnost* (26) a *dv\_ou\_kolku* (28), lze předpokládat, že obtíží byla neznámá slovní zásoba.

Naopak nejméně úspěšné položky jsou zřejmě dány tím, že v nich bylo třeba doplnit hlásky do známé slovní zásoby: *fan\_ou\_šky* (23), *vš\_e\_ch* (30) a *pon\_ě\_kud* (22).



Graf č. 3 Procentuální zastoupení správných odpovědí recipientů ve třetí části první poslechové úlohy

Lze tedy konstatovat, že při fonetickém poslechu jsou rozdíly v dovednostech a obtížích obou skupin recipientů minimální, obě skupiny posluchačů mají problém se stejnými položkami. To znamená, že obtíže při fonetickém poslechu v češtině jako cizím jazyce jsou pro recipienty obdobné na všech úrovních komunikační kompetence, recipienti na vyšší úrovni mají pouze vyšší úspěšnost, snižuje se četnost jejich obtíží.

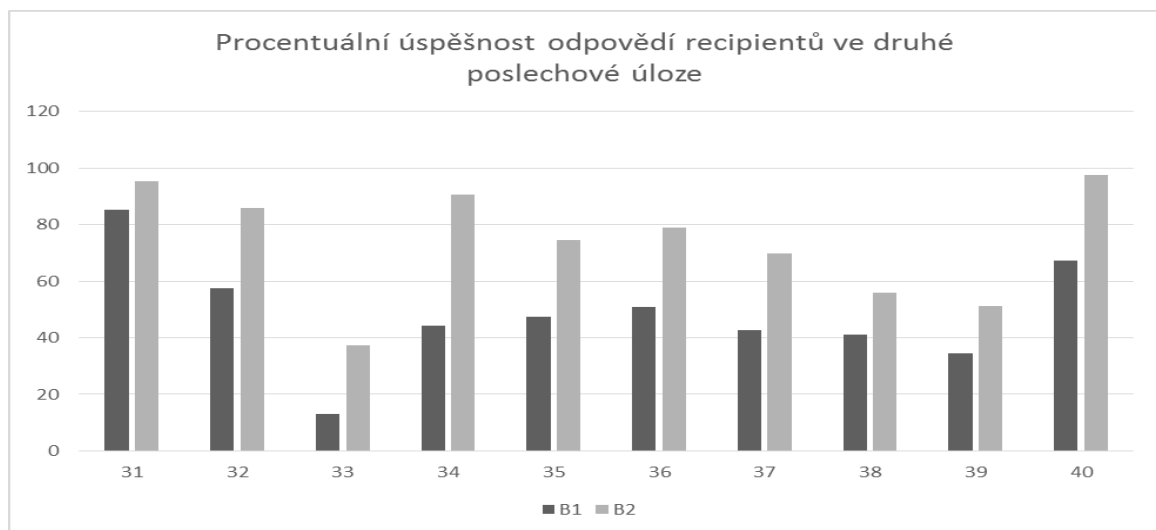
Pro výuku češtiny jako cizího jazyka z toho vyplývá, že je třeba nacvičovat poslech specifických českých hlásek, neboť obsahují frekvence, na něž si nerodilý posluchač musí dlouho zvykat. Problémové hlásky prokazatelně zůstávají obtíží i pro recipienty na vyšší úrovni komunikační kompetence.

Při fonetickém poslechu, kdy nelze spojit formu slova s jeho významem, jsou rozdíly mezi oběma sledovanými skupinami recipientů minimální, popř. málo vypovídající. Podle našeho názoru jsou možná dvě vysvětlení: buď rozlišování hlásek nemá na těchto úrovních komunikační kompetence zásadní vliv na porozumění, nebo recipienti už umějí tento nedostatek kompenzovat jinými poslechovými strategiemi.

## 5.2 Druhá poslechová úloha

Ve druhé poslechové úloze byla doplňována konkrétní slyšená slova do vynechaných míst v textu. Vidíme, že úloha byla pro recipienty na úrovni B2 podle SERR lehká, ale pro

posluchače na úrovni B1 podle SERR se (kromě položek č. 31 a č. 33) pohybuje v pásmu střední obtížnosti.

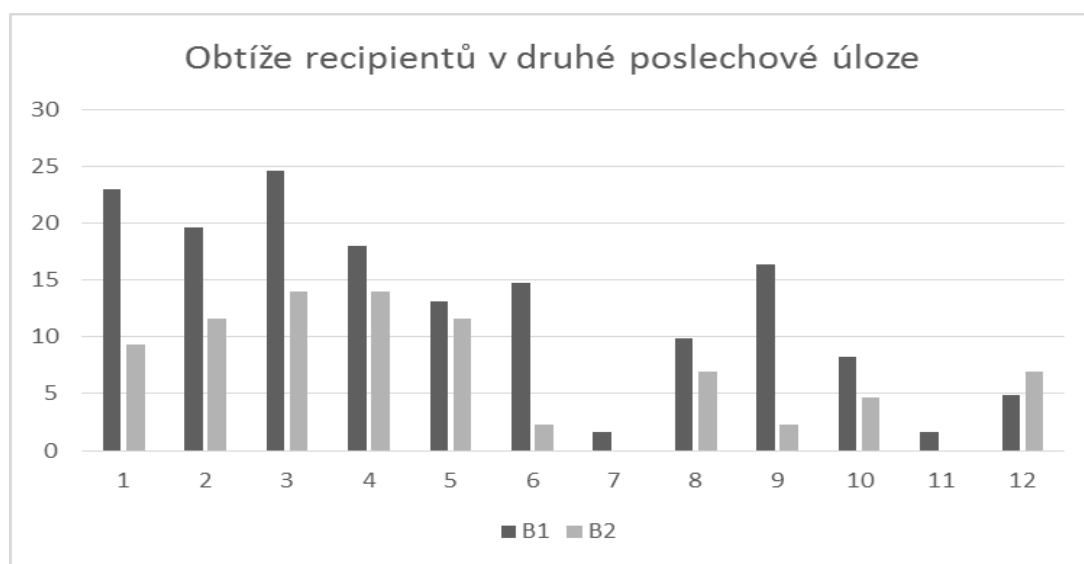


Graf č. 4: Procentuální zastoupení správných odpovědí recipientů ve druhé poslechové úloze

Z grafu vyplývá, že v identifikační fázi poslechu, popř. v použití metakognitivní strategie selektivní pozornost, je skupina recipientů na úrovni B2 podle SERR výrazně lepší. Úspěšnost v řešení položek zřejmě vychází z vhodného nastavení proměnných poslechového textu této poslechové úlohy délky položek (okolo sedmi slov), velké míry jejich ekvivalence s poslechovým textem (tedy minimální potřeby používat synonymní jazykové prostředky), ze znalosti tématu a slovní zásoby, tempa mluvčích i rozestupů mezi vynechanými místy v položkách. Tomu odpovídají i obtíže recipientů (viz s. 112).

Nejobtížnější položka (položka č. 33) obsahovala slovo *syrový*. Posluchači na úrovni B1 podle SERR je nedokázali vyvodit z okolního textu, zřejmě kvůli tomu, že se vztahovalo ke slovu *vitarián*. V kvalitativní části jsme získali popis obtíže jedné z recipientek, která se přiznala, že v daném místě slyšela slovo *Italián*, myslela si, že se jedná o obyvatele určité části Itálie. Domníváme se také, že tato poslechová úloha potvrzuje důležitost role poslechu ne jednotlivých slov v poslechovém textu, ale úseků textu nebo nutné informace, které jsou po identifikační fázi vícesměrně zapojovány do kontextu.

Poslech kratších úseků textu a identifikace jazykových prostředků je pro posluchače méně náročný a lze jej podle našeho názoru použít jako motivační nástroj při nácviu této řečové dovednosti, především u posluchačů na úrovni B1 podle SERR. Podstatné jsou také metakognitivní poslechové strategie a další činnosti spojené s přípravnou fází poslechu s porozuměním (představit si obsah textu, a tak aktivizovat slovní zásobu spojenou s tématem, projít si zadání poslechové úlohy).



Graf č. 5: Četnost obtíží recipientů ve druhé poslechové úloze (v procentech)

Číslo položky	Příčina nepochopení
1. a 2.	Tempo mluvčích
3.	Vztah: délka úseků textu – konkrétní položka
4.	Neznalost slovní zásoby
5.	Nerozeznání úseků textu v proudu řeči
6.	Nenalezení nutné informace
7.	Neznalost gramatiky
8.	Nemožnost mentálního překladu
9.	Nerozeznání slov v proudu řeči
10.	Neznalost tématu
11.	Nemožnost vizualizace kvůli neznalosti tématu
12.	Nemožnost predikce obsahu textu

Tabulka č. 18: Popis přehledu příčin nepochopení recipientů ve druhé poslechové úloze

Z grafu je zřejmé, že obtíže recipientů na úrovni B1 a B2 podle SERR se liší pouze svou četností, která s vyšší úrovní komunikační kompetence klesá. Recipienti se shodují, že obtížnost textu je určena tempem mluvího a délkou úseků poslechového textu vztažených k jednotlivým položkám.

Největší rozdíly ve výčtu obtíží recipientů shledáváme v položkách č. 7 (neznalost gramatiky) a č. 11 (nemožnost vizualizovat si obsah textu kvůli neznalosti tématu) – tyto obtíže zmiňovali pouze někteří recipienti na úrovni B1 podle SERR. Nejmenší rozdíl jsme zaznamenali v položce č. 5 (nerozeznání úseků textu v proudu řeči), to je obtížné pro obě skupiny posluchačů.

Výraznější rozdíly mezi oběma skupinami recipientů nacházíme také v položkách č. 6 (nenalezení nutné informace) a č. 9 (nerozeznání slov v proudu řeči). Potvrzuje se tak zjištění z kvalitativní části výzkumu, že recipienti na úrovni B1 spíše poslouchají izolovaná slova než úseky textu. Z toho vyplývá obtíž v nalézání nutné informace (kontextové zapojení informací).

Pro vyučovací praxi z popisu těchto obtíží vyplývá, že s recipienty na úrovni B1 podle SERR je třeba nacvičovat selektivní poslech s porozuměním: vyhledávat v poslechovém textu konkrétní slova, krátké úseky textu a také nacvičovat vyhledávání nutné informace, která by ovšem měla být stručnou a krátkou formou. Recipienti na úrovni B2 podle SERR uváděli jako nejčastější zdroj nepochopení nenalezení nutné informace.

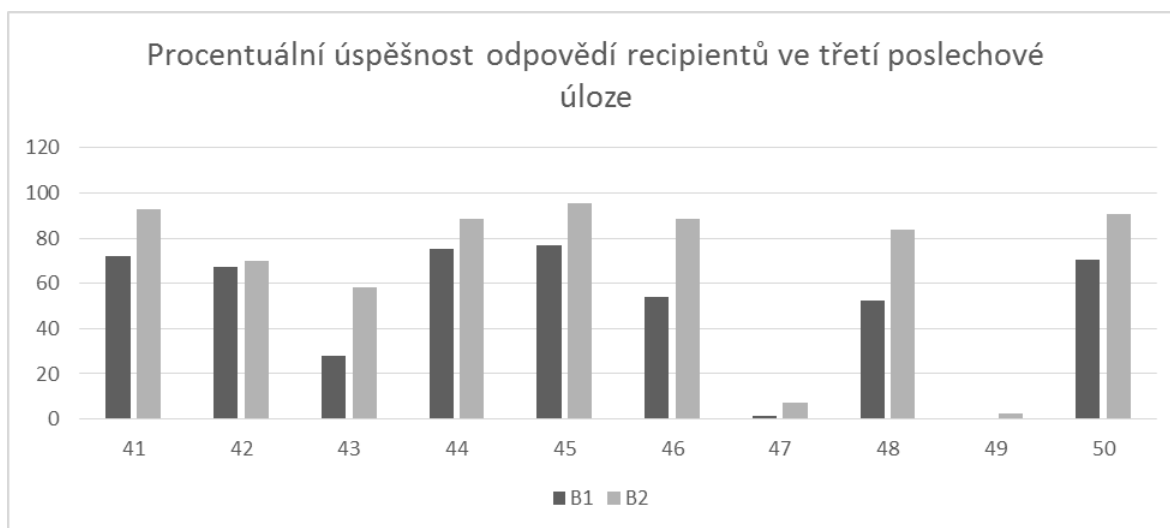
U obou úrovní posluchačů se jako zásadní proměnné stanovující obtížnost poslechového textu jeví tempo řeči mluvích v poslechovém textu a délka úseků poslechového textu vztahujících se k jednotlivým položkám poslechové úlohy.

### **5.3 Třetí poslechová úloha**

Třetí poslechová úloha byla zaměřená na porozumění: vyhledání nutné informace. Přestože jsme očekávali, že jako nejtěžší bude označována položka č. 43, protože k jejímu zodpovězení byla třeba interpretace, ukázalo se, že nejobtížnější byly pro posluchače položky č. 47 a č. 49. Jejich nesplnění zřejmě vychází z očekávání pozitivní odpovědi. Správná odpověď na otázku č. 47 zní: „*M. Březina nemyslí na nic.*“ a správná odpověď na

otázku č. 49 zní: „*Nikdy nebyl u moře, neviděl palmy, pláže.*“ Obojí však v poslechovém textu není explicitně vyjádřeno.

Obtížnost této poslechové úlohy je vhodně nastavena pro recipienty na úrovni B1 podle SERR. Vidíme, že v jejich případě se úspěšnost řešení se pohybuje v percentilu 0.3–0.75, pro recipienty na úrovni B2 podle SERR je (kromě očekávané obtížnější položky č. 43) úloha velmi lehká.



Graf č. 6: Procentuální úspěšnost recipientů ve třetí poslechové úloze

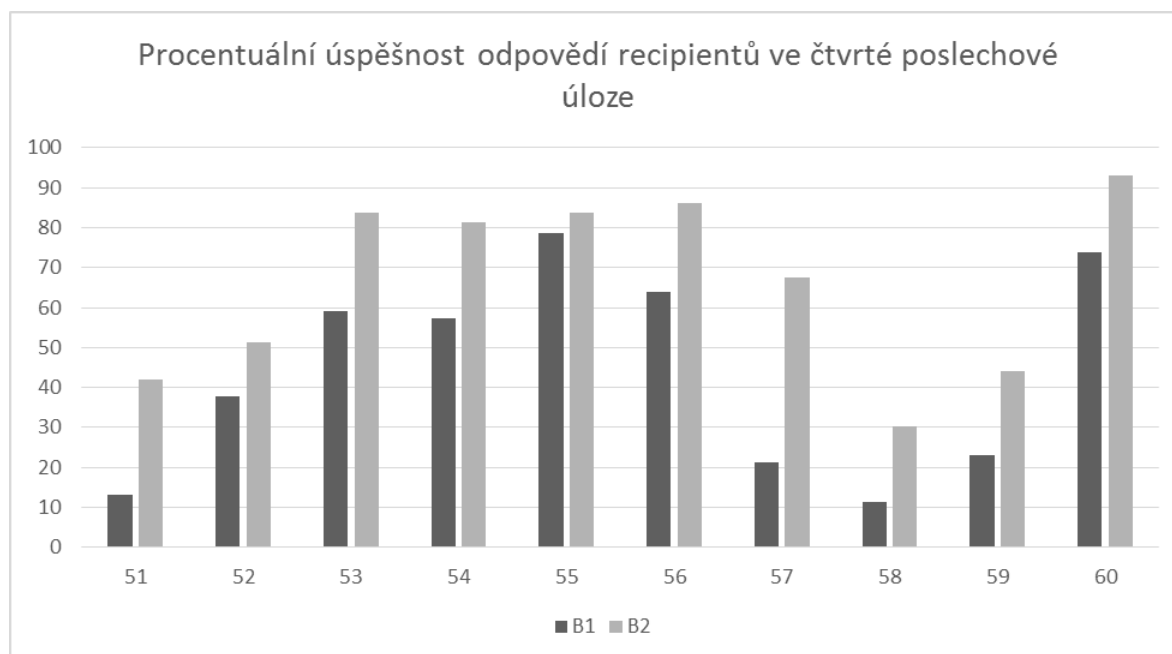
Shrňme-li obtíže, které vyplývají z grafu, lze konstatovat, že se opakují totožné příčiny nepochopení jako v případě druhé poslechové úlohy a také ve kvalitativní části výzkumu. Recipienti na úrovni B1 podle SERR mají obtíže s porozuměním i při hledání stručných konkrétních odpovědí v poslechovém textu, tj. při identifikaci krátké nutné informace. Ta souvisí s obtíží rozpoznání úseků textu a potřebou nácviku především selektivního poslechu.

Jako příčina nepochopení je v kvalitativním výzkumu opakovaně uváděno tempo mluvčího. Obtížné položky jsou stejně jako v případě druhé poslechové úlohy pro všechny recipienty stejné. Recipienti na úrovni B2 podle SERR jsou ale při řešení poslechové úlohy mnohem úspěšnější, dokáží kompenzovat své nedostatky.



Při menším počtu otázek vyžadujících stručné odpovědi lze při stejnoměrných rozestupech odpovědí na otázky v položkách úlohy zvyšovat tempo poslechového textu a úspěch při řešení takto zadané úlohy použít jako motivační nástroj.

## 5.4 Čtvrtá poslechová úloha



Graf č. 7: Procentuální úspěšnost recipientů ve čtvrté poslechové úloze

Z grafu jsou viditelné velké rozdíly mezi uživateli na komunikační úrovni B1 a B2 podle SERR. Je zřejmé, že posluchači na úrovni B2 podle SERR mají problémy se stejnými položkami jako posluchači na úrovni B1 podle SERR, ale přesto jsou úspěšnější v řešení těchto položek.

Pro posluchače na úrovni B2 podle SERR je cvičení spíše lehčí, recipienti B1 podle SERR čtyři položky (č. 51, 57, 58 a 59) v podstatě nesplnili. Nejobtížnější je pro ně položka č. 51 (shrnující otázka na téma textu) a položka č. 58, jež může souviset s použitou slovní zásobou (v otázce i textu se vyskytuje sloveso *kácet*).

Opakovaně se tedy potvrzuje, že recipienti na úrovni B1 podle SERR nedokáží sumarizovat krátké úseky textu, popř. celý text, a vracet se k určitým pasážím po vyslechnutí celého poslechového textu (rekonstrukce a zhodnocení porozumění).

Z hlediska výukové praxe je třeba při tvorbě instrukcí k poslechovým úlohám mít na paměti, že posluchači na úrovni B1 podle SERR dokáží odpovědět na otázky, k jejichž zodpovězení je třeba minimum synonymie a jež jsou zadané velmi konkrétně. Pro práci s interpretačně pojatými úlohami z toho vyplývá nutnost vybírat tematicky vhodné poslechové texty obsahující takovou slovní zásobu, kterou recipienti dobře znají. Další důležitou proměnnou je tempo řeči mluvčích, je nutné volit texty středního nebo pomalého tempa (maximálně 120 slov za minutu).

V tomto typu poslechové úlohy je vhodné zadat jen dvě až tři interpretačně pojaté otázky a v ostatních případech se ptát spíše na konkrétní fakta z poslechového textu. Důležité také je sledovat počet otázek (doporučujeme okolo sedmi otázek k jedné poslechové úloze o délce tří minut), a především vědomě pracovat s časovými rozestupy mezi otázkami, aby posluchači měli možnost např. zapsat si svou hypotézu odpovědi na otázku vyžadující interpretaci nebo měli možnost déle vyhledávat nutnou informaci v okolním textu.

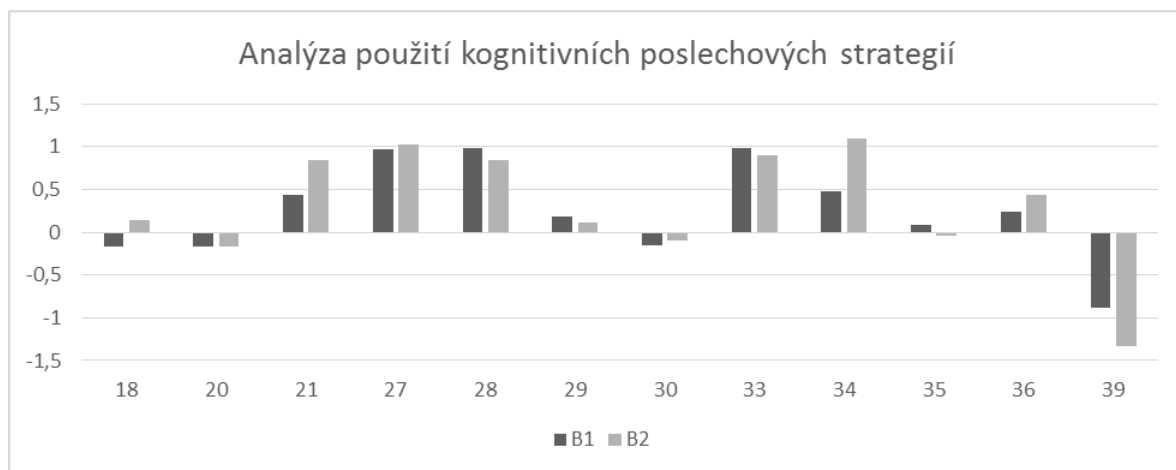
## **5.5 Kvantitativní analýza použití poslechových strategií a taktik**

Ke kvantitativnímu výzkumu poslechových strategií a taktik bylo použito dvanáct tvrzení analyzujících kognitivní poslechové strategie a taktiky a čtrnáct tvrzení představujících metakognitivní poslechové strategie a taktiky. Následující grafy představují rozložení odpovědí recipientů.

Rozložení odpovědí posluchačů je v obou grafech rozlišeno barevným odstíněním a uvedeno vedle sebe tak, aby byly viditelné shody a rozdíly v použití konkrétních poslechových strategií a taktik. Číslo nula v grafech znamená odpověď *Nevím*. Kladné hodnoty na grafu pohybující se okolo čísla jedna označují odpověď *Spíše ano*. Záporné hodnoty (kolem minus jedna) *Spíše ne*. Při hodnotách nižších než jedna nebo minus jedna lze hovořit o tendenci recipientů k (ne)použití dané poslechové strategie nebo taktiky.

Hodnota plus dva na grafu znamená *Zcela souhlasím*. Hodnota minus dva *Zcela nesouhlasím*.

### 5.5.1 Kvantitativní analýza kognitivních poslechových strategií a taktik



Graf č. 8: Analýza použití kognitivních poslechových strategií recipientů

Číslo položky v grafu	Kognitivní poslechové strategie (taktiky)
18.	Predikce následujícího úseku textu
20.	Inference lingvistická
21.	Rozpracování (znalosti o jazyce)
27.	Inference mimolingvistická
28.	Kontextové zapojení (nutná informace)
29.	Kontextové zapojení (usouvztažňování úseků textu)
30.	Kontextové zapojení (usouvztažnění úseků vět)
33.	Kontextové zapojení (klíčová slova, orientátory)
34.	Inference kontextová
35.	Kontextové zapojení (vyjádření činnosti)
36.	Vizualizace (tvoření obrazu)
39.	Mentální překlad

Tabulka č. 19: Popis kognitivních poslechových strategií ke grafu č. 8

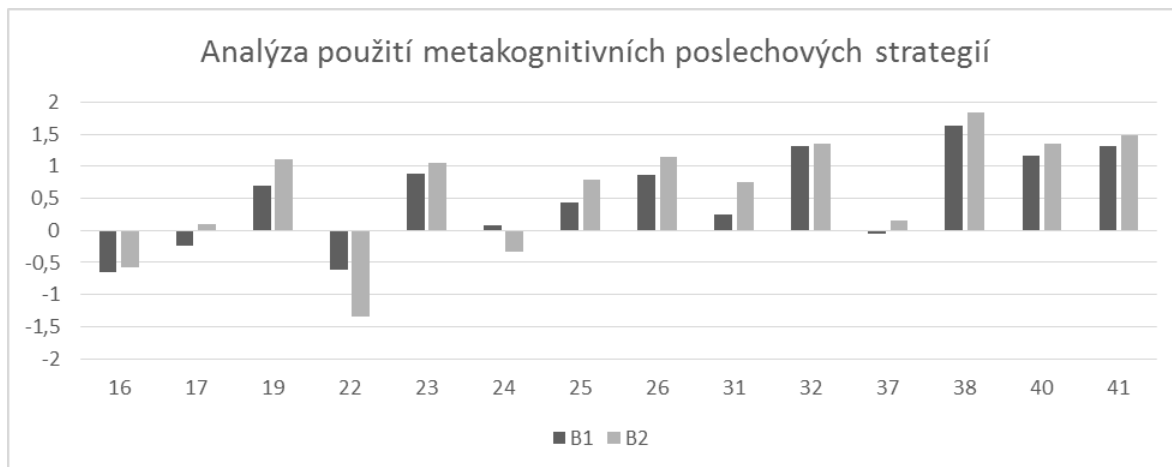
Z grafu č. 8 vyplývá, že preferovanými kognitivními poslechovými strategiemi obou skupin recipientů jsou kontextové zapojení (vyhledání nutné informace v kontextu, č. 28 a vyhledávání klíčových slov a orientátorů, č. 33) a také lingvistická inference (č. 27). Použití kontextové inference (č. 34) výrazně převažuje u recipientů na úrovni B2 podle SERR, stejně jako rozpracování na základě znalostí o jazyce (č. 21). Výsledky odpovídají údajům získaným analýzou kvalitativní části práce, kde se tyto konkrétní poslechové strategie a taktiky ukázaly jako nejčastěji používané, ale také jako nejčastější příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním.

Nejméně uváděné strategie zahrnují predikci následujícího úseku textu (č. 18), lingvistickou inferenci (č. 20), kontextové zapojení úseků vět (č. 30) a mentální překlad. U položky č. 18 se mírně liší použití dané taktiky u recipientů obou úrovní, posluchači na úrovni B1 podle SERR tíhnou k jejímu nepoužívání, posluchači na úrovni B2 podle SERR spíše naopak. U položek č. 20 a 30 je viditelná tendence k jejich nepoužívání. Mentální překlad pak dosahuje hodnoty *absolutního ne* u recipientů na úrovni B2 podle SERR a *spíše ne* u recipientů na úrovni B1 podle SERR. Recipienti na úrovni B1 podle SERR zřejmě nemají čas na predikci, lingvistickou inferenci a mentální překlad, protože mentální procesy účastníci se procesem poslechu s porozuměním zabírají příliš mnoho místa v jejich operativní paměti a protože tito posluchači upřednostňují práci s jednotkami nižších jazykových plánů.

Z grafu je zřejmá viditelná tendence upozadřovat gramatický význam jazykových prostředků poslechového textu – to je ale možná ovlivněno komunikační úrovní našich recipientů a příbuzností slovanských jazyků. K potvrzení této domněnky bylo by třeba tuto tendenci zkoumat na srovnávacím materiálu slovanských a neslovanských mluvčích.

Z hlediska nácviku kognitivních poslechových strategií lze proto navázat na doporučení uvedená u popisu jednotlivých poslechových úloh v této kapitole (viz výše) a pro recipienty na úrovni B1 podle SERR doporučit nácvik selektivního poslechu (klíčová slova, orientátory a jejich propojování za účelem získání nutné informace), nácvik různých druhů inferencí (usuzování, vyvozování a doplňování chybějících informací v poslechovém textu) v kombinaci s ověřováním jejich vhodnosti v kontextu sdělení. Recipienti na úrovni B2 podle SERR navíc pracují se svými znalostmi o studovaném jazyce.

## 5.5.2 Kvantitativní analýza metakognitivních poslechových strategií a taktik



Graf č. 9: Analýza použití metakognitivních poslechových strategií recipientů

Číslo položky v grafu	Metakognitivní poslechová strategie (taktiky)
16.	Příprava v předposlechové fázi
17.	Selektivní pozornost (intonační vzorce)
19.	Selektivní pozornost (nepřenesený význam slov)
22.	Řízená pozornost
23.	Selektivní pozornost (identifikace jádra textu)
24.	Sledování porozumění
25.	Řízená pozornost
26.	Sledování porozumění (zasazení do předchozích znalostí)
31.	Řízená pozornost, hluboce se soustředit
32.	Řízená pozornost
37.	Řízená pozornost
38.	Zhodnocení porozumění
40.	Vyhodnocení vstupu v reálném čase
41.	Selektivní pozornost (identifikace struktury textu)

Tabulka č. 20: Popis metakognitivních poslechových strategií ke grafu č. 9

Graf potvrzuje tendenci, kterou naznačila kvalitativní analýza naší práce: recipienti na úrovni B2 podle SERR používají více metakognitivních poslechových strategií.

