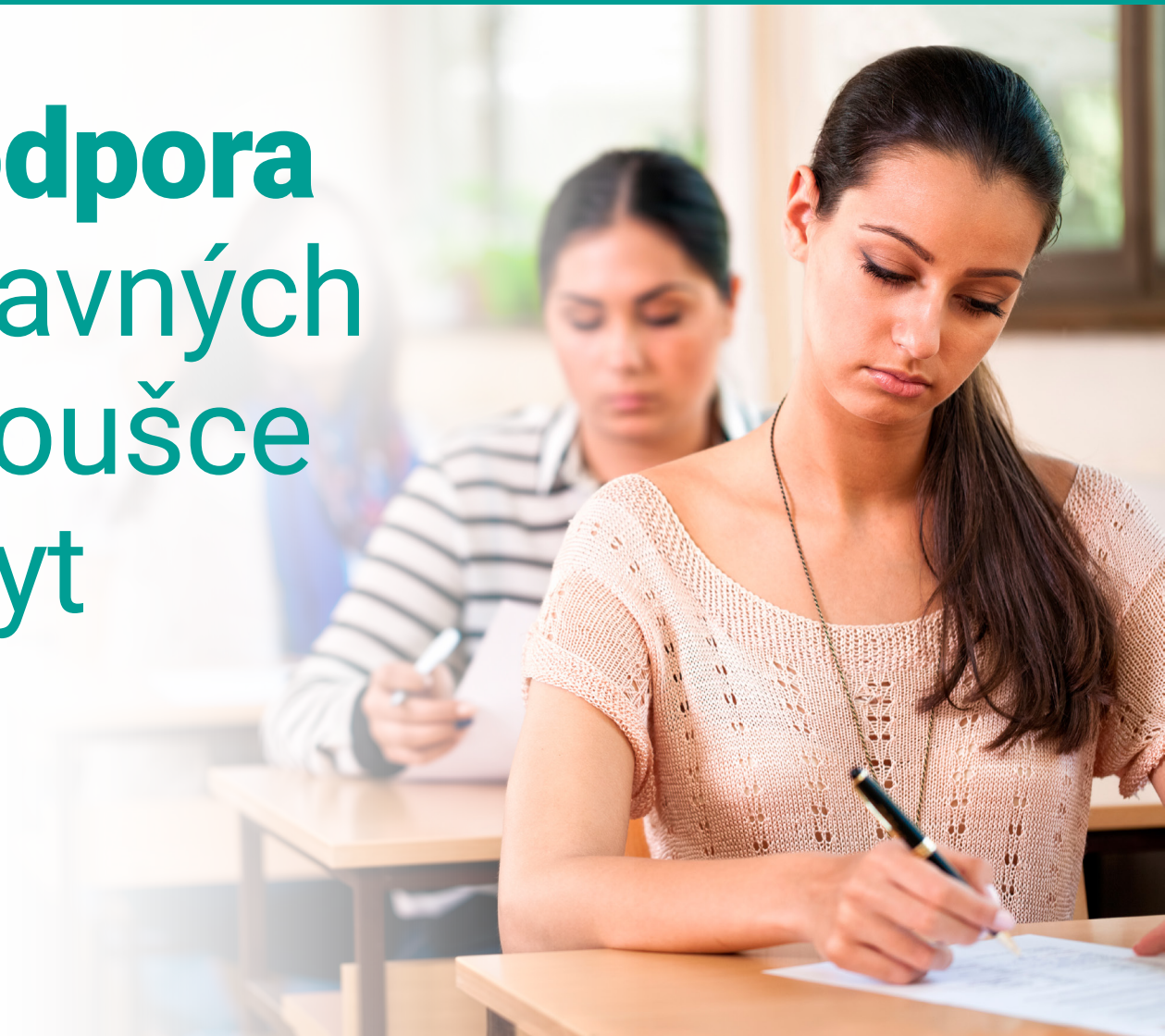
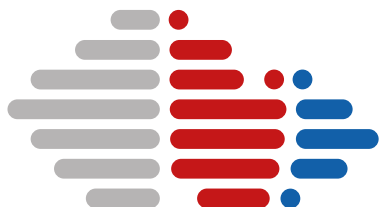


Metodická podpora lektorů v přípravných kurzech ke zkoušce pro trvalý pobyt



**BARBORA ŠTINDLOVÁ
DANA HŮLKOVÁ NÝVLTOVÁ
PETRA JIRÁSKOVÁ
KLÁRA VANÍČKOVÁ
MICHAELA PALDUSOVÁ**

Praha 2021

Tato publikace byla financována z účelově vyčleněných finančních prostředků Ministerstva vnitra na navýšení úrovně zkoušky pro trvalý pobyt.

Recenzovaly: Dita Golková, Lenka Kršková, Svatava Škodová
Národní pedagogický institut České republiky, 2021
ISBN 978-80-7578-055-3

ÚVOD	5	2.3 Literatura	24
1. VEDENÍ VÝUKY	6	3. METODIKA VÝUKY	25
1.1 Lektorské dovednosti	6	3.1 Komunikační přístup k výuce češtiny	
1.2 Management vyučování	6	pro jinojazyčné mluvčí	25
1.2.1 Role	6	3.1.1 Příklad komunikačně vedené hodiny	26
1.2.2 Aktivity zaměřené na rozvoj práce se skupinou	8	3.1.2 Literatura	27
1.2.3 Pedagogické nástroje	11	3.2 Plánování lekce	28
1.2.4 Některé didaktické postupy	12	3.3 Syllabus	30
1.2.5 Prostor	14	3.4 Výuka bez zprostředkovacího jazyka	32
1.2.6 Interakce s ohledem na prostor a čas	14	3.4.1 Jazyk ve třídě	33
1.2.7 Skupina a výukový materiál	15	3.4.2 Praktický nácvik	36
1.3 Příprava vlastního výukového materiálu	15	3.4.3 Závěrečná doporučení	37
1.4 Psychohygiena	17	3.4.4 Literatura	38
1.5 Vedení lekcí z hlediska lektorských dovedností		3.5 Výuka řečových dovedností	38
a managementu výuky	17	3.5.1 Receptivní řečové dovednosti	38
1.6 Literatura	18	3.5.2 Produktivní řečové dovednosti	39
2. MOTIVACE VE VÝUCE	19	3.5.3 Výběr tématu	41
2.1 Vnější motivace	19	3.5.4 Zadání	43
2.1.1 Atmosféra	19	3.5.5 Nácvik řečových dovedností	43
2.1.2 Úspěch	20	3.5.3 Literatura	50
2.1.3 Selhání	20	3.6 Výuka fonetiky	50
2.1.4 Požadavky učitele	22	3.6.1 Zásady efektivního nácviku zvukové stránky jazyka	50
2.1.5 Hodnocení	22	3.6.2 Základní pravidla české výslovnosti	51
2.2 Vnitřní motivace	22	3.6.3 Problémy při realizaci zvukového systému češtiny – příklady	53
2.2.1 Cíle	22	3.6.4 Aktivity k nácviku výslovnosti	54
2.2.2 Zájem	22	3.6.5 Literatura	55
2.2.3 Bariéry	23	3.7 Práce s chybou	55

3.7.1	Co je chyba	55	5.	VÝUKOVÉ MATERIÁLY	70
3.7.2	Práce s chybou	56	5.1	Hodnoticí kritéria pro výběr učebnice	71
3.7.3	Literatura	57	5.1.1	Témata	73
3.8	Evaluace a autoevaluace práce učitele	57	5.1.2	Gramatika	74
3.8.1	Sebereflexe a autoevaluace	57	5.1.3	Výslovnost	75
3.8.2	Neformální evaluace	58	5.1.4	Řečové dovednosti	75
3.8.3	Hodnocení ze strany studentů	59	5.2	Kontrolní seznam pro výběr učebnice	75
3.8.4	Formální evaluace, hospitace	60	5.3	Materiály ke zkoušce pro trvalý pobyt	76
3.8.5	Další možnosti sebezvoje	61	5.4	E-learning	76
3.8.6	Literatura	61	5.5	Literatura	77
4.	CÍLOVÉ SKUPINY	62	6.	SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC	
4.1	Sociokulturní problematika ve výuce	62		PRO JAZYKY	78
4.1	Ukrajínští mluvčí	63	6.1	Deskriptory	78
4.1.1	Sociokulturní specifika – výběr	63	6.2	Akčně orientovaný přístup	79
4.2	Ruští mluvčí	63	6.3	Popisy úrovně češtiny jako cizího jazyka	79
4.2.1	Sociokulturní specifika – výběr	64	6.4	Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka	
4.2.2	Problémy při osvojování češtiny	64		pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2	80
4.3	Vietnamští mluvčí	64	6.5	Řečové dovednosti na úrovni A1/A2	81
4.3.1	Sociokulturní specifika – výběr	65	6.6	Literatura	81
4.3.2	Problémy při osvojování češtiny	65	7.	PRAKTICKÉ NÁVODY	83
4.4	Mongolští mluvčí	66	7.1	Příprava hodiny	83
4.4.1	Sociokulturní specifika – výběr	66	7.2	Příprava s textem	83
4.4.2	Problémy při osvojování češtiny	66	7.3	Práce s poslechem	85
4.5	Arabští mluvčí z různých zemí	67	7.4	Procvičení gramatiky	86
4.5.1	Sociokulturní specifika – výběr	67	7.5	Fonetická příprava	87
4.5.2	Problémy při osvojování češtiny	68			
4.6	Literatura	68			

ÚVOD

Příručka *Metodická podpora lektorů v přípravných kurzech ke zkoušce pro trvalý pobyt* je materiálem, který vznikl v rámci Koncepce vzdělávání a přípravy cizinců na zkoušky z českého jazyka pro integrační účely. Úzce navazuje na *Rámcové kurikulum pro přípravu ke zkoušce pro trvalý pobyt*, které formuluje kurikulární zásady vymezující obecné i dílčí parametry přípravy ke zkoušce pro trvalý pobyt a je určeno koordinátorům a organizátorům přípravných kurzů. Příručka zároveň reflektuje výstupy z *Analýzy současného stavu přípravných kurzů*, především se opírá o zjištění týkající se vyučujících lektorů, jejich kvalifikace, zkušeností, potřeb a možností.

Při sestavování společných kurikulárních principů pro přípravné kurzy ke zkoušce pro trvalý pobyt byly formulovány klíčové požadavky, jejichž naplnění by zabezpečilo úspěšné přijetí zamýšlených standardů výuky v těchto kurzech. Zásadní je především vytvoření metodického rámce výuky, vytvoření sylabu kurzu s ohledem na potřeby cílové skupiny, zabezpečení podpory lektorům týkající se jejich vzdělávání a rozvoje a také nastavení podmínek kontroly kvality těchto kurzů.

Metodická podpora je jako podpůrný vzdělávací a informační materiál určena především lektorům přípravných kurzů. Jako klíčová opora pro přímá metodická školení a metodické kurzy může zároveň sloužit i metodikům (příp. vedoucím lektorům) integračních center, kteří se podílejí na plánování, organizaci a kontrole výuky, metodicky pracují s vyučujícími lektory a zároveň sami v daném typu kurzu učí.

Text přináší souhrnný pohled na výukové standardy, jež by měly být v přípravných kurzech uplatňovány. Nemusí se jednat o jednomodelové kurzy (předpokládány variantami jsou kurzy Ao–A2, A1–A2, A2 s cílenou přípravou na formát zkoušky). Materiál dále bere v úvahu, že skupina lektorů, kteří se na výuce přípravných kurzů podílejí, resp. budou podílet, je velmi různorodá co do oborové připravenosti, zkušeností s výukou češtiny jako druhého/cizího jazyka i s výukou různých cílových skupin apod. Z toho důvodu je příručka na jedné straně koncipována poměrně široce a uváděné informace jsou více či méně využitelné obecně pro vzdělávání lektorů češtiny jako druhého/cizího jazyka, na druhé straně se text cíleně věnuje otázkám propojení přípravného kurzu a zkoušky pro trvalý pobyt.

Metodická podpora je rozčleněna do 7 kapitol:

- Kapitola *Vedení výuky* prezentuje lektorské dovednosti a principy managementu výuky.
- Kapitola *Motivace ve výuce* objasňuje vliv motivace studentů na úspěch jazykové výuky i na rozvoj jazykového učení a poskytuje návrhy, jak s motivací ve výuce pracovat.
- Kapitola *Metodika výuky* je nejobsáhlejší a zahrnuje oddíly, které se věnují základním otázkám výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka. Zabývá se aplikací komunikační metody, formulováním plánu lekce a prací se sylabem, principy výuky bez zprostředkovacího jazyka, principy výuky řečových dovedností a výslovnosti, prací s chybou a evaluačními i autoevaluačními technikami.
- Kapitola *Cílové skupiny* shrnuje charakteristiku nejpočetnějších skupin cizinců na území ČR, které mohou žádat o trvalý pobyt, vymezuje úskalí, jimž tyto skupiny čelí při osvojování jazyka, a nabízí metodická doporučení pro práci s nimi.
- Kapitola *Výukové materiály* popisuje možnosti, jak zhodnotit výukový materiál na základě hodnoticích kritérií, zároveň prezentuje současné nejčastěji používané učebnice češtiny pro cizince a dává je do vztahu s požadavky úrovně A1/A2.
- Kapitola *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* stručně prezentuje základní charakteristiku tohoto dokumentu a seznamuje lektora s funkcí *Referenčního popisu češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1/A2*.
- Kapitola *Praktické návody* předkládá návrhy dílčích praktických aktivit, které může lektor adaptovat při vytváření vlastního plánu lekce.

Pevně věříme, že příručka bude pro lektory i metodiky přínosným a prakticky využitelným vzdělávacím materiálem.

Autorky

1. VEDENÍ VÝUKY

Úvodní kapitola se zabývá možnými a dostupnými metodickými prostředky a nástroji, které má vyučující při přípravě výuky i při výuce samotné k dispozici. Jedná se o prvky hmotné, to znamená nejrůznější pomůcky, výukový prostor, tabule apod., i nehmotné, tedy dovednosti učitele, psychologické nastavení skupiny, složení účastníků aj. Vhodnou kombinací těchto metodických prvků lektor koncipuje výuku tak, aby co nejvíce směřovala k naplňování cílů kurzu.

1.1 Lektorské dovednosti

Lektorské dovednosti jsou dané zčásti vrozeným nadáním, zčásti praxí a zčásti vzděláním, které praktické zkušenosti doplňuje a dále rozvíjí tak, aby byl lektor schopen vést výuku hladce, smysluplně a nasměrovat ji k očekávaným výstupům. Jedná se tedy o soubor schopností a znalostí, kterými by měl lektor disponovat, a o způsoby jejich využití v učitelské praxi. Tvoří je hlavně dovednosti prezentační, komunikační, organizační, didaktické a obsahové.