Nejpreferovanější metakognitivní strategie obou skupin posluchačů vycházejí z vědomí průběhu a fází poslechu s porozuměním (tvrzení č. 19, 26, 32, 38, 40 a 41) a také z pokračování v poslechu i přes neporozumění (č. 22).

Uchazeči na úrovni B2 podle SERR kontrolují své porozumění v průběhu poslechu (č. 40), spoléhají se na znalost struktury textu (č. 41), identifikaci jádra textu (č. 23) a nepřenesený význam slyšených slov (č. 19). Identifikované informace zasazují při poslechu do svých předchozích znalostí (č. 26). Lépe než recipienti na úrovni B1 podle SERR umějí vědomě pracovat s pozorností (č. 22, 25, 32 a 37) jak při porozumění, tak při překonávání neporozumění, a vždy se po poslechu vrací k vyslechnutému textu a hodnotí průběh poslechu s porozuměním (č. 38).

Jako nejméně frekventované metakognitivní strategie jsou zmiňovány rozlišování intonačních vzorců (č. 17), sledování porozumění jednotlivým slovům (č. 24) a řízená pozornost (č. 37, koncentrace při neporozumění). Tyto poslechové strategie lze považovat za doplňkové, jak ostatně ukázaly i výsledky kvalitativní analýzy. Nelze také blíže určit kombinace poslechových strategií a taktik, které jednotliví recipienti používají k tomu, aby byli v poslechu úspěšní, neboť tyto jsou velmi rozdílné a individuální a jejich analýza přesahuje rozsah naší práce.

Fakt, že rozdíly v použití (meta)kognitivních poslechových strategií mezi oběma skupinami recipientů se neliší v takové míře, jak naznačovaly výsledky kvalitativní analýzy, je podle našeho názoru ovlivněn tím, že mnoho recipientů se nachází v přechodovém pásmu mezi úrovní B1 a B2 podle SERR. Z hlediska statistiky jsme tedy pracovali se středovými hodnotami, a ne hodnotami extrémními, které by rozdíly ukázaly výrazněji.

I přesto lze pro vyučovací praxi doporučit nácvik metakognitivních strategií. Považujeme za vhodné ukázat recipientům (zejména na úrovni B1 podle SERR) přípravnou, monitorovací a evaluativní fázi poslechu a metakognitivní strategie, které posluchačům umožní svůj poslech lépe řídit, uvědomit si, co jsou pro ně problémová místa při poslechu s porozuměním a jak jim předcházet.

Domníváme se, že do budoucna by bylo dobré vypracovat typologii poslechových cvičení pro nácvik konkrétních (meta)kognitivních poslechových strategií a taktik, které se v našem výzkumu ukázaly jako časté příčiny neporozumění v této řečové dovednosti.

## 6. Závěr

Řečová dovednost poslech s porozuměním se v posledních letech dostala do centra zájmu lingvodidaktiků. Aktuální výzkum poslechu s porozuměním v cizích jazycích vychází z propojení poznatků lingvistiky, lingvodidaktiky, psychologie, akustiky a neurobiologie. Jsou zkoumány faktory ovlivňující (ne)úspěšnost v poslechu s porozuměním spojené s posluchačem, byly stanoveny objektivní činitele ovlivňující obtížnost slyšeného textu (např. délka textu, počet položek v poslechové úloze, tempo mluvčího, míra ekvivalence mezi zadáním úlohy a poslechovým textem), byly vymezeny vnější příčiny způsobující šum a narušující recepci sluchem. V souvislosti s rozvojem kognitivní lingvistiky a důrazem na výzkum faktorů spojených s recipientem došli badatelé v současnosti ke studiu poslechových strategií a taktik.

Analýza příčin neporozumění v poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyku na materiálu slovanských mluvčích na úrovni B1 a B2 podle SERR v naší práci navazuje na předchozí výzkumy poslechu s porozuměním, nejčastěji na materiálu angličtiny jako cizího jazyka. Proto bylo nutné sjednotit českou lingvodidaktickou terminologii s pojetím vybraných zahraničních lingvodidaktiků a vytvořit přehled současných metakognitivních a kognitivních poslechových strategií a taktik, tedy mentálních úkonů řídících průběh poslechu s porozuměním. Ty byly přeloženy, rozšířeny, přizpůsobeny české terminologii a také doloženy příklady z nahraných verbálních výpovědí recipientů.

K popisu příčin neporozumění v této řečové dovednosti lze přistupovat buď na základě čtyř fází, z nichž se proces poslechu s porozuměním skládá, nebo na základě vztahů mezi vnějšími podmínkami, poslechovým textem a recipientem. Náš výzkum potvrdil, že ve všech fázích poslechu s porozuměním hrají důležitou roli psychické činitele, recipienti uváděli nejčastěji narušení pozornosti kvůli emocím a demotivaci (socioafektivní stránka), obtížnost propojení poslechu s porozuměním s dalšími činnostmi (např. psaní poznámek), narušení tzv. „vnitřního rytmu poslechu“ a zapomínání úseků textu.

Z hlediska členění poslechu s porozuměním do čtyř synchronně probíhajících fází se v percepční neboli akustické fázi jako hlavní příčina neporozumění jeví specifické hlásky



a fonologické struktury češtiny odlišné od mateřského jazyka recipientů. Souvisí to zejména s novými frekvencemi hlásek, na které si posluchači musejí zvykat, a nezvyklými koartikulačními efekty. Ve výzkumu bylo prokázáno, že pro nerodilé posluchače až do úrovně B2 podle SERR je problematická percepce stále stejných hlásek a prosodických struktur, ale na této úrovni komunikační kompetence výrazně nenarušuje porozumění textu. Její nedostatek je zřejmě nahrazen jinými kompenzačními strategiemi.

V identifikační fázi poslechu s porozuměním jsou přestrukturovávány, vyhledávány a identifikovány známé jazykové prostředky zejména nižších jazykových plánů. Od této fáze poslechu je třeba oddělovat a rozlišovat příčiny neporozumění recipientů na úrovni B1 a B2 podle SERR. U recipientů na úrovni B1 podle SERR se takto – vynecháme-li úplnou neznalost slyšených jazykových prostředků – jeví (ne)rozpoznání jednotlivých slov a nenalezení klíčových slov, tj. nutné informace. Recipienti na úrovni B1 podle SERR upřednostňují používání kognitivních poslechových strategií a taktik a při analýze textu směřují spíše od detailu k celku, zdola nahoru. Recipienti na úrovni B2 podle SERR převážně uvádějí jako příčinu neporozumění spíše nerozpoznání úseků textu, jejich usouvztažnění a propojení s kontextem komunikační situace, dávají přednost používání metakognitivních poslechových strategií a taktik, při tvoření významu (a smyslu) textu směřují spíše od celku k detailu, shora dolů. Tato fakta podle našeho názoru zcela potvrzují výsledky předchozích výzkumů a také naši první hypotézu: je možné vymezit odlišné poslechové strategie a taktiky recipientů na úrovni B1 a B2 podle SERR.

Zmíněná zjištění nás vedla k myšlence o specifickém způsobu poslechu s porozuměním v různých cizích jazycích. Domníváme se, že germánské jazyky lze poslouchat určitým způsobem stále „dopředu“, popř. pod vlivem pevných syntaktických pravidel jistým způsobem „rámcově“. Slovanské jazyky, a tedy i čeština jako cizí jazyk, se podle našeho názoru poslouchají (a analyzují) segmentárně, po úsecích, které se pak vícesměrně propojují. S tím úzce souvisí i dekodování významu textu nebo jeho úseků při poslechu s porozuměním v češtině pro cizince.

Také zjištěné obtíže recipientů na úrovni B1 podle SERR vykazují zřejmou tendenci identifikovat jednotlivá slova, popř. usouvztažňovat krátké úseky textu. Lze proto konstatovat, že se naše druhá hypotéza o segmentárním a vícesměrném poslechu

s porozuměním češtiny jako cizího jazyka potvrdila částečně, i když se domníváme, že je nutné ji dále zkoumat.

Ve fázi porozumění dochází k přiřazování významu doplněným jazykovým prostředkům a textovým úsekům a následně, ve fázi interpretační, k vytvoření smyslu. Z recipientovy paměti je vyvolána známá slovní zásoba a význam slyšeného textu se tvoří jako kombinace zrcadlení informací na pozadí předchozích znalostí a znalostí obsahu tématu textu. K tomu ale přistupuje „protimechanismus“ filtrující redundantní informace. Vše probíhá v krátkodobé, operativní paměti a současně je zapracováváno do struktur paměti dlouhodobé.

Domníváme se, že všechny zmíněné faktory účastníci se tvoření významu (a smyslu) textu jsou součástí procesu, který jsme nazvali mentálně-sémantický přechod. Ten si představujeme jako dvě synchronně se skládající mozaiky, dva konstrukty v posluchačově mysli: jeden konstrukt je mentální, druhý konstrukt je totožný, ale skládá se z jazykových prostředků. Představíme-li si tyto konstrukty jako dvě analogicky se skládající a na sobě závislé mozaiky, je zřejmé, že při nedoplnění kterékoli části, jak na úrovni jazyka, nebo mysli, dochází k mylnému úkonu, k určité *odchylce* od *normy* přijímaného textu. Tuto odchylku nazýváme v souladu s českou lingvodidaktickou tradicí *chybou*. Neporozumění v poslechu s porozuměním je podle našeho názoru tvořeno množinou nebo souborem *chyb*.

Náš výzkum potvrdil, že častými příčinami neporozumění v poslechu s porozuměním jsou nedostatečně zvládnuté kognitivní poslechové strategie a taktiky, mezi nimiž jsou nejfrekventovanější nenalezení klíčových slov a nutné informace, neznalost obsahu textu a s tím spojená nemožnost vizualizace textu, nenalezení smyslu textu, neodhalení kontextového zapojení úseků textu, časově zatěžující mentální překlad úseků textu, neschopnost rekonstruovat text podle zápisků, které tak lze považovat za specifické poslechové strategie a taktiky, jejichž zvládnání je nutné k recepci češtiny jako cizího jazyka a které tak zcela potvrzují naši třetí hypotézu: je možné vymezit poslechové strategie a taktiky specifické pro recepci češtiny jako cizího jazyka. Otázkou je, nakolik se frekvence jejich použití v češtině jako cizím jazyce liší od jiných jazyků, nebo jí naopak odpovídá. Tento srovnávací aspekt ale přesahuje rozsah naší práce.

Vyhledávání klíčových slov a nutné informace je jednak nejčastěji používanou kognitivní strategií recipientů na úrovni B1 podle SERR a jednak také nejfrekventovanější obtíž recipientů obou sledovaných úrovních komunikační kompetence. Tato fakta potvrzují naši čtvrtou hypotézu: minimální distinktivní jednotkou poslechu s porozuměním je tzv. nutná informace.

Nejčastěji uváděné málo zvládnuté metakognitivní poslechové strategie a taktiky recipientů zahrnují nevyvození struktury textu, nevyhodnocení důležitosti následující části textu, neověření informací ve vztahu ke kontextu. Jsme přesvědčeni, že výše uvedená fakta potvrzují hlavní cíl naší práce, že neporozumění v poslechu s porozuměním je způsobeno ve velké míře nezvládnutím určitých poslechových strategií ze strany recipienta nebo jejich nevhodně použitou kombinací.

Účelem práce s poslechovými strategiemi a taktikami je vybavení recipientů cizích jazyků nástroji, které jim umožní hlouběji pochopit jejich vlastní proces učení se cizím jazykům, poznat některé příčiny neporozumění v poslechu s porozuměním v češtině jako cizím jazyku, pomohou jim efektivněji předcházet neporozuměním v recepci sluchem a vědoměji tento proces řídit. Z tohoto důvodu obsahuje naše práce i konkrétní doporučení pro nácvik strategií ve výukové praxi. Do budoucna považujeme za vhodné vytvořit typologii poslechových cvičení, která budou v návaznosti na výstupy naší práce zaměřena na nácvik problémových oblastí v poslechu s porozuměním.

Poslechové strategie a taktiky podle našeho názoru nelze chápat jako přelomovou výukovou metodu. Rozhodně však mohou obohatit stávající výuku češtiny jako cizího (i mateřského) jazyka díky rozšíření repertoáru poslechových dovedností recipientů a studentů jazyků. I proto by se podle našeho názoru měly stát součástí učebních plánů především Pedagogických fakult, aby mohly být postupně přeneseny do školní praxe.

## 7. Seznam použité literatury a zdrojů

### Česká literatura

BACHMANNOVÁ, Jarmila a kol. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny, 2002.

BALOWSKI, Mieczysław (ed.): *Kategorie centrum a periferie v kognitivní gramatice In: Okraj a střed v jazyce a literatuře*. Ústí nad Labem: UJEP, 2003. ISBN 80-7044-479-7.

BIRENBIHL, Vera F. *Učíme se snadno cizí jazyky*. Hradec Králové: Svítání, 2002. ISBN 80-86198-21-9.

BLAŽKOVÁ SRŠŇOVÁ Šárka. *Poslech s porozuměním jako cílová dovednost ve výuce ne-matěřského jazyka (metodické postupy, učební strategie a poslechové návyky) - seminář pro učitele češtiny jako cizího a druhého jazyka 24.4.2004 [vid. 13.2.2012]*. Dostupné z: <http://www.aucej.cz/starestranky/poslechsporozumenim.htm>.

CÍCHA, Václav; kol. *Metodika ruského jazyka*. Praha: SPN, 1982.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČECHOVÁ, Marie. K procesu přijímání textu. In: *Slavica pragensia XXXII*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština, řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČECHOVÁ, Marie; KRČMOVÁ, Marie; MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná česká stylistika*. Praha: NLN, 2008. ISBN 978-80-7106-961-4.

ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989.

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

FILIPEC, Josef et al. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 4. vyd. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1446-2.

DANEŠ, František. Předpoklady a meze interpretace textu. In: *Slavica pragensia XXXII*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

GARCZYŃSKI, Stefan. *Omyly a chyby*. Praha: Mladá fronta, 1982.

GLADKOVA, Hana. Dynamika pohybu mezi substandardními útvary a standardním útvarem jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-63-9.

HÁDKOVÁ, Marie. Čemu z našeho národního jazyka učit, máme-li učit cizince česky? In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-63-9.

HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle : (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, ISBN 978-80-7290-364-1.

HÁNKOVÁ, Dana. Opravit, či neopravit? K práci s chybou v ústním projevu student češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2010. ISBN 978-80-87481-30-1.

HAUSENBLAS, Karel. Interpretace textu a její druhy v současné komunikaci. In: *Slavica pragensia XXXII*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

HAVLÍČKOVÁ, Helena. Učební pomůckou motivujeme k poslechu s porozuměním i k mluvení. In: *RVP: metodický portál: články* [online]. 6.3.2011 [vid. 15.2.2012]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9605/UCEBNI-POMUCKOU-MOTIVUJEME-K-POSLECHU-S-POROZUMENIM-I-K-MLUVENI.html>.

HAVLÍK, Radan. *Vliv baurálního slyšení na srozumitelnost řeči při použití kompetitivního zvukového signálu. Disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. [vid. 10.12.2011]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/33028/lf\\_d/HavlikDIS.doc](http://is.muni.cz/th/33028/lf_d/HavlikDIS.doc).

HENDRICH, Josef et.al. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.

HENDRICH, Josef. Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu. In: *Cizí jazyky*. 1992/93, s. 322-329. ISSN 1210-0811.

HOFFMANNOVÁ, Jana. Komunikační charakteristiky textu a interpretace smyslu. In: *Slavica pragensia XXXII*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

HORÁLEK, Karel. Jazyk jako systém a norma. In: *Naše řeč*. 55, 1972, s. 65–67.

HRBÁČKOVÁ, Karla a kol. Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace studentů. In: Krykorková, Hana. *Autoregulace a metakognice v kontextu psychologie školního učení*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010.

HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-85866-98-6.

HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7043-867-1.

HRUBÍNOVÁ, Markéta. Jak v mateřské škole rozvíjet dětskou řeč. In: *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2011, s. 20–21. ISSN 1210-7506.

CHLOUPEK, Jan: *Stylistika češtiny*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-23302-3.

CHODĚRA, Radomír a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí: metadidaktika, humanizace, alternativní metody, počítače*. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

Choděra, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, Radomír a RIES, Lumír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN neuvedeno.

JANÍKOVÁ, Marcela a VLČKOVÁ, Kateřina (eds): *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.

JANOVEC, Ladislav. Jak porozumět cizí řeči: teorie a praxe poslechu s porozuměním v angličtině. In: *Slovo a slovesnost*. 2004, s. 231-235. ISSN 0037-7031.

JANOUSEK, Jaromír. Metodologické problémy psychologického výzkumu významové struktury textu. In: *Slavica pragensia XXXII*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

JELÍNEK, Milan. Co je to jazyková chyba? In: *Profesor Hauser jubilující*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2753-3.

JELÍNEK, Stanislav. Písemný projev v komplexnosti vyučování cizím jazykům. In *Cizí jazyky* 1992/93. ISSN 1210-0811.

KOL. *12 esejí o jazyce*. Praha: Mladá fronta, 1970. ISBN 23-012-70.

KOL. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

KOLLMANNOVÁ, Ludmila. *Jak porozumět cizí řeči: teorie a praxe poslechu s porozuměním v angličtině*. Voznice: Leda, 2003. ISBN 80-7335-015-7.

KORČÁKOVÁ, Jana: *Chyba a učení se cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-654-8.

KOŘENSKÝ, Jan. Procesuální modelování řečové činnosti a interpretace. In: *Slavica pragensia XXXII*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

KRAUS, Jiří. K typologii situací porozumění. In: *Slavica pragensia XXXII*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

KRAUS, Jiří. *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1578-3.

KRAUS, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1829-6.



KRAUS, Jiří. *Člověk mluvící*. Voznice: Leda, 2011. ISBN 978-80-7335-258-5.

KUČERA, Martin. *Poslechová cvičení v angličtině: pro školy i pro samouky*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1657-9.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení. Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: SPN, 1971.

LENOCHOVÁ, Alena. *Práce s chybou v procesu vyučování – učení cizímu jazyku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1988.

LITTLE, David G.; PERCLOVÁ, Radka. *Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0490-2.

MALINOVSKÝ, Milan. *Poslechová učebnice češtiny s minimální gramatikou*. In: *Učební text - jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1996, ISBN 80-86039-03-X.

MALÍŘ, František. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory: k problematice jejich předmětu*. Praha: Academia, 1971.

MAREŠ, Jiří. *Učební styly žáků a studentů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

MAŠKOVÁ, Hana. *Dobrá praxe v 1. a 2. třídě*. In: *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. 2010, s. 28-32. ISSN 1214-5823.

MATOUŠKOVÁ, Lenka. *Využití interaktivní tabule v předmětu čeština pro cizince*. In: *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. 2011, s. 40-41.

MISTRÍK, Josef. *Mimojazykové prvky v komunikácii*. In: *Slavica pragensia XXXII*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

NANGONOVÁ, Stella. *Angličtina pro jazykové školy: poslechová cvičení*. Ostrava: IMPEX, 2000. ISBN 80-86035-21-2.

NEBESKÁ, Iva; MACUROVÁ, Alena (eds). *Jazyk a jeho užívání*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-85899-19-1.

NEBESKÁ, Iva. *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: UK, 1999. ISBN 80-7184-144-7.

PALENČÁROVÁ, Jana; GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury I*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-292-0.

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

PALKOVÁ, Zdena. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-843-1.

PERCLOVÁ, Hana. Poslech s porozuměním – aktivní, tvořivá činnost. In: *Cizí jazyky*. 1996/97, s. 3-5. ISSN 1210-0811.

PERNICOVÁ, Jana. Poslechový subtest z anglického jazyka vyšší úrovně obtížnosti. In: *Maturity*. 2001, s. 6-7.

PERNICOVÁ, Jana; ULRICHOVÁ, Kateřina. *Čtení a poslech s porozuměním: anglický jazyk, příprava k maturitě*. Praha: Fortuna, 2004. ISBN 80-7168-881-9.

PETKEVIČ, Vladimír; ŠTINDLOVÁ, Barbora. Chybová anotace žakovského korpusu CZESL. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-63-9.

PODEPŘELOVÁ, Alena. Poslech s porozuměním a mluvení v prvním období výuky NJ na ZŠ. In: *RVP: metodický portál: články* . 1.12.2004 [vid. 15.2.2012]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/r/z/134/POSLECH-S-POROZUMENIM-A-MLUVENI-V-PRVNIM-OBDOBI-VYUKY-NJ-NA-ZS.html>.

PODRÁPSKÁ, Kamila; MATOUCHOVÁ, Naďa. Průpravná receptivní poslechová cvičení jako východisko nácviiku jevu ve fonetické rovině německého jazyka. In: *Vědecká pojednání*. IV-1. Liberec: Technická univerzita, 1998, ISBN 80-7083-294-0.

PÖSINGEROVÁ, Kateřina. *Problematika negativního transferu při výuce polského jazyka*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN

PRATER, Karl James; POSLUŠNÁ, Lucie. *Angličtina: 100 cvičení pro lepší porozumění mluvenému slovu*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2373-7.

SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0375-0.

SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka: specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7.

ŠEBESTA, Karel. Učíme žáky naslouchat. In: *Český jazyk a literatura*. 1994/95, s. 67-71. ISSN 0009-0786.

ŠRŮTKOVÁ, Helena. City & Guilds Pitman Qualifications ESOL. In: *Cizí jazyky*. 2004–2005, s. 88-90. ISSN 1210-0811.

ŠTANCLOVÁ, Eva. *Šimonovy pracovní listy. 15, Rozvoj sluchového vnímání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-577-6.

ŠTEFÁNKOVÁ, Hana. Poslech na základní škole. In: *Cizí jazyky*. 1995/96, s. 93. ISSN 1210-0811.

TAHOVSKÁ, Ladislava et al. *Ruština poslechem: cvičení a testové úlohy: pro střední a vysoké školy, jazykové kursy a samouky*. Praha: Leda, 2005. ISBN 80-7335-049-1.

VESELÝ, Josef. *Problematika vyučování ruštině jako blíže příbuznému jazyku*. Praha: SPN, 1985.

VLČKOVÁ, Kateřina; LOJOVÁ, Gabriela. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

VLČKOVÁ, Kateřina; PŘIKRYLOVÁ, Jana. *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-44-6.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

WEINGART, Miloš. Zvuková kultura českého jazyka. In: *Spisovná čeština a jazyková kultura*. HAVRÁNEK, Bohuslav; WEINGART, Miloš (eds.). Praha: Melantrich, 1932.

ZAJÍCOVÁ, Pavla. Poslech rozhlasu a budování autonomních učebních strategií. In: *Cizí jazyky*. 1994/95, s. 7-12. ISSN 1210-0811.

## Cizojazyčná literatura

ANDERSON, John R.; REDER, Lynne M.; LEBIERE, Christian. Working Memory: Activation Limitations on Retrieval. In: *Cognitive Psychology*. 1996, **30**, 221–256. ISSN: 0010-0285. [online]. Elsevier, 2002. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z ScienceDirect: <http://dx.doi.org/10.1006/cogp.1996.0007>.

АЗИМОВ, Э. Г.; ЦУКИН, А. Н. *Словарь методических терминов*. Санкт Петербург: Златоуст, 1999. ISBN 5-86547-138-4.

BARTHES, Roland. *Trzeci sens. Poszukiwanie na podstawie kilku fotogramów z filmów S. M. Eisensteina*. Warszawa: Kino, 1971/č.11. s. 37-41. (Le troisième sene, 1970).

BARTMIŃSKI, Jerzy (ed.). *Językowy obraz świata*. Lublin: UMCS, 2004. ISBN 8-322-71355-X.

BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2003. ISBN 3-825-28042-X.

BEN-DAVID, Boaz M.; CHAMBERS, Craig G.; DANEMAN, Meredyth; PITCHORAFULLER, Kathleen M.; REINGOLD, Eyal M.; SCHNEIDER, Bruce A. Effects of Aging and Noise on Real-Time Spoken Word Recognition: Evidence From Eye Movements. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2011, **54**(1), 243–262. ISSN 1092-4388. [online]. American Speech-Language-Hearing Association, 2011. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z American Speech-Language-Hearing Association: <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/54/1/243>.

BERNE, Jane E. Examining the relationship between the L2 listening research, pedagogical theory and practice. In: *Foreign Language Annals*. 1998, **31**(2), 169–190. ISSN 1944-9720. [online]. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2008. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00566.x>.

BERNE, Jane E. Listening comprehension strategies: A review of the Literature. In: *Foreign Language Annals*. 2004, **37**(4), 521–531. ISSN 1944-9720. [online]. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2008. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02419.x>.

BORUCKI, Hans. *Einführung in die Akustik*. Mannheim: Wissenschaftsverlag, 1993. ISBN: 3-411-01581-0.

BYRNES, Heidi. The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base. In: *Foreign Language Annals*. 1984, **17**(4), 317-329. ISSN 1944-9720. [online]. Georgetown University, 2008 [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1984.tb03235.x>.

BUCK, Gary; Tatsuoka, Kikumi. Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening test. In: *Language Testing*. 1998, **15**(2), 119–157. ISSN 0265-5322. [online]. SAGE Publications, 1998. [Cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1177/026553229801500201>.

CARRIER, Karen A. Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. In: *Bilingual Research Journal*. 2003, **27**(3), 383–408. ISSN: 1523-5882 [online]. Taylor & Francis Online, 2010. [cit 28. 8. 2012]. Dostupné z: <http://faculty.uscupstate.edu/dmarlow/718/Listening%20Strategy%20Research.pdf>.

CARRIER, Karren. The social environment of second language listening. Does status play a role in comprehension? In: *The Modern Language Journal*. 1999, **83**(1), 65–79. ISSN 1540-4781. [online]. The Modern Language Journal, 2002. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00006>.

CONRAD, Linda. Semantic versus syntactic cues in listening comprehension. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 1985, **7**(1), 59–72. ISSN: 1545-7249. [online]. Cambridge Journals Online, 2008. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z Cambridge Journals Online: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100005155>.

CORDER, Stephen Pit. The significance of learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1967, **5**, 161–170. ISSN 1613-4141.

CORDER, Stephen Pit. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1973. ISBN 0-14-081051-X.

DAHLHAUS, Barbara. *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5*. München: Langenscheidt, 1994. ISBN 3-468-49675-3.

DAVIES, Alan; BROWN, Annie; ELDER, Cathie; HILL, Kathryn; LUMLEY, Tom; MCNAMARA, Tim. *Studies in Language Testing 7. Dictionary of language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-521-65876-8.

DIELING, Helga; HIRSCHFELD, Ursula. *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. München: Langenscheidt, 2000. ISBN 3-468-49654-0.

FIELD, John. An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? In: *System*. 2004, **32**(3), 363–377. ISSN 0346-251X. [online]. Elsevier, 2004.[cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2004.05.002>.

GOH, Christine C. M. Metacognitive awareness of second language listeners. In: *ELT Journal*. 1997. **51**(4), 361–369. ISSN 1477-4526. [online]. ELT Journal, 2011. [cit. 5. 8. 2011]. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/51/4/361.full.pdf+html>.

GOH, Christine C. M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. In: *System*. 2000, **28**, 58–75. ISSN: 0346-251X. [online]. Elsevier, 2000. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z ScienceDirect: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3).

GOH, Christine, C. M. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. In: *System*. 2002, **30**, 185–206. ISSN: 0346-251X. [online]. Elsevier, 2002. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z ScienceDirect: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0).

GORDON, Michael S.; DANEMAN, Meredyth; SCHNEIDER, Bruce A. Comprehension of Speeded Discourse by Younger and Older Listeners. In: *Experimental Aging Research: An International Journal Devoted to the Scientific Study of the Aging Process*. 2009, **35**(9), 277–296. ISSN 0361-073X. [online]. Taylor & Francis Online, 2009. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z Taylor & Francis Online: <http://dx.doi.org/10.1080/03610730902769262>.