Lektor musí umět látku představit, strukturovat prezentaci jednotlivých jevů, užívat prostředky verbální i neverbální komunikace, reagovat adekvátně na otázky a pracovat s časem. Musí mít dostatečné sociální dovednosti, musí umět navázat a udržet kontakt s účastníky kurzů, zvládat stres a umět řešit problematické situace. Musí také mít dostatečnou autoritu, umět dobře plánovat, dokázat zadávat různé činnosti a poskytovat zpětnou vazbu. Potřebuje umět pochopit a stanovit cíl lekce, vybrat si a připravit materiál pro vyučovací hodinu, připravit jednotlivá cvičení a vhodně je do výuky zařadit. Lektor musí dobře znát svůj obor — tedy češtinu jako druhý jazyk, dokázat pozorovat češtinu jako nemateřský jazyk a musí si osvojit metodiku výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka.

1.2 Management vyučování

Management vyučování je komplexním dějem, který zahrnuje zvládnutí vyučovacího procesu od jeho přípravy až po jeho vyhodnocení. Vyučující v něm musí

uplatnit nejrůznější dovednosti. Je iniciátorem, podněcovatelem a koordinátorem tohoto procesu.

Lektor si potřebuje především odpovídajícím způsobem stanovit cíl vyučovací jednotky, musí dobře znát obsah učiva, musí poznat své žáky, pokud jde o jejich komunikační potřeby a sociokulturní vazby a pokud jde o jimi již dosaženou jazykovou úroveň. Na základě těchto znalostí si musí lektor vhodně naplánovat vyučovací jednotku, a to z hlediska časového, obsahového a logistického, musí připravit veškeré materiály pro daný počet studujících a jejich typy, musí určit role účastníků kurzů v rámci jednotlivých aktivit i vymezit odpovídajícím způsobem svou roli ve vyučovacím procesu.

1.2.1 Role

Vedle účastnických rolí, které přirozeně vznikají v každé studijní skupině z hlediska její dynamiky (chytrák, mlčící, bavič, provokatér apod.) a které jsou poměrně stabilní, je třeba využívat i role přidělené vyučujícím v rámci jednotlivých aktivit (srov. box 1). Tyto role určuje učitel a je dobré, aby při jejich obsazování jednotlivé účastníky střídal.

BOX 1: ÚČASTNICKÉ ROLE

- **soutěžící a kontrolor**
 - při soutěžních aktivitách, např. při tzv. chňapačce ve trojicích, má jeden studující roli kontrolora a dva studenti roli soutěžících
 - příklad aktivity: jeden studující čte adjektivum v mužském rodě a další dva mají co nejrychleji ze skupiny adjektiv rozložených na stole vybrat totéž adjektivum, ale v ženském nebo ve středním rodě (musí po něm „chňapnout“ — rychlejší bere)

- **zapisovatel**
 - ten, kdo má za úkol například zapsat slovíčka, která má skupina v daném časovém limitu uvést
 - příklad aktivity: napište, co děláte ráno (když neznáte sloveso, činnost nakreslete)
- **časoměřič**
 - ten, kdo hlídá čas při dané aktivitě
 - příklad aktivity: sestavujte věty z daných slov (napište maximální počet vět za 10 minut)
- **obhájce názoru**
 - ten, kdo bude souhlasit a vysvětlí, proč
 - příklad aktivity: odpovědi na otázku *Proč jezdíte rád autem?* – *Rád jezdím autem, protože můžu...*
- **oponent**
 - ten, kdo nebude souhlasit a vysvětlí, proč
 - příklad aktivity: odpovědi na otázku *Proč nejezdíte rád autem?* – *Nejezdím rád autem, protože nemůžu...*
- **předkladatel řešení**
 - ten, kdo za skupinu bude říkat, k jakému výsledku dospěla
 - příklad aktivity: skupina zpracuje odpovědi (tj. například roze-píše činnosti, seřadí obrázky) a představí výsledek (například řekne, přečte, odpoví) k otázce *Co dělá pan Novák celý den?*

Rovněž vedle obvykle vymezovaných typologicky rozličných učitelských pozic, které se definují především z hlediska přístupu lektora k prezentaci (komunikativní, herecký, precizní, akademický apod.), si vyučující přiděluje roli také podle konkrétní realizované aktivity. Tyto role lektor rovněž střídá. Pro každou aktivitu se z hlediska managementu vyučování hodí jiná učitelská role. V boxu 2 je u každé takové role uvedeno nejprve vysvětlení, co znamená, a pak situace, v nichž se může využít.

BOX 2: UČITELSKÉ ROLE

- **vykládající**
 - vykládá látku, píše na tabuli
 - při výkladu nebo shrnutí nové látky
- **monitorující**
 - prochází třídou, zapisuje si, nenásilně opravuje nedostatky, vybízí k aktivitě
 - při skupinových aktivitách, především zaměřených na mluvení
- **asistent/pomocník**
 - pomáhá jednotlivcům přijít na správné řešení, opravuje jejich výstupy, klade pomocné otázky
 - při skupinových nebo individuálních aktivitách (realizace cvičení, odpovědi na otázky k textu apod.)
- **spoluúčastník při aktivitě**
 - ukazuje určitou aktivitu (je vzorem pro účastníky kurzu)
 - ujmá se role spolustudenta (je jedním ze dvojice nebo skupiny, plní úkol se studenty, např. při lichém počtu studentů)
 - při skupinových aktivitách zaměřených na realizaci cvičení a úkolů, nedoporučuje se využívat často, protože učitel ztrácí kontrolu nad ostatními studujícími
- **tazatel**
 - klade otázky, na které vyžaduje přesné odpovědi
 - při zpětné vazbě, při některých typech drilových cvičení a řízené komunikaci
- **hodnotitel**
 - opravuje projevy a výkony studentů
 - při cvičeních zaměřených na jazykovou přesnost, věcnou správnost, při zpětné vazbě a při opravě písemných zadání (i domácích úkolů)

- **mediátor**
 - vede diskuse, skupinové aktivity, zapisuje, co třída vymyslí, a dále rozvíjí zjištěné dovednosti
 - při zjišťování, co všechno už třída umí, resp. co si pamatuje (elicitace¹), při zapisování nápadů, při skupinovém procvičování slovní zásoby apod.
 - může přeformulovat, co studenti říkají, hlavní body zapisovat a ujišťovat se, zda všichni rozumějí

1.2.2 Aktivity zaměřené na rozvoj práce se skupinou

Ve výuce lze uplatnit řadu aktivit, které jsou zároveň zaměřené na skupinovou dynamiku ve třídě, nastavení a rozvíjení spolupráce ve skupině a vytváření pozitivního výukového prostředí. Tyto činnosti jsou vždy skupinové, viz box 3. U každého typu aktivity je vždy uveden i jeden příklad vhodný pro úroveň znalosti jazyka A1 (A2):

BOX 3: PRÁCE SE SKUPINOU

- **chodičky**
 - studující chodí po třídě a zjišťují zadané informace
 - příklad aktivity: *Zjistěte, kdo má malý byt a červené auto.* (otázka může být reálná nebo může učitel rozdat lístky s informacemi)

¹ Při této metodě, převzaté z psycholinguistiky, se na základě předem připravených podnětů vytvoří takový kontext, ve kterém lze elicitovat (tj. vyvolat) se zvýšenou frekvencí určitý jazykový jev během spontánní produkce. Jako podnět lze využít i krátká videa nebo obrázky.

- **lístečkové aktivity**
 - studující reagují na pokyny na lístečku, třídí lístečky, navzájem se ptají
 - příklad aktivity: studující dostane zadání — *Potřebujete koupit chleba, mléko, mouku a salát* — a musí si jednotlivé věci obstarat (podle zadání na lístečkách mohou studující prodávat či nakupovat různé věci — mohou mít i lístky s obrázky)
- **diskuse +/-**
 - studující jsou rozděleni na obhájce nějakého názoru a oponenty
 - příklad aktivity: diskuse o nakupování v supermarketu a ve večerce (diskuse může být podpořena ilustračními — motivačními — obrázky)
- **pyramidové diskuse**
 - postupně řeší úkol dvojice, pak čtveřice a nakonec celá třída
 - příklad aktivity: diskuse nad otázkou *Které 2 věci jsou nejdůležitější?* (příklad nabízené odpovědi: peníze, práce, byt, čas, auto, kamarádi)
- **soutěže**
 - skupiny mají za úkol využívat příslušnou slovní zásobu, odpovídat společně na soutěžní otázky apod.
 - příklad aktivity: učitel ukazuje obrázky činností, jeden člen skupiny musí vždy správně činnost pojmenovat, to znamená uvést sloveso v daných kategoriích (např. *Co dělá?* — Čte.)

Aktivity pomáhají rozvíjet vzájemnou interakci a komunikaci, slouží k vzájemnému seznamování a přinášejí společné zážitky. Vhodné je ve výuce částečně variovat již představené aktivity, aby lektor nemusel vysvětlovat stále znovu, jak nové aktivity fungují, což je časově velmi náročné. V daném typu kurzu by se také nemělo jednat o aktivity příliš komplikované, ani náročné, co se týče vysvětlení a použití metajazyka, neboť studenti jsou na nízké úrovni znalosti češtiny. Lektor také

obvykle zjistí, že některé aktivity fungují v dané skupině lépe než jiné, a podle toho je pak nadále vybírá a zařazuje. Zásadními faktory, které ovlivňují atmosféru ve skupině, ochotu jednotlivců či celé skupiny zapojovat se do různých typů aktivit a které umožňují zvolený typ práce se skupinou realizovat, jsou především věk, kulturní rozdíly, systém školství, jímž studenti prošli, i absolvované vzdělání a také množství studentů ve skupině. S ohledem na tyto faktory jsou účastníci kurzů více nebo méně otevření, hraví a komunikativní, více nebo méně respektují autoritu učitele, jsou ochotni hýbat se z místa a podobně.

Zásady pro realizaci skupinových aktivit jsou následující:

- aktivita (hra) musí být krátká;
- pravidla musejí být jednoduchá a účastníkům kurzu srozumitelná;
- pomůcky musejí být nenáročné.

Důležitou součástí aktivit a skupinové dynamiky je vzájemná důvěra, soudržnost a také překonávání kulturních rozdílů. Výstupem z takové aktivity nemusí být jen procvičení určité jazykové struktury nebo pobavení, ale také osvojování si nových norem chování, seznamování se s kulturními rituály, navazování přátelských vztahů a podobně.

Konkrétní příklady vstupních a seznamovacích skupinových aktivit uvádíme v boxu 4.

BOX 4: VSTUPNÍ A SEZNAMOVACÍ AKTIVITY

Klubíčka

Učitel přinese klubíčka vlny nebo provázku dvou barev, např. červené a modré. Poté, co probere představování, představí sebe, řekne: *Dobrý den. Já jsem Jana Nová. Těší mě a předá červené klubíčko studentovi, který se stejným způsobem představí a klubíčko předá dalšímu. Konec provázku drží vyučující, studenti se postupně provázkem propojí. Když dojdou na konec, navíjejí klubíčko zpět. Buď se stejnými replikami, nebo s loučením: *Těšilo mě. Na shledanou.**

Stejným způsobem se postupuje s klubíčkem modrým, ale repliky jsou neformální, tyká se: *Ahoj, já jsem Jana. A ty?*

POZNÁMKA: Podle typu skupiny lze aktivitu s oběma klubíčky zařadit během jedné vyučovací jednotky (např. v případě Slovanů) nebo v různých vyučovacích jednotkách (např. Asiaté).

Barvy klubíček se mohou zároveň stát signálem pro situace spojené s vykáním a situace spojené s tykáním v průběhu celého kurzu. Stačí pouze zdvihnout příslušné klubíčko.

Opona

Účastníci kurzu se rozdělí na dvě skupiny, které se oddělí závěsem. Z každého družstva vždy jeden zástupce přistoupí k oponě, kterou učitel spustí. Oba se snaží co nejdříve vzpomenout na jméno toho druhého.

POZNÁMKA: Studující se už musejí před touto aktivitou znát, aktivita se tedy nehodí na úplný začátek kurzu. Je možné ji ale pro uvolnění využívat v průběhu celého kurzu. Důležitou součástí této aktivity je i rychlost sdělení jména. Opona nemusí být nijak komplikovaně připevněná, učitel ji může pouze držet.

Pojmenování předmětu

Studenti sedí v kruhu a podávají si nějaký předmět – například pero. První si bere pero od Jany po své levici a říká Evě po své pravici: „*To je Jana, Evo.*“, přičemž jí pero předává, atd.

POZNÁMKA: V případě opakování aktivity lze přidat charakteristiku člověka, od něhož si předmět studující přebírá. Např. „*To je Jana. Je milá.*“ apod.

Výměna míst

Cílem aktivity je výměna míst ve skupině tak, aby členové skupiny byli seřazeni podle abecedy, věku apod.

Potřásání rukama

Všichni účastníci kurzu chodí po třídě. Učitel jim řekne, ať si potřesou rukou s každým, koho potkají – formálně, beze slov. Předem s jedním studentem celou situaci předvede. Když se všichni vystřídají, ukáže učitel stejnou aktivitu, ale studující se při ní vzájemně představují.

Následně je také možné, aby každý představil někoho jiného ze skupiny.

POZNÁMKA: K dosažení vyššího stupně pokročilosti lze pokračovat a sdělovat více informací, lze učit tímto způsobem i různé fráze (např. *Dovolte, abych se představil..., Těší mě...*).

POZOR: Ne všichni studenti se budou ochotni vzhledem ke svému sociokulturnímu zázemí na této aktivitě podílet.

Plnění instrukcí na lístečcích

Každému studujícímu se připevní na záda jeden lísteček tak, aby neviděl, co na něm je. Účastníci kurzu chodí po třídě a realizují instrukce na zádech svých spolužáků.

PŘÍKLAD: Mohou například sdělovat různé komplimenty nebo osobní komentáře. Lístečky mohou obsahovat sdělení. **HEZKÉ OČI** (Očekává se kompliment: *Máte hezké oči.*) **NOVÉ OBLEČENÍ** (Očekává se replika: *Máte dnes nový svetr? Je hezký.*). Další možná sdělení jsou **ČEŠTINA** (*Mluvíte dobře česky.*), **VLASY**, **UČEBNICE...**

POZNÁMKA: Položky je potřeba pečlivě vybrat s ohledem na danou skupinu. Je také možné umísťovat na záda celé fráze nebo struktury. Konkrétní repliky učitel stanoví podle skladby studentů a jejich znalosti jazyka.

1.2.3 Pedagogické nástroje

Pedagogické nástroje jsou souborem všech podpůrných procesů a materiálních pomůcek, které lze ve výuce použít. V první řadě se jedná o učební materiály – učebnice, přehledy, pracovní listy, kterým je zde věnována samostatná kapitola.

BOX 5: PEDAGOGICKÉ NÁSTROJE

Nástroje materiální povahy:

- učebnice, přehledy a pracovní listy
- tabule
- promítaná prezentace
- nástěnné didaktické pomůcky
- obrázky, plakáty, videa, poslechy
- soubory karet a her
- předměty, které můžeme do výuky přinést a zařadit
- prostor třídy
- instrukce a gesta
- stimuly pro elicitování

Tabule

Tabuli je dobré rozčlenit, tedy určit místo, kam se zapisují nová slova, kde se prezentuje nová gramatika a podobně. Takto vymezená místa by měla být stabilní, studující si na umístění postupně zvyknou, což jim pomáhá v orientaci při práci s tabulí během výuky. Tabuli by neměl využívat pouze vyučující, ale také účastníci kurzu. Osoba stojící u tabule by měla hovořit vždy směrem k publiku, neměla by stát zády ke skupině a nikdy by neměla mluvit „do tabule“.

Prezentace

Prezentace promítané ve formátu jako PowerPoint, Prezi nebo za pomoci jiných podpůrných a didakticky využitelných nástrojů slouží nejčastěji k interaktivní činnosti při výuce češtiny, např. k promítání připravené struktury na klasickou bílou tabuli, kam lze dopisovat potřebná slova, k výkladu učiva, při něm hlavně k promítání přehledů, gramatických forem, tabulek, dále k promítání obrázků, doplňkových cvičení, ke sledování videa, k poslechu zvukové stopy či k seznamování se sociokulturními jevy.

Barvy, signály

Využití barev, ikon nebo ustálených obrázků či grafického pojetí připraveného materiálu podporuje v první řadě názornost. Barvy, využívané např. pro rozlišení rodů, lze zároveň doplnit různými jednoduchými symboly a ikonami. Např. vedle vykřičníku (který může znamenat Pozor), písmena (např. G pro gramatiku) je možné využívat různé grafické symboly, jako například čtvereček pro slovesa, kroužek pro minulý čas. Využívání signálů není jen pouhým podpůrným prostředkem, pomáhá nahrazovat používání gramatických termínů signály, díky nimž se studující orientují a mohou více přemýšlet v jazyce než o jazyce.

Obrázky

Obecně se v metodice doporučuje používat vizualizaci na úkor textu. Vybraný obrázek se může stát signálem. Obrázky vybrané ke cvičením a textům by měly být vždy využitelné ve výuce, nikoli pouze ilustrační.

ZÁSADY PRO VYUŽÍVÁNÍ VÝŠE UVEDENÝCH NÁSTROJŮ

- předem plánovat prezentaci na tabuli a její rozčlenění
- případnou elektronickou prezentaci využívat interaktivně
- s tabulí i s prezentací pracovat v krocích
- na tabuli, v prezentaci i při přípravě vlastních materiálů pracovat systematicky s barevnými a/nebo grafickými signály
- využívat takové obrázky, s nimiž lze při výuce skutečně pracovat

Plakáty

Výuka může být obohacena i o nástěnné didaktické pomůcky. Jedná se o profesionálně vytištěné nástěnné mapy a transparenty, které škola (centrum) vybere z nabídky nebo nechá vyrobit na míru. Obvykle se jedná o přehledy skloňování, časování, stupňování a podobně. Vyučující si také mohou takové pomůcky vyrábět sami, např. na velké papíry psát fixem učivo (gramatické struktury, nové lexikum), které chtějí studentům vizuálně fixovat. Plakáty mohou vzniknout i při činnosti studentů ve výuce, mohou to být soubory jednotlivých tvarů ze cvičení,

které byly zapsány na flipchartový papír, ofotografované a vytištěné záznamy z tabule, myšlenkové mapy.

ZÁSADY PRO VYUŽÍVÁNÍ NÁSTĚNNÝCH DIDAKTICKÝCH POMŮCEK

- umísťovat je ve třídě postupně, nikoli všechny předem, ale tak, jak jsou probírány
- odkazovat na ně při výuce
- doplňovat je průběžně spolu se studenty

Hry, karty, předměty

Podle typu rozdělujeme hry do různých kategorií. Na základě využitého materiálu se jedná například o hry lístkové, obrázkové, deskové a karetní. Podle typu rozlišujeme hry start–cíl, skládačky, spojovací hry, chňapačky, sbírání karet, kvarteta, černý Petr, pexesa, domino, bingo, piškvorky a puzzle. Výčet by samozřejmě mohl být širší, zde jmenujeme nejčastější typy.

ZÁSADY PRO ZAŘAZENÍ HER DO VÝUKY

- pravidla nesmí být složitá a musejí být pro studenty srozumitelná
- hry mají být skupinové
- důležité je promyslet zpětnou vazbu ke hře
- učitel při hře působí jako zadavatel a hru monitoruje
- při hře se nejedná primárně o vítězství, ale o procvičení určitého jevu

Řadu činností můžeme provádět s kartami nebo lístky. Můžeme je využít k nácviku slovní zásoby, gramatických struktur (tvoření otázek, procvičování časů) nebo k rozvíjení dovednosti mluvení (popis obrázků, plánování výletů) apod.

Vedle těchto činností lze ve výuce využít i simulační aktivity – například simulovat situace v obchodě. Je možné přinést do třídy běžné předměty nebo jejich obaly, nechat účastníky kurzu, aby je rozdělili podle jednotlivých obchodů a simulovali jejich prodej a nákup. Předměty (oblečení, nádobí apod.) lze využít i na další aktivity, kdy s nimi studenti přímo nemanipulují. Záleží na učiteli, co všechno může do třídy přinést, a také na tom, zda dokáže přinesené předměty smysluplně využít.

V neposlední řadě lze při realizaci takových aktivit využít prostor třídy, případně celé budovy (například chodba může posloužit jako ulice). Je zde možné rozmístit různé předměty, lístky a směřovat pohyb studentů v těchto prostorách.

Instrukce a gesta

Verbální instrukce obvykle vyžaduje složitější jazyk nebo jinou slovní zásobu, než se se skupinou na nižší jazykové úrovni probírá, resp. kterou studenti zvládají. Proto je stěžejní, především na nižších úrovních, tento typ instrukce dobře promyslet a provádět. Verbální instrukci používá učitel při zadávání úkolů a konkrétních cvičení a aktivit, pro organizaci vyučovací hodiny i celkové výuky a pro komunikaci se studenty, která často zahrnuje také mimovýukové informace.

Je nutné, aby si lektor osvojil ne příliš širokou škálu slovních pokynů a vyjádření, kterou vhodně doplní didaktickými gesty a názornou ukázkou. Platí, že pro zadávání úkolu je zcela zásadní názornost, proto příklad a názorná ukázka jsou tou nejlepší instrukcí.

Didaktickými gesty se rozumí ustálený soubor pohybových pokynů a vyjádření (*pište, poslouchajte, další, nerozumím, slovosled...*), které si každý vyučující může vyvinout individuálně. V případě, že se vyučující ve skupině střídají, je žádoucí, aby používání gest ve větší míře sjednotili.

Při výuce nerodilých mluvčích je třeba mít na paměti, že některá gesta mohou mít v různých kulturách odlišný význam. Lektor si toho musí být vědom a musí nastavit svůj gestikulační aparát tak, aby nedocházelo k nedorozumění, nebo dokonce ke konfliktům.

1.2.4 Některé didaktické postupy

Elicitace

Jedná se o postup, který doporučujeme hojně využívat. Elicitace umožňuje, aby si studující spontánně vybavil co nejvíce informací a prakticky tak využil znalosti,

kteří již získal. K realizaci elicitace se využívají různé stimuly, viz rámeček níže. Prakticky lze využít všechny nástroje, které jsme popsali v předchozí kapitole. V začátečnických úrovních se nejlépe uplatní obrázky nebo slovní stimuly zapsané na lístcích či kartičkách. V pokročilejších úrovních se elicitace přibližuje již brainstormingu.

STIMULY ELICITACE

- prostřednictvím obrázku
- na základě podnětného tématu
- prostřednictvím doplňování prázdné či částečně vyplněné myšlenkové mapy nebo řetězu základních slov

DŮLEŽITÉ: Vše, co se řekne správně, se zopakuje a zapíše na tabuli.

Kladení otázek

Ve výuce se uplatňují jak uzavřené otázky, které mají jedinou odpověď, tak otevřené otázky, které umožňují rozsáhlejší odpověď, eventuálně vyjádření pocitu, názoru apod. Lektor si může vybrat ze čtyř základních způsobů, jak položit otázku při výuce. Tyto čtyři způsoby jsou následující.

TYPY OTÁZEK

- otázka položená do pléna s očekáváním odpovědi od nejrychlejšího účastníka kurzu (*Kdo je to?*)
- otázka do pléna s oslovením konkrétního účastníka na konci (*Kdo je to, Evo?*)
- oslovení konkrétní osoby a potom otázka (*Evo, kdo je to?*)
- otázka do pléna s výzvou, aby se ti, kdo vědí, přihlásili (*Kdo je to? Kdo to ví?*)

Způsoby kladení otázek je třeba střídat. Každý způsob má své výhody i své nevýhody. Prostřednictvím kladení různých typů otázek lze rovněž ovlivňovat příliš pasivní a příliš aktivní účastníky výuky.

Komunikační drill

Dril je postup vedoucí k zautomatizování jazykových struktur nebo některých dovedností. Zahrnuje například nácvik výslovnosti, procvičování slovní zásoby, gramatických forem i základních komunikačních situací. Má formu intenzivního opakování určitého jevu tak, že se postupně zautomatizuje.

ZÁSADY DRILU

- intenzita procvičení
- správnost realizace
- rychlost reakce
- zapojení všech účastníků výuky

Dril má ve výuce své nezastupitelné místo. Musí být ale veden s vědomím cíle, tj. proč a co se procvičuje a jak se následně takový prvek zařadí do obsahu lekce. Vyučující často drilují pouze řetězově (jeden studující po druhém provádí cvičení) a pouze gramatické formy (např. studující dávají podstatná jména do správného pádu). Kromě tohoto řetězového drilu ale existuje řada jiných možností, jejichž prostřednictvím lze drilovat i jiné jazykové jevy než gramatické formy.

TYPY DRILU

- sborové procvičování s celou třídou
- rychlé opakování po učiteli
- provádění drilových cvičení individuálně
- provádění drilových cvičení ve dvojicích
- provádění drilových cvičení ve skupinách
- provádění drilových cvičení postupně, nejprve individuálně, potom ve dvojicích, potom ve skupinách

Hlavní rolí lektora při drilových aktivitách je monitorování, oprava chybných řešení a jasná a intenzivní zpětná vazba pro celou třídu.

Zpětná vazba

Poskytnutí zpětné vazby je dalším důležitým postupem při jazykové výuce. Může být zaměřena na jednotlivý úkol nebo na delší činnost. Sděluje osobě, která se učí, zda je její konkrétní výkon v pořádku, nebo nikoli. Zpětná vazba může být rovněž součástí samotného procesu zvládnutí úkolu, kdy studující získávají od lektora informaci, jakým způsobem mohou upravit svůj výkon vzhledem k očekávanému výsledku. Zpětná vazba je důležitou složkou motivace, pokud povzbuzuje k dalšímu zvládnutí úkolů nebo komunikace.

ZPĚTNÁ VAZBA A PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

Z hlediska plánování zpětné vazby pro výuku jsou klíčové otázky:

Jak provedu zpětnou vazbu?

Jak se studenti dozvědí, že konali správně a co správně nebylo a proč?

Je zpětná vazba možná?

Není cvičení samoučelné nebo příliš složité?

Tyto otázky by měly stát na začátku přípravy každé lekce i každé jednotlivé aktivity.

1.2.5 Prostor

Z hlediska výuky je podstatné, v jakém prostoru se odehrává. Ideálním prostředím je samozřejmě klasická školní třída se školním nábytkem, který je volně rozmístěn do prostoru, nebo místnost takovým způsobem uspořádaná. Na atmosféru výuky, ale i na možné využití prostoru při výuce má vliv řada objektivně daných okolností:

PROSTOR A VÝUKA

- velikost místnosti
- vybavení
- množství světla
- volný prostor pro pohyb
- akustika
- hluk zvenku
- tepelné podmínky
- možnost větrání
- umístění tabule a dveří

Lektor musí se všemi těmito skutečnostmi počítat při plánování lekce, neboť prostorové uspořádání mu může práci usnadňovat i komplikovat. Otázky, které si musí před výukou položit, jsou následující: Jak budou účastníci sedět? Budou na sebe vidět? Uslyší se dobře? Budou dobře vidět na tabuli? Budou moci snadno vstát a přemístit se? V klasickém rozestavení stolů s lavicemi v řadách za sebou na sebe účastníci nevidí, dobře se neslyší. Takové uspořádání třídy je vhodné k frontálnímu přednáškovému způsobu výuky. Tento způsob výuky by ale měl probíhat při jazykovém vyučování jen ojediněle.

Nejvhodnější možností je proto rozmístění lavic do tvaru písmena U. Umožňuje učiteli blízký kontakt s účastníky kurzu, může jim lépe pomáhat, je vhodný pro výklad i pro skupinové aktivity. Účastníci na sebe dobře vidí a slyší se. Takové rozestavení je přirozené, připomíná i prostředí různých rodinných a společenských událostí a navozuje bezpečnou neanonymní atmosféru.

1.2.6 Interakce s ohledem na prostor a čas

Rozmístění účastníků do velké míry ovlivňuje rozmístění nábytku, především židlí. Pokud je možné třídu upravit tak, jak vyučující potřebuje, to znamená lze přemístit nábytek, ubrat židle, dát je na určité místo, usadit účastníky tak, jak je potřeba, lze to provést například pomocí lístečků se jmény, pomocí losování barev, které označují jednotlivé židle, nebo i přímým pokynem vyučujícího. Hlavním cílem těchto úprav je vytvořit prostor vhodný k interakci.

Existuje ale i řada situací, kdy nelze prostor třídy uzpůsobovat. Potom je potřeba do maximální možné míry pracovat se studenty a rozmístit je tak, aby jejich poloha co nejvíc umožňovala komunikaci a interakci, především aby na sebe dobře viděli a slyšeli se.