HARLEY, Birgit. Listening strategies in ESL: Do age and L1 make a difference? In: *TESOL Quarterly*. 2000, **34**(4), 769–776. ISSN: 1545-7249. [online]. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 2012. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z JSTOR: <http://www.jstor.org/stable/3587790>.

HARROD, Leonard Montague. *Harrod's Librarians' Glossary of Terms Used in Librarianship, Documentation and the Book Crafts and Reference Books (Harrod's Librarians' Glossary and Reference Book)*. Sebral Ray Prytherch. Aldershot: Gower, 1990. ISBN 0-566-03620-7.



HAVRANEK, Gertraud: *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002. ISBN 3-631-39662-7.

HÄUSERMANN; Ulrich; PIEPHO, Hans-Eberhard. *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium, 1996. ISBN 3-891-29269-4.

HEYD, Gertraude. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1991. ISBN 3-425-04373-0.

HÖRMANN, Hans: *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 1976. ISBN 3-518-07450-4.

CHERUBIM, Dieter (ed.) *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, 1980. ISBN 3-484-10364-7.

IMHOF, Margarete. *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003. ISBN 3-525-48004-0.

JAKOBSON. Roman. On linguistic Aspect of Translation. In: *On Translation*. BROWER, Reuben Arthur (ed). New York: Harvard University Press, 1959, 232–239.

KEREN-PORTNOY, Tamar; DEPAOLIS, Rory A.; VIHMAN, Marilyn M.; WHITAKER, Chris J.; WILLIAMS, Nicola M. The Role of Vocal Practice in Constructing Phonological Working Memory. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2010, **53**, 1280–1293. ISSN: 1092-4388. [online]. American Speech-Language-Hearing Association, 2010. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z American Speech-Language-Hearing Association: <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/53/5/1280>.

KINTSCH, Walter. The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A construction-Intergration Model. In: *Psychological Review*. 1988, **2**, 163–182. ISSN 0033-295X. [online]. APA PsycNET, 2012. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z APA PsycNET: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>.

KLEPPIN, Karin. *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut, 1998. ISBN 3-468-49656-7.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. ISBN 0-137-10047-7.

LIST, Gudula: Fehler beim Verstehen. In: *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem dersprachlichen Abweichung*. CHERUBIM, Dieter. (ed.). Max Niemayer Verlag: Tübingen, 1980, **24**, 253–265. ISBN 3-484-10364-7.

LUND, Randall J. A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. In: *The Modern Language Journal*. 1991, **75**(2), 196–204. ISSN 1540-4781. [online]. The Modern Language Journal, 2011. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05350.x>.

MARTIN, Theresa. *Introspection and the Listening Process*. Los Angeles. 1982. Diplomová práce. University of California.

MENDELSON, David J. *Learning to Listen. A strategy-based approach for the second language listening*. San Diego: Dominie Press, 1995. ISBN 1-562-70299-8.

O'BRIAN, Anne; HEGELHEIMER, Volker. Using a Mixed Methods Approach to Explore Strategies, Metacognitive Awareness and the Effects of Task Design on Listening Development. In: *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 2009, **12**(1), 9–38. ISSN: 1481-868X. [online]. Canadian Association of Applied Linguistics, 2009. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: [http://www.aclacaal.org/Revue/vol-12-1\\_art-obryan-hegelheimer.pdf](http://www.aclacaal.org/Revue/vol-12-1_art-obryan-hegelheimer.pdf).

O'MALLEY, Michael J. et al. Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. In: *TESOL Quarterly*. 1985, **3**, 557–584. ISSN 0039-8322. [online]. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 2012. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z JSTOR: <http://dx.doi.org/10.2307/3586278>.

O'MALLEY, Michael J.; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-35837-X.

OSADA, Nobuko. Listening Comprehension Research: A Brief Overview in last 30 years. In: *Dialogue*. 2004, **3**, 53–66. ISSN 1349-5135. [online]. TALK, 2004. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: [http://talk-waseda.net/dialogue/no03\\_2004/2004dialogue03\\_k4.pdf](http://talk-waseda.net/dialogue/no03_2004/2004dialogue03_k4.pdf).

OSTEN, Manfred. *Die Kunst, Fehler zu machen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006. ISBN 3-518-41744-4.

PALLADINO, Paola; FERRARI, Marcela. Phonological sensitivity and memory in children with a foreign language learning difficulty. In: *Memory*. 2008, **16**(6), 604–625. ISSN: 1464-0686. [online]. Taylor & Francis Online, 2008. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z Taylor & Francis Online: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658210802083072>.

RICHARDS, Jack C. Listening comprehension. Approach, design and procedure. In: *TESOL Quarterly*. 1983, **17**(2), 219–240. ISSN 1545-7249. [online]. TESOL International Association, 2012. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z JSTOR:

<http://dx.doi.org/10.2307/3586651>.

RINAS, Karsten. *Vorsicht – Fehler! Odstraňujeme nejčastější „české“ chyby v němčině*. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-228-4.

ROST, Michael. *Listening in language learning*. New York: Longman, 1990. ISBN 0-582-36930-4

ROST, Michael. *Teaching and researching listening*. New York: Pearson, 2002. ISBN 0-582-36930-4.

SERETNY, Anna.; LIPÍŇSKA, Ewa. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: TAIWPN Universitas, 2006. ISBN 83-242-0407-5.

SERETNY, Anna; LIPÍŇSKA, Ewa. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: TAIWPN Universitas, 2005. ISBN 978-8-324-21044-2.

SPARKS, Richard L.; GANSCHOW, Leonore; HUMBACH, Nancy; PATTON, Jon. Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. In: *Applied Psycholinguistics*. 2009, **30**, 725–755. ISSN: 0142-7164. [online]. Cambridge Journals Online, 2009. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z Cambridge Journals Online: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716409990099>.

STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1999. ISBN 3-825-28184-1.

ЩУКИН, А. Н. *Обучение иннотранным языкам*. Москва: Филоматис, 2004. ISBN 5-204-00341-X.

THOMPSON, Irene. Assessment of second/foreign language listening comprehension. In: *A guide for the teaching of second language listening*. MENDELSON, David J.; RUBIN, Joan (Eds.) San Diego, CA: Dominie Press, 1995, 31–58. ISBN 1-56270-404-6 .

THOMPSON, Irene; RUBIN, Joan. Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? In: *Foreign Language Annals*. 1996, 29(3), 331–342. ISSN 1944-9720. [online]. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2008. [cit. 4. 8. 2011]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00566.x>.

TUAN, Luu Trong; LOAN, Bui Thi Kim. Schema-building and Listening. In: *Studies in Literature and Language*. 2010, 5(1), 53–65. ISSN: 1923-1555. [online]. Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture, 2010. [cit. 28. 8. 2012] Dostupné z: <http://cscanada.net/index.php/sll/article/view/j.sll.1923156320100105.006/1443>.

UR, Penny. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. ISBN 0-521-28781-2.

VANDERGIFT, Laurens. Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. In: *Language Learning*. 2003, 53(3), 463–496. ISSN 1467-9922. [online]. Language Learning Research Club, University of Michigan, 2003. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00232>.

VANDERGRIFT, Laurens. Facilitating second language listening comprehension: acquiring succesful strategies. In: *ELT Journal*. 1999. 53(3), 168-176. ISSN 1477-4526. [online]. ELT Journal, 2011. [cit. 15. 9. 2010]. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/53/3/168.full.pdf+html>.

VANDERGRIFT, Laurens. The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. In: *The Modern Language Journal*. 1997a, 81, 494–505. ISSN 1540-4781. [online]. The Modern Language Journal, 2011. [cit. 28. 8. 2012]

Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05517.x>.

VANDERGRIFT, Laurens. The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. In: *Foreign Language Annals*. 1997, **30**(3), 387–409. ISSN 1944-9720. [online]. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2008. [cit. 4. 8. 2011]. Dostupné z ProQuest 2010: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362>.

WAHRIG, Gerhard. *Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997. ISBN 3-577-10677-8.

WATTENDORF, Elise; FESTMAN, Julia. IMAGES OF THE MULTILINGUAL BRAIN: THE EFFECT OF AGE OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. 2008, **28**, 3–24. ISSN: 0267-1905. [online]. Cambridge Journals Online, 2008. [cit. 28. 8. 2012]. Dostupné z Cambridge Journals Online: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190508080033>.

WIERZBICKA, Anna. *Język – umysł – kultura*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe WPN, 1999. ISBN 80-7106-321-5.

YOUNG, Ming Yee Carissa. A Serial Ordering of Listening Comprehension Strategies Used by Advanced ESL Learners in Hong Kong. In: *Asian Journal of English Language Teaching*. 1997, **7**, 35–53. ISSN 1026-2652.

## **8. Summary**

The dissertation thesis analyses the process of listening comprehension with a special focus on causes of misunderstanding in Czech as a foreign language. It determines factors which influence the listening comprehension in the relationship to the recipient, to the listening text and to the external environment. Various understandings of Czech, as well as foreign linguists were taken as the base for this analysis and therefore it was necessary to unify different attitudes towards the terminology. In connection to the four-phase understanding of the reception of the auditively perceived text, the causes of misunderstanding are analyzed and classified. The special emphasis is placed on the new didactic tendency – the cognitive and metacognitive listening strategies and tactics. These are divided according to the frequency of use by the recipients on B1 and B2 level (CEFR qualification). According to the results of the analysis, insufficiently developed listening strategies and tactic belong to the common causes of misunderstanding in listening comprehension in Czech as a foreign language. Based on the analysis, difficult listening strategies and tactics specific for perceiving Czech as a foreign language are determined and didactic recommendations are suggested for the teaching practice. These could be enriched through the listening strategies and tactics in the future.

## 9. Přílohy

### Příloha č. 1: Stupnice poslechu s porozuměním SERR

SERR (2002, s. 68-70)

#### POSLECH S POROZUMĚNÍM (zúženo na úrovně B1 a B2 podle SERR)

##### VŠEOBECNÁ STUPNICE

**B2** Rozumí spisovné řeči, živé nebo vysílané, jak na známá, tak méně známá témata, se kterými se běžně setkává v osobním, společenském, akademickém nebo profesním životě. Jeho/její schopnost porozumět ovlivňuje pouze značný hluk v okolí, nesprávná stavba vyslechnutého projevu a/nebo užití idiomatických výrazů.

*Dokáže porozumět hlavním myšlenkám propozičně i jazykově složité řeči týkající se jak konkrétních, tak abstraktních témat ve spisovném jazyce, včetně odborných diskusí ve svém oboru.*

*Dokáže rozumět delší promluvě a složité argumentaci, pokud jde o téma, které dostatečně zná, a pokud je postup přednášky výrazně signalizován explicitními prostředky.*

**B1** Dokáže porozumět nekomplikovaným faktografickým informacím týkajícím se věci každodenního života a zaměstnání, rozpozná jak obecná sdělení, tak specifické podrobnosti za předpokladu, že jde o zřetelnou výslovnost a všeobecně známý přízvuk.

*Dokáže porozumět hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd., a to včetně krátkých vyprávění.*

##### POROZUMĚNÍ INTERAKCI MEZI RODILÝMI MLUVČÍMI

**B2** Dokáže sledovat živý rozhovor mezi rodilými mluvčími.

*S určitým úsilím dokáže pochytit většinu toho, co se kolem něj říká, ale může mu/ji připadat obtížné účastnit se aktivně diskuse s několika rodilými mluvčími, kteří žádným způsobem svoje vyjadřování nepřízpůsobují.*



**B1** *Obvykle dokáže sledovat hlavní myšlenky delší diskuse, které je svědkem, za předpokladu, že řeč je spisovná a zřetelná.*

## **POSLECH V ŽIVÉM PUBLIKU**

**B2** *Dokáže sledovat s porozuměním podstatné body formálních a méně formálních přednášek, zpráv a jiných forem akademických a profesních prezentací, které jsou propozičně a jazykově složité.*

**B1** *Dokáže sledovat s porozuměním přednášku ve svém oboru, pokud jde o známé téma a prezentace je velmi jednoduše členěná a jasně uspořádaná.*

*Dokáže sledovat s porozuměním hlavní linii krátké jednoduše členěné přednášky na známá témata, pokud je přednesena zřetelně a ve spisovném jazyce.*

## **POSLECH HLÁŠENÍ A POKYŇŮ**

**B2** *Rozumí hlášením a vzkazům týkajícím se konkrétních i abstraktních témat, pokud jsou pronášena normální rychlostí ve spisovném jazyce.*

**B1** *Chápe jednoduché technické informace, jako je návod k obsluze předmětů každodenní potřeby. Dokáže porozumět podrobným orientačním pokynům.*

## **POSLECH MÉDIÍ A NAHRÁVEK**

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

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

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

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

## **Příloha č. 2: Společné referenční úrovně SERR – sebehodnocení v poslechu s porozuměním**

**SERR (2002, s. 26 a 27)**

### **B1**

Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.

### **B2**

Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.

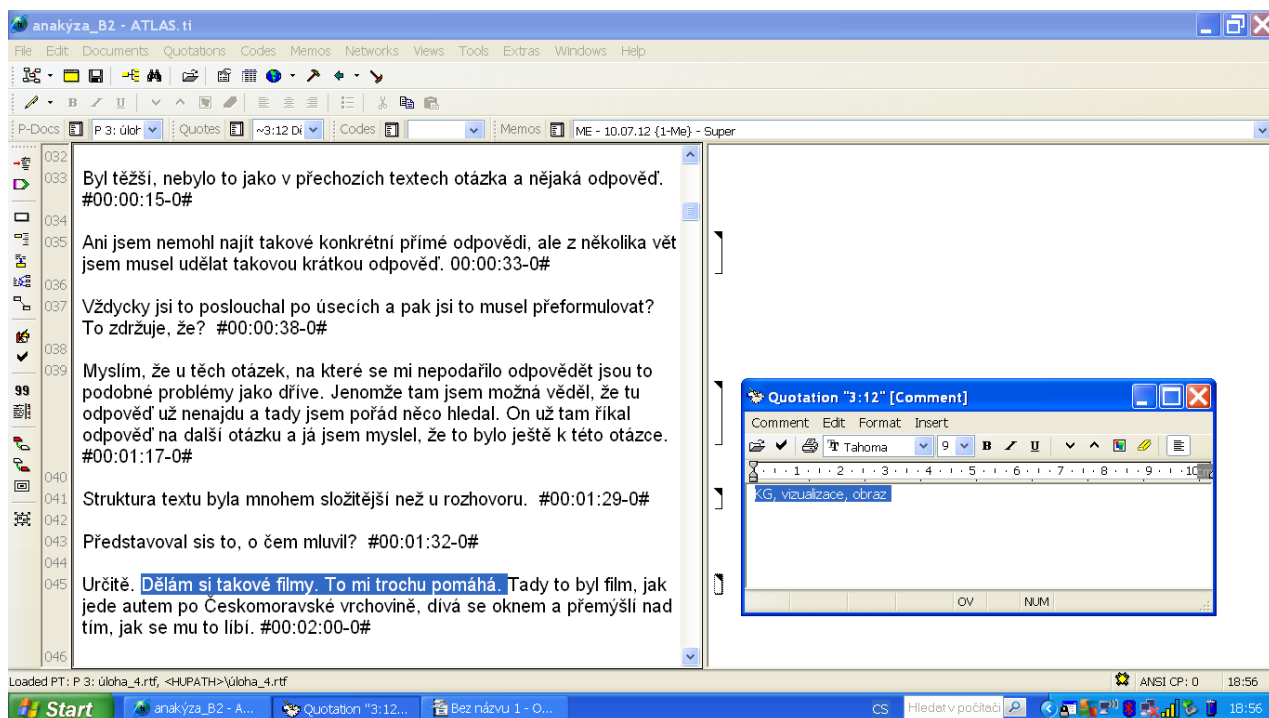
Stupnice souboru DIALANG (Příloha C, SERR, 2002, s. 233-234)

Stupeň Refer. rámce	<i>POSLECH (pokračování)</i>
---------------------------	------------------------------

B1	Dokážu z kontextu odhadnout význam příležitostných neznámých slov a porozumět smyslu věty, je-li diskutované téma známé.
B1	Obvykle chápu hlavní body delší diskuse probíhající v mé přítomnosti, je-li diskuse vedená zřetelným a standardním jazykem.
B1	Rozumím zřetelné řeči v běžné konverzaci, ačkoliv v reálné životní situaci občas musím požádat o zopakování určitých slov a frází.
B1	Rozumím nekomplikovaným konkrétním informacím, které se týkají běžných každodenních nebo s mou prací souvisejících záležitostí, chápu celkový smysl i specifické podrobnosti, řeč však musí být zřetelná a musí mít obvyklou výslovnost.
B1	Rozumím hlavním bodům zřetelné standardní řeči o známých záležitostech, které se pravidelně opakují.
B1	Dokážu sledovat přednášku související s mým oborem za předpokladu, že její předmět je mi známý a prezentace je přímočará a jasně strukturovaná.
B1	Rozumím jednoduchým technickým informacím, například návodu na použití běžného přístroje. Většinou chápu informativní obsah nahraného nebo vysílaného materiálu pojednávajícího o běžných záležitostech, je-li řeč relativně pomalá a zřetelná.
B1	Rozumím řadě filmů, v nichž je dějová linie do velké míry vyjádřena obrazem a jejichž zápletka je nekomplikovaná a řeč zřetelná.
B1	Dokážu pochopit hlavní body vysílaných pořadů na běžná témata a témata, o něž se zajímám, je-li jejich řeč relativně pomalá a zřetelná.

Stupeň Refer. rámce	<i>POSLECH (pokračování)</i>
B2	Dokonale rozumím tomu, co je mi řečeno standardním mluveným jazykem, a to i v hlučnějším prostředí.
B2	Rozumím standardní řeči, živé i vysílané, pojednávající o běžných i méně běžných záležitostech osobního, akademického a pracovního života.
B2	Rozumím hlavním myšlenkám složité řeči na konkrétní i abstraktní téma, je-li pronášena standardním jazykem, včetně technické diskuse související s mým oborem.
B2	Dokážu sledovat obšírný projev a složitou polemiku, je-li téma dosti známé a mluvčí jasně vyjadřuje své záměry.
B2	Dokážu pochopit podstatné body přednášek, pojednání a dalších typů prezentací, které vyjadřují složité myšlenky a užívají složitý jazyk.
B2	Rozumím oznámením a vzkazům pojednávajícím o konkrétních i abstraktních záležitostech pronášených standardní mluvou v normálním tempu.
B2	Rozumím většině rozhlasových dokumentárních pořadů a většině ostatních nahraných či vysílaných audiomateriálů ve standardním jazyce, poznám náladu mluvčího, tón jeho řeči atd.
B2	Rozumím většině televizních zpráv a programů o současném dění, například dokumentárním pořadům, živým rozhovorům, „talk show“, dramatickým hrám a většině filmů ve standardním jazyce.
B2	Dokážu sledovat přednášku související s mým oborem, je-li její prezentace zřetelná.

## Příloha č. 3: Ukázka analýzy v programu Atlas.ti



## **Příloha č. 4 : Dotazník k analytické části práce**

### **Dotazník: demografické informace a informace o poslechu češtiny**

**Identifikační číslo:** \_\_\_\_\_

**Jméno, příjmení:** \_\_\_\_\_

**Pohlaví:** muž X žena

**Národnost:** \_\_\_\_\_

**Mateřský jazyk:** \_\_\_\_\_

**Které cizí jazyky ovládáte?** \_\_\_\_\_

**Vzdělání:** středoškolské – vysokoškolské bakalářské – vysokoškolské magisterské – vyšší

**Kolik let studujete češtinu?** \_\_\_\_\_

**Kolik semestrů studujete češtinu na univerzitě?** \_\_\_\_\_

**Kolik hodin výuky češtiny jste celkem absolvoval(a)?** \_\_\_\_\_

**Jak dlouho jste byl(a) nejdéle v České republice?** \_\_\_\_\_

**Jak často posloucháte česká rádia?** \_\_\_\_\_

**Jak často se díváte na českou televizi?** \_\_\_\_\_

**Jak často jste v kontaktu s češtinou?** \_\_\_\_\_

**Veškeré údaje jsou sbírány výhradně pro potřeby této disertační práce, materiály budou uloženy u autorky.**

## Poslech s porozuměním: materiál k disertační práci

Vaše identifikační číslo: \_\_\_\_\_

### I.

**1. Diktát: Doplňte do „slov“ ve větě samohlásky / vokály (a, á, e, é, i, í, o, ó, u, ů, au, ou), které slyšíte. Pozor, slova, která uslyšíte, nemají význam. Text uslyšíte jednou.**

- |                |                  |
|----------------|------------------|
| 1. m_i_ř_i_bě, | 6. oř_í__van_ý_. |
| 2. peš_i_n_ě_. | 7. kr_ou_h_á_.   |
| 3. t_ou__r_á_. | 8. t_e_ř_i_né,   |
| 4. k_ů_t_á_.   | 9. f_í__j_i__na, |
| 5. n_á__n_í_.  | 10. h_ou__d_á_.  |

**2. Diktát. Doplňte do „slov“ souhlásky / konsonanty, které slyšíte. Pozor, slova, která uslyšíte, nemají význam. Text uslyšíte jednou.**

- |                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| 11. vší__š_ekro,  | 16. ust_ř__ouhlá, |
| 12. ješ_t__ině,   | 17. kle_š__tičně, |
| 13. hrou_z__navý, | 18. chlá_h_olchá, |
| 14. tiha_d__i,    | 19. ří_ž__ený,    |
| 15. kou_d__ělně,  | 20. žle_ř__evě.   |

**3. Doplňte do textu o autě Subaru hlásky (vokály, nebo konsonanty), které slyšíte. Hlásky napište na vynechaná místa. Číslo (0) je vzor. Text uslyšíte jednou:**

Na co **nedá jí** (0) příznivci značky **dop\_u\_stit** (21), jsou jízdní vlastnosti – tak tady opět XV nezklame. Jisté, **pon\_ě\_kud** (22) tvrdší, i když pro pravověrné konzervativní **fan\_ou\_šky** (23) trochu změkčilejší. **Poh\_o\_n** (24) všech kol funguje prvotřídně. Světlá výška 220 milimetrů, a především zcela rovná podlaha bez **vyčn\_í\_vajících** (25) dílů umožňují velmi dobrou **pr\_ů\_chodnost** (26) terénem. A pojďme do ceníků. Subaru XV je auto hodně na image. Obdobné je i Mitsubishi ASX, to ovšem **poř\_í\_díme** (27) už od 429 900 korun, ovšem za **dv\_ou\_kolku** (28). Navíc Mitsubishi nabízí čtyřkolky pouze s naftovým motorem. Tady je tedy rozhodování jasné. Subaru **nejlevn\_ě\_jší** (29) benzínovou čtyřkolku XV 1.6 Active o výkonu 114 koní nabízí za 569 000, Mitsubishi ASX pak s pohonem **vš\_e\_ch** (30) kol dostaneme nejméně za 615 000, ale je to nafta o výkonu 150 koní.

## II.

**Uslyšíte část odpovědi dvou moderátorů rádia na otázku: Jak a kdy správně konzumovat zeleninu? Doplňte na vynechaná místa slova, která uslyšíte v textu.**

31. Názorů, jak konzumovat zeleninu, je \_\_\_\_\_.
32. Každý z nás je jedinečný, a tak nám vyhovuje \_\_\_\_\_ úprava zeleniny.
33. Vitarián jí zeleninu v \_\_\_\_\_ stavu.
34. Klasická česká kuchyně začala k hlavnímu chodu přidávat \_\_\_\_\_ z čerstvé zeleniny.
35. Je důležité, aby s tím vaše \_\_\_\_\_ souhlasilo.
36. Odborníci vám \_\_\_\_\_, jaký jste (metabolický) typ.
37. Nejlepší je komunikovat s tělem a \_\_\_\_\_ mu.
38. Sladíte se s přírodou a \_\_\_\_\_ období.
39. Vybírejte zeleninu, která \_\_\_\_\_ celou planetu.
40. Když už máme doma sezónní zeleninu, tak se můžeme \_\_\_\_\_ do vaření.

**Označte kroužkem vaši odpověď. Neslyšel(a) jsem konkrétní slova, protože:**

1. Moderátor mluvil moc rychle.
2. Moderátorka mluvila moc rychle.
3. Otázky / odpovědi jsou pro mě dlouhé a já zapomínám, co kdo řekl.
4. Neznám dobře slovíčka k tématu.
5. Nerozeznám slova, neumím je najít v proudu řeči.
6. Nevím, ve které části věty hledat informace, o kterých se mluví.
7. Neumím gramatiku a nevím, která slova patří k sobě.
8. Nemám čas překládat si to, o čem se mluví, do svého jazyka.
9. Slyším věty jako jednu linii, jeden zvuk, neslyším slova.
10. Nevím, co je čínská medicína, ajurvéda atd.
11. Neumím si představit situaci, o které moderátoři mluví.
12. Nevěděl(a) jsem vůbec, o čem budou mluvit.
13. Jiné: \_\_\_\_\_
14. Jiné: \_\_\_\_\_

**Co vám pomohlo lépe rozumět textu?**

15. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Vaše identifikační číslo: \_\_\_\_\_

### III.

**Moderátor Českého rozhlasu, Václav Žmolík, mluví s Michalem Březinou, vynikajícím českým krasobruslařem, který se vrátil z šampionátu z francouzské Nice:**

41. Stihl už M. Březina po šampionátu trénovat? \_\_\_\_\_ .
42. Je pro Březinu krasobruslení také odpočinek? \_\_\_\_\_ .
43. Kde oslavil Březina své 22. narozeniny? \_\_\_\_\_ .
44. Je možné zatelefonovat do studia a živě mluvit s krasobruslařem? \_\_\_\_\_ .
45. Kolikátý skončil M. Březina na šampionátu v Nice? \_\_\_\_\_ .
46. Kterou část programu si přehrával M. Březina v hlavě? \_\_\_\_\_ .
47. Na co myslí M. Březina, když zajede dobrou jízdu? \_\_\_\_\_ .
48. Kolikrát byl M. Březina v první šestici na Mistrovství světa? \_\_\_\_\_ .
49. Proč se M. Březina těšil do Nice? \_\_\_\_\_ .
50. Jak často měl M. Březina v Nice tréninky? \_\_\_\_\_ .

**Označte kroužkem vždy JEDNO číslo, které co nejlépe vystihuje (popisuje), nad čím jste přemýšlel(a) před poslechem poslechové úlohy, při ní a po jejím skončení.**

1 = Vůbec nesouhlasím. 2 = Částečně nesouhlasím. 3 = Průměrně. 4 = Částečně souhlasím. 5 = Zcela souhlasím.