V kontextu interaktivního přístupu jsou základními možnostmi rozmístění studentů bez ohledu na prostor tyto:

ROZMÍSTĚNÍ STUDUJÍCÍCH VE VZTAHU K PROSTORU

- dvojice
- dvě řady proti sobě (v různých variantách)
- půlkruh
- kruh
- skupiny po třech/čtyřech
- skupiny v rozích
- volně se pohybující studující

Cílem rozmístění studujících v prostoru je navodit přirozené komunikační situace, kdy komunikující osoby stojí proti sobě tváří v tvář a snaží se porozumět si a dohodnout se. Během výuky by měli vzájemně interagovat nejen vyučující a studující, ale také studující mezi sebou.

Vedle prostoru je klíčovým prvkem i doba interakce. Výuka by měla být lektorem organizována tak, aby byl poskytnut co největší časový prostor účastníkům kurzu ke vzájemné komunikaci nebo k reakci na podněty vyučujícího. V této

souvislosti je však nezbytné, aby jednotliví účastníci měli zhruba stejnou možnost využít čas, který jim vyučující poskytuje. To znamená, že lektor musí na jedné straně monitorovat jednotlivé aktivity studujících a efektivně je řídit a na druhé straně musí dokázat omezit dobu vlastní komunikace na minimum, ať už se jedná o výklad, nebo instrukce, a zapojit do své interakce se studujícími například mimojazykové signály.

Ve vyučovací hodině by se měly objevovat všechny základní typy interakce:

- učitel—studující
- učitel—studující—studující—studující...
- studující—studující—studující—studující...

1.2.7 Skupina a výukový materiál

Samostatnou a nejdůležitější položkou, od níž se odvíjí úspěch celé výuky, je schopnost učitele adaptovat učební materiál pro konkrétní výuku. Ať se jedná o kteroukoli učebnici češtiny jako cizího jazyka, nebo i vlastní učební pracovní listy, výukový materiál musí vždy odpovídat cíli lekce a musí být přizpůsoben pro konkrétní cílovou skupinu.

Obvykle není v praxi reálné, aby si učitel vytvářel na každou hodinu pouze vlastní učební materiály, proto se výuka bez kvalitní učebnice ve většině případů neobejde. Je nicméně zřejmé, že učitel musí zvolit takovou učebnici, která nejlépe vyhovuje dané skupině. Na druhé straně učebnice sama o sobě nemůže zůstat ojedinělým nástrojem v rámci výuky. Žádná skupina studujících není stejná, není tedy možné pracovat stejným způsobem s jedním učebním materiálem a neměnit přístup k učebnici u různých skupin. Není ani taktické snažit se probrat celou učebnici od začátku do konce, aniž bychom se zamysleli nad užitečností jednotlivých částí jejího obsahu pro danou skupinu a vybrali opravdu jen to, co studující potřebují.

OBMĚNA UČEBNÍHO MATERIÁLU – CO DĚLAT:

- Pro účastníky kurzů ze slovanské jazykové rodiny (např. rusky, ukrajinsky mluvící) je vhodné připravovat obtížnější úkoly, hlouběji prověřovat porozumění čtenému a slyšenému (zjišťovat, zda studenti opravdu dobře rozumějí) a koncentrovat se na mluvení (a podle potřeby i na psaní) a jeho správnost.
- Pro studenty ze vzdálenějších jazykových rodin (např. vietnamsky, mongolsky, arabsky mluvící) vytvářet přípravná cvičení, více pracovat se základní slovní zásobou, soustředit se na ovládnutí kompenzačních komunikačních strategií a základních vyjádření.
- U jazykově heterogenních skupin diferencovat úkoly pro účastníky, kteří mluví slovanským jazykem, a ty, kteří jím nemluví (resp. modifikovat výuku pro účastníky z typologicky vzdálených jazykových rodin). Tzn. pracovat se třídou v určitých fázích dohromady, v jiných diferencovaně (zadávat odlišné úkoly ke stejnému učivu či tématu).

1.3 Příprava vlastního výukového materiálu

Jak už bylo řečeno, k nejdůležitějším didaktickým dovednostem učitele patří schopnost posoudit výukový materiál ve vztahu k cíli lekce a k cílové skupině studentů a dokázat výukový materiál přizpůsobit konkrétní situaci ve skupině. Většina vytvářených vlastních materiálů se opírá o již existující učebnice, v kterých můžeme provádět tyto změny: úpravu materiálu pro jinou znalostní úroveň, úpravu materiálu pro skupiny s různým prvním jazykem (Slované x příslušníci zemí Dálného východu), úpravu materiálu pro jiný účel.

ÚPRAVA MATERIÁLU NA JINOU ÚROVEŇ – CO DĚLAT:

- Určit cíl, pro který chceme daný materiál použít.
- Stanovit, k čemu má materiál sloužit (porozumění textu, osvojení slovní zásoby, získání určité komunikační kompetence – např. schopnost vyjádření konkrétní potřeby).
- Upravit text tak, aby odpovídal lexikálně, gramaticky, rozsahem úrovní, pro kterou ho chci použít.
- Sestavit přípravná cvičení.
- Vytvořit cvičení k textu.
- Vytvořit cvičení, která povedou ke zvolenému komunikativnímu cíli.
- Připravit následná cvičení.

POZNÁMKA: Podobným způsobem může probíhat také úprava textu z učebnice nebo aktivity nabízené učebnicí či souboru her k výuce jiného cizího jazyka.

Připravujeme-li svůj vlastní materiál (pracovní list), cílíme na konkrétní skupinu studentů. Stejně tak je potřeba pracovat s texty a cvičeními v učebnicích a využívat je odlišným způsobem v jednotlivých skupinách. Extrémními případy jsou skupiny s typologicky vzdálenými jazyky na jedné straně, na druhé straně skupina slovensky mluvících studentů. Obě skupiny je třeba motivovat úpravou materiálu tak, aby studenti cítili, že jim materiál přináší užitek. Pro Slovany můžeme vnést do materiálu více otázek a lexikálních cvičení. Nutné je také na základě učebních materiálů rozvíjet produktivní dovednosti, které u této cílové skupiny nejsou tak silné jako receptivní. Pro studenty s typologicky vzdáleným jazykem je naopak potřeba připravit podpůrný materiál, který bude prezentován ve více krocích.

ÚPRAVA VÝUKOVÉHO MATERIÁLU PRO NE/SLOVANSKOU CÍLOVOU SKUPINU – CO DĚLAT:**Pro Slovany**

- Připravit více lexikálních cvičení.
- Vytvořit otázky na porozumění, aby se zjistilo, jak studující opravdu rozumějí a zda význam neodhadují na základě podobnosti se svým jazykem.

Pro Neslovany

- Přepsat text jednodušším způsobem se zachováním klíčových slov (stejným způsobem postupujeme při adaptaci textů na nižší úroveň).
- Sestavit přípravná cvičení.
- Vytvořit cvičení k textu.
- Vytvořit cvičení, která povedou ke zvolenému komunikativnímu cíli.
- Připravit následná cvičení.

Cílová skupina soustředící se na úspěšný život v majoritní společnosti, v níž často účastníci kurzu chtějí trvale setrvat, pracovat a mít rodinný život, má zájem učit se především proto, aby mohla maximum poznatků využívat v praxi. Učitel by měl využít základní materiál v učebnici jako model, který poté variuje pro potřeby konkrétní skupiny. Například jedním z požadavků referenčního popisu pro skupinu orientovanou na získání trvalého pobytu je položka *výměna směny*. Takovou položku v učebnicích nenalezneme. Lze tam ale najít, jak si domluvit schůzku, společnou cestu do divadla, nabídku lístků, protože je jeden účastník nemocný. Na základě těchto učebnicových modelů lze připravit účastníky na téma výměny směny, protože bude obsahovat stejné stavební prvky. Obdobně lze transformovat recept na vaření na jednoduchý návod k určité činnosti atd.

1.4 Psychohygiena

V neposlední řadě je třeba zmínit, že učitel i jeho okolí musí dbát na své psychické zdraví a pohodu. V tomto směru se nabízí řada možností. Zcela základními aktivitami, které může každý lektor do jisté míry zvládnout bez finančních nákladů, jsou neorientovat svůj život pouze na výuku, věnovat se i jiným činnostem (rodina, koníčky, sport), mít možnost kolegiální či metodické supervize (nemíní se tím psychologická, ale pedagogická pomoc s následným rozhovorem a ventilací frustrací atd.), mít možnost pravidelných setkání s kolegy a společných sdílení zkušeností. Neméně důležité je také sebevzdělávání a získávání impulzů pro vlastní výuku.

1.5 Vedení lekcí z hlediska lektorských dovedností a managementu výuky

V následující tabulce shrnujeme základní body, které je nutné vzít v potaz při přípravě, provádění výuky i při přemýšlení o výuce. Připomínáme také nebezpečí, která ohrožují zdárnost celého procesu.

HLAVNÍ ZÁSADY VÝUKY/KURZU

- Je nutné mít jasnou koncepci kurzu a dodržovat principy výuky.
- Je třeba dodržet pevnou strukturu kurzu.
- Je třeba dodržovat syllabus a respektovat časový rozpis.
- Je třeba, aby měl učitel výraznou autoritu.
- Je nutné vytvářet pozitivní atmosféru.
- Je třeba zvládat řadu neočekávaných situací, které výuka přináší.
- Lektor musí být flexibilní.
- Je třeba velmi dobře připravit plán lekce.

- Je třeba zařazovat maximum cvičení zaměřených na aktivní projev studentů (především na mluvení).
- Výuka musí být atraktivní.
- Je třeba studující vhodně vést.
- Je třeba studenty hodně a vhodně motivovat.
- Je nutné ověřovat, co všechno již studenti zvládají, a uvážit, co by ještě zvládnout měli.
- Atmosféra kurzu musí být otevřená.
- Je třeba se umět odklonit od přípravy v případě nutnosti a dokázat navázat na připravené učivo a pokračovat v naplánované výuce.
- Je třeba respektovat kulturní rozdíly a v některých případech zařazovat určité aktivity pomalu.
- Je možné koncipovat kurz se dvěma střídajícími se vyučujícími.
- Je nutné vycházet vstříc individuálním potřebám jednotlivců.

ÚSKALÍ VÝUKY/KURZU

- Nejasná koncepce kurzu.
- Ztráta kontroly nad kurzem.
- Nejistota a obtížné prosazování vlastní autority.
- Nedostatek času.
- Neúčelný odklon od učebnice a/nebo osnov.
- Nedostatečný prostor pro účastníky kurzu a jejich aktivní roli.
- Nevhodně a neúčelně sestavené přípravy na lekci.
- Absence zpětné vazby.
- Neznalost standardů úrovně znalosti A1, resp. A2.
- Neznalost konceptu zkoušky pro trvalý pobyt.

1.6 Literatura

- CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy*. Praha, 2006.
- DOFF, A. *Teach English*. Cambridge, 2007. (kapitoly: Presentation, Eliciting)
- HADFIELD, J. *Classroom Dynamics*. Oxford, 1996, 2007.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha, 1996, 2004.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, 2000.
- MALAMAH-THOMAS, A. *Classroom Interaction*. Oxford, 1988.
- SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford, 2005. (kapitoly: Classroom at Work, Toolkit 1: Classroom management, Teaching different classes)
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha, 2007. (kapitoly: Vyučování jako celistvý proces, Osvojování vědění a organizace procesu učení žáků, Vyučovací metody, Organizační formy vyučování)
- UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge, 1997. (kapitola: The teaching process)
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*, Praha 2007. (kapitoly: Organizační formy vyučování, Kooperativní vyučování, Metody vyučování a jejich organizace, Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence, Třídní management)
- www.learningfromexperience.com

2. MOTIVACE VE VÝUCE

Motivace je jednou ze základních podmínek úspěšného učení, neboť motivovaný studující je ochotný investovat do učení větší úsilí, čímž se obvykle zároveň zrychluje jeho schopnost učit se a zlepšují se jeho výsledky. Snaha motivovat studenty je proto důležitou součástí lektorské práce. Následující kapitola shrnuje aspekty ovlivňující míru motivace, s jakou studující k výuce přistupuje. Ačkoli motivaci jako takovou nemůžeme nijak změřit, můžeme pozorovat, že zvyšuje výkon studentů, pomáhá udržet jejich pozornost, zvyšuje efektivitu učení či míru zapamatování si učiva. Pokud je studující motivovaný, zpravidla je jeho spolupráce s lektorem produktivnější a příjemnější.

Na studentovu motivaci mají vliv jak vnější faktory (atmosféra ve třídě, možnost zažít úspěch, požadavky lektora či hodnocení), které působí jako vnější tlak, tak vnitřní faktory, vycházející z jeho vnitřních potřeb (osobní cíle, zájem). Vliv vnitřní a vnější motivace nelze stavět proti sobě, neboť oba tyto zdroje působí na studenta paralelně a vzájemně se doplňují.

2.1 Vnější motivace

Častým projevem vnější motivace je výrazná orientace na výsledek — studující se v první řadě snaží uspět u zkoušek, získat pozitivní hodnocení. Jsou pro něho velmi důležitá vnější kritéria pro posuzování výsledků.

2.1.1 Atmosféra

Některé vnější faktory ovlivňující atmosféru ve třídě jsou často na lektorovi nezávislé, například vybavení třídy, rozestavení stolů, světlost výukové místnosti nebo míra hlučnosti z vnějšího prostředí. Pokud ovšem lektor může tyto vlastnosti výukového prostoru ovlivnit, měl by se jimi zabývat. Rozestavět židle a stoly raději do tvaru U než do řad, myslet na to, že dostatek světla podporuje soustředění, upozornit organizátory na přílišný hluk z ulice či sousedních tříd atd.

Zásadní podíl na dobré atmosféře ve třídě mají samotní účastníci vyučovacího procesu, tedy lektor a účastníci kurzu. Jedním z prvních kroků k navázání vztahů

mezi lektorem a účastníky kurzu i mezi nimi navzájem je oslovování jménem. Naučit se jména osob ve skupině a zároveň jim umožnit poznat se navzájem by mělo být zásadním tématem prvních společných lekcí. Slouží k tomu mnoho aktivit a her (viz ukázky v boxu 4 a 6).

Lektor by si měl být vědom možných nejasností plynoucích z rozdílnosti přístupu ke jménům a k oslovování v různých kulturách. Pro některé studenty může být přirozené oslovování křestním jménem, pro jiné je samozřejmostí oslovování příjmením. Také přepis z jiného písma (arabština, čínština...) nebo pro lektora neobvyklá a obtížná výslovnost (asijské jazyky) může do zdánlivě snadného úkolu vnést komplikace.