**Příklad:** *Kontroluji si, jestli jsem rozuměl(a) tomu, co jsem slyšel(a).* 1 2 3 4 5

16. Před začátkem poslechu si promyslím, co o tématu vím. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
17. Používám tón mluvčího k tomu, abych odhadl(a) význam slov. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
18. Když poslouchám, přemýšlím, co bude následovat (potom). \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
19. Používám slova, která znám, abych identifikoval(a) význam neznámých slov. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
20. Když nerozumím, poslouchám „slova“, která znějí podobně jako česká. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
21. Když poslouchám, hledám části vět, které k sobě logicky a gramaticky patří. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
22. Když mám problém s porozuměním, přestanu poslouchat. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
23. Poslouchám, abych pochopil(a) obecný význam. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
24. Nejdůležitější je pro mě rozumět konkrétním slovům. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
25. Když mám problémy rozumět, řeknu si, že to dokážu a dokončím. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
26. Když poslouchám, spojuji to, co slyším, s tím, co jsem už slyšel(a). \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
27. Používám otázky, které mám před sebou, k tomu, abych odhadl(a), čemu nerozumím. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
28. Když poslouchám, soustředím se na klíčová slova. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
29. Poslouchám slova, která stojí nejbliže u sebe, a potom je zapojuji do kontextu. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
30. Nejdůležitější je pro mě poznat části vět, které k sobě patří. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
31. Když nerozumím, o to víc se soustředím. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
32. Když nerozumím, poslouchám dál, protože možná budu rozumět později. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
33. Hledám slova, která mi pomůžou orientovat se v textu, označující čas, místo. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
34. Často správně odvodím z kontextu význam slov, kterým nerozumím. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
35. Nejdůležitější je pro mě najít sloveso (činnost) a vědět, co se k němu váže. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
36. Snažím se „vidět před očima“, co slyším. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
37. Když se přestanu soustředit, umím se rychle zkoncentrovat zpět. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
38. Když mám možnost poslouchat podruhé nebo potřetí, obvykle vím, na kterých místech se musím hodně soustředit. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
39. Rozumím, když si v hlavě překládám. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
40. Když poslouchám, umím poznat místa, kdy rozumím, a místa, kdy nerozumím. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5
41. Pomáhá mi, když znám strukturu textu: po otázce přijde odpověď a můžu se připravit. \_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5



#### IV.

Uslyšíte text Františka Nepila, ve kterém popisuje krásu alejí na Českomoravské vrchovině. Odpovězte na otázky svými slovy:

##### a) Otázky k textu:

51. Nad čím se autor v textu zamýšlí? \_\_\_\_\_
52. Jak se podle autora projevuje / ukazuje láska k domovu? \_\_\_\_\_
53. Co je možné poznat ze způsobu jízdy řidiče? \_\_\_\_\_
54. Kde jsou nejkrásnější aleje v ČR? \_\_\_\_\_
55. Co znamená pro autora cesta starou alejí? \_\_\_\_\_
56. K čemu všemu (reálně i metaforicky) vedou aleje? \_\_\_\_\_
57. Z čeho měl autor při návratu strach? \_\_\_\_\_
58. Jak dlouho se dnes kácí stromy v alejích? \_\_\_\_\_
59. Co se děje, když máme na světě více techniky? \_\_\_\_\_
60. Co chce autor pro sebe i pro děti? \_\_\_\_\_

##### b) Otázky mimo text:

61. Jaké stromy stojí v alejích ve vašich představách? \_\_\_\_\_
62. Jaké auto podle vás jede alejí (značka auta, barva)? \_\_\_\_\_
63. Jakou barvu a formu má podle vás kostel? \_\_\_\_\_
64. Proč podle vás autor spojuje aleje s pocitem domova? \_\_\_\_\_

-----  
**Poznámky, komentáře:**

---

---

---

---

---

## **Příloha č. 5: Přepisy poslechových textů**

### **Text č. 1**

#### **Subaru XV**

Na co nedají příznivci značky dopustit, jsou jízdní vlastnosti – tak tady opět XV nezklame. Jisté, poněkud tvrdší, i když pro pravověrné konzervativní fanoušky trochu změkčilejší. Pohon všech kol funguje prvotřídně. Světlá výška 220 milimetrů, a především zcela rovná podlaha bez vyčnívajících dílů umožňují velmi dobrou průchodnost terénem. A pojdme do ceníků. Subaru XV je auto hodně na image. Obdobné je i Mitsubishi ASX, to ovšem pořídíme už od 429 900 korun, ovšem za dvoukolku. Navíc Mitsubishi nabízí čtyřkolku pouze s naftovým motorem. Tady je tedy rozhodování jasné. Subaru nejlevnější benzínovou čtyřkolku XV 1.6 Active o výkonu 114 koní nabízí za 569 000, Mitsubishi ASX pak s pohonem všech kol dostaneme nejméně za 615 000, ale je to nafta o výkonu 150 koní.

### **Text č. 2**

#### **Zelenina**

Děkujeme za dotaz. Názorů, jak konzumovat zeleninu je mnoho. Ne náhodou také vznikla řada výživových směrů. Každý vám bude tvrdit něco jiného. Každý z nás je totiž jedinečný, a tak máme jiné trávení a každému tak vyhovuje jiná úprava zeleniny. Například vitarián jí vše v syrovém stavu. Naopak makrobiotická kuchyně, ta vyzdvihuje tepelnou úpravu. Jak zeleniny, tak ovoce. A klasická česká kuchyně, tak ta začala k hlavnímu chodu přidávat oblohu z čerstvé zeleniny. Určité základní body, jak zeleninu upravovat a jíst, se dají vyzdvihnout. Ale je důležité, aby s tím vaše trávení souhlasilo. Případně navštivte některého z odborníků na čínskou medicínu, ajurvědu nebo makrobiotiku. A ti odborníci vám určí, jaký jste metabolický typ, neboli: jaké máte trávení. A podle toho se dá ve výběru a druzích přípravy orientovat. Nejlepší však je, učit se komunikovat a naslouchat svému tělu. Správná konzumace zeleniny už začíná při jejím výběru. Ano, sladte se s přírodou a ročním obdobím. Ne náhodou nám matka příroda chystá stále jiné plodiny. V dnešní době supermarketů, kdy máme na výběr stále to samé, jsme na to lehce zapomněli. Vybírejte zeleninu, která neobletěla celou planetu, přispějete tak k čistějšímu ovzduší. Nejlépe českou a pokud možno s co nejšetrnějším způsobem při pěstování. Tak a když už máme doma sezonní českou zeleninu, tak se můžeme pustit do vaření.

### Text č. 3

#### **Interview se sportovcem Michalem Březinou**

Moderátor: „Dobré dopoledne, pozvání k našemu mikrofonu přijal český reprezentant v krasobruslení Michal Březina. Dobrý den, Michale.“

M. Březina: „Dobrý den.“

Moderátor: „Co všechno už jste stihl po světovém šampionátu z minulého týdne? Už jste si stihl odpočinout?“

M. Březina: „Tak já jsem stihl přijet domů, stihl jsem, stihl jsem odjet jednu benefiční akci tady v Brně, Velikonoce na ledě, a zatím pořád odpočívám ještě a příští týden začínám trénovat už pořádně.“

Moderátor: „Odpočíváte exhibicí?“

M. Březina: „Odpočívám exhibicí, ano.“

Moderátor: „Dvaadvacáté narozeniny jste oslavil v pátek v Nice anebo až doma, opožděně, po návratu?“

M. Březina: „Tak já jsem to trošku – dá se říct – oslavil už tím krátkým programem, už v pátek, takže...“

Moderátor: „Druhé místo je báječné.“

M. Březina: „Takže tam se myslím nedalo už ani víc co oslavovat, tam ta oslava byla tak nějak adekvátní, dá se říct.“

Moderátor: „Tak opožděně ještě všechno nejlepší ještě ode mě.“

M. Březina: „Děkuju.“

Moderátor: „Právě o mistrovství světa, které se Michalovi Březinovi nejprve povedlo a pak nepovedlo tak, jak chtěl, budeme mluvit už za chvíli. Povídat si dál budeme prostřednictvím rozhlasových linek mezi Prahou a Brnem. A protože náš rozhovor předtácíme, neposílejte nám prosím dotazy. Neuměli bychom na ně odpovědět. Ale i tak, zůstaňte s Radiožurnálem.“

Víkendový Radiožurnál s Václavem Šmolíkem.

Moderátor: „Pražský krasobruslař Michal Březina na medaili ze světového šampionátu v Nice nakonec nedosáhl. Po nevydařené volné jízdě klesl z druhého místa na konečné šesté. A protože Michala teď máme ve vysílání Radiožurnálu, můžeme si povídat, jak šampionát prožíval. Kolikrát jste si od té doby všechno přehrál v hlavě? Rozjíždětky, krátký program, volnou jízdu, Michale?“

M. Březina: „Tak, já abych řekl pravdu, ten krátký program si už ani moc nepamatuju a tu volnou jízdu si sem tam sem tam v hlavě ještě promítnu a ono to tak bývá u mě většinou vždycky, že když zajedu dobrou jízdu, tak tak je to většinou proto, že mám v hlavě úplně prázdnou. A že to jedu, že to jedu automaticky, já si pak z té jízdy nic nepamatuju. Od toho pak poznám, jestli jsem zajel dobře, nebo ne. A to se mi v krátkém programu povedlo a v té volné ani tak moc ne, ale snažím se na to nemyslet a snažím se pokračovat dál, protože i tak to šestý místo je dost dobrý výsledek, takže se snažím na to nemyslet, že se to tak nepovedlo, a prostě trénovat dál a aby to příští rok vyšlo, konečně.“

Moderátor: „No, říkám si, být v první šestce na mistrovství světa, to je dost dobré.“

M. Březina: „Já si myslím, že to je dobrý výsledek a dá se říct, že ta první šestka, vlastně jsem tam tři roky za sebou, takže si myslím, že to taky něco znamená.“

Moderátor: „Že to až tak úplně neúspěch nebyl. S jakými pocity a jak namotivovaný jste vůbec do Nice odjížděl?“

M. Březina: „No, já jsem byl namotivovaný dobře, já jsem měl docela dobře natrénovaný, hlavně v tom krátkém programu, to bylo vidět, že ten trénink, co jsme měli, tak se vlastně vyplatil, a že se mi to povedlo, takže já jsem se těšil do Nice. Je pravda, že to byl asi první závod, na kterém jsem se těšil jet závodit, takže...“

Moderátor: „Aha, a čím to bylo?“

M. Březina: „Takže se musím přiznat, ani nevím proč, možná tím, že jsem poprvé závodil někde u moře.“

Moderátor: „Hm. Palmy, pláže a tak?“

M. Březina: „Palmy, pláže, sice se ještě nedalo koupat, ale bylo to tam hezký.“

Moderátor: „Ostatně na to byste asi ani neměli čas, že?“

M. Březina: „Asi ne, já jsem sice závodil až na konci týdne, ale vlastně jsem tam přijel v neděli a od neděle až do pátku jsem měl každé den tréninky. Takže toho času moc nebylo.“

#### **Text č. 4**

#### **František Nepil: Českomoravská vrchovina**

Mám rád lidi, kteří to mají rádi tam u nich doma. Je mi mezi nimi pěkně, když mě vodí po starých i nejnovějších ulicích, po věžích, po muzeíčku a vůbec po místech, která stojí za podívání. Mám prostě rád města a městečka, vesnice a samoty, kde žijí lidé s chutí a pýchou. A nevzdychají po té Praze, tak jako mám rád Pražany, kteří nevzdychají třeba po Paříži, a Pařížany kteří nevzdychají po já nevím čem.

A pak jsem taky rád tam, kde tu lásku k domovu třeba neslyším, ale cítím. Všude člověk nemůže zastavit, někde to jenom projíždí, ale nemyslete si, že pouhá jízda není také rozmlouvání s krajem. Stejně jako vy, nezřídká z pouhé jízdy cizího vozu poznáte, zda u vás zrovna projíždí slušný člověk, nebo naopak nějaký náfuca, chuligoš, či křupan, tak člověk za volantem vnímá doteky lásky, úcty a citu lidí ke svému kraji, i když má v pedálu sedumdesátku.

Tu lásku a úctu vnímám například vždycky, když jedu nádhernými alejemi po Českomoravské vrchovině. Já si je teda i prošel, jenže tenkrát jsem byl přeci jenom o třicet kilo mladší. Nemluvě o tom, že aleje byly u všech silnic. Ale zatím co v okolí Prahy opižlali kde co, je jízda z Humpolce do Poličky pořád ještě jízdou snů. A když jsem tam tudy jel posledně, uvědomil jsem si, že cesta starou alejí je zrovna takovým zážitkem, jako třeba procházka po břehu moře. Už proto, že každá alej vždy vede k něčemu krásnému. Zámecká alej k zámku, kostelní alej k nějakému kostýlku, kde si náš dědeček babičku bral, a silniční alej vede od města k vesnici nebo od dědiny k městu a jejich součet, dělá náš domov.

A proto jsem se počal po svém návratu bát, že je třeba i na vysočině něco popadne nebo že se nějak pomátnou a vezmou pily a že moje příští cesta tamtudy bude vypadat zrovna tak, jako ty cesty za Prahou. Kilometr stromořadí se dá, při dnešní technice, porazit dřív, než se rozkoukáte, ale nevím, jestli jste si všimli, že čím výkonnější jsou teď pily, tím pomaleji rostou stromy.

My dospělí, často říkáme, že děláme všechno pro děti. A to pravda je, to říkám o své práci i já, i když ode mne je to vždycky zároveň jakési upozornění, že mi to bude prostě dlouho trvat. Jenomže i když si tedy namlouvám, že pro děti dělám, co mohu, chtěl bych na rozdíl od ostatních lidí přece jenom něco pro sebe. Ježe teď už ne kde co, ale ty aleje na Českomoravské vrchovině, ty bych teda chtěl.

Tak vás, děti, prosím, abyste je nám, dospělým, zachovaly, a z duše vám přeju, aby k domovu vašich dětí aleje vedly a aby vám je záviděl každý tak, jako já je závidím těm vysočinským horákům.

## **Příloha č. 5: Přepisy verbálních protokolů**

### **Přepisy nahrávek recipientů na úrovni B1 podle SERR**

#### **K01/1-úloha 1, cvičení 2, PL**

Textu rozumím velmi dobře, moderátor mluví výrazně, má dobrou dikci a znám většinu slovní zásoby, takže je snadné tomu porozumět. #00:00:38-0#

Problém by byl, kdyby mluvili o věcech, které neznám ze života, a kdyby tam byla neznámá slovíčka. #00:00:52-0#

Lektor mluví rychle, ale úlohu je možné vyřešit, protože mluví výrazně. #00:01:07-0#

A ta snadnost vychází z toho, že je třeba doplnit jenom písmenka, ne celé výrazy. #00:01:22-0#

#### **K01/1-cvičení 2, PL**

Tahle úloha je trochu těžší, ale stále je to poměrně lehké, protože hledám jen jeden výraz. #00:25:00-0#

Moderátoři mluví pomalu, výrazně a takovým velmi přístupným jazykem, velmi dobře intonují. Dobře se to poslouchá a je lehké porozumět tomu, o čem moderátoři mluví. #00:55:00-0#

Trochu mě vyvádějí z míry ty dvě různé osoby. To trochu narušuje rytmus poslechu, ale protože mluví pomalu, tak to není tak velká překážka. #0:01:31-0#

Pamatuješ si, o čem mluvili? #00:01:55-0#

Ne úplně. Soustředila jsem se na ty věty, které jsem měla doplnit. Moc si nepamatuju, o čem mluvili, protože jsem v tu chvíli dokumentovala, vpisovala ta slova. Tady trochu vadí, že je nutné dělat dvě věci naráz. #00:02:30-0#

Víceméně vím, o čem je text, je o tom, jakou zeleninu si vybírat, odkud spíš ne, odkud je lepší, ale tak detailně nevím. #00:02:42-0#

Jak posloucháš ten text, co ti pomáhá, např. znalost slovní zásoby? #00:02:42-0#

Nejvíce pomáhá slovní zásoba. Když neznáš gramatiku, taky budeš rozumět. Gramatika je sice je potřebná, ale při poslechu s porozuměním jde vždycky hlavně o slovní zásobu.

#00:03:05-0#

Čekáš na zadaná slova, která ti pomáhají rozkódovat text? #00:03:15-0#

Ano, hledám si klíčová slova. Kdybych vůbec nerozuměla, to bych se soustředila na slova, která určitě znám. Ale tady většina slov byla známá, takže jsem vybírala jen ta slova, která byla nutná k dotvoření celkového obrazu. #00:03:43-0#

A ta klíčová slova nějak propojuješ, nebo co s nimi děláš? #00:03:50-0#

Ano, vizualizuji si, co slyším, záleží ale na tématu. Tady jsem je viděla v tom rádiu. Jestli si můžeš udělat obraz, tak to velmi pomáhá. V hlavě se mi odvíjela jakási páska s filmem. Nezapamatuješ si sice konkrétní slova, ale zapamatuješ si obraz. #00:04:33-0#

### **K01/1-cvičení 3, PL**

Moderátor mluví velmi rychle. A to už je hlavní překážka. #00:00:20-0#

A už je nutné soustředit se na konkrétní detaily, ne jen na doplnění toho, co slyšíme. Je nutné, abychom sami zformulovali odpověď. #00:00:37-0#

Text není rozdělený na takové pravidelné části, takže je těžké zachytit klíčová slova, na která je třeba se soustředit při odpovědích na otázky. #00:00:54-0#

Otázky jsou velmi detailní, takže je třeba v tom poslechu vyhledat přesnou odpověď na rozdíl od takové obecné odpovědi. To je určitě těžké. #00:01:09-0#

Například otázky na čísla, občas se stane, že to někam uteče, že to neslyšíš. #00:01:15-0#

U jedné otázky jsem například uslyšela odpověď a věděla jsem, že to je odpověď na otázku, ale neokázala jsem ji zformulovat, protože jsem té odpovědi úplně nerozuměla. Věděla jsem, že TO je odpověď, ale nepodařilo se mi přesně zapsat tu větu. Neodhadla jsem, co přesně znamená. #00:01:45-0#

Určitě je tady těžší slovní zásoba. #00:01:49-0#

Obecně je text srozumitelný, ale když je třeba uvést ty detaily, tak si jimi nejsem moc jistá. #00:02:01-0#

To není takový ustálený rozhovor se scénářem, ale to je prostě interview. #00:02:14-0#

Mluví se opakují, občas se zastavují, věty občas trochu zadržávají. Protože mluví text nečtou, je těžší vyhledat v tom poslechovém textu to, co mám. #00:02:40-0#

Mluví běžně mluveným jazykem, možná ne běžně mluveným jazykem, ale nepromyšleně,

mluví naživo a nepřemýšlí o tom, co říká. #00:03:09-0#

### **K01/1-cvičení 4, PL**

Už na začátku je trochu odpudivý styl moderátorova projevu, protože mluvil velmi monotónně, takže se to poslouchalo špatně. #00:00:19-0#

Tím spíš, že pro mě bylo těžké zachytit přesně, o čem mluví. #00:00:27-0#

To jsou takové filosofické úvahy, takže není možné najít takovou konkrétní odpověď, tak jako před tím byla otázka na nějaké číslo, datum, na nějakou konkrétní informaci. #00:00:38-0#

A tady z dlouhé výpovědi vyplývala jedna krátká odpověď na jeden závěr, který bylo třeba zformulovat, a na který jsem proto neodpověděla. #00:00:51-0#

Strašně mi vadil ten monotónní styl mluvení, to jsou takové myšlenky zachycené slovy, trochu se mi to spojuje s kázáním v kostele. #00:01:16-0#

Ale rozuměla jsem jednotlivým větám. Já bych rozuměla i celému textu, ale nemohla jsem se soustředit kvůli tomu jeho stylu přednesu. #00:01:38-0#

Také ta tematika, takové rozumování, které je těžké shrnout do jedné věty. #00:01:54-0#

To shrnutí by určitě bylo možné, kdybych rozuměla celému textu, tak bych to asi mohla vyhledat, ale... #00:02:01-0#

V čem spočívá ten problém, to jsou nesrozumitelná slova, nebo co? #00:02:08-0#

Tady jsem se ztratila hned na začátku. Ztratila jsem pojem, o čem vlastně mluví. Taky si vlastně nejsem moc jistá, o co v tom textu šlo. #00:02:17-0#

Nejsem si tak úplně, o co v textu šlo. Asi o nějakou přírodu, ale jak, nevím, nedokázala bych to shrnout. #00:02:29-0#

Hlavní problém tady je slovní zásoba. #00:02:40-0#

### **K02/2-cvičení 2, PL**

Je to do detailu srozumitelné a dobře se to poslouchalo. #00:01:14-0#

### **K02/2-cvičení 3, PL**



Mluvil opět srozumitelně, ale trochu rychle. #00:00:09-0#

Někdy jsem nemohla najít přesně ty informace. #00:00:15-0#

Proč? #00:00:17-0#

Protože jsem se ztratila, moc mluvili a já jsem ty konkrétní informace nedokázala vyhledat. #00:00:24-0#

Je důležité si představovat, co posloucháme? #00:00:53-0#

Já jsem si představovala, jak ten krasobruslař sedí s tím novinářem a povídají si. #00:00:59-0#

Když si představím, jak to vypadá, tak se určitě poslouchá lépe. #00:01:11-0#

#### **K02/2, cvičení 4, PL**

To bylo strašné. #00:00:11-0#

Jeho hlas byl tak monotónní. #00:00:15-0#

To byla jakási filosofická rozmýšlení. Vůbec jsem nemohla najít odpovědi na ty otázky, které tu mám. #00:00:20-0#

On to určitě řekl, ale jak jsem se zamyslela, tak jsem se později už nedokázala vrátit do toho samého místa textu. Bylo to strašně těžké. #00:00:27-0#

Co všechno ti brání v porozumění? #00:00:33-0#

Zdá se mi, že ta monotónnost hlasu brání soustředění. Člověk se v určitém momentu zapomíná. #00:00:42-0#

Je to i tím, že nemáš klíčová slova v otázkách, která by vedla k odpovědím? #00:00:47-0#

Ne, právě to je ten problém. A často jsem se taky si pozdě uvědomila, že už řekl odpověď a ztratila jsem se. Bylo toho strašně moc. #00:01:00-0#

Navíc jsem to nestíhala zapisovat. #00:01:05-0#

On tak moc řekl k té jedné otázce a potom já ani nevím, kdy přestal, tak to bylo těžké. #00:01:11-0#

Jaké bylo téma? #00:01:16-0#

Téma nebylo tak těžké, protože mluvil o lásce lidí k vlasti, domovu, města, lidí... Ale cesta tou alejí, to bylo nejtěžší. #00:01:29-0#

Ve kterém momentu skončila ta tvoje cesta, kterou sis představovala? #00:01:50-0#

U třetí otázky. Jak začal mluvit o té cestě. #00:01:54-0#

Proč? Soustředila ses na tu cestu, na tu krajinu: co se stalo? #00:02:00-0#

Já jsem se soustředila na tu otázku: "Co je možné poznat ze způsobu jízdy řidiče?" A později on už mluvil o těch alejích a o těch jiných místech a já už jsem vůbec nebyla schopná se v tom najít. #00:02:25-0#

Ale ty jsi úplně přestala poslouchat, to je to tak demotivující? #00:02:29-0#

Je to strašně demotivující. #00:02:39-0#

### **K03/3-cvičení 2, PL**

Mluvčí mluvili rychle, ale ne příliš. #00:00:13-0#

Rozuměla jsem slovům a věděla jsem, o co jde, o čem obecně mluví. #00:00:17-0#

Byla jsem taky schopná si tu situaci představit. #00:00:19-0#

Jediný problém bylo to, že v jedné chvíli - čím delší byla výpověď, pak už jsem na konci měla problém se soustředěním, abych napsala ta konkrétní slova. #00:00:36-0#

Proč je tenhle typ cvičení pro tebe lehký? #00:00:45-0#

Lehké je to na začátku, kdy jsem se ještě intenzivně soustředila. #00:00:56-0#

Čím blíže konci, tím je těžší zachytit odpovídající slova z kontextu. #00:01:14-0#

### **K03/3-cvičení 3, PL**

Jejich projev je rozumně rychlý. #00:00:23-0#

Trochu jsem se ztratila. #00:01:58-0#

Už jsem našla odpovědi. Cítím se dobře. #00:02:27-0#

Problém byl uprostřed textu. #00:03:52-0#

Na začátku jsem neměla problém s porozuměním a mohla jsem klidně najít odpovědi na otázky. #00:03:48-0#

Když se změnil charakter textu uprostřed, když skončila ta jakoby první část, tehdy jsem úplně ztratila smysl. A i když jsem slyšela, o čem mluví, nedokázala jsem k tomu přiřadit odpovědi na otázky. #00:04:13-0#

Potom v té druhé části už jsem neměla problém. #00:04:16-0#

A co ti pomohlo vrátit se k tomu poslechu? #00:04:20-0#

Pomohlo mi to, že jsem uslyšela odpověď na některou z těch otázek a v tu chvíli jsem se dokázala vrátit k úplnému soustředění. #00:04:29-0#

Takže máš problém se soustředit? #00:04:31-0#

Nerozuměla jsem proto, že bylo mnoho informací na jednom místě. #00:04:40-0#

Ztratila jsi strukturu textu, nevěděla jsi, co se děje? #00:04:43-0#

V jednu chvíli to bylo tak, že jsem na začátku v pohodě všemu rozuměla, ale pak došlo k tomu ohromnému chaosu a objevilo se množství informací, které mi ztěžovaly porozumění. #00:04:57-0#

Co to znamená: "Všemu jsem v pohodě rozuměla?" #00:05:01-0#

Ukazuji teď rukama pořadí kousků textu. Ty kousky textu mi pomohly rozumět. #00:05:14-0#

A pak, když rozumím, se vždycky vracím na počátek, tvoří se mi takový kruh. #00:05:24-0#

### **K03/3-cvičení 4, PL**

Na začátku jsem zase neměla problém s porozuměním. #00:00:08-0#

Ale když jsem hledala odpovědi na první tři otázky, ukázalo se, že jsem úplně ztratila kontakt s tím, co ten moderátor říkal. #00:00:18-0#

A bylo pro mě těžké se vrátit do pořadí těch odpovědí. #00:00:24-0#

Až ke konci jsem se dokázala vrátit do tématu a víceméně jsem všechno pochopila.

#00:00:33-0#

Soustředila jsem se na otázky a utekl mi smysl. #00:00:36-0#

Proč je pro tebe těžké porozumět tomu, o čem mluví? Protože jsi neměla strukturu, že nevíš, o čem přesně mluvil? #00:00:44-0#

Ano, vychází to z toho, že jsem neměla strukturu textu, byla jsem jakoby vytržená ze souslednosti, kterou jsem měla na začátku projevu. #00:00:53-0#

Potom pro mě bylo těžké se vrátit k poslechu s porozuměním. Slyšela jsem slova, ale cítila jsem se jako: "O je, co se děje?" #00:01:03-0#

Co děláš v tu chvíli, kdy vidíš, že máš v hlavě chaos: mnoho slov a nemáš význam? #00:01:10-0#

Snažím se najít v tom poslechu klíčová slova. Taková, která mi dovolí vrátit se k porozumění. #00:01:19-0#

Vracíš se k tomu, co v textu bylo, nebo jdeš dopředu? #00:01:24-0#

Ano, jdu jen dopředu. #00:01:25-0#

V tomto případě jsem věděla už od začátku, jaké je téma jeho projevu, a díky tomu jsem vyhledávala klíčová slova, která mi mohla dovolit se vracet. #00:01:39-0#

Ale současně jsem se soustředila na to, co za chvíli poví, a ne na to, co už řekl. #00:01:46-0#

Tvoříš si v hlavě nějaký obraz toho, co posloucháš? #00:01:48-0#

Mám obraz takových pražských alejí, krásné stromy, trochu sentimentální obraz cesty lemované stromy? #00:02:04-0#

V čem pomáhá takový obraz, v zapamatování? #00:02:07-0#

Ano, v zapamatování si toho, co před chvílí řekl. #00:02:10-0#

A ten obraz ti vytvoří systém v tom chaosu, ano? #00:02:21-0#

Ano. Ano. Ano. #00:02:22-0#

Pomáhá ti znalost gramatiky při poslechu? #00:02:25-0#

Ne. Ta není vůbec důležitá. #00:02:29-0#

Hledám klíčová slova, ale není pro mě důležitá jejich gramatická struktura. #00:02:38-0#

### **K04/4-cvičení 2, PL**

Hned na začátku jsem trochu ztratil téma. #00:00:20-0#

Všemu rozumím, ale stále nevidím ten hlavní motiv. #00:00:53-0#

Teď byla trochu dlouhá věta. #00:01:10-0#

Stále sice nechápu, jaké z toho textu vyplývá poučení, ale bylo to snadné. #00:02:04-0#

Na začátku mi něco uteklo, protože jsem se nedokázal soustředit. #00:02:09-0#

V zásadě to výměna vět mezi moderátory byla osvěžující, ale zpočátku ta výměna trochu vadila v soustředění se na to, o čem přesně je ta druhá věta. #00:02:30-0#

Zejména u toho mluvčího, když končil, tak jsem zapomínal, co řekl na začátku. #00:02:37-0#

Pomáhají ti kratší věty v porozumění? #00:02:40-0#

Ano. #00:02:41-0#

Při delších větách si nejsi jistý, kde přesně máš hledat informace, které jsou důležité. #00:02:48-0#

Přesně tak. #00:02:49-0#

### **K04/4-cvičení 3, PL**

První část byla rozhodně těžší, většinou jsem pochopil téma i smysl, ale např. u otázky č. 43 jsem měl problém zachytit kde. Všechno o těch narozeninách jsem slyšel, ale to *kde* tam nebylo. #00:00:39-0#

A otázka č. 44 podle mě taky úplně neodpovídá tomu, co říkali. #00:00:51-0#

Pro mě bylo nejtěžší „vyhledat“, na čem to záleží, jestli tam bylo ne, nebo jestli tam to ne nebylo. #00:01:02-0#

Později po té pauze už ten text byl výrazně lehčí. Taky se mi zdá, že moderátor, mluvil výrazněji. #00:01:16-0#

A v té první části bylo těžké rozumět jeho otázkám. #00:01:25-0#

Proč to bylo těžké? Protože ty otázky nejsou předvídatelné? #00:01:28-0#

Nebyl jsem schopný najít jednotlivá slova, splývalo mi to. #00:01:36-0#

Co ukazuješ tou rukou? Pořadí? #00:01:39-0#

Ukazuji, že mi celé věty splývaly do jedné linie. #00:01:47-0#

Jen v otázce č. 49 jsem nedokázal vyhledat v Březinově odpovědi, o co mu jde, když řekl to slovo: "U moře." A teprve později, když začal vyprávět o palmách, jsem pochopil, že to jsou dvě slova. #00:02:22-0#

U té otázky jsem se prostě vypnul a čekal jsem, že bude samozřejmá odpověď a překvapivě tak zřejmá nebyla. #00:02:38-0#

Problém byl v tom, že ta otázka se vztahovala až příliš ke konci. Už podle intonace bylo cítit, že končí a už jsem začal myslet na něco jiného a uteklo mi to. #00:02:47-0#

Takže to je otázka koncentrace během textu. A když ten text skončí, vracíš se k němu, nebo myslíš už na něco jiného? #00:03:09-0#

Ano. Už skončím a nevracím se. #00:03:17-0#

Taky by to bylo snazší, kdybych si byl předem přečetl všechny ty otázky a zatrhal si klíčová slova. #00:03:17-0#

Klíčová slova jsou vždycky klíčem k porozumění? #00:03:24-0#

Ano. #00:03:25-0#

#### **K04/4-cvičení 4, PL**

V tom textu bylo nejtěžší to, že byl velmi nekonkrétní. #00:00:00-0#

Autor představoval své různé myšlenky a bylo těžké vztáhnout ty otázky ke konkrétním myšlenkám, protože to byl spíš takový tok asociací než přesné informace. #00:00:24-0#

U většiny otázek jsem měl dojem, že už jsem tu odpověď uslyšel, že to, co řekl, by se hodilo jako odpověď na zadanou otázku, ale později se objevily formulace, které se teprve začaly k tomu bodu vztahovat, takže jsem musel škrtnat a měnit. #00:55:-0#

Co se týká otázek 58 a 59, tak vůbec nevím, ve kterém místě to bylo. Nějak mi to zmizelo.