BOX 6: SEZNAMOVACÍ HRY

Představení

Účastníci kurzu chodí po třídě a postupně každý s každým provede krátký předepsaný dialog obsahující dotaz na jméno a odpověď (koncept dialogu lze variovat podle úrovně).

Představení: klubíčko

Účastníci kurzu si ve skupince podávají klubíčko (vláknice se odmotává a postupně se jí všichni drží) a představují se (např. *Ahoj, já jsem Věra, a ty?*). Poté se klubíčko namotává zpátky a každý z nich oslovuje předchozího účastníka (např. *Ahoj, Věro. / Ahoj, ty jsi Věra?*). Na závěr si všichni jméno, kterým chtějí být oslovováni, můžou napsat na jmenovku.

Pamatuju si: jméno

Po seznamovací hře / seznamovacích hrách rozdělí učitel účastníky kurzu do skupin (v každé skupině 3–5 osob). Účastníci kurzu se snaží sestavit seznam jmen členů jedné z ostatních skupin.

Pamatuju si: osobní informace

Pokud seznamovací dialog obsahoval i nějaké další informace (*Odkud jsi?*, *Co děláš?* apod.), můžou poté účastníci kurzu ve skupinách vyplnit tabulku se sloupci *jméno/země/povolání* apod. Poté si informace navzájem sdělují a ověřují, opět za použití předepsaných jednoduchých frází (*Ty jsi z... – To je/není pravda.*).

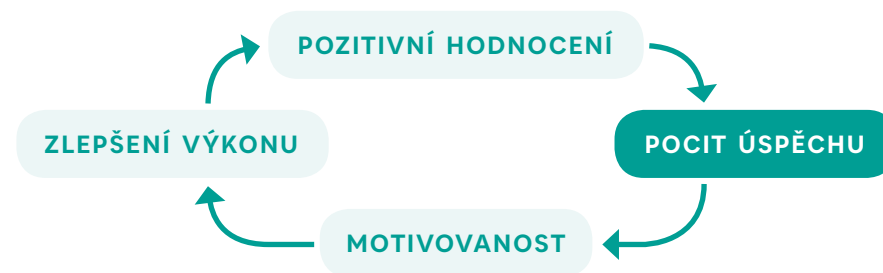
Beruška

Učitel rozdává kreslený obrázek berušky se sedmi velkými kroužky (tečkami) na zádech. Studenti ve skupinách (ideálně po pěti) se domlouvají a do kroužků zapisují 3 věci, které mají všichni společné (*jsme ženy, mluvíme rusky* apod.), 3 věci, v čem se jeden z nich liší (dětí: *Táňa a Dana mají dvě, Ilona jedno* apod.), jednu, v čem se liší všichni navzájem (sport: *Táňa hraje volejbal, Dana tancuje, Ilona lyžuje*). Výsledky se nahlas prezentují.

2.1.2 Úspěch

Motivace je velmi důležitá pro dosažení úspěchu ve studiu, prožitek úspěchu je zároveň klíčový pro další motivaci, zvyšuje zájem účastnit se dalšího učení a také víru v úspěšné splnění dalšího úkolu. Motivace a úspěch jsou tedy vzájemně propojené (viz obrázek 1).

OBRÁZEK 1: ÚSPĚCH V RÁMCI VÝUKOVÉHO PROCESU



Za úspěch by lektor ani účastník kurzu neměli považovat pouze správnou odpověď nebo lepší hodnocení. I méně výrazný pokrok by měl být nějakým způsobem oceněn. Může se jednat např. o větší míru porozumění, lepší schopnost vyjádřit se nebo zdokonalení ve výslovnosti obtížné skupiny hlásek. Není nutné takový posun vždy hodnotit explicitně, škála projevů, jimiž lektor vyjadřuje spokojenost s výkonem účastníka kurzu, se může pohybovat od písemného hodnocení (například slovní popis pokroku) přes ústní pochvalu či reflexi (*výborně, super, ano* apod.) až po úsměv či souhlasné pokývnutí hlavou. Viz také kapitola 3.8 *Evaluace a autoevaluace práce učitele*.

2.1.3 Selhání

Lektor by si měl uvědomit, že pro účastníka kurzu nemusí pocit selhání nutně vycházet pouze z negativního hodnocení (explicitní oprava chybné odpovědi, špatné hodnocení), ale například i z viditelně menšího pokroku v porovnání s ostatními. Lektor musí dát někdy účastníkovi kurzu najevo, že selhává, neměl by tak ale činit při každé příležitosti. Časté negativní hodnocení vede ke ztrátě motivace, v řadě případů je proto vhodné dílčí selhání ignorovat či jeho dopad zmírnit. Lektor také musí rozlišovat, zda je jeho cílem v dané chvíli spíše plynulost projevu a schopnost vyjádřit se (námik mluvení a plynulosti projevu), či zda mu jde primárně o správnost (drilově zaměřené cvičení). Více k tomu viz i kapitoly 3.5.2 *Produktivní řečové dovednosti* a 3.7 *Práce s chybou*. Na druhé straně, i když

je pocit selhání často ve výuce považován za nežádoucí, není nutné ani dobré se mu za každou cenu vyhýbat, měl by tvořit přirozený protipól úspěchu. Je však potřeba studujícímu ukázat možné cesty, kterými lze danou situaci změnit. Je vhodné poukazovat na to, že neúspěch není způsoben nějakou vnitřní, nezměnitelnou neschopností účastníka kurzu, ale ovlivnitelnými faktory (například nedostatečnou přípravou, nepozorností při zadávání úkolu).

Zvláštní pozornost by měl lektor věnovat těm účastníkům kurzu, kteří z nějakého důvodu nejsou schopni pracovat běžným tempem ostatních v rámci skupiny. Pocit úspěchu a aktivní práce s jejich motivací jsou klíčové pro odbourávání strachu ze selhání (viz box 7).

BOX 7: ZAPOJENÍ MÉNĚ ÚSPĚŠNÝCH ÚČASTNÍKŮ KURZU

Sendvič

Slabší účastníky kurzu neoslovujeme při kladení otázek jako první (je zde riziko, že si nebudou vědět rady s odpovědí) ani jako poslední (je zde riziko, že ztratí pozornost nebo že nestihnou ve cvičení dojít až na konec). Snažíme se je oslovit poté, co slyšeli správnou formu odpovědi od jiných členů skupiny, a zároveň jim umožníme ověřit správnost vlastní odpovědi poslechem následujících účastníků výuky. Otázku přímo směřovanou na tyto účastníky kurzu tedy úmyslně klademe do tzv. „sendviče“.

Role

Při skupinové práci přidělíme jednotlivým účastníkům role tak, aby byla velká pravděpodobnost, že právě tuto přidělenou roli úspěšně zvládnou a zároveň se díky ní do skupinové práce aktivně zapojí. Slabší účastník tedy nemusí být tím, kdo vymyslí správné odpovědi, může však být tím, kdo je bude zapisovat nebo za skupinu prezentovat. Zvýší se tak jeho soustředění na daný úkol a míra pozornosti věnovaná práci ostatních členů skupiny.

Diferencovanost úkolů

Některé aktivity lze zadávat jednotlivým členům skupiny různým způsobem, a to aniž by si této rozdílnosti byli sami vědomi. Tak můžeme slabší členy skupiny nechat vytvářet základní či pravidelné formy, pracovat se základní slovní zásobou apod.

Obměňování skupin

Při skupinové práci není vhodné, aby se slabší jedinci sešli v jednom týmu, neboť hrozí, že si s daným zadáním nebudou vědět rady a úkol nikdo ze skupiny nedokáže splnit. Z tohoto úhlu pohledu je lepší vytvářet různorodé skupiny, a to opět nikoliv příkazem, ale například využitím rozřazovací hry. Zároveň není vhodné nechávat pravidelně některého účastníka kurzu spolupracovat se slabším kolegou, i v tomto ohledu je nutné skupiny neustále nenásilně variovat. Všem osobám v kurzu se otevírá možnost naučit se něco nového či nějaké látce lépe porozumět díky spolupráci s jiným partnerem, než je jejich obvyklý (např. soused v lavici).

Monitoring

Při plnění individuálních úkolů můžeme v rámci monitoringu slabšímu účastníkovi kurzu ukázat správnou cestu k řešení, nasměrovat ho, a tak mu umožnit, aby úkol zvládl dokončit.

Pochvala celé skupině

Účastníky kurzu nemusíme chválit jen individuálně, neměli bychom zapomínat ani na pochvalu na závěr hodiny, na pozitivní zhodnocení práce či na pochvalu jejich přístupu k výuce. Stejně tak můžeme pochválit rychlé vyřešení společného úkolu nebo to, že všichni přinesli domácí úkol či přišli včas.

2.1.4 Učitelovy požadavky

Nezanedbatelnou složkou motivačních činitelů je vnější tlak ze strany lektora. Jeho požadavky by měly být jasné a smysluplné, studující by tedy měl chápat jejich účel, cíl, tedy *co děláme a proč*. To mimo jiné znamená, že studenti včas a přesně vědí, za co budou od lektora hodnoceni, a že nároky lektora jsou v souladu s jejich možnostmi a schopnostmi.

Míra obtížnosti by neměla být extrémní ani jedním směrem – příliš jednoduché úkoly nemotivují účastníky kurzu k využití veškerých znalostí, příliš obtížné úkoly mohou vést k opakovanému selhání a demotivaci. Nejvyšší motivační potenciál mají úkoly mírně převyšující studentovu současnou úroveň znalosti jazyka. Důležitým faktorem je v tomto směru autorita vyučujícího. Požadavky lektora budou nejvíce motivující v případě, že studenti uznávají jeho právo tyto požadavky klást a také důvěřují kvalitě a objektivitě jeho hodnocení.

2.1.5 Hodnocení

Hodnocení neplní motivační funkci automaticky, motivační účinek pozitivního a negativního hodnocení závisí na frekvenci obojího a také na zařazení takového hodnocení do kontextu výuky.

Pozitivní hodnocení, tedy prožitek úspěchu, vede ke zvýšení motivovanosti, zvýšení výkonu, a tím pravděpodobně k dalšímu pozitivnímu hodnocení. Příliš časté, stereotypní a nezasloužené chválení však může mít negativní důsledky. Studenti si uvědomí, že podnětem k pochvalě není jejich reálný úspěch, a ztratí důvěru ve schopnost učitele jejich výkon adekvátně zhodnotit nebo se jejich prožitek úspěchu stane závislým na pochvalě.

Motivaci může vzbudit i správně a s rozmyslem používané negativní hodnocení. Vždy je však třeba začít poukazem na pozitivní aspekty, čímž se zvýší i motivační funkce následujících výtek, účastníci výuky je lépe přijmou a šance na to, že alespoň některé z nich akceptují jako oprávněné, se zvyšuje. Příliš časté negativní hodnocení ztrácí zcela svůj motivační potenciál a v krajních případech může docházet k narušení vztahu mezi učitelem a vyučovaným.

Důležitým informačním zdrojem pro účastníky kurzu i lektora je průběžné testování znalostí. Výsledky ukazují, co se účastníci ještě musí naučit i jak velký je jejich pokrok. Pravidelné dílčí testování je také jednou ze složek výuky, která nutí

účastníky brát návštěvu jazykového kurzu vážně a vytváří na ně pozitivní motivační tlak, pokud není příliš stresující a pokud testy nejsou zadávány příliš často.

Nejhorším způsobem přístupu k výsledkům ze strany lektora je absence hodnocení a zpětné vazby. Ta vede vždy ke snížení motivace a k její postupné ztrátě.

2.2 Vnitřní motivace

Pokud je důvodem k aktivitě daná činnost sama o sobě, mluvíme o vnitřní motivaci. K aktivizaci vnitřní motivace může ve výuce částečně přispět lektor, pokud využije motivační potenciál faktorů zmíněných v kapitole o vnější motivaci.

2.2.1 Cíle

V rámci vnitřní motivace si účastník kurzu plní své individuální cíle v oblasti učeného jazyka. Lektor by měl na začátku kurzu poznat tyto individuální důvody, jež jednotlivé studenty přivedly ke studiu, a výuku jim průběžně alespoň částečně přizpůsobovat. Vnitřní motivace je udržitelná, pokud studující vidí, že výuka skutečně směřuje k naplnění jeho cílů.

Ne všichni studenti jsou schopni si takový cíl sami explicitně specifikovat. Z tohoto důvodu by měl lektor s cíli pracovat velmi komplexně a ukazovat studentům, k čemu vedou jednotlivá jazyková cvičení (automatizace klíčových frází, zlepšení výslovnosti apod.) i jednotlivé činnosti (studující bude schopen přirozeně a bez nervozity reagovat na některé dotazy, běžný rodilý mluvčí porozumí, co studující říká), měl by pojmenovat, jaký je konkrétní cíl celé lekce (umět vyplnit s úřednicí formulář, umět si koupit jízdenku a zeptat se na spojení apod.) a také jakého cíle studující dosáhne, když absolvuje daný kurz (výrazně vyšší šance úspěšného absolvování zkoušky pro trvalý pobyt, lepší uplatnění na trhu práce, snadnější navázání sociálních kontaktů s rodilými mluvčími apod.). Více také v kapitole 1.2 *Management vyučování*.

2.2.2 Zájem

Vnitřní motivaci u studenta posílíme, pokud zvýšíme jeho zájem o výuku jazyka. Zájem účastníků kurzu potřebujeme udržet v rámci každé jednotlivé lekce. Každý

aktuální úkol by měl být pro studenta smysluplný, studující by měl náplň lekce vnímat jako pro něho přínosnou, zohledňující jeho zájmy a potřeby, uplatnitelnou v reálném životě. Zájem studentů podporuje správné vedení výuky, které se projevuje v těchto oblastech:

- různorodost témat a cvičení,
- střídání oslovování třídy jako celku a oslovování jednotlivců,
- uplatňování aktivit ve dvojicích či skupinách (vždy je nutný monitoring a shrnutí),
- zadávání úkolů, jejichž splnění je pro účastníky výuky výzvou (obtížností mírně nad úroveň),
- vhodná míra soutěživosti,
- vizualizace a názornost (využití obrázků, psaní na tabuli, role play),
- vhodná práce s produktivními řečovými dovednostmi (mluvení, psaní), které vyžadují v zásadě vyšší míru účasti a soustředěnosti než receptivní dovednosti,
- střídání produktivních a receptivních dovedností ve vyučovací jednotce, aby se zabránilo monotónnosti a útlumu pozornosti.