#00:01:11-0#

A určitou obtíží bylo to, že ty otázky byly šířeji zadané než v předchozích textech a bylo nutné text odpovídajícím způsobem transformovat, aby ty odpovědi měly jakýkoliv smysl. #00:01:38-0#

To se mi asi nepodařilo. #00:01:47-0#

Taky se mi zdá, že synonymie textu a otázek byla velmi široká a to je potom mnohem těžší. V jednoduchém poslechovém cvičení se podíváš na otázky a víš, že jak to uslyšíš, tak bude odpověď, tady to tak nebylo. #00:02:59-0#

### **K05/5-cvičení 2, PL**

Text o zelenině byl srozumitelný, moderátoři mluvili výrazně. #00:00:10-0#

Trochu mi vadilo, že ty věty nebyly úplně totožné s tím, co říkali moderátoři, protože ty věty byly kratší. #00:00:26-0#

Jak se s tím typem cvičením pracuje? #00:00:55-0#

Snažím se číst i poslouchat naráz. A když jsem viděla, že se blížím k vynechanému místu, tak jsem napjala veškerou svou pozornost a čekám, až se objeví něco velmi podobného tomu, co je tady. A v té konkrétní větě čekám na další slovo. #00:01:28-0#

Co ti pomohlo porozumět tomu textu: jeho struktura, tempo moderátorů? #00:01:36-0#

Asi souslednost. Pořadí vět v textu je taková jako v zadání. #00:01:41-0#

A taky mluví poměrně pomalu a srozumitelně. #00:01:48-0#

Myslíš třeba i na to, o čem budou mluvit? #00:01:52-0#

Moc ne, spíš než na smysl textu jsem se soustředila na to, abych správně vyplnila ta vynechaná místa. #00:02:09-0#

### **K05/5-cvičení 3, PL**

Tento text nebyl tak srozumitelný. Pokud posloucháme bez přestávky, tak tomu lze rozumět. #00:00:20-0#

Jestliže mám naráz poslouchat a vyplňovat text, tak je velmi těžké, poněvadž už jsem zapomínala, co řekl předtím, a nestihla jsem to doplnit. To bylo těžké. #00:00:32-0#

A těžké bylo i to, že mluvili sice výrazně a poměrně srozumitelně, ale nebylo rozumět všem slovům a měla jsem dojem, že neznám právě klíčová slova a prostě mi v tu chvíli utekl celý smysl. #00:00:-057#

Kdybych to poslouchala jen tak v klidu, sama pro sebe, něčemu bych rozuměla. #00:01:01-0#

Když ti uteče význam (smysl) textu, co děláš? #00:01:06-0#

Poslouchám dál, snažím se ještě víc soustředit, namotivovat se a propojit ty otázky, vyhledat v nich nějaké odkazy, které mi pomohou najít odpověď. #00:01:20-0#

A musím dávat pozor, abych našla správnou odpověď, nebo jakoukoliv odpověď. #00:01:24-0#

Pokud víš, že je to dialog o tom, co dělal Březina, pomáhá to nějak? Soustředíš se třeba na činnosti? #00:01:34-0#

Nemám na to čas. Ten text tak běží. Ani si neuvědomuji, na co všechno bych mohla myslet, prostě se neustále snažím. #00:01:52-0#

Když se mi nepodařila 45. otázka, tak se snažím na to nemyslet a soustředím se na 46. #00:02:03-0#

Klíčová slova jsou pro tebe jako ukazatele, jako dopravní značky? Ukazují cestu poslechem? #00:02:09-0#

Přesně tak. Nebo hledám nějaké podobné slovo a bude pro mě snazší najít odpověď. #00:02:16-0#

Hledáš takové kousičky textu a z těch kousíčků si skládáš mozaiku? #00:02:26-0#

Ano, něco takového dělám, mozaika je přesné slovo. #00:02:31-0#

#### **K05/5-cvičení 4, PL**

Autor mluvil velmi pomalu a to pomáhalo najít smysl a odpovědi na otázky. #00:00:17-0#

Ale nepodařilo se mi odpovědět na všechny otázky kvůli tomu, že o všem mluvil velmi poeticky a všechno strašně rozebíral. #00:00:30-0#



V tom projevu bylo těžké najít cokoli konkrétního, abych mohla splnit to cvičení.

#00:00:37-0#

Taky mě nezajímalo, co říká, a bylo pro mě těžké, abych se donutila soustředit na to, co říká. #00:00:55-0#

Nedokázala jsem se do něho vcítit, nepřesvědčil mě tím, co říkal, a proto se mi nepodařilo odpovědět na všechny ty otázky. #00:01:06-0#

Úplně mi chyběly důležité informace řečené přímo, kdežto on tak o všem mlžil.

#00:01:16-0#

Ty metafory ti bránily v pochopení toho textu? Měla jsi jinou představu než on a nemohli jsme se shodnout? #00:01:21-0#

Přesně tak. A taky jsem úplně nevěděla, co měl přesně na mysli. #00:01:31-0#

Měla jsem dojem, že něco chápu doslovně, a pro něho to bylo neuvěřitelné. #00:01:40-0#

Takže máš před očima alej? #00:01:42-0#

Alej, cestu, stromy. To je všechno. #00:01:53-0#

A nic k tomu, co tím máš dělat, kam to vede, jak tomu rozumět, že? #00:02:00-0#

Ne, nepochopila jsem, proč je takový rozněžnělý kvůli alejím, že jsou nějaké zázračné, překrásné a tak. #00:02:10-0#

To přece byla normální cesta a taková maličká alejka, kam jdeš na procházku, a nechápu, proč je třeba se procházet a zastavovat se. Já bych prostě prošla a nic. #00:02:21-0#

Téma a monotónnost jeho hlasu byly překážka? #00:02:27-0#

V tom jeho hlase nebyly žádné emoce! #00:02:28-0#

Na jednu stranu byl takový velmi poetický, ale na druhou stranu to vůbec nevyjadřoval intonací, tempem, nebyly tam emoce. #00:02:41-0#

On ti vůbec nepomáhal? #00:02:43-0#

Neukazoval, co si opravdu myslí. On měl radost, ale nedával to najevo. Emoce vyjádřené v textu prostě neodpovídají síle těch emocí, které vyjadřoval hlasem. #00:03:-01#

Ano. A taky bylo těžké všimnout si, kdy končí větu a kdy začíná větu následující.

#00:03:09-0#

Mluví, mluví a minimum pauz. #00:03:14-0#

To byl tok jeho myšlenek, vylévá ze sebe všechno, co má na mysli a nezajímá ho to, že někdo, kdo to bude poslouchat, bude mít s interpretací toho textu velký problém.  
#00:03:34-0#

### **K06/6-cvičení 2, CZ**

Myslím, že nejtěžší byly ty věty, které nebyly stejné jako ty, které mám v textu a byla tam nějaká slova navíc nebo změna. A v tu chvíli jsem cítila, že ztrácím ten text. #00:00:23-0#

A kromě toho také, když jsem musela přemýšlet o tom, jestli tam byla dlouhá nebo krátká samohláska, tak jsem se občas soustředila na to, abych si vzpomněla na to, jak to je, a ne na to, co slyším. #00:00:41-0#

Vizualizuješ si ta jednotlivá slova? #00:00:46-0#

Ano, já si to pamatuji více z toho, co čtu, protože já mám opravdu problém, s tím, abych rozlišila izolovaná slova, např. jako v tomto cvičení. #00:01:04-0#

A když ta věta byla úplně stejná, tak jsem neměla potíže. #00:01:20#

Musíš si jakoby přepisovat ten slyšený text do vizuálního kódu, vidíš před očima napsané to, co slyšíš? #00:01:29-0#

Ano #00:01:30-0#

Pracuješ s gramatikou, když nerozumíš slovu? #00:01:35-0#

Ano, samozřejmě když je to adjektivum, musí mít dlouhou koncovku a také myslím na jiná slova z této rodiny. #00:01:44-0#

Takže přemýšlíš nad tím, že slovo bude mít podobný kořen a z té čeledi si potom vybíráš (zelený - zelenina)? #00:01:57-0#

Ano. U trávení jsem např. začala myslet na trávit, na to slovo které umím a vybírám nebo odvozuji podobné. #00:02:21-0#

### **K06/6-cvičení 3, CZ**

Čekám, až se objeví nějaká informace, kterou hledám. A mám tu první, objevilo se stejné slovo jako v první otázce. #00:00:18-0#

A také odpočinek a odpočívát, to mě vede. #00:00:30-0#

Nevím proč, ale ta konkrétní informace se neobjevila, jenom mluví o těch narozeninách a nic. #00:00:52-0#

Objevily se rozhlasové linky, takže myslím, že budou telefonovat. #00:01:12-0#

Mám pocit, že něco přeskočilo jako do jiné otázky. #00:02:00-0#

Nevím, jestli chápu, o co jde. #00:02:15-0#

Hledáš místo, které je zadané v textu, a snažíš se ho vystihnout? #00:04:20-0#

Pro každý ten úsek textu je něco klíčové a já čekám, až se objeví něco, co mě na to navede. #00:04:23-0#

Například v tom prvním to bylo dost jednoduché, protože se objevilo stejné sloveso - trénovat. Pokud jde o telefonování, bylo tam něco o těch linkách, něco, že nelze telefonovat - a já už jsem chtěla odpovědět, že ano, že to je možné. A také ta 6 a šestice. Dobrá jízda, tam je stejné heslo. Přehrávat si něco v hlavě je v textu. A v některých místech ty otázky zněly skoro stejně jako ty odpovědi. #00:05:23-0#

Vybavuješ si díky návaznosti těch otázek to, co už jsi slyšela, máš na to čas, nebo jdeš pořad dopředu? #00:05:32-0#

Myslím, že mám představu té celé situace, rámec a vidím to v hlavě, jak to probíhá. Představuji si ty lidi, jak sedí v tom rozhlasu a snažím se jít dopředu a mít zároveň někde v hlavě tu představu o celé situaci. #00:06:09-0#

Takže máš jeden obraz vzadu a běžící film vepředu, který doplňuje ten obraz. #00:06:28-0#

#### **K06/6-cvičení 4, CZ**

Ten text byl pro mě mnohem těžší, protože se tady neobjevila tak často klíčová slova. #00:00:15-0#

A ten autor má takový styl mluvení, že nevím dobře, k čemu směřuje a vždycky myslím, že je to jen taková reflexe a za chvíli bude to, na co čekám, a vidím, že už bych měla být u třetí otázky a ještě nevím, jaká je odpověď na tu první. #00:00:45-0#

A také tam byl v jednom okamžiku takový zvuk, to mi trochu vadilo. #00:01:03-0#

Nejtěžší byl ten styl mluvení toho pána a také fakt, že používal nějakou metaforu a já jsem si nebyla jistá, jestli to je to, co hledám. #00:01:25-0#

Taky jsem měla problém se na ten text soustředit. #00:01:29-0#

Myslím, že ta monotónní intonace to ztěžuje, protože neukazuje emoce. #00:01:39-0#

Ten začátek taky: např. jsem myslela, že on řekne to, co je na papíru. Mluvil o takových mlhavých věcech a myslela jsem, že dojde k něčemu konkrétnímu, a to bude to, ta jedna informace. A ne že má na mysli lidi, kteří žijí mimo Prahu, a já jsem potom nevěděla, jaké slovo mám použít, nevím, lokální patriotismus, nebo co prostě. #00:02:26-0#

Nechápala jsem moc dobře, o co jde. #00:02:35-0#

Co je nejtěžší? Vytvořit si tady tu představu, o čem mluví? #00:02:42-0#

Ano, to je velmi abstraktní a je tu hodně zvláštních metafor. Ten jeho styl mluvení, takový široký, bohatý, ale také je v tom trochu prázdnoty, protože není konkrétní a nevím, o co mu jde. #00:03:18-0#

Takže v hlavě mám jenom takové body, ale nevím, co by to mělo znamenat a co bych měla vidět. #00:03:36-0#

A také to není takový typický poslech, který člověk slyší. Poslechová cvičení jsou obvykle konkrétnější. #00:03:58-0#

## **K08/8-cvičení 2, CZ**

Snažila jsem se počkat a najít ta slovíčka, která jsem potřebovala. Tento text byl spíš jednoduchý, tak to nebyl problém slyšet. #00:00:23-0#

Ty věty tady jsou stejné jako to, co moderátoři řekli, nemusela jsem se nijak soustředit na to, jestli už je to ta chvíle, jen jsem viděla, jaké jsou ty konstrukce, a čekala jsem, kdy se ta slovíčka objeví. #00:01:14-0#

## **K08-cvičení 3, CZ**

Všemu rozumím. #00:00:26-0#

Mají dobré tempo. #00:00:48-0#

Poslouchám a snažím se najít smysl. #00:01:20-0#

Hledám klíčová slova, jako "přehrávám". #00:01:55-0#

Mluví nespisovnou češtinou. #00:02:32-0#

Neslyšela jsem jedno slovíčko a nevím, jaká má být odpověď. #00:04:06-0#

#### **K08/8-cvičení 4, CZ**

Je to nějaký starší muž, nebo žena, asi muž. #00:00:23-0#

Mluví velmi pomalu. #00:00:26-0#

Pro mě není problém to pochopit. #00:00:35-0#

Má velmi rytmický projev. #00:00:43-0#

Otázky asi nejsou moc spojeny s textem, budu nad nimi muset víc přemýšlet. #00:01:13-0#

Nemám moc ráda takové texty, jsou příliš pomalé a monotónní. #00:01:43-0#

Když je text takový monotónní, je těžké se soustředit. #00:01:54-0#

Krásně vyslovuje délky. #00:02:10-0#

Toto téma není moc zajímavé, nemám chuť to poslouchat. #00:02:36-0#

Všechno chápu, ale je to tak nudné. #00:03:27-0#

Poslouchám to, ale vůbec si nepamatuju, co autor řekl dřív. #00:03:54-0#

Kdybych měla říct, o čem to bylo, tak si to spíš nepamatuju. #00:04:12-0#

### **K09/9-cvičení 2, CZ**

Snažila jsem se hlavně soustředit na to, co slyším a poslouchala jsem, kdy se objeví přesně ty věty, které tady jsou napsané. #00:00:16-0#

Přemýšlela jste nad tím, co říkají, nebo jste jenom poslouchala ty kousky, které máte v zadání? #00:00:23-0#

Moc jsem nepřemýšlela. Koncentruju se jen na tu chvíli, jen jako na ten konkrétní úsek. #00:00:45-0#

### **K09/9-cvičení 3, CZ**

Teď je to pro mě těžké, protože musím poslouchat a mluvit zároveň. #00:00:23-0#

Snažím se soustředit na to, jak to říká. #00:00:28-0#

No teď se divím, proč tak pomalu vyslovuje. #00:01:04-0#

Teď nerozumím. #00:01:18-0#

Teď to bylo těžké, protože to říkal rychle, a cítím se hloupě. #00:01:54-0#

Teď tomu moc nerozumím a neslyšela jsem ta čísla. #00:02:44-0#

Nevím, co říct, protože když něco říkám, tak neslyším, co oni říkají a vůbec tomu nerozumím. #00:03:51-0#

Na kterých místech jste nerozuměla? #00:03:56-0#

Když já jsem se snažila pozorovat, co právě dělám. Ale nemohla jsem se soustředit, protože jsem nevěděla, jak to má fungovat. Takže nevím, jestli bych byla schopná zodpovědět na ty otázky. #00:04:19-0#

Když nerozumíte, je to např. kvůli ztrátě soustředění? #00:04:23-0#

Obvykle mluvil pomalu, tak myslím, že bych to pochopila, kdybych nepřemýšlela o tom, co mám dělat, ale nevím, co mám dělat. Já asi vůbec mám problémy s koncentrací při poslouchání textu. #00:05:04-0#

Musím se nutit k tomu, abych poslouchala pořád, protože když to je těžší, tak začínám občas myslet na něco jiného. A teď když jsem měla dělat dvě věci najednou, tak to bylo hrozně těžké. A styděla jsem se. #00:05:20-0#

Taky nás teď vyrušil pan kolega. A co děláte, když si uvědomíte, že máte problém se

soustředit? #00:05:31-0#

Když mám nějaký úkol, třeba si napsat poznámky a pak to shrnout, tak to je snadnější, protože musím něco konkrétního dělat: najít základní informace. #00:05:59-0#

Jak je hledáte? #00:06:06-0#

Třeba v tom textu, který jsme dělali dnes v semináři, že bylo jasné, kdy začínaly konkrétní myšlenky a že to bude něco jiného a pak to vysvětloval a bylo mnoho příkladů. Takže těch základních informací, těch nejdůležitějších věcí, nebylo tak moc. #00:06:34-0#

A v tomto dialogu jsou ty informace chaotické, nestrukturované? #00:06:44-0#

Mezi jiným proto. Protož když jsem se snažila soustředit na něco jiného, tak pak bylo pro mě těžké se do toho rozhovoru vrátit, protože oni už říkali něco úplně jiného. #00:06:59-0#

A člověk si nepamatuje to, co už slyšel? #00:07:00-0# Ano. #00:07:14-0#

## K14/14-cvičení 2, PL

Pro mě bylo těžké rozumět, zachytit, ve kterém místě už začíná ta věta, kterou tady mám uvedenou. A věty byly taky trochu změněné, zdálo se mi, že už je to ta věta, ale ukázalo se, že to není to, protože byla jiná slova. I když ve většině případů jsem to asi zvládla. #00:00:33-0#

Jak víte, že teď bude to slovo? #00:00:50-0#

Předem čtu. Ta slova, které bylo třeba doplnit, nejsou úplně na začátku věty. Tak se na ně soustředím. Ale např. tady u toho „vitarián“ jsem uslyšela „Italián“ a nepochopila jsem, že to už je ta věta, a proto tu nemám nic napsané. Myslela jsem, že to bude ještě někde dál. #00:01:16-0#

A asi nehledám jednotlivá slova, ale hned se připravuji na to, abych našla začátek další věty. #00:01:30-0#

Uslyšela jsem toho „Italiána“ a teď dál čekám na **ten** vitarián a později si uvědomím, za několik sekund, že mi to uteklo. A že to vlastně byla ta věta. Tím spíš, že za chvíli přichází další „Klasická česká kuchyně...“ a já už vidím, že to je další věta. #00:02:00-0#

A znovu se soustředím a nemyslím na to, že jsem něco vynechala. Stejně to bylo s první

větou. Nečekal jsem, že to bude první věta a taky jsem to nechytla. Ale vlastně tady se mi to po té větě hned vybavilo, protože ta věta byla lehká. #00:02:37-0#

### **K14/14-cvičení 3, PL**

Když poslouchám, tak se víceméně jedna otázka shoduje s tím, na co se ptal ten redaktor. #00:00:24-0#

Když poslouchám, nikdy nevím, kdy to skončí, možná, že na to bude odpověď ještě i v další otázce a později si pamatuji, co mělo být a docházím k určitým závěrům. Nevím, jak to probíhá. #00:00:46-0#

Např. "Kde oslavil 22. narozeniny?" - to on přesně neřekl, on řekl, že začal slavit už v pátek. A teprve z další části textu vyplývalo, že v pátek byl ještě na těch závodech. #00:01:08-0#

Občas jsem nerozuměla nějakému slovu. Např. jsem neslyšela nic o telefonování do studia a zdálo se mi, že se jim nedá napsat, ale přesně nevím. #00:01:30-0#

Zpočátku jsem neodpovídala, nechala jsem to být a později jsem došla k závěru, že se asi nedá a napsala jsem odpověď ne. #00:01:43-0#

Těžké bylo asi to, že ten Michal Březina nedával konkrétní odpovědi tak, jak to vyžadují otázky v testu a bylo třeba to vyvodit z jeho odpovědí. Např. u té poslední otázky řekl přesně, že od pondělí do pátku, ale jiné otázky nebyly tak zřejmé. #00:02:25-0#

Na některých místech jsem taky neslyšela, tak jsem tam nic nenapsala. Zdálo se mi, že spíš se jednalo o to, co jsem schopná vyvodit z jeho odpovědí, než o to, jaké konkrétní odpovědi on řekl. #00:03:14-0#

Snažíte se představovat si to, co slyšíte? #00:03:20-0#

Ano, určitě. Ale to se děje v podvědomí. Když si zapamatuji při poslechu nějaký text, tak se z toho tvoří film. Pouze pokud to jsou abstraktní řeči, kterým nerozumím, tak nevím co si představit a asi vidím jen toho člověka, který o tom mluví. #00:04:10-0#

### **K14/14-cvičení 4, PL**

Bylo těžké to, že jsem znala otázky, ale když ten autor mluvil, tak jsem sice všemu rozuměla, ale bylo pro mě těžké to uspořádat a přiřadit ty výpovědi ke konkrétním otázkám. Všechno se to chronologicky opakovalo. Bylo tam něco o jízdě, o alejích, všechno tam bylo, ale nějak jsem to nemohla vytáhnout. #00:01:02-0#

Dokonce jak tam řekl, že zmáčkne plyn, tak jsem uslyšela svist toho pedálu, takže to bylo velmi barvitě. Obrazy byly, ale ne úplně jsem je mohla přiřadit k větám. #00:02:14-0#



To bylo takové chytání se za konkrétní slova a ne za téma. Např. jak se ukazuje láska k domovu, to přece neřekl, mluvil o lásce k domovu, ale nebyl konkrétní. Takže na to nemůžu odpovědět. Bylo to málo konkrétní, nebo ty otázky. #00:02:47-0#

## **K26/17-cvičení 2, PL**

Já jsem hlavně pozorně sledovala gramatickou formu, aby se tam hodila, protože se mi zdá, že oni občas říkali něco, co v těch větách nebylo. #00:00:19-0#

Když mluvili, tak jsem si představovala to, o čem mluví, abych tomu lépe rozuměla. #00:00:30-0#

Nejlehčí bylo, když jsem znala slova, která použili, to jsem to prostě jen vepsala. 00:00:39-0#

Čekáš tedy na slovo, které svou gramatickou formou odpovídá tomu, co jsi slyšela, nebo jen čekáš na slovo, které je napsané tady v té větě? #00:00:50-0#

V zásadě čekám na to, aby tu bylo cokoli, co se sem hodí a potom hledám dodatečně informaci, která se bude hodit do té věty. #00:01:02-0#

Spíš se snažím zachytit celkový smysl a potom píšu. #00:01:12-0#

A jak tvoříš smysl? #00:01:14-0#

Poslouchám a rozumím tak jakoby mimojazykově. Rozumím, jaký je obecný smysl textu. Ten potom musím ještě přeložit do češtiny, i když možná to taky slyším česky... #00:01:43-0#

Překládáš si tedy z polštiny, nebo ne? #00:01:44-0#

Ne, jenom když jsou to těžké věci. Ale obecně spíš ne. Ten překlad je jakoby takové univerzální překládání slov do toho obrazu, který mám v hlavě. #00:01:58-0#

A od toho obrazu se vracím k jazyku a ztvárňuji to česky. #00:02:08-0#

Pokud ti tam chybí čeština, tj. jazykový prostředek v češtině, jdeš ještě přes polštinu? Ta představa je polská, nebo česká? #00:02:12-0#

To je těžká odpověď. Často je to tak, že když slyším češtinu, tak mi hned naskočí odpovídající polský výraz. Ale ne vždycky, takže je těžké to říct obecně. #00:02:37-0#

### **K26/17-cvičení 3, PL**

Já takové texty nemám ráda, protože jak poslouchám, tak se současně snažím číst, protože nejsem schopná si zapamatovat všechny ty otázky, zejména pokud je jich jako tady poměrně dost. #00:00:12-0#

Taky se často bojím, že ty odpovědi nebudou následovat po sobě. Takže když poslouchám, tak se snažím zachytávat všechny dostupné informace a hned si připomínat všechno, co jsem v tom cvičení měla. #00:00:24-0#

A když poslouchám, tak co se týká porozumění, často si představuji, jak to vypadá, když je to napsané. Jako kdybych psala diktát, nebo něco podobného. #00:00:35-0#

Trochu jako titulky v televizi, ano? #00:00:41-0#

Trochu ano. Nebo i to, jak bych to napsala sama. Řekněme nějaké slovo, kterému nerozumím... Zdá se mi totiž, že jsem spíš vizuální typ, tak si ta sluchová cvičení musím nějak převést do vizuální podoby textu a představ. #00:00:54-0#

Představ si, že se ti to slovo napíše před očima, ale není to přesně to, co by v tom textu mělo být. Co potom děláš? #00:01:12-0#

Poslouchám dál, a jakmile si tu slyšenou situaci umím představit, mnohem lépe si zapamatuji informace, kterou jsem si v mozku zapsala. #00:01:33-0#

Protože když něco jen slyším, tak je to jen taková indicie, že něco takového bylo, ale můžu jen střílet na základě intuice. Nejlíp si to však zapamatuji, když si to v hlavě převedu do psaného textu. #00:01:50-0#

### **K26/17-cvičení 4, PL**

V tomto textu jsem měla problémy s porozuměním a s koncentrací. Zdá se mi, že téma bylo abstraktnější a nebylo lehké si přesně představit, o čem ten pán mluví. #00:00:19-0#

Taky to, že jsem v tomto případě nerozuměla jazykově, o čem mluví. #00:00:26-0#

Proto jsem v některých chvílích měla takové bílé skvrny a najednou jsem už vůbec nebyla schopná propojit některé věci a začal mi utíkat smysl. #00:00:34-0#

Potom jsem se začala víc soustředit na to, abych to propojila, než na poslech. Takže jak ten poslech pokračoval, tak jsem přestala rozumět. #00:00:45-0#

Vysvětlí mi, co to znamená: soustředím se na to, abych propojila text? #00:00:47-0#

To znamená, že se zkusím vrátit k tomu, co jsem už slyšela a zkusím uslyšet několik věcí, které mě přivedou na nějakou stopu. Ve chvíli, kdy nerozumím, a ten text pokračuje, tak to je jako bych poslouchala úplně cizí jazyk a vůbec nerozumím tomu, o co jde. #00:01:02-0#

Takže se snažím propojit ty přechodící věci k vůli tomu, abych měla aspoň nějaké minimální informace. Ty pak propojuji spolu, abych měla aspoň nějaký smysl. Je strašně těžké to popsat. V jistém smyslu se snažím dát dohromady všechno to, co si pamatuju, přičemž to se nijak konkrétně nespojuje. Tady nejde o to, že bych si to psala, že bych byla schopná si ty úseky textu dobře vybavit. Ale spíš jde o takové intuitivní střípky toho, co se tam objevilo. Ale právě kvůli tomu jsem taky přestala poslouchat. #00:01:50-0#

Stalo se ti, že se ti ty informace rozpadly do jakési mozaiky? #00:01:54-0#

Je možné to tak říct? Určitým způsobem ano, ale je to taková paranoická mozaika. No, mozaika... Už tak docela nevím, teď jsem si vzpomněla na něco svého, svou představu nějakého jeho návrhu, ale nevím, jestli to je opravdu to, co říkal. Protože moc nevěřím tomu, co si pamatuju, zejména pokud se to opírá o to, co slyším. Takže to mi způsobuje ještě větší problémy. #00:00:00-0#

Znamená to, že ty z jeho verze textu děláš svou verzi, potom si tvoříš vlastní obraz a potom porovnávaš, jestli se to shoduje s tím, co řekl? #00:02:40-0#

Ano, ano. To je tak: lepší je něco poslouchat dvakrát, protože pak se ta mozaika dá přizpůsobit a doplnit chybějící místa. Ale když se poslouchá jednou, tak se bojím, že se velmi často jedná o mou velmi volnou interpretaci toho textu. #00:02:58-0#

Jak se ti odpovídalo na takto zadané otázky, ty se hodně lišily od přechozích, ne? #00:03:09-0#

Ano. Tady nemám konkrétní informace, které můžu slyšet a hned je zapsat, ale spíš musím sama zpracovat to, co jsem slyšela, a zapsat to tak, aby to odpovídalo těm otázkám. #00:03:30-0#

## **K27/18, cvičení 2, PL**

V tom cvičení jsem spíš čekala na ty konkrétní klíčová slova, charakteristická v určité větě, např. klasická kuchyně, nebo souhlasit. #00:00:28-0#

Na začátku jsem se trochu ztratila. Protože tam to bylo strašně rychlé a mně to uteklo. #00:00:35-0#

Pokud jde o představy, obrazy, všechno vidím a můj obraz je v češtině. #00:00:52-0#

Viděla jsem třeba Zemi a zeleninu, která ji obletěla, velmi doslovně. #00:01:36-0#

Takže čekáš na ten konkrétní úsek textu, čekáš na klíčové slovo a potom se soustředíš, ano? #00:01:43-0#

Přesně tak. #00:01:46-0#

## **K27/18-cvícení 3, PL**

V takovém cvičení si nejdřív podtrhávám klíčová slova, např. konkrétní tázací slova: kde, k čemu atd. A potom totéž očekávám v otázkách toho novináře, ale ne vždycky to funguje. #00:00:28-0#

Zdá se mi, že to má určité pořadí, toho je taky možné se trochu držet. #00:00:32-0#

Občas jsou odpovědi na několik otázek obsaženy v jediné odpovědi mluvčího, proto musím sledovat ty podtržené části otázek. #00:00:47-0#

Posloucháš potom části vět? #00:00:49-0#

Spíš poslouchám fakty, konkrétní údaje: kolikátého bylo, kde slavil ty narozeniny apod. Čekám, až se to objeví. #00:01:06-0#

A když se to neobjeví? #00:01:08-0#

Pokud už se mi zdá, že mi to uteklo, tak se prostě dívám na další otázku a nechám to být. #00:01:20-0#

Vracíš se k tomu, co jsi slyšela předtím? #00:01:23-0#

Ano. Občas se vracím mimochodem. Protože si vzpomenu na něco, co jsem slyšela a co jsem nezaregistrovala při sledování otázek. Ale pamatuji si, že něco takového řekl. #00:01:55-0#

Pracuju s tím textem dozadu i dopředu. #00:02:01-0#

## K27/18-cvičení 4, PL

Ty otázky jsou položen tak, že když na ně chci odpovědět, musím se soustředit, abych mohla vytvořit nějakou smysluplnou větu, a kvůli tomu mi utíká to, co přijde potom.