Vnitřní motivaci k učení jazyku můžeme posilovat i poskytováním mimojazykových informací souvisejících s daným prostředím a kulturou — informací o české společnosti, kultuře, historii, turistických cílech, současné hudbě apod. Studující by měl vidět, jaké praktické dopady na jeho život může mít znalost vyučovaného jazyka (čtení autentických textů — od nadpisů v novinách až po krásnou literaturu, cestování v rámci země s možností domluvit si vše potřebné, porozumění textům písní v rádiu apod.).

2.2.3 Bariéry

Motivace studenta, ať už vnitřní, či vnější, může být narušována faktory, které lektor ne vždy může ovlivnit. Pokud jsou snížena pozornost a menší zájem studentů způsobeny postupem vyučujícího, např. z důvodu chyb v plánování lekce, přílišné náročnosti látky, nepřipravených pomůcek, zdlouhavého hledání materiálů apod., může lektor na svém přístupu pracovat a své postupy zlepšovat. Někdy však lektor musí snížení motivace a zájmu akceptovat, přijmout vliv okolností a nevnímat neangažovanost studentů jako osobní selhání. To by totiž vedlo

i k demotivování jeho samého. Takovými bariérami mohou být nuda (probírané téma je pro studujícího příliš jednoduché nebo naopak příliš složité), strach (v mírné podobě pomáhá zvýšit výkon, ale ve vyšší míře ho negativně ovlivňuje), osobnostní bariéry (musíme počítat se studenty s různou mírou kognitivních dovedností a s různými studijními návyky) a situační bariéry (únava ze zaměstnání, nedostatek času na domácí přípravu apod.).

Při střetu motivačních faktorů a bariér vznikají motivační konflikty. Studující si tedy neustále musí vybírat, zda bude čas věnovat učení a s ním souvisejícím aktivitám (domácí úkol, opakování apod.), nebo jiným běžným denním povinnostem či odpočinku.

2.3 Literatura

- DOFF, A. *Teach English: a training course for teachers*. Cambridge: CUP, British Council, 1990.
- DWECK, C. *Síla víry v to, že se můžete zlepšit* [online]. TEDxNorrköping, 2014 [cit. 25. 10. 2019]. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=cs#t-608665
- *Efektivní učení ve škole*. 1. Praha: Portál, 2005.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. Nuda ve škole. *Jaký jsem učitel*. 1. Praha: Portál, 2010, s. 161–168.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2013.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2007.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L., ŠEĐOVÁ, K. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (ed.) *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: MU, 2008, s. 97–112.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: MacMillan, 2005.
- UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP, 1997.
- USHIODA, E., DÖRNYEI, Z. Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World. *The Modern Language Journal*. 2017, 101(3), s. 451–454 [online]. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/modl.12407>
- WANINGE, F., DÖRNYEI, Z., DE BOT, K. Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. *The Modern Language Journal*. 2014, 98(3), s. 704–723 [online]. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1540-4781.2014.12118.x>

3. METODIKA VÝUKY

Tato kapitola se věnuje klíčovým oblastem výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka a zároveň u každé z těchto oblastí prezentuje konkrétní a praktické návody a doporučení, které můžou lektori ve svých hodinách využít.

V první řadě se vymezuje tzv. komunikační přístup k výuce a formulují se zásady pro vedení komunikačně orientované výukové hodiny. Komunikačně orientovaný přístup do výuky přináší několik základních otázek, které musí lektor při plánování, realizaci i evaluaci lekce zohledňovat a které jsou také z větší části reflektovány i v následujících oddílech.

Vedení lekce:

- jak vytvořit smysluplný plán lekce (kap. 3.2)
- jak pracovat s předepsaným syllabem (kap. 3.3)
- jak stanovit cíl každé dílčí aktivity
- jak organizovat a kontrolovat lekci orientovanou na studenta
- jak učit bez zprostředkovacího jazyka (kap. 3.4)

Rozvíjení řečových dovedností (kap. 3.5):

- jak rozvíjet rovnoměrně všechny čtyři dovednosti (mluvení, poslech, čtení, psaní)
- jak postupovat při nácviu a procvičování jednotlivých dovedností

Zapojování gramatiky:

- jak organicky zapojovat prezentaci gramatických jevů do tematicky a funkčně orientované výuky

Zapojování výslovnosti (kap. 3.6):

- jak, jak často a v jaké fázi výuky zapojovat nácvi adekvátní výslovnosti

Interakce:

- jak rovnoměrně zapojovat všechny účastníky

Chyba ve výuce (kap. 3.7):

- jak pracovat s chybou

Hodnocení ve výuce (kap. 3.8):

- jaká kritéria pro hodnocení uplatňovat
- jak hodnotit v rámci aktivit zaměřených na plynulost a v rámci aktivit zaměřených na přesnost

3.1 Komunikační přístup k výuce češtiny pro jinojazyčné mluvčí

Preferovaným přístupem k výuce v přípravných kurzech ke zkoušce z češtiny pro trvalý pobyt je tzv. komunikační přístup. Cílem těchto kurzů je podpořit integraci účastníků do majoritní společnosti a především je připravit k požadované zkoušce z češtiny, která odpovídá úrovni znalosti A1, resp. A2, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) a je vystavěna na základě popisů kompetencí specifikujících jazykové dovednosti mluvčího dané úrovně. Základním koncepčním principem akcentovaným v SERRJ je komunikační, akčně orientovaný přístup k učení a vyučování zaměřený na budování odpovídající komunikační kompetence: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.

Komunikační přístup je, i v souvislosti s úspěšným uplatňováním evropské jazykové politiky, dominantním přístupem v současné výuce cizích jazyků. Soustředí se na komunikační potřeby jinojazyčného mluvčího a ve výuce zdůrazňuje komunikační dovednosti a strategie, schopnost interakce, autenticitu, význam a interkulturní aspekty. Jeho znakem je určitá otevřenost, resp. „ideologická nesvázanost“, která umožňuje interpretovat a aplikovat obecné zásady přístupu v souvislosti s konkrétní cílovou skupinou a konkrétními podmínkami kurzu. Praktická jazyková výuka totiž nezahrnuje pouze proces osvojování, resp. učení jazyka, ale musí reflektovat řadu dalších aspektů, např. sociokulturní zázemí studentů, jejich motivaci a očekávání, jejich učební styl, jazykové zkušenosti, nastavený výukový plán, čas lektora na přípravu lekce, otázky jazykových zkoušek. Komunikační přístup tedy dogmaticky nepředepisuje postupy a techniky, které by se v rámci přímé výuky měly uplatňovat, a v tomto smyslu může být jeho aplikace lektorsky náročná.

Komunikační přístup je orientovaný na studenta, předpokládá jeho aktivní spolupráci ve výuce. Lektor působí v hodině především jako průvodce, resp. poradce, organizuje a kontroluje komunikaci ve třídě, zadává úkoly a aktivity a poskytuje zpětnou vazbu. Syllabus kurzu vedeného komunikačně není zaměřený strukturně (tj. nečlení učivo na základě formálního klíče, např. podle

prezentovaných jevů jazykového systému), ale vymezuje obsahově definované jednotky (tzv. situační syllabus, např. *u lékaře, nakupujeme*), zároveň také zohledňuje komunikační funkci a kontext a napomáhá přenášení osvojených jazykových poznatků do komunikační praxe studenta.

Komunikační přístup bychom tedy mohli vymezit jako:

- komplexní, tj. rozvíjí rovnoměrně všechny čtyři řečové dovednosti;
- adresný, tj. je zaměřený na učící se osobu, na konkrétní cílovou skupinu a reflektuje její potřeby;
- užitečný, tj. aktivity ve výuce jsou zaměřeny na reálný kontext a využitelnost v praxi;
- komunikativní, tj. propojeně pracuje s jazykovou funkcí a formou a rozlišuje mezi aktivitami zaměřenými na jazykovou plynulost a jazykovou správnost.

Principy komunikační výuky, které modifikují podobu reálné výuky, jsou následující:

KOMUNIKAČNĚ ZAMĚŘENÁ VÝUKA

- zaměření na význam a kontext
 - učíme studenty komunikovat, učíme jazyk v situacích a rolích, jazykové jevy prezentujeme v kontextu a s konkrétním komunikačním zacílením
- zaměření na reálnou komunikaci (dialog)
 - základním principem ve výuce je interakce, využíváme simulace z reálného života, uplatňujeme autentické materiály
- zaměření na rozvíjení řečových dovedností
 - zapojujeme všechny dovednosti od začátku výuky, pracujeme především s kolokacemi a větami (nejen s izolovanými slovy), drilujeme komunikačně, soustředíme se na výslovnost

- zaměření na posilování motivace
 - pracujeme jednojazyčně (zprostředkovací jazyk využíváme jen omezeně), zapojujeme hry a aktivizační činnosti, volba témat respektuje cílovou skupinu
- zaměření na studenta
 - vedeme studenty k aktivní účasti na výuce, zapojujeme metodu objevování (*objevit – propojit – procvičit*), využíváme skupinovou práci a práci ve dvojicích, koordinujeme a monitorujeme, smysluplně a citlivě pracujeme s chybami v projevu studentů

Být komunikačně kompetentní znamená, s jistým zjednodušením, mít odpovídající jazykové znalosti a vědět, jak a za jakých podmínek je správně použít. Lektor by si měl být vědom toho, že porozumění vždy předchází produkci, produktivní dovednost se buduje postupně, cílem výuky je smysluplná komunikace a jazyk si studující osvojuje interakcí, stejně jako se ho učí imitací vyučujícího.

3.1.1 Příklad komunikačně vedené hodiny

Studijní skupina, ve které byla zaznamenaná lekce realizována:

- Neslovani: 12 studentů
- jazyková úroveň: A1
- časová dotace: 90 minut
- téma: Informace o zkoušce z českého jazyka

WARM-UP	10 min	vstupní konverzace	MLUVENÍ
KONTROLA DOMÁCÍ PŘÍPRAVY	5 min	- doplňování slov do textu - opakování	
RYCHLÉ OPAKOVÁNÍ	10 min	- modelace ústní zkoušky 1 studující zkoušející, 1 zkoušený - zpětná vazba formou ověřovacích otázek	MLUVENÍ
JÁDRO LEKCE	7 min	- formulace otázek (<i>kdy, kde, v kolik...</i>) podle zadání na handoutu - nejdříve individuální zápis - vybraní studenti zapisují otázky na tabuli - zpětná vazba: lektorka ověřuje porozumění - diskuse ve dvojicích - zadán časový limit (1 min)	MLUVENÍ
	8 min	- formulace dalších otázek (jiný typ) - studenti diktují - lektorka zapisuje otázky na tabuli - párová aktivita - otázky — odpovědi - zpětná vazba: co zjistili	MLUVENÍ
	5 min	- poslech se zachycováním klíčové informace - poslech (čas, datum) - kontrola ve dvojicích - zpětná vazba: řešení prezentované na tabuli	POSLECH S POROZUMĚNÍM
	3 min	- čtení dialogu - dohledávání informací - zpětná vazba: reformulace	ČTENÍ S POROZUMĚNÍM
	7 min	- gramatika - realizováno na předchozím textu - individuální práce: doplňování slovesných tvarů - zpětná vazba na tabuli (zapisují studenti) - společná kontrola a vysvětlení	GRAMATIKA

	10 min	- gramatika - slovesné typy - sborový nácvik konjugačních skupin - reformulace do futura	GRAMATIKA
	20 min	- psaní - práce v týmech - na základě stále stejného textu: dopis kamarádovi s informacemi o zkoušce - zpětná vazba: vzájemné opravování a potom komentář vyučující	PSANÍ
SHRNUTÍ	5 min	zopakování klíčových bodů lekce (fráze, jazykové jevy), plán na příští lekci	

Poznámky k lekci:

- Lektorka dobře naplánovala časovou dotaci pro jednotlivé aktivity a tento plán se jí podařilo dodržet.
- Lektorka cíleně realizovala zpětnou vazbu u všech aktivit.
- Během lekce byly využity párová, skupinová i frontální aktivita, lektorka intenzivně aktivizovala a zapojovala všechny studenty.
- Zvolená technika opravy chyb vedla studenty k sebeopravě.
- Lektorka pravidelně a srozumitelně využívala řadu signálních prostředků (např. zvoneček pro ukončování aktivit, důsledné barevné kódování).

3.1.2 Literatura

- UR, P. *A Course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP, 2004.
- VALKOVÁ, J. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: FF UK, 2014.
- HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002.
- CVEJNOVÁ, J. a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2*. Praha: NÚV, 2016.
- CVEJNOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S. a kol. *Připravte se s námi na zkoušku pro trvalý pobyt v ČR*. Praha: NÚV, 2016.

3.2 Plánování lekce

Plán je dokumentem popisujícím, jak má či bude vypadat lekce na dané téma. Dlouhodobé plánování probíhá jako příprava harmonogramu výuky jednotlivých lekcí, které je třeba probrat v určeném časovém rozmezí, a tento harmonogram by měl být součástí sylabu. Plánování vyučovací jednotky je plánováním krátkodobým a probíhá před vyučovací jednotkou nebo před vyučovacím celkem (např. celým týdnem). Plánování vyučovacích jednotek musí probíhat v souladu se sylabem a s cíli daného kurzu.

Příprava je jednak mentálním procesem v rámci plánování vyučovací jednotky, jednak záznamem tohoto procesu. Zatímco plán je do jisté míry formálním dokumentem určeným jak pro učitele, tak pro někoho dalšího (kolegu, hospitujícího, nadřízeného apod.), napsaná příprava slouží výhradně lektorovi. Podle typu osobnosti a plánovacích zvyklostí je pak mezi formulovaným plánem a vlastní přípravou menší či větší rozdíl. Jsou učitelé, kterým vyhovuje formalizovaná plánovací tabulka, stejně jako takoví, kteří mají svou originální metodu. Ačkoli písemné plánování není povinností, je to nejrozšířenější plánovací způsob, dobrá pomůcka do samotné výuky.

Plánování není v rozporu s lektorskou flexibilitou, nutností reagovat na aktuální situaci a přizpůsobení výuky konkrétním vstupům. Naopak, čím lépe je učitel připraven, tím lépe bude na nastalé situaci reagovat tak, aby se neodchyloval od cílů daného kurzu.

Pro plánování každé konkrétní jednotky je podstatné uvědomit si základní prvky, které výuku ovlivňují:

- CO se učí: konkrétní gramatika, lexikální, tematická látka a zaměření lekce na určitou dovednost, kompetenci apod.;
- KDY: jedná se o denní dobu, den v týdnu, roční období;
- KOHO: jaká je motivace studentů, jaké je složení skupiny, kolik má členů, jakého jsou věku apod.;
- KDE: jak vypadá prostor k výuce a kde se nachází;
- PROČ: proč právě tuto látku a takovým způsobem, jak se váže k cíli kurzu a motivaci skupiny;
- JAK: jakým způsobem se učivo zprostředkovává a pojímá.