#00:00:20-0#

Snažím se ten text vnímat jako celek. Představuji si ne klíčová slova jako dřív, nevím proč, ale tady nefungují. Tady je nutné zachytit ne slova, ale smysl a potom z toho vytvořit větu. V procesu tvoření odpovědi mi pak zbytek toho poslechu utíká. #00:01:06-0#

To trochu demotivuje, ne? #00:01:16-0#

Ale já se pak snažím vrátit, abych získala další část představy celku. #00:01:23-0#

Já si to nepředstavuju nijak konkrétně, ale spíš - Jak to dělám? - nevidím detaily, jen obecně. Možná je to takový film, z jedné strany spojený, ale z druhé jsou to jednotlivé úseky. #00:02:06-0#

Ve chvíli, kdy víš, že nerozumíš, překládáš si do polštiny? #00:02:15-0#

Ano, když nerozumím, tak si to překládám do polštiny. #00:02:20-0#

Ale tím přece ztrácíš čas, ne? #00:02:23-0#

Ano, sice ztrácím čas, ale snáze to najdu v textu, pokud si to doslovně přeložím do polštiny.

#00:03:06-0#

#00:00:00-0#

-----dodatek

Pokud úplně nerozumím celkovému smyslu textu, překládám si každé slovo zvlášť a možná v tu chvíli to má nějaký smysl. #00:00:22-0#

A to polské slovo nějak přizpůsobuješ českému? #00:00:24-0#

Ano, začínám rozumět polsko-česky a tak intuitivně hledám analogie k češtině, ale to není moc často. #00:00:37-0#

### **K34/25-cvičení 2, CZ**

Pro mě to bylo docela snadné. Možná proto, že znám ta slovíčka. #00:00:25-0#

Téma neznám, ale jsou tady celé věty a mohla jsem sledovat, co říká moderátor a soustředit se jen na to slovíčko, na které jsem čekala. #00:00:48-0#

Kdy se začínáš soustředit? Vezmi si např. větu číslo dva a ukaž mi to. #00:00:50-0#

Ne, když slyším začátek té věty, až když slyším slovo každý a můžu se připravit. #00:01:04-0#

Jsi schopná rekonstruovat celý ten text, o čem to bylo? #00:01:08-0#

Nemohu zrekonstruovat celý text, ale vím, o čem to bylo? #00:01:36-0#

Pomáhá ti gramatika u takového druhu cvičení? #00:01:38-0#

Asi ne. #00:01:43-0#

### **K34/25-cvičení 3, CZ**

Pro mě to cvičení bylo dost těžké, protože jsem všemu nerozuměla. Neznám všechna slovíčka, která se objevila. #00:00:25-0#

Taky se nezajímám o krasobruslení. #00:00:30-0#

Když jsem se ztratila, tak jsem musela jít dál a soustředit se na to, co slyšíš. Ne všechno jsem pochopila a potom jsem musela najít ty věty, které mám tady na papíru. Ale musela jsem najít odpovědi na ty otázky, ale já jsem nerozuměla. #00:01:40-0#

Slyším dobře, ale soustředila jsem se na ty otázky, a když jsem začala číst, tak jsem se nemohla soustředit na to, co slyším. Proto jsem se ztratila #00:02:12-0#

Rozlišuji slova, ale občas nerozumím smyslu. Neměla jsem čas se nad tím zamýšlet a musím poslouchat dál. Soustředila jsem se jen na smysl. 00:03:04-0#

Rozsekáváš ten zvuk, který k tobě přichází, na slova? #00:03:25-0#

Ne, spíš plasticky, obrazně. Vidím tu situaci. Tady jsem viděla rozhovor dvou mužů. Neviděla jsem to, jak jezdí na bruslích, protože to jsem nepochopila, ztratila jsem se. #00:04:05-0#

### **K34/25-cvičení 4, CZ**

To bylo asi nejtěžší. Já jsem ve stresu a musím běžet.

### **K36/27-cvičení 2, CZ**

Pro mě to bylo docela snadné. Zním slovíčka a všemu jsem rozuměla. #00:00:24-0#

Rozumím tomu proto, že to poslouchám. Slyším začátek věty, která je tady napsaná, a čekám na to slovíčko, které mám doplnit. #00:00:43-0#

Když píšu, tak se snažím psát a soustředit se i na to, co slyším. Ale když je to téma, které je mi cizí, tak se na to můžu soustředit. #00:01:18-0#

Když mi něco uteče, tak potom záleží na tom, jestli tomu úplně rozumím. Pokud tomu rozumím, tak si to můžu přehrát v hlavě a doplnit si to. Pokud ne, tak musím poslouchat dál a pracovat s další větou. #00:01:33-0#

Nemám čas si překládat do polštiny. #00:01:37-0#

Pokud mám čas, snažím se hledat slova podobná těm, která mi utekla. Ale jen, pokud mám čas. #00:01:52-0#

### **K36/27-cvičení 3, CZ**

Můj problém je to, že mám potíže s pamětí. Protože na začátku, než ten poslech začne, vždy čtu otázky, ale obvykle si je nepamatuju. A pak během toho poslechu nevím, na co se mám soustředit, a když ty otázky začnu číst znovu, tak mi utíká smysl toho poslechu a obvykle pak nevím, co má napsat. #00:00:45-0#

Co slyšíš z toho rádia? #00:00:53-0#

Já rozlišuji slova, to není jeden zvuk, obvykle rozumím, samozřejmě ne všemu, protože ne všechna slovíčka znám. Ale pak si to nepamatuju a je pro mě těžké to doplnit. #00:01:33-0#

Tvoříš si obraz v hlavě? #00:02:05-0#

To záleží na tom, jaké je téma. Pokud tématu úplně rozumím, tak jako ve druhém cvičení, ale když je to něco těžšího, něco, co neznám v polštině, tak ne. #00:02:31-0#

### **K36/27-cvičení 4, CZ**

Ten text ani nebyl příliš těžký, ten muž mluvil velmi pomalu a dalo se mu velmi dobře rozumět. Ale tyto otázky nejsou takové přímé a člověk nad nimi musí přemýšlet, aby správně odpověděl, ale na to nemá čas. Kdybych to slyšela ještě jednou, napsala bych mnohem víc. #00:00:58-0#

Mluvil o místech na Českomoravské vrchovině a o tom, co to pro něho je. Mluvil taky o tom, jak si představuje lásku k domovu. #00:01:33-0#

Tady se ti podařilo zachytit hlavní téma, ale nepodařilo se ti zachytit detaily. Proč? To je úplně obrácená situace než v předchozím cvičení, kde jsi zachytila jenom detaily, a ne téma. #00:01:47-0#

Musela bych to poslouchat ještě jednou a promyslet si to. Přemýšlela bych nad těmi otázkami. Ony vyplývají z toho textu, ale ten muž na ně nedává přímé odpovědi. #00:02:30-0#

### **K15/30-cvičení 2, PL**

Mně dělalo problém právě to, že občas ty věty nebyly přesně v takové formě, jakou mám před očima. Nebo se objevovaly podobné věty a já jsem myslela, že už to je ta věta, ale ukázalo se, že teprve ta další věta bude ta správná. #00:00:22-0#

Trochu mě to vyrušovalo - kvůli tomu jsem se přestávala soustředit. #00:00:34-0#

Stalo se taky to, že mě vyrušovalo z koncentrace samotné vpisování slova a nedokázala jsem se soustředit současně ani na poslouchání ani na vepisování. #00:00:49-0#

Nebo jsem o tom přemýšlela a v tu chvíli mi trochu uteklo téma. #00:00:53-0#

Nebo jsem se vracela v myšlenkách k těm předchozím úsekům textu a slovům, což jsem nechtěla dělat, ale nedokázala jsem se zastavit. A taky když jsem nějakému slovu neporozuměla, tak mě to velmi vyvedlo z míry. #00:01:23-0#

### **K15/30-cvičení 3, PL**

Když dělám taková poslechová cvičení a mám odpovídat na otázky, tak především často čekám na konec výpovědi. Někdy čekám dost dlouho, dokonce tu otázku opouštím a pak se



k ní vracím na konci, protože nechci vynechat další věci, které se můžou objevit.

#00:00:24-0#

I spíš si pamatuju tu výpověď jako celek, taky si dělám závěry z toho, co jsem slyšela, jestli to souhlasí s předchozími částmi, protože vycházím z toho, že to bude logický celek.

#00:00:43-0#

Představuju si ty části, třeba když mluvil o tom, jak jezdí, tak jsem si to představovala. I když to přesně nevím, protože ten sport moc dobře neznám, nevím, čím se liší volná jízda od dobré jízdy, ale jakkoli jsem si to mohla představit, tak jsem to dělala. #00:01:15-0#

Co se týká jeho odpovědí, neměla jsem pocit, že by mluvil nějak nekonkrétně. Stávalo se, že jsem třeba něčemu nerozuměla, protože např. mluvil rychle anebo ten novinář mu trochu překážel a skákal mu do řeči. Tak kvůli tomu jsem nemusela všemu rozumět. #00:01:55-0#

Hlavní byl takový obecný smysl toho, co říkal. #00:02:03-0#

Myslím v obrazech, ne všechno si je samozřejmě možné představit, ale to co jde, si představuji. A pak na to nabaluji jazyk, něco jako sémantické pole, něco v tom smyslu.

#00:02:28-0#

#### **K15/30-cvičení 4, PL**

Přiznám se, že jsem měla problém s první částí textu, se začátkem. Musela jsem si zvyknout na to, jak ten pán mluvil, že mluví takovým rozvleklým a poetickým způsobem.

#00:00:27-0#

Pochopila jsem, že nedostanu konkrétní odpovědi na otázky, ale že z toho textu budu muset vytáhnout nějaký smysl a něco napsat, tak nějak to přeložit. #00:00:40-0#

Nebo jsem si musela zapisovat nějaká klíčová slova a přeložit ten jeho text do konkrétnějšího jazyka. #00:00:50-0#

Myslela jsem si, že se později vrátím na začátek, ale nedokázala jsem se moc vracet, nedokázala jsem znovu „otevřít“ to, co mělo být smyslem jeho výpovědi. Nedokázala jsem odpovědět na první dvě otázky. Zvládla jsem ještě odpovědět na 3 a 4, ale dál už jsem se vrátit nemohla. Prostě jsem si musela zvyknout na to, jak mluví. #00:01:29-0#

## **Přepisy nahrávek recipientů na úrovni B2 podle SERR**

### **K07/7-cvičení 2, CZ**

Lehké bylo to, že oni říkali skoro stejné věty. Občas přidali nějaké jiné slovo, třeba jiný přívlastek, ale byly to stejné věty. Takže já jsem prostě čekala, až tu větu začnou říkat. #00:00:26-0#

Snažila jsem se začít poslouchat až ve chvíli, kdy jsem slyšela, že začali tu větu, abych mohla napsat to slovo. #00:00:40-0#

Nevadilo mi, že to byli dva lidé. #00:00:51-0#

Jedno jsem neslyšela, protože jsem se zamyslela. Myslela jsem na to, co říkají, ale nenapsala jsem to, protože jsem se zamyslela nad větou, která byla předtím, a pak jsem už neslyšela, jak komunikovat s tělem. No a já jsem přemýšlela, jaký jsem metabolický typ a pak už jsem neslyšela, co bylo dál. #00:01:40-0#

### **K07/7-cvičení 3, CZ**

Měla jsem dojem, že ten krasobruslař mluví líp, že je lehčí ho poslouchat. #00:00:12-0#

Když mluvil jenom ten moderátor - třeba o tom, jestli je možné telefonovat do studia - tak jsem měla větší problém ho pochopit, než když ten bruslař mluvil sám. #00:00:27-0#

Moderátor mluví rychleji a nevýrazně. Ten bruslař mluví klidně a když měl nějakou dlouhou výpověď, tak bylo snadné ji pochopit. A když ten moderátor mu skočil do řeči, to už nebylo tak dobré. On nedělá pauzy. #00:01:04-0#

A co se vám děje s poslechem, když oni mluví rychle? Slyšíte to jako jednolitý proud? #00:01:08-0#

Spíš ano. Je problém chápat, jaký je smysl toho proudu. A když je tak moc slov, tak to může být bezvýznamné, mohlo by to klidně být taková změť slov. #00:01:25-0#

Hledáte v tom proudu řeči konkrétní důležitá slova? #00:01:27-0#

Slyším spoustu slov, ale pak když skončím, tak nevím, jaký byl ten hlavní smysl. On říkal: "Je to možné, nepište nám, nedostanete informaci." Ale tu hlavní informaci jsem neslyšela. Musela bych to slyšet ještě jednou. #00:01:54-0#

Krasobruslař mluví pomalu a líp. Ale určitě to není tím, že bych věděla, jakou odpověď na otázku řekne. #00:02:37-0#

Měla jste někde problém se soustředěním? #00:02:47-0#

Ano, když začal moderátor a ten proud, to bylo demotivující a únavnější než ten předchozí.  
#00:03:08-0#

#### **K07/7-cvičení 4, CZ**

Poslouchalo se mi velmi dobře, mluvil velmi klidně a krásně. #00:00:12-0#

Ale horší bylo vyplnit otázky, protože on to často přímo neříkal. #00:00:18-0#

Říkal to nějak složitěji a je to těžší to napsat nějak krátce. #00:00:27-0#

Co děláte při tom, když to říká složitě? #00:00:29-0#

Musím najít nějaké jiné slovo, které on neřekne. Třeba k čemu vedou aleje, on tam vyprávěl celý příběh, dědeček a babička a od města k vesnici, a to je těžké napsat a shrnout.  
#00:00:58-0#

Co vám pomáhá při tvorbě odpovědí na tyhle těžší otázky? #00:01:04-0#

Snažím se to nějak zkrátit. #00:01:20-0#

Co vám pomáhá si pamatovat úseky toho textu? #00:01:25-0#

No, že nebyl překvapivý. Všechno, co říkal, bylo logické. Všechno to mělo nějaký smysl. Neříkal takové věty, které by si odporovaly. Když už začal o té lásce k domovu, tak už v tom pokračoval celou dobu. #00:01:50-0#

Představujete si nějak to, o čem moderátor mluví? #00:01:53-0#

Docela ano. On to říkal tak malebně, používal spoustu přívlastků a taky měl takové téma vyprávění, že si to člověk snadno představí: nějaké staré aleje, městečka, vesničky. A já jsem tam byla, takže vím, jak to vypadá na Vysočině. #00:02:22-0#

A ten text měl taky vnitřní logiku, tak ta struktura mi pomáhala. #00:02:46-0#

## **K10/10-cvičení 2, CZ**

Co ti pomáhalo v porozumění. #00:00:20-0#

Určitě nějaký kontext, který už jsem někdy mohl slyšet. Že např. k hlavnímu chodu můžeme přidávat – co? Víím, že se to řekne obloha. Myslím, že hlavně to. #00:00:42-0#

Pomáhá ti, když tu větu máš přímo napsanou před sebou a přesně jenom čekáš na to konkrétní slovo? #00:00:48-0#

Myslím, že ano. Protože občas nějaká slova chyběla, a to mi trochu vadilo. #00:00:57-0#

A když máš tenhle typ cvičení, soustředíš se jen na tu část, která tam chybí, nebo to posloucháš celé? #00:01:08-0#

Hledám jenom ty věty, které mám napsány na papíře a jen ty, ostatní asi ne. #00:01:22-0#

Byl ten text lehký? #00:01:29-0#

Myslím, že ano. Téma bylo srozumitelné, bylo mi známé. #00:01:42-0#

Takže víš, co máš čekat? #00:01:42-0#

Ano. #00:01:46-0#

## **K10/10-cvičení 3, CZ**

Která pasáž pro tebe byla těžší? #00:00:11-0#

Nejtěžší byly otázky, které byly konstruovány opačně, jako "Stihl už M. Březina trénovat?" Ve výsledku to bylo naopak. Nebo "jestli měl čas odpočívat, nebo tak nějak". #00:00:42-0#

Těžké je si přetransformovat tu otázku na to, co slyšíš? #00:00:46-0#

Ano. Problém byl také, když jsem nenašel odpověď na jednu otázku, ještě jsem na ni čekal a už začal odpovídat na další otázku, takže jsem další také nestihl. #00:01:07-0#

Může se stát, že to třeba slyšíš jako proud slov a nemůžeš vylovit to jedno konkrétní, které potřebuješ jako odpověď? #00:01:31-0#

To bylo např. v odpovědi "Kde oslavil své narozeniny?" - to možná bylo nějaké jedno slovo a já jsem slyšel nějakou celou větu tak, jak říkáš, v proudu a nevylovil jsem to, nenašel. #00:01:54-0#

Co potom děláš, když to nenajdeš? #00:01:58-0#

To už jsem nechal, šel jsem na další. #00:02:01-0#

To ale je nepříjemná situace, ne? Nemáš chuť přestat poslouchat, nebo si naopak řekneš: „Dokončím to.“? #00:02:10-0#

Už jsem to nechal, protože oni začali mluvit o něčem jiném. Takže jsem věděl, že už to asi neřeknou. #00:02:23-0#

Když posloucháš, tak si ten poslech snažíš rozkládat na části? #00:02:26-0#

Ano. #00:02:28-0#

Když posloucháš, snažíš se zachytávat slova, nebo části vět, které ti pomůžou si představit, o čem se mluví? #00:03:41-0#

Myslím, že hlavně slova. Slyším narozeniny a hledám nějaké místo, kde to mohlo být. #00:03:52-0#

Nebo když byla otázka, jestli se těšil do Nice, tam už předtím něco o tom bylo a já jsem čekal, až řekne Nice. #00:04:09-0#

#### **K10/10-cvičení 4, CZ**

Byl těžší, nebylo to jako v přechozích textech otázka a nějaká odpověď. #00:00:15-0#

Ani jsem nemohl najít takové konkrétní přímé odpovědi, ale z několika vět jsem musel udělat takovou krátkou odpověď. 00:00:33-0#

Vždycky jsi to poslouchal po úsecích a pak jsi to musel přeformulovat? To zdržuje, že? #00:00:38-0#

Myslím, že u těch otázek, na které se mi nepodařilo odpovědět, jsou to podobné problémy jako dříve. Jenomže tam jsem možná věděl, že tu odpověď už nenajdu a tady jsem pořád něco hledal. On už tam říkal odpověď na další otázku a já jsem myslel, že to bylo ještě k této otázce. #00:01:17-0#

Struktura textu byla mnohem složitější než u rozhovoru. #00:01:29-0#

Představoval sis to, o čem mluvil? #00:01:32-0#

Určitě. Dělán si takové filmy. To mi trochu pomáhá. Tady to byl film, jak jede autem po Českomoravské vrchovině, dívá se oknem a přemýšlí nad tím, jak se mu to líbí. #00:02:00-0#

## **K11/11-cvičení 2, CZ**

Text se poslouchal dobře. Oba mluvčí mluvili pomalu a výrazně. #00:00:20-0#

Nevěděla jsem, o čem budou mluvit, neznala jsem téma.  
#00:00:26-0#

Když tady musím doplňovat, prostě to slyším a doplňuji. Poslouchám tu větu a soustředím se tam, kde není to slovo. #00:00:49-0#

Jde o uvolnění se a zesílení pozornosti? #00:00:53-0#

Obtížné nebylo nic. #00:01:08-0#

## **K11/11-cvičení 3, CZ**

Byl trochu těžší než ten předchozí, protože mluvili rychle. Občas se mi zdá, že nemluvíli spisovně. Nerozuměla jsem té terminologii - já se v tom nevyznám. #00:00:24-0#

Představuješ si, když to posloucháš a když neznáš ty termíny, brání ti ta neznalost ve vytvoření tvojí představy? #00:00:34-0#

Trochu ano. Pro mě je trochu těžké se soustředit na text, český text, když nerozumím všem slovům, pak si to ještě představit a pak ještě zodpovědět ty otázky. To je moc. #00:00:47-0#

Je to demotivující, když nerozumíš? #00:00:50-0#

Vlastně se pokouším stále se ještě víc soustředit. #00:01:00-0#

Jsou tam úseky, které považuješ za obtížnější, nebo jednomu z těch mluvčí je hůře rozumět? #00:01:10-0#

Nevím. #00:01:13-0#

Je problém v tom, že nevíš, o čem ten krasobruslař mluví, a tak sis nemohla představit, o čem mluví? #00:01:26-0#

Asi ano. Je lehčí, když slyším tu větu jako v té předchozí úloze, můžu se soustředit jen na to jedno slovo, a ne na celek. Pochopení smyslu textu je těžší. #00:01:40-0#

Takže problém spočíval v tom, že jsi neměla rámeček, představu, do níž bys dosazovala informace? #00:01:50-0#

Ano. #00:01:51-0#

### **K11/11-cvičení 4, CZ**

Je těžké popsat, jak se mi to poslouchalo, protože text byl úplně jiný. Nebyl vůbec takový konkrétní, tam nebyla konkrétní fakta, jen to bylo takové nostalgické rozmýšlení o životě, právě o té lásce k domovu. #00:00:38-0#

Problémem tady bylo pochopení celého smyslu, protože nešlo právě jen o ta konkrétní fakta, ale o to, abych z toho něco vytáhla, právě takový obecný smysl. #00:00:48-0#

Ne vždycky jsem si té odpovědi stihla všimnout. Už prostě byla další otázka a další odpověď. Například vůbec nemám odpověď na jednu otázku. #00:01:05-0#

Jak vytváříš smysl toho textu? #00:01:10-0#

Poslouchám proud slov a právě teď jsem si snažila vybavit - až teď (tj. zpětně) - o čem on vlastně mluvil a to mi nějak pomáhalo pochopit ten text. #00:01:27-0#

Takže prostě z toho celku. Řeknu si, že mluví o alejích, a vybavuji si, jak to může vypadat a nějak se snažím soucítit s ním, co si představuje, co to může znamenat a to mi pomáhá rozumět. #00:01:54-0#

### **K12/12-cvičení 2, CZ**

Když jsem poslouchala tento text, tak jsem se spíše soustředila na slovíčka, která mám doplnit. Kdyby ses mě zeptala, o čem oni vyprávěli v tom širším smyslu, tak nevím. #00:00:18-0#

Když si teď přečtu otázky, tak vím, že je to zelenina a něco ohledně trávení a správného systému zažívání. #00:00:28-0#

Posloucháš podle instrukcí cvičení? #00:00:53-0#

Ano. Třeba věty poslouchám po částech, třeba jako zelený strom, stříbrné rádio a tak, spíš tak, ne celou větu. #00:01:28-0#

### **K12/12-cvičení 3, CZ**

Pro mě jsem měla problém s terminologií. Přesně jsem nepochopila, na co se ptá ten

moderátor. Když jsem nerozuměla otázce, tak pro mě bylo těžké se soustředit na odpověď. #00:00:30-0#

On tam např. říkal něco o Vánocích (v textu jsou ale Velikonoce - pozn. J. L.) na ledě a já jsem začala přemýšlet o tom, co jsou ty Vánoce na ledě. A už jsem vůbec nevěděla, zda on tam ty narozeniny slavil, nebo ne. #00:00:39-0#

Já když nerozumím nějakému slovíčku, tak mě to tak „rozhodí.“ #00:01:05-0#

Ta část na konci pro mě byla trošku lehčí, tam jsem rozuměla skoro všemu a ty informace, které jsem si měla z textu vytáhnout, byly přesně řečeny, byly konkrétnější. #00:01:21-0#

Ty otázky na začátku se mi zdály chaotické, nevím proč. #00:01:47-0# #00:00:00-0#

#### **K12/12-cvičení 4, CZ**

Pro mě v tom textu nejsou žádné přesné informace. A i když se otázky zdají být přesné a ptají se na konkrétní věci, jsou položeny tak, abychom odpověděli přesně. Já jsem odpověď našla až po poslechnutí celého textu. Možná že tam ta odpověď i přesná byla, ale já jsem ji nevytáhla ve chvíli, když jsem poslouchala text. I když ty otázky zní velmi konkrétně, tak jsou vlastně obecné.

#00:01:05-0#

Ale rozuměla jsem všemu. Jen jsem nevytahovala přesné informace. Teď jsem se podívala na otázku ohledně toho, jak dlouho, na to jsem se vůbec nesoustředila, spíše jen na celek. #00:01:25-0#

Takže jsi s tím pracovala úplně obráceně než s předchozím cvičením, ano? #00:01:27-0#

Ano. A taky se mi zdá, že tam bylo několik myšlenek, které byly nějak propleteny a k tomu byly ještě zmateny. Když byla nějaká věta, ten vypravěč přidával několik informací a bylo pro mě těžké, i když jsem znala všechna slova, říct, o co mu jde. #00:02:01-0#

Občas jsem nenašla nějaký smysl v té větě. #00:02:07-0#

Přestože jsi rozuměla všem slovům, gramatice atd., význam ti utekl? #00:02:09-0#

Ano, to bylo trošku divné. Např. ta poslední věta: „Co autor chce pro sebe i pro děti?“ - ta odpověď byla asi na konci věty, ale neuměla bych to zopakovat. #00:02:35-0#

Ty všemu rozumíš, znáš slova, ale nevíš, kde hledat ty informace. Nemáš jasnou představu toho, co jsi slyšela. #00:02:38-0#

Ano, tak to je. Já jsem nevěděla, jaký je záměr toho textu. On se kochá tou krajinou a tak, ale nevím, proč to tak bylo. Možná to vyplývalo z kontextu, ale já jsem nevěděla, co mám od toho textu čekat. #00:03:00-0# #00:00:00-0#



Ty sis nevytvořila kontext, protože jsi mu nerozuměla, že? #00:03:19-0#

### **K13/13-cvičení 2, CZ**

Většinou mluvili docela rychle, tak jsem měla problémy, abych porozuměla, ale myslím, že nakonec jsem to zvládla. #00:00:19-0#

Co konkrétně nestíháš, když mluví rychle? #00:00:23-0#

Nestíhám všemu rozumět, musím o tom přemýšlet a rychle to ještě přeložit do polštiny. #00:00:29-0#

Překládám, ale když mluví tak rychle, tak to nestíhám, není na to čas. #00:00:33-0#

Obvykle hledám jenom ta slova, která sem musím vepsat. #00:00:50-0#

A potom se snažím najít celou tu větu. Myslím, že nejen to jedno slovíčko. #00:01:02-0#

A vůbec nevím, o čem mluvil obecně. #00:01:05-0#

Dávala jsem pozor jen na to, co sem mám vepsat. #00:01:13-0#

### **K13/13-cvičení 3, CZ**

Měla jsem hlavně problém se začátkem, protože jsem se musela začít soustředit. #00:00:15-0#

Taky se mi zdálo, že to bylo zmatené. Měla jsem problém s otázkou 43, protože moderátor se ptal, jestli oslavoval narozeniny 22. (Byly to 22. narozeniny - poznámka J. L.) Nebo potom, když už přijel, on říká ano, v pátek. A už jsem si nepamatovala, jestli ten pátek byl 22., nebo jestli to bylo až po příjezdu. #00:00:40-0#

Potom už ten rozhovor byl srozumitelnější nebo jsem se možná víc soustředila. #00:00:57-0#

Ale problém byl s terminologií. #00:00:59-0#

Představovala sis je, jak sedí ve studiu a povídají si? #00:01:03-0#

Ne, na to jsem ani nepomyslela. Myslela jsem jen na to, abych sem napsala ty odpovědi. #00:01:10-0#

Jak poznáš, že teď přichází odpověď na tu otázku? #00:01:21-0#

Snažím se to poslouchat a ukazuji rukama, že v předchozím cvičení jsem tak dělila jednu větu. A tady jsem tak dělila ten rozhovor. Dávala jsem pozor na všechno, co říkají. #00:01:34-0#

Já nemám poslech jako film. Ale můžu ti dát příklad té části s tím příjezdem. Já jsem se to potom snažila udělat jako obraz, něco takového, ale asi to byly jen takové menší prvky. #00:02:02-0#

A jak si tu mozaiku skládáš do celku? #00:02:06-0#

Když vidím tu otázku, tak si snažím vybrat si nějaký prvek a z toho to složit. Např. když mluvil o tom, kterou část programu si přehrával v hlavě, tak jsem se snažila to nějak vidět: jak ten program mohl předvést atd. #00:02:43-0#

Zapamatovala jsem si tu volnou jízdu a on tam mluvil ještě o něčem, ale volná jízda je jediný pojem, který vím, co znamená. #00:02:54-0#

Stihla sis tady u toho textu překládat do polštiny? #00:03:01-0#

Asi ano, ale nevím, která místa to byla. Ještě nikdy jsem neslyšela rozhovor s polským krasobruslařem, ale překládám si všechno. #00:03:38-0#

#### **K13/13-cvičení 4, CZ**

Když jsem si na začátku přečetla ty otázky, tak se mi zdály velmi lehké a potom když jsem slyšela ten text, tak už to tak lehké nebylo, i když text taky nebyl těžký. #00:00:18-0#

Já jsem začala myslet na takovou alej a představovala jsem si, jak to vypadá v mém rodném městě a asi jsem ten text trochu neposlouchala. #00:00:32-0#

Měla jsem trochu takovou melancholickou náladu. Ten text byl taky sentimentální a melancholický, a tak mě to trochu odvedlo od toho, co ten člověk přesně říkal. #00:00:50-0#

Nechala ses unést tím hlasem? #00:00:54-0#

On měl ten hlas takový něžný. Byla jsem v parku v Myslowicích. #00:01:10-0#

Která část byla trochu lehčí? #00:01:12-0#

Já jsem se z té aleje vrátila na konci textu. Myslela jsem trochu na to auto, které tam jelo. Teď, když si myslím, že to bylo v Čechách, tak si představuju červenou škodovku, ale když jsem myslela na to, že to jsou ty Myslowice, tak jsem viděla úplně jiné auto. #00:01:48-0#

Kostel je z červených cihel, asi proto, že v Myslowicích poblíž toho parku, který jsem si představovala, takový máme. Byla jsem prostě na úplně jiném místě. #00:02:13-0#

Je to možné proto, že ten text nebyl konkrétní, takže jsi nevěděla, co si máš představovat? #00:02:19-0#

Bylo to filosofické. On si mluvil o tom, co vidí, nad čím se zamýšlí, a já zas měla moje myšlenky. #00:02:33-0#

Co tě donutilo se na poslední dvě nebo tři otázky vrátit? #00:02:40-0#

Asi ten pocit, že to je poslech, že mám ty otázky, na které musím odpovědět, a tak mě to přitáhlo zpět do reality. #00:02:55-0#

## **K24/15-cvičení 2, CZ**

Nejhorší bylo to, že kromě těch slov, které jsou tady na papíře, byla ještě nějaká jiná. což mě překvapilo, protože jsem myslela, že to bude vypadat přesně tak, jako je tady. Jinak jsem rozuměla, text nebyl těžký a taky jsem vyplnila všechna slova. #00:00:42-0#

Lehký byl tím, že je to takové obecné téma, které můžeme poslouchat v rádiu nebo v televizi. Taky tu nebyla těžká slova nebo terminologie. #00:01:16-0#

Soustředíš se víc na ta konkrétní vynechaná místa? #00:01:30-0#

Ano. #00:01:40-0#

Co se děje, když nerozumíš? #00:01:43-0#

Když nerozumím, tak se cítím taková ztracená a jsem trochu nervózní a začínám ještě rychleji přemýšlet, abych stihla něco napsat. #00:02:03-0#

Vracím se, když mám čas, a přitom pořád poslouchám dopředu. Tak to bylo v případě: napsala jsem, příloha, ale pak jsem se vrátila, protože jsem si nebyla jistá, jestli tam nebylo slovo obloha, a to jsem pak napsala správně. #00:02:36-0#

## **K24/15-cvičení 3, CZ**

Pro mě to bylo těžké, protože ty otázky nevypadaly stejně jako ty, které zadával moderátor. #00:00:23-0#

Taky jsem byla překvapená otázkou 43, ale já to úplně nevím, kde oslavil narozeniny, ale on začal něco o pátku, já jsem byla úplně zmatená, tak jsem nevěděla, jestli se mi to někam ztratilo a já jsem to neslyšela, nebo on prostě řekl něco úplně jiného. #00:01:03-0#

Tady je třeba 47, tak já jsem tu otázku vůbec neslyšela. Nevím, jestli byla položena nějakým jiným způsobem nebo se ten moderátor zeptal nějak jinak. #00:01:32-0#

Snažila jsem se hodně soustředit, aby mi něco neuteklo, občas se stávalo, že on odpověděl dřív, než ta otázka padla. Konkrétně u toho, proč se těšil do Nice - na začátku řekl, že hodně trénoval a hodně se připravoval, a proto se do Nice těšil, protože tam mohl ukázat své dovednosti. #00:02:29-0#

Na co jsi myslela v situaci, když jsi u té jedné otázky nenašla odpověď? #00:02:35-0#

Snažila jsem se poslouchat a taky ještě přemýšlet, že to možná bylo dřív řečeno jiným způsobem, a tak jsem potom, když už byla další otázka, tak jsem to nechala být. #00:03:09-0#

#### **K24/15-cvičení 4, CZ**

Autor měl velmi příjemný hlas, což působilo, že se mi chtělo spát. Taky velmi zvláštním způsobem akcentoval slova, dělal takové délky nebo nějaké přestávky. Jeho věty byly velmi dlouhé, proto jsem se nemohla soustředit. #00:00:37-0#

Když jsem přemýšlela o jedné věci, tak jsem z toho vypadla a neodpověděla jsem na dvě další otázky. Přemýšlela jsem o tom, jak se podle autora projevuje láska k domovu. #00:01:05-0#

Bylo těžké odpovědět proto, že jeho vysvětlení nebylo jednoduché a nebylo to jedno slovo, ale zdá se mi, že on něco řekl, potom začal mluvit o čem o něčem jiném, potom se zase vrátil, co přesně patří k této otázce, co bych měla napsat, A když jsem si to uvědomila, tak on už mluvil o řidiči, o něčem jiném. #00:01:58-0#

Ty sis nedovedla představit, o čem mluví? #00:02:10-0#

Vůbec ne. Na otázku, kde jsou nejkrásnější aleje, on podle mě říkal, kde jsou ty nejhorší. Tak jsem taky nevěděla, co mám napsat. #00:02:32-0#

Ztrácela jsem se proto, že to bylo moc dlouhé, a on tak trochu povídal jako starší člověk, ty myšlenky tak nebyly provázané, trochu tak bájil, nebylo to nijak konkrétní. Normálně má otázku a odpověď a fakta a vím, co čekat, to tady nešlo. #00:03:14-0#

Tady musíš sama stvořit celý smysl, že? #00:03:22-0#

Ano. A to se mi nepovedlo. #00:03:26-0#

A taky kdyby se mě někdo zeptal, o čem to bylo, a kdybych z toho měla napsat shrnutí, tak bych to musela poslouchat aspoň třikrát nebo víckrát. #00:03:44-0#

Já si pamatuji jen některá slova. Je nějaká láska, jsou aleje, stromy, dálnice a to je všechno... #00:04:13-0#

## **K25/16-cvičení 2, CZ**

Já jsem taky byla překvapená, že to je celý text a ne jen ty věty. #00:00:08-0#

Vadilo mi především to, že ten moderátor mluvil moc rychle. #00:00:16-0#

Vadily mi také nějaké zvuky za oknem, ti ptáci. #00:00:20-0#

Text byl docela lehký a slovní zásoba byla srozumitelná, ale pro mě to bylo moc rychlé. #00:00:39-0#

Kromě toho, já si vždycky představuju to, co slyší, a kvůli tomu docházím k úplně jiným věcem, kvůli tomu jsem občas nějaké důležité informace ztratila. Např. když ten moderátor mluvil o té teplé zelenině, tak já jsem ji už viděla na talíři a myslela jsem na to, jak bych si to dala. To je pro mě problém a já to vím. #00:01:40-0#

Problémem bylo taky to, že to bylo zatím jenom jednou a nebyla možnost se vracet. #00:01:55-0#

Takže problémem je pro tebe vracení se během poslechu a soustředění? #00:02:01-0#

Ano. Myslím, že to je největší problém. #00:02:12-0#

Co děláš, když si uvědomíš, že se nesoustředíš? #00:02:14-0# #00:00:00-0#

Tak jsem vystresovaná a je to pro mě ještě horší. Můžu ztratit další informace, což se bohužel občas děje. #00:02:28-0#

Ale ten text byl příliš rychlý, ty myšlenky nebyly až tak vzdálené od sebe. #00:02:42-0#

### **K25/16-cvičení 3, CZ**

Tak já jsem se úplně ztratila při otázce 46 "Kterou část programu si přehrával Březina v hlavě?". Tam bylo něco o volné jízdě a já už jsem myslela na to, jak může vypadat volná jízda. A ten text prostě plynul a já jsem si vizualizovala to všechno a kvůli tomu jsem se úplně ztratila, a když jsem četla následující otázku, tak jsem si uvědomila, že o tom ještě nic neříkali a že to je přede mnou, ale ne. A pak jsem se snažila se znovu začít soustředit, ale to pro mě bylo už příliš těžké. #00:01:13-0#

On v mé hlavě pořád jezdil, pořád jsem to viděla. A už jsem nebyla schopná se koncentrovat. Protože já mám jen obrazovou paměť, a když poslouchám, tak využívám tu obrazovou paměť a ten smysl textu ztrácím. A to se mi stane vždycky. #00:01:56-0#

Můj problém je kvůli tomu, že jsem před deseti lety absolvovala kurz trénování paměti a učitelka vždycky říkala, že si z toho musíme udělat nějakou historku z toho, abyste si pamatovali více podrobností, a já vždycky tu historku dělám, a tak se dostávám k úplně jiným myšlenkám. Paradoxně mi kurz uškodil. #00:02:50-0#

Ale já jsem měla už problémy s koncentrací, když jsem byla malá a myslím, že nějaký dětský psycholog řekl mé mamince, že to je proto, že píšou levou rukou. #00:03:20-0#

Důležité taky je to, o čem je téma. Protože kdyby nebylo takové obecné, které můžeme poslouchat ve zprávách, že moderátor mluví s nějakým bruslařem, a místo toho by bylo něco o matematice, tak já bych byla úplně mimo a asi by mi nepomohlo to koncentrování a někdo by sice mohl mluvit pomalu a mohla bych to třeba slyšet dvakrát, ale nemuselo by se mi podařit odpovědět na ty otázky. #00:04:09-0#

### **K25/16-cvičení 4, CZ**

Tento autor měl velmi příjemný hlas a mluvil pomalu, ale to nepomáhalo porozumění, ale pomáhalo to tomu, že se mi chtělo spát. #00:00:30-0#

To nebyl takový konkrétní text, jen nějaké myšlenky, jeho názory na nějaké věci, které nebyly úplně propojené. Já jsem měla problém s tím, že jsem dlouho přemýšlela nad tím, jak to napsat jinými slovy. Když už jsem napsala odpověď, tak mi utekly další dvě, nevěděla jsem, co tam bylo. #00:01:12-0#

Můj největší problém byl, že jsem příliš dlouho přemýšlela, jak to mám zformulovat krásně a co všechno by v té odpovědi mělo být, třeba i správný pravopis. A nemyslela jsem na to, že je to text, který plyne, a že se mám soustředit na ten text, ne na ty otázky. #00:01:46-0#

Ten autor mluvil, jakoby plul a já jsem plula s ním. #00:02:00-0#

Problém pak začne v momentu, kdy se člověk začne topit a autor je pořád na té lodi a jede dál, že? #00:02:09-0#

To byla taková příjemná povídka, já bych ji mohla poslouchat. Lepší by bylo, kdyby se mě na konci nikdo na nic neptal. Cítila jsem klid a nechápala jsem, proč vůbec někdo ode mě něco chce, nějaké otázky, proč? #00:02:31-0#

To je poslech pro relaxaci, ne pro otázky. #00:02:45-0#

### **K28/19-cvičení 2, PL**

Nenapsala jsem všechno, protože moderátorka mluvila moc rychle a nemohla jsem některá slova zachytit. #00:00:21-0#

Taky to možná vyplývá z toho, že jsem si předem nepřečetla otázky a nevěděla jsem, na co se soustředit nebo o čem budou další otázky. #00:00:32-0#

Téma bylo lehké, ale nestihla jsem to, a nevěděla jsem, jaká slova můžu očekávat. #00:00:49-0#

Hledám obvykle konkrétní slova, a když začíná určitá věta, tak se na ni začnu soustředit. #00:01:11-0#

### **K28/19-cvičení 3, PL**

Pokud jde o mě, tak by bylo třeba nejdřív jen poslouchat a až potom odpovídat na otázky, protože takhle jsem se asi moc soustředila na text a ne na to, co slyším. Všetmu jsem rozuměla, potom jsem hledala odpovědi, uvažovala jsem o nich. #00:00:20-0#

Část se podařila, část se nepodařila. A ani se neptej, jak se cítím, když se mi to nepovede. #00:00:40-0#

Proč myslíš, že se ti to nepovedlo? Máš z těch slov jednodušší linii? #00:00:46-0#

Nejspíš prostě někdy něco nemůžu v tom textu vyhledat. #00:00:00-0#

Vím, že už mi ta otázka utekla a nemůžu se k ní vrátit, ale místo toho, abych se soustředila na to, co bude, soustředím se na to, co bylo a že si něco ještě opravím. Nebo si najednou na něco vzpomenu a vracím se k tomu předchozímu ve chvíli, kdy ten text pokračuje.

#00:01:13-0#

Nemůžeš tedy poslouchat tak, že se vracíš a ještě jdeš dopředu? #00:01:21-0#

Nemůžu. To se mi nedaří. #00:01:24-0#

Jak se soustředíš na věty: hledáš části vět, klíčová slova, co děláš? #00:01:40-0#

Klíčová slova. #00:01:47-0#

Představovala sis při tom poslechu něco? #00:01:50-0#

Nějaké obrazy jsem viděla. Přece vždycky když posloucháš, tak máš nějakou představu. Aspoň já to tak mám, že to vidím. Není to nějaký spojitý obraz, ale nějaká situace, která se mi tam vytváří. #00:02:08-0#

Někteří lidé říkají, že si promítají klíčová slova před očima, ty také? #00:02:23-0#

Ne. Já tu mám větu a čekám podle toho, až autor začne mluvit o tom daném tématu. #00:02:31-0#

Překládáš si do polštiny, nebo ne? #00:02:38-0#

Ne, nemám na to čas. Jen když nerozumím, tak se soustředím na to jedno slovo a uteče mi to dál a já si snažím vzpomenout na to, jaký je význam toho slova, a to asi není nejlepší nápad. #00:02:55-0#

#### **K28/19-cvičení 4, PL**

Rozuměla jsem všemu, ale i přesto mi dvě otázky utekly. Možná proto, že - u otázky, co by chtěl pro děti a co pro sebe - zřejmě to nejprve pověděl a potom to teprve popsal. #00:00:35-0#

Ten text taky běží jako linka. Autor mluví pomalu a bylo možné si to všechno představovat tak postupně. Text byl velmi provázaný s otázkami, takže se mi to dělalo lépe než přechozí text. #00:01:08-0#

#### **K29/20-cvičení 2, PL**

Taky jsem měla problém, abych ten text stíhala. Občas než jsem našla klíčové slovo, tak text už pokračoval a některá místa jsem nestačila doplnit. Kromě toho to bylo srozumitelné. #00:00:22-0#

Snažíš se si to představovat? #00:00:24-0#

Ano, nějak to strukturuju. Na základě toho je vždycky jednodušší doplňovat další věty. #00:00:37-0#



### **K29/20-cvičení 3, PL**

Tady to bylo o něco lehčí, nejdřív jsem si v tom cvičení označila, nevím, jestli to jsou klíčová slova, ale taková nejdůležitější slova. Taková slova, která by mě mohla nějak navést na odpověď, např. které narozeniny, kolikátý, kterou část programu. #00:00:30-0#

Po přečtení těch otázek jsem si už v hlavě vytvořila takový možný obsah toho rozhovoru, takže když jsem tu nahrávku poslouchala, jenom jsem hledala jednotlivá slova a to mi vůbec nedělalo problémy. #00:00:44-0#

Takže ty si předem připravíš osnovu a přizpůsobuješ ji tomu, co slyšíš? #00:00:50-0#

Ano, tak to přece funguje. A taky to přesně odpovídalo mým předpokladům. #00:00:57-0#

Co děláš, když se ti něco nepodaří slyšet? #00:01:05-0#

To nevím, protože zatím se mi to povedlo. #00:01:08-0#

Mám takovou rutinu, už jsem takových cvičení udělala mnoho, protože jsem absolvovala jazykovou třídu na gymnáziu, takže tam jsem měla všechny cvičení na bázi toho, že nejdřív jsme četli a zadržovali jsme si nejdůležitější informace, a potom se odpovídalo. Takže jsme byli na to cvičení připravení. #00:01:23-0#

V čem ta příprava pomáhá? #00:01:27-0#

Málo věcí mě zaskočí. Můžu se soustředit na ty nejdůležitější věci, a nemusím na obsah, poté, co jsem přečetla ty otázky. Hlavní je pro mě jazyk. #00:01:44-0#

### **K29/20-cvičení 4, PL**

Ten text mi šel nejhůř, protože hlas toho pána mě uspával. Mluvil tak rozvlekle a nedokázala jsem se vůbec soustředit na to, o čem to je. #00:00:18-0#

Navíc tam nebyla fakta. On si tak plul, o něčem si tam povídal, o tom a o tom. Opravdu jsem se nemohla na nic soustředit. #00:00:30-0#

Ani nevím, jestli tam byly nějaké konkrétní věci, např. odpovědi na ty otázky, protože jsem měla problém s jednoznačnou odpovědí. Např. ji dostat do tří slov, to, co on všechno řekl. #00:00:42-0#

Strašně moc rozmýšlel. Mám prázdná místa a nedokázala jsem zkonkretizovat to, co říkal. #00:00:55-0#

### **K30/21-úloha 1, cvičení 1, CZ**

Tady sice byla slova, která neexistují, ale která - sice vzdáleně - jsou podobná nějakým jiným slovům. Tady dokonce mám samohlásku a, která tady je napsána, ale tady vidím „-vání“. Nějaké vzdělávání a tady vidím nějaká slova, která existují. #00:00:49-0#

To je jako kdybych ti dal nějaký správný text. A pokud první a poslední písmeno jsou na správném místě, tak můžeme vynechávat jiná písmena a stejně tomu budeme rozumět. #00:01:07-0#

A člověk si toho občas ani nevšimne. Když jsem si přečetl, že to tak lze udělat, tak celý ten článek byl napsán takovým způsobem. A já jsem toho všiml až potom, co jsem to přečetl v tom textu, že to tak je. #00:01:29-0#

Myslíš, že podobně se poslouchá? #00:01:38-0#

Naše mozky jsou zvyklé hledat nějaká schémata, analogie. To je stejné, jako když nakreslím toto, tak vidíš obličej. Někteří lidé vidí obličej Ježíše na zdi, a to je prostě tím, že naše mozky jsou zvyklé hledat nějaká schémata. #00:02:00-0#

A tady jsem také hledal schémata. To slovo neexistuje, ale já jsem slyšel, že to možná je adjektivum nebo je to substantivizované verbum a kvůli tomu jsem tam občas slyšel něco, co tam není. Ale Poláci v prvním ročníku např. dávají délku na předposlední samohlásku, jako to je kompenzace toho přízvuku, který tam není, ale my to tam opravdu slyšíme. #00:02:54-0#

Ale slyšíš to tam, protože to tam čekáš, že? #00:02:58-0#

A také to tam vyslovujeme. #00:03:06-0#

(Moje myšlenka, není součástí analýzy: To je přesně to, ty nepracuješ s materiálem, který k tobě přichází, ale ty už máš předem jasnou verzi a buď se ti to tam vejde, nebo ne, a proto buď rozumíš, nebo ne. #00:03:18-0#)

### **K30/21-cvičení 2, CZ**

Pokusil jsem se to přečíst rychleji, tak jsem víceméně věděl, co mám čekat a o čem budou mluvit. Když jsem věděl, o čem budou mluvit, tak se mi podařilo zachytit ta slova. #00:00:49-0#

Čekám na ta konkrétní slova. A od těch slov potom přecházím ke kontextu. #00:01:03-0#

### **K30/21-cvičení 3, CZ**

Ničeho jsem si moc nevšiml. Měl jsem problém se třetí otázkou, protože ta odpověď nebyla přímo vyslovena, musel bych si v kontextu pamatovat, kde byl v pátek. #00:00:34-0#

Na dvě otázky jsem neodpověděl, to je proto, že jsem myslel, co budu říkat později.  
#00:01:01-0#

Představoval sis něco? 00:01:16-0#

Ne, nic jsem si nepředstavoval. #00:01:29-0#

Já tu mám ty otázky, tak můžu očekávat, že budou mluvit o tom, co je napsáno v otázkách. Ale když je to interview a krasobruslařem, tak pravděpodobně budou mluvit o krasobruslení a o tom šampionátu. To je jednoduché. #00:02:10-0#

Takže ta předpříprava a zúžení kontextu ti pomůže se na poslech připravit. #00:02:14-0#

To si nejsem jistý, protože ti novináři se ptají na všechno, ale ty otázky mi trochu sugerují, co asi ten novinář bude chtít, tak jsem připravený. Ano a také jsem předpokládal, že to bude v takovém sledu. Zním formu, mám osnovu. #00:02:54-0#

#### **K30/21-cvičení 4, CZ**

To bylo těžší. Samozřejmě tím, že ty odpovědi nebyly přímo řečeny, a tak nemůžu psát přímo ta slova, která používá moderátor. #00:00:27-0#

Nejsem si ani jistý, jestli tam ty všechny odpovědi skutečně byly. On říkal, že ty aleje jsou hezké, ale neříkal, že jsou nejkrásnější. #00:01:02-0#

A je to těžké tím, že je takový prostor mezi tím, co autor říká, a tím, na co hledám odpověď. V tom předchozím cvičení ty odpovědi, které jsem hledal, byly to, co oni říkali. A tady jsou ty odpovědi trochu mimo ten text. Musím to interpretovat, a tím je to samozřejmě těžké.  
#00:02:10-0#

Co to znamená interpretovat odpovědi? #00:02:13-0#

Jak už jsem řekl, je to velmi jednoduché, když můžu použít stejná slova jako ten moderátor. Ale když nemůžu, tak tam bude nějaký problém. #00:02:35-0#

Zkus to popsat jako ten prostor. #00:02:38-0#

To jsou jiné prostory než autorův prostor a můj prostor. Ty otázky jsou možná některé trochu obecnější, např. "Nad čím se autor zamýšlí?". Ty otázky jsou tak širší a já se dívám zevnitř a dívám se na toho autora, který tam něco říká a popsat, nad čím se zamýšlí.  
#00:04:30-0#

Problém je v tom, že taková práce s textem vyžaduje, aby se člověk soustředil, a to opravdu

na ten text, a aby přemýšlel. A kvůli tomu, že musí přemýšlet, tak se nemůže soustředit na text. Kdyby to byl psaný text, tak si můžu udělat přestávku. Když to musím poslouchat, tak to musím poslouchat a myslet. #00:05:31-0#

Co děláš rukama? #00:05:36-0#

Ukazuju, že to jsou dva různé procesy. A když nejsem žena, tak to nemůžu zvládnout. Když poslouchám, je pro mě těžké myslet. Umím dělat dobře jen jednu věc. #00:06:11-0#

-----

Mluvíme teď o simultánním tlumočení. V tom jsem byl velmi dobrý. Měli jsme asi právě toto rádio, poslouchali jsme něco z rozhlasu a tlumočili jsme. Mně to moc šlo, velmi jsem se stresoval, ale když jsem si tam sedl, byl jsem velmi překvapen. Já jsem si tak nějak představoval - nepřekládám doslova. Ta moje nejsilnější stránka bylo to, že všichni měli ten překlad dvakrát delší než původní text a kvůli tomu se vždycky v to ztratili. Můj překlad byl vždycky kratší než původní text. Já jsem si to představoval tak, že nepřekládám ta slova a věty, ale že prostě ty slova a věty překládám do nějaké idey a tu ideu překládám do polštiny. A kvůli tomu to pro mě nebylo tak problematické. V tomto textu je to něco podobného.

Nehledáš v případě, že neznáš slovo, podobné slovo v polštině?