Obecnými podmínkami pro nastavení zmíněných prvků, které bere lektor při plánování v potaz, jsou tedy 4 oblasti:

ČTYŘI OBLASTI PRO PLÁNOVÁNÍ LEKCE

OBSAHOVÁ

- vím, co budu učit, mám sylabus, mám učebnici, mám plán kurzu, vím, na co chci/mám lekci zaměřit, vím, co už studenti umějí, vím, na jaké jazykové úrovni bude lekce vedena

ORGANIZAČNÍ

- vím, jak je skupina velká, jakou má učebnici, jak vypadá učebna a jak je vybavená, nepoužívám zprostředkovací jazyk

DIDAKTICKÁ

- vím, jaké aktivity zvolím a kolik, jak budu se studenty pracovat, jak docílím toho, aby se zapojovali aktivně a komunikovali v češtině

LOGISTICKÁ

- vím, co budou dělat studenti, co budu dělat já, kde budu stát, sedět, chodit

Vhodnou pomůckou pro stanovení cílů lekce i jejích částí jsou tzv. *can do statements*, do češtiny obvykle překládané jako *Co už umím*, vymezující to, co se studující skutečně naučí. Tedy např. místo cíle formulovaného jako *osobní informace* nebo *povolání* či *přechylování ženských variant* stanovíme cíl konkrétně jako: *Umím říct, jak se jmenuju, kdo jsem, jaké mám povolání*. Tyto položky se nacházejí v některých učebnicích češtiny nebo například v příručce *Připravte se s námi na zkoušku pro trvalý pobyt v ČR* (Škodová, Cvejnová, 2016). Cílem lekce tedy nesmí být probírat 6 stránek v učebnici, ale pro toto množství stránek cíl vybrat a určit v souladu s kurzem a skupinou, o kterou se jedná.

Každá lekce má mít základní strukturu ve třech fázích:

- úvodní (návaznost na minulou látku, cíl dnešní lekce)
- hlavní (opakování, nová látka, procvičení)
- shrnující (zakočení, zhodnocení lekce)

Při plánování (a následně výuce) se doporučuje dodržovat základní postupy a praktiky, které výuku zpřehledňují a také dynamizují. Jedná se o:

- Zjišťování, co studenti vědí, ať už z minulé hodiny, nebo z mimoškolní zkušenosti. Tento způsob je vhodnější, než když jim budeme veškeré informace přímo předkládat. Studenti jsou aktivnější, lze vycházet z jejich zkušeností a navazovat na ně.
- Sledování času. Při přípravě je nutné odhadovat, kolik která aktivita zabere času (nebo má ideálně trvat). Při výuce samotné se pak musí lektor soustředit na to, jak plán odpovídá realitě, a podle toho reagovat. Musí také umět aktivitu včas ukončit.
- Vytváření „oslích můstků“. Pokud je třeba přejít přes obsahový předěl, je dobré obě části lekce provázat nějakou souvislostí.
- Postup od jednoduššího k obtížnějšímu, od klidnějšího k živějšímu.
- Promýšlení instrukcí a jasné zadávání aktivit, názorná ukázka.
- Plánování, jak bude vypadat zápis na tabuli.
- Zvážení zadávání domácích úkolů, co bude obsahem úkolu a kdy úkol zadáme. Nedoporučuje se zadávat všechny úkoly až na konci lekce, ale tam, kde se probírá učivo, které za úkol bude.
- Ukončení lekce tak, aby studenti neodcházeli frustrování, že něco neumějí, ale odnášeli si povědomí o tom, co už umějí.
- Zvážení, co je možné vynechat, když výuka nepůjde podle plánu. Tzn. nejen vynechat aktivitu před koncem plánu, ale vědět, co je možné vynechat i v průběhu lekce.
- Příprava záložního plánu.

Základní strukturou, kterou lze využít při plánování lekce, je zahrnutí hlavních prvků jako rubrik přímo do písemného plánu, tj. do přípravy.

STRUKTURA PLÁNU LEKCE

- číslo aktivity
- postup úkonů – co dělá učitel, co dělají vyučovaní, co se děje ve třídě
- typ a cíl aktivity
- typ interakce
- poznámka
- časový odhad

Jak ilustruje následující tabulka, v úvodu plánu je umístěna hlavička, která obsahuje základní informace o lekci a učivu: téma, zaměření z hlediska řečových dovedností, jazykový cíl, cíl lekce a co už studenti umějí. Pokud se jedná o individuální přípravu, není nutné hlavičku vyplňovat. Učitel by ale měl procesem promýšlení jejího obsahu vždy projít. Aktivitou se v tabulce myslí cokoli, co se v lekci odehrává a je samostatným krokem v plánu (nikoli tedy pouze aktivizační část lekce, která se také někdy nazývá jako aktivita). Pokud je aktivit příliš (v devadesátiminutové lekci začátečnických úrovní více než 10), stojí za to zamyslet se nad strukturou lekce. Pokud je ve sloupci časového rozložení aktivita trvající 60 minut, lektor by měl rovněž zpozornět. Jinými slovy, tento rastr dobře poslouží i jako podklad pro zpětnou vazbu k vlastní hotové přípravě. Lze ho navíc použít i k zápisu pro zpětnou vazbu, například při návštěvě kolegy.

Formát plánu s příkladem jedné vyplněné aktivity:

[illegible]

3.3 Syllabus

Sylabus je základním dokumentem popisujícím stručně a celostně daný jazykový kurz. Nadřazeným termínem pro sylabus je kurikulum a program. Součástí sylabu je i konkrétní časový harmonogram rozvržení látky, která se má v daném kurzu probírat. V praxi ale nejsou tyto termíny dobře ukotveny a často se používají synonymicky.

HIERARCHIE DOKUMENTŮ

program → kurikulum → sylabus → harmonogram učiva

Svůj syllabus má i každá učebnice. Jedná se o princip, na kterém je vystavěna. Některé učebnice můžou tento syllabus uvádět ve formě obsahu v úvodu. V oblasti češtiny pro cizince to však není zvykem a existují spíše náznaky takového přístupu. To klade na metodiky i na lektory vyšší nároky, když připravují časový rozpis látky na dané časové období a potřebují zdůraznit či upozadit některé složky.

Sylabus jako dokument rámuje daný jazykový kurz, jak ho chápeme zde, obsahuje následující složky:

SLOŽKY SYLABU

- formální úvod
- popis cílové skupiny
- popis kurzu, jeho metod a výstupů
- požadavky
- učebnice a pomůcky
- časový rozpis učiva

Formální úvod je hlavičkou, z níž se studující dozví, kdy, kde, v jakých termínech a délkách lekce se kurz odehrává, kdo v něm učí, jaké kontakty může využít.

Cílová skupina je vymezená jako skupina dospělých, která se chce naučit češtinu v takové míře, aby mohla více méně bez problémů v České republice trvale žít, k čemuž mnozí potřebují složení zkoušky na úrovni A1 (A2) pro účel získání trvalého pobytu v České republice. Kurz tedy může vést z nulové úrovně na úroveň A1 a poté navazovat další kurz z A1 na A2, může také vést rovnou z nulové úrovně k A2. To jsou příklady kurzů vymezených úrovní, v jejichž rámci probíhá odpovídající ověřování znalostí. V úvahu ale připadá i kurz, který stanoví pouze výstupní kompetence na úroveň A2, přičemž do něj vstoupí účastníci s různou úrovní. Takový kurz bude blíže realitě, zároveň je ale náročnější jak na organizaci, tak na učitelskou práci.

Popis kurzu může být pojat různě. Určitě musí stanovovat jasné vstupní požadavky (požadovaná jazyková úroveň, gramotnost apod.) a jasné výstupy – ideálně formou komunikačních kompetencí jako tzv. *can do statements* (*Co studenti umějí*). Měl by také obsahovat základní popis metod, včetně informace o jazyce výuky, případně jazykových znalostech lektora. Jedná se zejména o informaci, zda výuka probíhá bez zprostředkovacího jazyka. Syllabus tedy stanovuje i normy a pravidla a ustavuje etiketu, kterou je třeba v rámci výuky dodržovat. Studenti jsou díky syllabu seznámeni se způsobem práce a instituce se může na syllabus jako základní dokument kdykoli odvolat.

Požadavky stanoví, co je potřeba udělat, aby mohl být kurz úspěšně ukončen a studující mohl na absolvovaný kurz navázat, např. pokračovat v dalším studiu, získat osvědčení, dostat zpět část peněz, které zaplatil jako zálohu. Součástí požadavků by mělo být stanovení procenta povinné docházky, forma plnění domácích úkolů, zapojení do aktivit v hodině, absolvování daného počtu testů a podobně. Tyto podmínky by měly být realistické, a to z obou stran. Na jedné straně nelze klást účastníkům kurzu podmínky, které nebudou schopni pro své vytížení nebo kompetence splnit, na druhé straně musí být lektor schopen prokázat, že přístup účastníka ke studiu v kurzu je hlavní příčinou jeho konkrétních výsledků.

Učebnice a pomůcky je jasně vymezená sekce. Pokud se kurz realizuje s konkrétní učebnicí, je na místě ji zde uvést. Pokud kurz podle žádné učebnice nepostupuje,

je třeba popsat, jak je kurz vystavěn, že se odvíjí od interních materiálů nebo na základě online dostupných materiálů a podobně. V této sekci lze jako pomůcku uvést i SERRJ a vysvětlit, co obnáší daná úroveň. Zároveň můžeme uvést, že se bude používat audio, video technika, názorné pomůcky atd.

Časový rozpis učiva obsahuje plán konkrétních lekcí a rozčlenění učiva podle týdnů, dnů, lekcí, konkrétních dat nebo přehledu kapitol v učebnici. Zatímco předchozích šest položek lze sepsat tak zvaně od stolu při dobré znalosti konkrétní situace, časový rozpis učiva je náročnou složkou, vyžadující detailní seznámení se studijním materiálem, cílovou skupinou a dobrým odhadem času.

Dobrý rozpis učiva do harmonogramu vzniká v několika základních krocích:

- zmapování učebnice a/nebo dostupných materiálů a detailní seznámení s nimi
 - obvykle nestačí tento proces absolvovat mentálně, je vhodné ho graficky zaznamenat;
 - u kurzu s konkrétním cílem je třeba soustředit se především na to, kde se vyskytují v praxi uplatnitelná témata a komunikační situace, které jsou pro účastníky nejpotřebnější, jakým způsobem jsou řazeny a naplněny;
- na základě zmapování učebnice ve vztahu k cílům kurzu a účastnické skupině stanovit, co z učebnice může být upozaděno či zcela vynecháno;
- na základě předchozí analýzy stanovit, co v materiálu chybí a musí se doplnit nebo rozvést.

Teprve po důkladném zmapování, analýze a doplnění základního materiálu lze přistoupit k rozpisu podle časové dotace kurzu (strukturu syllabu uvádíme v boxu 8). Je zřejmé, že obzvláště pro některé cílové skupiny se během jednoho kurzu ukáže zvládnutí celé učebnice jako nereálné. Například trvá-li kurz půl roku v časové dotaci 2 × 90 minut večer, slovanští mluvčí se dostanou na úroveň A1 a zvládnou celou učebnici pro ni určenou, kdežto vietnamským mluvčím bude stačit dostat se do třetiny učebnice, a aby dosáhli úrovně znalosti A1, budou muset ještě hodně pracovat. Z nulové úrovně na úroveň odpovídající kompetencím A1/A2 podle SERRJ tedy může být organizován různý počet po sobě následujících kurzů (minimálně 2 a maximálně 8). Logicky také bude potřeba různá délka studia, aby se studenti dostali na obdobnou úroveň schopnosti komunikovat v češtině, a různá míra oklešťování či doplňování základního materiálu.

BOX 8: PŘÍKLAD STRUKTURY SYLABU**SYLABUS**

hlavička centra/školy:

název kurzu:

délka od—do:

časy výuky:

místo výuky:

vyučující/kontakt:

cílová skupina:

slovansky mluvící / neslovansky mluvící / hodně jazykově vzdálení / mix...

popis:

cílová úroveň podle SERRJ:

požadovaná vstupní úroveň:

výuka se zprostředkovacím jazykem / bez zprostředkovacího jazyka:

zaměření na ústní nebo písemnou komunikaci:

požadavky:

docházka:

účast v projektu / místo pobytu

závěrečný test:

certifikace:

odkaz na pravidla chování a povinnosti účastníků kurzů:

učebnice:

další pomůcky:

obsah kurzu:

harmonogram látky:

časová
dotace

téma

komunikační kompetence
formou *can do statements* —
*co se studenti naučí*gramatika
lexikum
výslovnostreálie
praktická čeština
život v České republice

Aby bylo možné správně syllabus vytvořit, je potřeba dobře znát učební materiály, cílovou skupinu, časovou dotaci a mít dobré didaktické schopnosti k adaptaci materiálů. Aby syllabus mohl dobře sloužit všem svým širokým účelům, měl by existovat vždy dvojjazyčně — v češtině a v komunikačním jazyce, kterému účastníci rozumějí, pokud je to jen trochu možné. Pro účastníky může být harmonogram témat rozepsán jen rámcově, pro vyučující by měl existovat detailnější přehled.

VERZE PRO UČITELE

časová dotace

téma

komunikace

jazyk

mluvení, poslech, čtení, psaní

stránky v učebnici a doplňkové materiály

lexikum

výslovnost

3.4 Výuka bez zprostředkovacího jazyka

Standardem výuky v přípravných kurzech ke zkoušce z českého jazyka pro udělení trvalého pobytu je výuka bez zprostředkovacího jazyka. Zprostředkovací jazyk je jazyk komunikace ve třídě, v případě cizojazyčné výuky se může jednat o mateřský jazyk (tj. L1) studentů či jiný jazyk, který ovládají všichni účastníci kurzu na obdobné, resp. dostatečné úrovni. Tzv. jednojazyčná výuka znamená, že veškeré výukové i učební činnosti probíhají pouze ve studovaném (cílovém) jazyce. Podstatným důvodem volby tohoto přístupu je fakt, že skupiny v přípravných kurzech jsou většinou výrazně jazykově, národnostně či jinak heterogenní, tj. studijní skupina (včetně lektora) nesdílí žádný společný komunikační prostředek. V případě jazykově homogenních skupin studentů z jazykově vzdálených rodin (např. vietnamských či mongolských) pak obvykle platí, že lektor neovládá první jazyk svých studentů a účastníci kurzu většinou nemají s lektorem k dispozici jiný společný jazyk (např. angličtinu) na takové úrovni, aby ho bylo možné využít jako zprostředkovací jazyk. Užívání zprostředkovacího jazyka navíc narušuje jeden ze základních principů výuky češtiny jako tzv. druhého jazyka, při které by měl být cílový jazyk primárním komunikačním kódem učební skupiny.