Ne, taková slova ignoruji, i když čtu. Občas kvůli tomu něčemu špatně rozumím. Jsou taková slova, u nichž se mi zdá, že vím, co by mohla znamenat. Ani nejde o odhad z kontextu, myslím na nějakou spojku, nebo tak. A co je zajímavé, jsou slova jako aspoň, u kterých si všichni Poláci-začátečníci myslí, že to znamená něco jiného než ve skutečnosti. A přitom to není falešný přítel, podobné slovo v polštině není. Ale to je slovo pro Poláky úplně cizí a všichni jsme si představovali, že znamená něco jako "třeba". Některá slova prostě znějí, jakoby měla znamenat něco takového.

Mluvíš o náhodném přiřazování významu slovům?

Ano. Občas ta slova ignoruji, občas sleduji. Občas to nejde, když je to velmi důležité slovo.

Takže pracuješ s tím, co stoprocentně znáš a od toho se odraziš. #00:05:23-0#

## **K31/22-cvičení 2, PL**

Když poslouchám a zkouším z toho textu něco získat, tak myslím hlavně na to, o čem ten text je a jestli má pro mě nějaký smysl, a teprve později si jakoby z toho smyslu zkouším vytvořit slovo, které by se tam hodilo. A podle toho, jak bych je mohla napsat - pokud je konkrétní text a vím, že ta slova budou mít smysl. #00:00:42-0#

Pokud je to tak jako v předchozím cvičení, že je něco, co nemá smysl, nebo ten smysl neznám, tak se soustředím výhradně na poslouchání a na porovnávání se slovy, která znám. Např. nějaká skupina souhlásek ch, ř - a mně se to zdá podobné něčemu, co znám, tak myslím, že tam takové písmeno (hláska - J. L.) bude. Na bázi asociací a známosti. #00:01:10-0#

Máte čas si překládat do polštiny? #00:01:18-0#

Ne. To ne, jen aby ten text měl smysl, abych věděla, o co jde, ale bez překladu. #00:01:25-0#

Jak se tvoří ten smysl textu? #00:01:35-0#

Od obecného k detailnímu. Vezmu si část textu, který slyším, a zkouším eventuálně, jaké slovo by tam mohlo být. Nemusím použít to konkrétní slovo, je přece několik synonym, která by svým smyslem odpovídala tomu, co jsem slyšela. #00:02:06-0#

Nejdřív si prostě tvořím celek toho, co slyším, a teprve později se snažím prokopat k jednotlivým slovům. #00:02:26-0#

## **K31/22-cvičení, 3 PL**

Tady to asi bylo trochu podobné, od obecného k detailu. Nejdřív porozumět větší části a některé otázky jsem neměla hned vyplněné, ale zkoušela jsem se k nim vrátit v širším kontextu a snad jsem je splnila. #00:00:42-0#

Během poslechu si to tedy shrnujete, ano? #00:00:50-0#

Ano. Hlavní je to provázat. Čím více je informací, tím lépe. Z toho je možné potom něco vylovit. #00:01:02-0#

Představujete si, jak jezdí na bruslích? #00:01:06-0#

Ano, ano. Mám celý obraz, to pomáhá. Např. kterou část si přehrává v hlavě. Úplně jsem ho tam viděla, že se mu to tak podařilo a že nebude na nic myslet. Ano, mám celý obraz, palmy a břehy moře, kde jezdí. #00:01:39-0#

Ale nesnažím se z toho sama něco tvořit, protože to už by byl obecný příběh, a ne příběh do

otázek. Ale na základě toho obrazu hledám detaily. #00:01:51-0#

### **K31/22-cvičení 4, PL**

To bylo těžké. Když mám takové otevřené otázky, tak se mi zdá, že je to lepší, protože té otevřené otázce odpovídá více věcí. #00:00:40-0#

Psaní odpovědí na to cvičení bylo těžší, protože zaprvé byl specifický jazyk toho pána a bylo mnoho odboček a hodně měnil pořadí své výpovědi, vize: najednou se objevil obraz aleje, později přešel k rodině, ne v takovém pořadí, jako je to v otázkách, tak možná proto to bylo těžší. #00:01:37-0#

Zadruhé jsem nerozuměla části slov, buď jsem je neznala, nebo mi někam utekly. Proto jsem ještě později na více otázek odpověděla až po poslechu celého textu. Protože teprve tehdy jsem to byla schopná vytáhnout z celku. #00:02:02-0#

A taky odpovědi na otázky, kde jsem neznala slovíčka: to jsou spíš citace toho pána. Nejedná se moje parafráze, nejsou v nich moje myšlenky. V úsecích, kde jsem rozuměla - nebo spíš ne, že jsem rozuměla, ale byla jsem schopná si to představit, protože tady samozřejmě představivost funguje také: vidíme aleje, babičku a dědečka a nějakého řidiče - tak tam je víc mých vlastních slov a mého chápání a uvažování o tom. #00:02:44-0#

Mám-li to shrnout. Taky jde o přechod od celku k detailu, ale méně přes slova, ale spíše přes obraz. #00:03:11-0#

### **K32/23-cvičení 2, PL**

Já mám problém, když musím něco vytáhnout z textu. Mně se zdá, že špatně slyším, kvůli tomu neslyším např. rozdíly mezi délkami. Nebo mám problém s poslechem „ch“. Takže když mám něco napsat, tak mi ještě hlavou běží, jak to napsat. #00:00:25-0#

A taky, jestli jsem to opravdu slyšela dobře. Pak si ještě musím uvědomit, takže mi například často uteče smysl, protože se začnu soustředit na slovo, jehož zápis si nepamatuji, a nejsem schopná to zachytit zvukově. #00:00:36-0#

Představujete si, jak to vypadá, když je to napsané? #00:00:43-0#

Ano, jestli to slovo znám, tak ano. A někde mi to tam běží současně s tím, co znám a s tím, čemu v textu rozumím. #00:01:00-0#

### **K32/23-cvičení 3, PL**

Musím říct, že si představuji, jak ten člověk vypadá, jak sedí v tom studiu, to bylo trochu lehčí, protože tady nešlo o nalezení slov a jejich správný zápis, takže jsem se mohla soustředit na to, co říkají. #00:00:18-0#

Ještě jedna věc, která mě taky napadla: k některým otázkám jsem došla později. Jako kdyby v celém kontextu toho rozhovoru ke mně přicházely odpovědi. To nebylo tak, že čtu otázku a hned je odpověď. #00:00:34-0#

Když nevím, tak to nechávám. Taky se někdy stane, že slyším tu odpověď, ona tam je, ale ke mně přijde teprve po určité době, když se např. začnu zabývat něčím jiným nebo mluvit o něčem jiném, tak teprve tehdy se ke mně dostane ten smysl, který jsem slyšela. #00:00:59-0#

Např. otázka s tou volnou jízdou. Oni už byli někde dál a já jsem teprve pochopila, o co se jedná. #00:01:16-0#

Ten rozhovor plyne, objevují se tam nějaké odborné termíny. Já to cítím tak, že např. potom se objevila i dobrá jízda, a proto mi to možná v hlavě naskočilo. Nejsem úplně schopná to popsat. #00:02:28-0#

### **K32/23-cvičení 4, PL**

Zprvá jsem nevyplnila všechny odpovědi, protože jsem se příliš soustředila na ty první otázky a potom jsem zjistila, že mi utíkají odpovědi na další. Text byl pro mě těžký. Trošku mě znervózňoval způsob přednesu toho pána a to mě taky trochu odvádělo od toho rytmu poslechu. #00:00:30-0#

Těžká byla slovní zásoba a otázky taky nebyly zadané nějak lehce, aby bylo možné napsat (ano, ne, zelená barva), ale bylo nutné se nad tím déle zamyslet a několik mi jich proto uteklo. #00:00:54-0#

Je to demotivující. Už jsem viděla, že mi uteklo první... Ale snažím se poslouchat co nejvíc. Taky jsem si neuvědomila, že ty otázky nejdou po sobě přesně tak, jak ten pán mluví. Prostě to bylo těžké. #00:01:21-0#

A taky je ještě všechno nutné napsat, a ne ve svém jazyce, tak to všechno ztěžuje. #00:01:31-0#

Jiné by to bylo, kdybych to mohla zastavit, nebo poslouchat podruhé a ujistit se o tom, co jsem si myslela. #00:01:40-0#

Přecházíte do polštiny, když nerozumíte? #00:01:46-0#

Asi ano. Asi se snažím si tak nějak překládat. Obvykle nepotřebuju překládat, protože mi to jde samo, ale tady už byly takové chvíle, že jsem bohužel musela. #00:02:11-0#

### **K33/24-cvičení 2, CZ**

Pro mě to bylo docela lehké, protože věty v tom psaném textu byly formulovány stejně jako v textu, který jsem slyšela. Musím se prostě soustředit a z každé věty si předem vybírám nějaké slovo, které mi připadá klíčové. Soustředím se, a když to slovo slyším, tak vím, že za několik vteřin bude slovo, které musím doplnit. #00:00:47-0#

Takže se soustředíš jen v momentech, kdy je to potřeba. A pak se zase uvolníš. #00:00:55-0#

Ano. #00:00:56-0#

Pomáhá ti v tu chvíli gramatika? #00:00:56-0#

Asi je to jen o zvuku, teď bylo moje slovo, tak za chvíli bude to, co hledám. #00:01:07-0#

Pomohla ti znalost tématu - poslouchala jsi, o čem to bylo? #00:01:20-0#

Poslouchám taky, o čem to je, protože je to zajímavé, všechno mě zajímá. #00:01:35-0#

### **K33/24-cvičení 3, CZ**

Ten text byl těžší než ten předchozí, protože tady jsem musela odpovídat na otázky a nejenom doplňovat slova, tak jsem se musela soustředit celou dobu. #00:00:30-0#

Taky jsem se snažila zvolit klíčové slovo, aby to bylo lehčí. A moc se mi to líbilo. Měla jsem proto trochu potíže se soustředěním, protože pan krasobruslař má hezký hlas a já poslouchám ten hlas a neposlouchám, co vlastně říká. #00:01:22-0#

Ani si ho nepředstavuju. Jen jsem viděla, jak sedí v tom studiu a snaží se nějak povídat o tom, co v té Francii zažil. #00:01:43-0#

V porozumění by mi pomohlo, kdyby tady opravdu seděl a kdybych viděla, jak mluví. Ale tak, to ne. #00:02:05-0#

Na základě čeho tedy tomu textu rozumíš? #00:02:23-0#

Asi na základě znalosti češtiny. #00:02:24-0#

Představovala sis dopředu, o čem to bude, vytvořila sis koncepci? #00:02:30-0#



Já jsem si předem četla jenom jednu větu, tak jsem neměla představu, o čem to bude jako celek. Jenom takové malé části. #00:02:54-0#

Znalost struktury interview mi asi trochu pomohla se soustředit, tak to asi pomáhá. #00:03:11-0#

#### **K33/24-cvičení 4, CZ**

Položila jsi mi otázku, tady nejsou správné a špatné odpovědi, že? #00:00:07-0#

Ano. Tady přesné odpovědi na ty otázky v textu byly jenom částečně. Jsou tady otázky, jejichž odpovědi vyjadřují spíš pocity z toho, co jsem slyšela, než nějaké přesné informace, které v tom textu byly. 00:00:42-0#

Třeba první dvě otázky. Proto jsem na ně neodpovídala během poslechu, ale chtěla jsem si poslechnout celý text a pak se nad tím zamyslet a pak odpovědět na otázky. #00:01:36-0#

Ale jak si to pamatuješ? #00:01:37-0#

Nevím. Prostě si to pamatuju. Asi se snažím zapamatovat si půlku věty, která nese nějakou informaci a pak z toho a z pocitů, které mám po poslechnutí, skládám odpovědi. #00:02:12-0#

Představovala sis něco při tom poslechu, protože ty sis lehla, začala jsi poslouchat a lehla sis na lavici? #00:02:17-0#

Ano. Ten text byl velmi malebný a to si člověk automaticky představuje. Ta představa mi pomáhá zpátky rekonstruovat ten význam. A tady jsem měla tu představu nejsilnější ze všech textů, vlastně tomu tak bylo jen v tomto případě. Takovou plastickou. #00:03:14-0#

A podle toho, co říkal, jsi ji dokončovala, dotvářela jsi v té představě detaily, je to tak? #00:03:16-0#

Ano. #00:03:19-0#

### **K35/26-cvičení 2, CZ**

Já si myslím, že to byl docela snadný úkol. Nebyl tam jeden moderátor. Občas se ty věty opakovaly. Třeba první moderátor opakoval to, co řekl ten druhý. Proto bylo těžké se v tom textu ztratit. #00:00:31-0#

### **K35/26-cvičení 3, CZ**

Moc jednoduché to nebylo hlavně kvůli tomu, že občas se ten Michal Březina sám ztratil v tom, co říká. Měl momentální přestávky nebo něco říkal tiše, a i když to pro tento úkol nebylo podstatné, tak vlastně já jako posluchač, jsem se okamžitě musel začít soustředit na to, abych se v tom rozhovoru zase začal orientovat, a proto během té doby, kdy jsem se snažil orientovat, mi z toho textu mohlo utéct to podstatné. #00:00:40-0#

Funguješ při poslechu přes klíčová slova? #00:00:42-0#

Určitě ne. Já třeba když si poslechnu větu, tak si nepamatuji, která slova někdo použil, ale snažím si právě pamatovat tu celkovou myšlenku, ten význam. #00:01:02-0#

Já si to rovnou v hlavě překládám do polštiny. Třeba když uslyším českou větu, tak si řeknu polsky, jaký je význam té věty, nebo jaká je to myšlenka. #00:01:17-0#

Z každého úseku textu si udělám miniresumé, ale ne hlavní a vedlejší myšlenky. Snažím se pamatovat si ne větu, ale význam a myšlenku. Takže v podstatě kdybych měl tu větu zopakovat, tak bych ji zopakoval po svém, a ne tak, jak jsem to slyšel. #00:02:06-0#

Dokážeš poslouchat a posunovat se v textu dopředu a dozadu? #00:02:25-0#

Pokud nemusím psát, tak určitě ano. Tak to není žádný problém, já si pamatuji myšlenku nebo si u toho překládám, to je lehké, to stíhám. Ale pokud se musím soustředit na to, abych si ještě něco napsal a přesně odpověděl na takovou otázku, která je tady, tak potřebuju trochu času, abych zformuloval odpověď na tuto otázku, čímž jsem se na to musel soustředit a ten rozhovor už vlastně běžel mimo vnímání. #00:02:50-0#

Když jsem něco neslyšel, tak to vynechat musím. Ale stejně se snažím začít se zpátky orientovat, vyhledat si tu myšlenku a na základě kontextu se ukáže, že ty předchozí věty nebyly tak důležité. Že když si vytvořím myšlenku, tak můžu ty dvě věty vynechat, protože stejně chápu, o co jde v rozhovoru a není to problém. #00:03:25-0#

(Mimo mikrofon mi kolega sdělil, že tyto strategie denně trénuje!)

### **K35/26-cvičení 4, CZ**

Text byl těžký kvůli tomu, jaká to byla forma textu a jaká bylo forma otázek. Tady v těch otázkách se nikdo neptá na přímé informace, které máme v textu, ale právě na myšlenky.

Takže si musím trochu víc promýšlet tu každou větu a úsek a stejně jako v předcházejícím cvičení to byl problém, protože jsem se ztratil z toho rytmu, i když muž to všechno říkal pomalu. #00:00:59-0#

Vytvářel sis nějakou představu, nebo sis dělal shrnutí? #00:01:06-0#

Zase, myslím, shrnutí. #00:01:10-0#

A teď to nestačilo, protože pak jsem to musel trochu přeformulovat právě proto, že tam byla ta odpověď na tu otázku. Takže jsem musel formulovat odpověď na otázku a to moje shrnutí nebyla ta odpověď, tak jsem to musel přizpůsobit a přeformulovat. #00:01:45-0#

Porovnával jsem s autorovou verzí asi jen trošku, protože pak jsem se nesoustředil na to, co ten muž říká, to jsem si stejně nepamatoval, tak bych to asi nemohl udělat. #00:02:22-0#

Ale naopak jsem se soustředil na odpovědi na ty otázky. Aby ta moje představa byla tak formulovaná, aby zároveň mohla být odpovědí na tyto otázky.

#00:02:30-0#

Tady je velmi důležité, vědět ne to, co říká, ale vědět, co on chce říct. Pokud je to úkol otázky - odpovědi, tak to jde velmi špatně, ale pokud bych mohl jen poslouchat, tak je to hezké. #00:03:18-0#

Rozhodně jsem si nepředstavoval detaily, alej atd. Pomohla mi jen celková představa. To znamená právě nepředstavovat si tu alej, ale už během toho popisu dosáhnout toho, co bylo v tom textu po té aleji, tedy, co on tím chtěl říct, nesoustředit se na fyzické detaily jako slovo, hlásky, gramatiku. #00:04:46-0#

### **K37/28-cvičení 2, CZ**

Pro mě bylo těžké, že to bylo opravdu rychle a ten slovosled byl změněný a některá slovíčka chyběla. #00:00:20-0#

Na druhou stranu se objevila nějaká slovíčka, která v tom cvičení nejsou. Když jsem začal psát, přemýšlel jsem, jestli tam mají být délky, nebo ne. Nemohl jsem se soustředit a nestihl jsem to. #00:00:54-0#

Když jsem se soustředil a přemýšlel jsem o tom, jestli tam bude délka, nebo ne, tak ta žena začala říkat další větu. #00:01:15-0#

Dokážeš se vracet? #00:01:16-0#

Jen jednou jsem měl takový problém, ale stihl jsem to. #00:01:27-0#

Jasně, rozumím tématu, mám rád jídlo. Já jsem se spíš soustředil na ty věty, na gramatiku, a ne na ten text. #00:01:59-0#

Vnímáš jen ty části, které musíš? #00:00:00-0#

Soustředím se ve chvíli, kdy se přibližuje ta díra. A doplňuji na bázi spíš klíčových slov než gramatiky. #00:02:26-0#

### **K37/28-cvičení 3, CZ**

Hodně mi pomohlo pochopit tento text to, že se zajímám o sport, a vím, jak to vypadá. #00:00:33-0#

Proto jsem mohl odpovědět na ty otázky, a dokonce se i vrátit, když jsem něco nepochopil. #00:0:45-0#

Těžké bylo to, že ty otázky nejsou přesné, protože tady je všude nějaký chyták. Ale myslím, že jsem to zvládl. Příklad chytáku: 43, ale taky 41, to tam nebylo přesně řečeno. #00:01:29-0#

A taky byly takové případy, že jsem čekal a dočkal jsem se až na konci, když jsem už pochyboval, že se dočkám. #00:01:40-0#

Má to čekání vliv na pozornost? #00:01:41-0#

Ano, je to demotivující. Ale ten text nebyl těžký, protože se v tom vyznám. Ale kdyby to byl text o bankách, tak to by byl větší problém, v tom se nevyznám. #00:02:19-0#

Představoval jsem si, jak jezdí, i když bylo málo času. Psal jsem odpovědi na otázku 47 a pak už jsem se musel rychle soustředit na otázku 48. To byl problém, těch otázek bylo opravdu hodně. #00:03:24-0#

A taky mám percepční problém, že ty receptory reagují pozdě, něco na cestě mozek-ruka, navíc píšu levou rukou. #00:03:46-0#

A taky tam byly nepřímé odpovědi. Takže si musím dělat v hlavě taková miniresumé. Já jsem si byl jistý, že na konci ta odpověď bude. A to mě nutilo k tomu, abych udržel pozornost, abych byl klidný, že ta odpověď přijde. Aby mě neznepokojovalo, že ta odpověď nepřijde. Navíc jak jsem říkal, ty rozhovory se sportovci pro mě nejsou nic nového. Takže jsem věděl, že ta odpověď se na konci musí objevit. #00:06:01-0#

Velmi ti pomohla znalost typu textu. #00:06:06-0#

#### **K37/28-cvičení 4, CZ**

On má zvláštní dikci, mně se to líbí esteticky, ale občas je těžké pochopit jednotlivá slova. Třeba odpověď na otázku „Kde jsou nejkrásnější aleje?“ - tak on tam prostě, mně se tam zdá, že tam byla nějaká toponyma, tam byla Polička a něco na H. Humpolec. A on to tak vyslovil, že já jsem to nějak přehlédl. #00:00:47-0#

Tady nejsou přímé odpovědi na ty otázky, ale člověk musí hledat v textu a musí mít takový nějaký celkový obraz toho textu, celkovou strukturu. A to je těžké, protože ten Nepil je takový pan umělec a má takový zvláštní styl. Já si myslím, že kdybych Nepila poslouchal častěji a zachytil bych ten jeho sloh, tak bych mohl rozluštit a líp odpovědět na tyto otázky. #00:01:34-0#

Měl jsem problémy se třemi otázkami. Obzvláště těžká byla otázka 66 a 58 (to je chyták). Teď už vím, na co bych se měl soustředit, vidím ty mezery. #00:02:04-0#

A taky jsem měl problém jako u přechozího textu s tím, že teď ty odpovědi na otázky byly delší, celá věta. A tak jsem nestihl odpovědět na dvě otázky po sobě. Protože už jsem se nesoustředil na poslech, ale spíš jako na formulaci té odpovědi. #00:02:47-0#

Ty jsi označil poslech jako text, ve kterém člověk musí hledat. Co se musí hledat? #00:02:55-0#

Ten text je hluboký a je tam ta druhá rovina. A já jsem našel tu druhou rovinu jen částečně. Ale takové hledání bych mohl uskutečnit, kdybych to slyšel třikrát, nejlépe, kdybych si to přečetl. Já jsem vizuální typ. #00:00:00-0#

To jsem si všimla. Pořád totiž používáš slova, která odkazují ke čtení: to je přehledný text, to je obraz, vyhledávám v textu, to bych si prohlédl. Je to tak, že ten text posloucháš a on ti běží před očima napsaný? Přepisuješ si ten poslech jakoby do knihy? #00:04:23-0#

Ano. A je to delší, je to delší proces. #00:04:47-0#

Já mám takový problém i na konferenci. Já se nedokážu soustředit. Pokud to není moc vtipné a moc zajímavé. Když referent nemá charisma, tak se nedokážu soustředit a když čtu článek, tak ano a pamatuju si to. #00:05:54-0#

I když u těch alejí jsem pochyboval, jestli je to ta správná odpověď, že to je příliš jednoduché. Já jsem myslel, že když se tam objevuje polička jako předmět, ne jako toponymum. Myslel jsem, že tu je chyták, že by bylo moc jednoduché, aby to bylo tak snadné. A možná proto jsem se nesoustředil, protože jsem nechápal, co tam dělá polička. #00:07:53-0#

### **K38/29-cvičení 2, CZ**

Nejtěžší na tom byly ty délky, abych to uslyšel. Řekl bych, že většinou se soustředím na začátek té věty a počkám, až to to někdo přečte, a potom to vyplním. #00:01:02-0#

Asi ten muž se mi poslouchal lépe, je výraznější a mluvil trochu pomaleji. #00:00:40-0#

Já jsem tomu všemu rozuměl, ale nesoustředil jsem se na celek, ale jen jsem čekal na ta místa. #00:01:20-0#

Asi jsem vždycky jen čekal a nic víc. #00:01:44-0#

### **K38/29-cvičení 3, CZ**

Zprv: je těžké soustředit se na ten rozhovor, když musím myslet na ty otázky. Musím je přečíst a některé ty momenty ti vypadnou během toho, např. 43. A taky jsem četl přitom ty další otázky. Možná jsem to nestihl, ale vím, že musím znát ty otázky, abych věděl, na co se mám soustředit. A když ty otázky čtu, tak mi část toho rozhovoru uteče. #00:01:05-0#

Nemůžu se pustit jen do toho poslouchání, jen kvůli poslechu. #00:01:10-0#

Nikdy neuslyšíš všechno a nezapamatuješ si všechno, a když máš vědět, co potřebuješ, tak si to musíš přečíst. A když to děláš během toho rozhovoru, tak je těžší vyhledat ta konkrétní místa. #00:01:45-0#

Taky víš, že ten poslech bude jednou, to je poslech. Nebudeme to opakovat. Ale když to posloucháš, tak nemáš ty konkrétní věci, které máš napsat, ale máš jen takový celkový obraz toho, co slyšíš. #00:02:14-0#

Já tady celkový obraz nemám. Já vím, že to bylo o krasobruslení na mistrovství světa, ale není to celkový obraz, jen kousky tam, kde jsou ty otázky. #00:02:39-0#

Jdu od věty k větě a zapomínám na to, co bylo na začátku, a dělám to jakoby postupně. #00:02:58-0#

A když nemáš otázky a posloucháš rozhlas, tak to děláš dohromady. V tom rozhovoru se nesoustředíš, nevíš, o čem bude. #00:03:40-0#

Když nemáš ty otázky, tak to děláš souběžně, ten obraz se ti rýsuje v hlavě od začátku do konce. A tady jsem to měl tak, že mám otázky, poslouchám, a když skončí ta první část, tak já už si to nepamatuju, soustředím se jen na ty, které budou. #00:03:55-0#

Takže je to takové nakouskované a trochu to ruší. #00:04:12-0#

V tomhle případě jsem si všechno představoval v hlavě: jak sedí oba v rádiu a mluví na

mikrofony. Když mluvil o volné jízdě, tak jsem si představoval volnou jízdu na ledové ploše. Když mluvil o Nice, tak jsem viděl moře a hory, jako když tam jedeš autem a máš dlouhou šálu. #00:05:13-0#

Na konci jsem se pak vrátil k tomu, jestli to všechno byla pravda. #00:05:20-0#

Ty obrazy pomáhají, když víš, o čem jsou ty další otázky, tak ano. #00:05:27-0#

Ale když jsem si představoval jeden obraz a zapomněl jsem na to, co z toho mám vybrat, tak mi to uteklo. #00:05:39-0#

Např. ta 43 - asi oslavoval ty narozeniny, když byla ta přehlídka. Ale nebyl jsem si jistý, proto jsem to nenapsal. #00:06:01-0#

#### **K38/29-cvičení 4, CZ**

To bylo těžší, protože tady je větší abstrakce. Potřebuju čas, abych si to přeložil v hlavě. Není to překlad z polštiny do češtiny nebo naopak. To není problém, já to můžu vyjádřit tak i tak. Ale protože je tu abstrakce a delší myšlenka, tak to nelze napsat dvěma nebo třemi slovy. #00:01:07-0#

Asi to musím přeformulovat. A taky jde o větší kousek. Ta první otázka "Nad čím se zamýšlí?" - nad tím, co není vlastní tomu místu. Ale já jsem neměl čas to napsat během toho textu, protože by mi utekly ty další. #00:01:36-0#

Posloucháš po úsecích, musíš si to přeformulovat a vytvořit si vlastní představu, kterou potom porovnáš? #00:01:44-0#

Ne. Já čtu ty otázky, některé mi utečou, já to sice vím, ale nejtěžší je dát to dohromady. Když tak mluvíme, tak jsem ti všechno řekl, ale napsat to, když to není to jedno slovo, to je těžké. #00:02:30-0#

Hledáš to jedno slovo, čekáš na to jedno konkrétní slovo a ono tam není. A zase, když posloucháš a máš ty otázky, tak čekáš na ty momenty, které ale tady nepřicházejí. #00:02:50-0#

Chtěl bych to vyplnit celé, ale když to není zkoušky, tak to nevádí. Je jasné, že když to nestihneš formulovat, tak to necháš být. Když nemáš jedno konkrétní slovo a máš tu myšlenku, kterou musíš vyvodit z většího úseku textu, tak se musíš zamyslet, až po té části. A tak to jde dál a ty máš další a další otázky. #00:04:00-0#

Já si pamatuji ty odpovědi na první tři nebo čtyři otázky. Ale čím dál, tím víc zapomínám ty

první, nebo si pamatuju jednu myšlenku. A pořád jdu dál. #00:04:45-0#

Já jsem spíš zachytil nějakou atmosféru než nějaké obrazy. Viděl jsem ale je, je podzim a je mlha, nevím proč, ale nic víc. #00:05:09-0#

Pomáhají mi klíčová slova. Sestavuju si asociačně osnovu textu. Ale to se neliší od těch předchozích textů. Ale tady musíš z většího celku vytáhnout tu hlavní myšlenku.  
#00:06:03-0#