Zvolený didaktický přístup, tedy výuka bez zprostředkovacího jazyka, zároveň zamezuje pocitům diskriminace v případě, že celá skupina nekomunikuje ve zprostředkovacím jazyce na stejné úrovni, posiluje prestiž češtiny jako živého, reálně mluveného jazyka. Umožňuje studentům intenzivně rozvíjet komunikační strategie, jako je například odvozování významů, práce s analogiemi či nácvik kompenzačních technik, podporuje osvojování slovní zásoby a rychlejší vybavování gramatických struktur a omezuje výskyt aktuálních interferenčních chyb vyplývajících z neustálého přepínání kódů během výuky.

Výuka bez zprostředkovacího jazyka klade v mnoha směrech na lektora, ale i na studenty vyšší nároky než výuka se zprostředkovacím jazykem. Výuka vedená v cílovém jazyce vyžaduje od studentů vysokou míru koncentrace, a to nejen z důvodu, že se musí intenzivně soustředit na vlastní obsah lekce, ale také například proto, že studenti (především Neslovani) na nižších úrovních znalosti jazyka v hodině obtížně rozpoznávají, co je v projevu lektora instrukce k organizaci třídy, pokyn k aktivitě, prezentace jazykového jevu, vysvětlení nového výrazu apod. Standardní řečové signály, nejčastěji intonační (např. zpomalení či zrychlení, intonační pokles nebo zvýšení), ale i slovní (např. *výborně, dobře, a teď, tak, pozor...*), které naznačují proměny v komunikaci a obvykle umožňují jednotlivé typy projevů rozlišit, ve výuce bez zprostředkovacího jazyka fungují jen omezeně, protože je studenti nedokážou dobře identifikovat.

Jednojazyčná výuka se může jevit také jako relativně pomalá. To úzce souvisí s obtížemi při budování slovní zásoby i při osvojování gramatických pravidel. Lektor může jen omezeně pracovat s jazykovým transferem či odstraňovat interference (tj. chybné přenášení vzorců jazykového systému výchozího jazyka do jazyka cílového), nemá jednoznačnou zpětnou vazbu, v jaké míře studenti rozumějí a zda je osvojení vyložených jazykových jevů dostatečné. Výuka bez zprostředkovacího jazyka vyžaduje od vyučujícího využívání různorodé škály prostředků a postupů při řízení výuky, hledání nových možností prezentace jazykových jevů, zároveň také pečlivou přípravu na lekci a velmi dobrou znalost vykládaného jazyka, tedy češtiny.

V souvislosti s cílovou skupinou přípravných kurzů je zřejmé, že se bude v mnohém lišit výuka studentů se znalostí slovanského jazyka, u kterých je možné opřít se o podobnost výchozího (L1) a cílového jazyka, a studentů s neslovanským, příp. neindoevropským mateřským jazykem. Specifickým případem jsou negramotní studenti, jejichž výuka musí souběžně rozvíjet ovládání jazyka i gramotnost.

3.4.1 Jazyk ve třídě

Pokud lektor pracuje ve výuce se zprostředkovacím jazykem, měl by si být vědom toho, v jaké míře ho používá. Měl by mít jasnou představu o tom, v jakém poměru mluví ve třídě česky a zprostředkovacím jazykem, jak hodně (málo) účastníci kurzu používají češtinu, resp. zprostředkovací jazyk, a v jakých situacích. K základní reflexi toho, jak lektor pracuje se zprostředkovacím jazykem, resp. jak na něj při vyučování „spoléhá“, může sloužit následující tabulka (box 9). Zaznamenejte si, jestli v dané situaci používáte v běžné výuce pouze češtinu, pouze zprostředkovací jazyk, nebo jazyky střídáte podle potřeby.

BOX 9: POUŽITÍ CÍLOVÉHO A ZPROSTŘEDKOVACÍHO JAZYKA VE VÝUCE

činnost	čeština	zprostředkovací jazyk	oba jazyky
vstupní konverzace			
organizace třídy			
zadávání aktivit			
výklad gramatiky			
výklad významu nových slov			
opravy chyb			

Jazyk, který lektor používá ve třídě, reprezentuje v zásadě tři komunikační oblasti: sociální a osobní komunikaci, organizační instrukce a výklad. V případě, že je výuka vedena bez zprostředkovacího jazyka, měl by si lektor osvojit v každé z těchto oblastí podpůrné techniky, které přispějí ze strany studujících k lepšímu porozumění a podpoří úspěšnou interakci.

Sociální a osobní komunikace

Tato komunikační oblast se dotýká především začátku lekce, vstupní konverzace, jejímž cílem je připravit studenty na lekci, navázat kontakt se třídou a především nastavit češtinu jako primární komunikační prostředek v hodině. Tato část lekce je nejčastěji realizována formou rychlých, na sebe navazujících otázek a kratších odpovědí, například:

L: *Kdo byl včera v kině?*

S: *... ano... já byla... kino.*

L: *Aha, vy jste byla včera v kině, Lauro. To je skvělé.
A jaký film jste viděla?*

S: *... veselé... americký film.*

L: *Veselý film? Byla to komedie?*

S: *... ano, ano... komedy.*

L: *Aha, a líbil se vám ten film?*

S: *ano, moc líbí...*

L: *Tak to je prima. Děkuju. A co vy, Lucasí? Co jste dělal včera?*

Jazyk, který používá na začátku lekce, způsob oslovování studentů i témata pro konverzaci přizpůsobuje lektor konkrétní cílové skupině, reflektuje věk studentů, jejich zájmy, životní podmínky, tato sociální komunikace zároveň závisí na času lekce, aktuálních událostech atd. Lektor by měl mít připravený seznam bezpečných témat, která se hodí pro tento typ komunikace a která může v daném úseku lekce využít. Zároveň by měl mít základní představu o formulační podobě otázek, které bude studentům pokládat. Jedná se například o témata: co dělali studenti včera / o víkendu, aktuality (co je nového), televizní program / filmy, oslavy / svátky, lokální novinky, počasí, sport, jídlo. V souvislosti s tím si musí být lektor vědom toho, že jsou témata, která mohou být pro některé studenty nepříjemná a kontroverzní (např. téma rodina, rodná země). Cílem této úvodní konverzace je

umožnit studentům používat češtinu jako reálný komunikační prostředek, konverzace by tedy měla být vedena o tématech, která jsou studentům blízká, ke kterým mají co říct, která je zajímají (principy sociální komunikace ve třídě jsou uvedeny v boxu 10). Jazyk lektora musí být dostatečně jednoduchý, aby mu studenti rozuměli, zároveň se však lektor, i jako jazykový vzor, musí vyhýbat přílišným a zavádějícím simplifikacím. Například není možné se uchýlovat k následujícím agramatickým a nepřirozeným formulacím:

L: *Kdo byl včera v kině? Kdo? Kino někdo?*

S: *... ano... já byla... kino.*

L: *Aha, vy v kině včera. To je skvělé. A jaký film jste viděla?
Film... viděla vy?*

**BOX 10: DOPORUČENÝ POSTUP V OBLASTI SOCIÁLNÍ
A OSOBNÍ KOMUNIKACE VE TŘÍDĚ**

- Mluvte jednoduše, ale srozumitelně a správně.
- Rozvíjejte minidialogy, ved'te studenty k mluvení.
- Opakujte otázky, variujte je s dílčími obměnami.
- Omezte otázky do pléna, ptejte se konkrétně jednotlivých studentů.
- Nejprve se ptejte jazykově nadanějších studentů. Dialog s nimi může sloužit jako vzor pro ostatní.
- Věnujte pozornost rovnoměrně všem účastníkům výuky ve třídě.
- Nedávejte dlouhé a komplikované otázky.

- Pokud účastníci nerozumějí otázce, pokuste se ji reformulovat a zjednodušit, případně se na stejnou věc zeptejte dalších osob ve třídě a pak se vraťte zpátky k tomu, který nerozuměl.
- Pokud vaší otázce nerozumí nikdo, nesnažte se ji dlouze vysvětlovat, opusťte ji a zeptejte se na něco jiného.
- Neskákejte od tématu k tématu, snažte se, aby vaše otázky měly logickou návaznost a simulovaly reálnou komunikaci.
- Opravujte jen chyby bránící porozumění, používejte reformulace a ved'te účastníky výuky k sebeopravě.

Organizační instrukce

Lektor během výuky organizuje třídu, prezentuje cíle lekce, zadává a ukončuje aktivity, rozděluje studenty do dvojic či skupin, hodnotí. Organizační instrukce ovšem obvykle zahrnují specifickou slovní zásobu a gramatické struktury, které ne vždy odpovídají předpokládaným znalostem jazyka úrovně A1/A2 (např. imperativy, kondicionály). Studenti by ale měli těmto instrukcím rozumět, resp. na ně adekvátně reagovat. Lektor vyučující bez zprostředkovacího jazyka by si tedy měl být vědom toho, jaké formulace pro organizační pokyny preferuje a které pokyny pravidelně používá, například:

obecné instrukce:

můžete to opakovat? můžete číst, prosím? pište, nemluvte...

organizace aktivit:

stačí, děkuju; ještě jednou, prosím; každý dvě věty, prosím...

hodnocení:

dobře; výborně; zkuste to jinak, prosím; bohužel nerozumím...

Instrukci ke čtení lze zadat různými způsoby, například: *Čte Ivan, prosím – Bude číst Ivan, prosím – Můžete číst, Ivane, prosím? – Mohl byste číst, Ivane, prosím? – Čtěte, Ivane, prosím.* Je žádoucí, aby lektor vyučující podprahové úrovně v přípravných kurzech pracoval s formulací pokynů promyšleně a jednotně a volil v rámci jednoho kurzu a jedné skupiny jen omezený repertoár jazykových prostředků, který umožní studentům rutinně reagovat. V této komunikační oblasti hraje podstatnou roli také vizuální signalizace pomocí gest. Doporučený postup viz box 11.

Nevhodně formulované pokyny jsou například:

Co byste tak řekla o tomhle obrázku? – nevhodná formulace

→ *Co je na obrázku? Co vidíte na obrázku?*

Ale ne, takhle se to v češtině prostě neříká! – nevhodná formulace

→ *Bohužel nerozumím, můžete to říct ještě jednou? / To není česky.*

Zadávání aktivit, obzvlášť párových či skupinových, vyžaduje ve výuce bez zprostředkovacího jazyka dobrou přípravu. Efektivní je aktivitu rozdělit do jednotlivých realizačních fází a zadání úkolu uvést a demonstrovat vždy u té které fáze. Chcete-li např. zadat klasickou dotazovací aktivitu, kdy se studenti doptávají na informace podle připraveného dotazníku, je vhodné toto zadání, resp. realizaci celé aktivity rozdělit do jednotlivých kroků následovně:

1. představení otázek z dotazníku (porozumění obsahu a nácvik otázkových konstrukcí)
2. nácvik práce s dotazníkem (instrukce, co, kam a jak mají studenti doplňovat)
3. vysvětlení principu pohybové aktivity
4. monitoring
5. zpětná vazba

BOX 11: DOPORUČENÝ POSTUP V OBLASTI ORGANIZAČNÍHO JAZYKA VE TŘÍDĚ

- Formulujte organizační instrukce jednoduše, srozumitelně, neutrálně a využívejte jen omezený repertoár jazykových prostředků.
- Aktivitu zadávejte v krocích, vždy mějte připravené příklady, které budou jednoznačně znázorňovat studentům, co a jak mají ve které fázi dělat.
- Nedělejte aktivity, které vyžadují komplikované zadání a u kterých lze předpokládat, že studenti budou mít problém s pochopením.
- Ke zprostředkování významu využívejte prostředky nonverbální komunikace (gesta, mimika), obrázky, předměty apod.

Výklad

Zprostředkování významů slov a gramatických jevů realizujeme v hodinách bez zprostředkovacího jazyka pomocí tzv. výkladového (explanačního) jazyka, jehož podoba je komplexnější a komplikovanější, než tomu bylo v případě jazyka organizačního a jazyka sociální komunikace. I zde však platí, že veškerá vysvětlení by měla být jednoduchá a jasná v míře, v jaké je to možné. Při výuce slovní zásoby musí lektor rozlišovat mezi pasivní a aktivní slovní zásobou, tedy mezi tím, čemu studenti rozumějí, ale sami dané výrazy neprodukují, a mezi tím, co by si měli osvojit i pro aktivní použití. Při výkladu jazykových (gramatických) jevů je nutné postupovat od toho, co je studentům známé, k tomu, co je pro ně nové. Protože jazykové jevy jsou v češtině většinou komplexní, je třeba zvážit, jakým způsobem výklad pro danou cílovou skupinu rozfázovat, čím lektor při výkladu začne, k čemu chce studenty v rámci lekce dovést a co prezentovat nebude. Výklad je vždy třeba uvést pravidelnými příklady, teprve potom se posunout k „nepravidelnostem“, např. při výkladu minulého času nezačínáme se slovesy *mít* (měl), *jít* (šel) nebo *číst* (četl).

Podpůrné prostředky

Zásadní roli při výuce bez zprostředkovacího jazyka hraje využití podpůrných prostředků, kterými jsou:

- přehledné a uspořádané zápisy na tabuli
- barvy
- obrázky, mapy, grafy, předměty
- signalizační grafické prostředky či symboly (diagramy, šipky, zvýraznění)
- verbální signály (např. otázka *Komu* signalizuje studentovi, že by měl použít formu dativu)

Zároveň je nutné ukazovat modely užití, příklady, pracovat s reformulacemi a opakováním informací, zapojovat nová slova do kontextů, případně nechat studenty odhadovat významy, využívat synonyma, antonyma atp.

3.4.2 Praktický nácvik

Na základě předchozího textu a uvedených doporučení se pokuste splnit následující zadání. Používejte jednoduchou češtinu odpovídající cílové skupině na úrovni znalosti A1, resp. A2 podle SERRJ.

- **Reformulujte:**
Číst by mohl třeba pan Irmak. Tak jak jste rozuměl, pane Ajane?
- **Zadejte párovou aktivitu, rozplánujte ji v krocích:**
Dobře si prohlédněte obrázek. Pojmenujte všechny místnosti a řekněte, co kde je. Porovnejte tento byt s vaším bytem.
- **Následující instrukce zadejte nonverbálně (jenom gesty):**
*Budeme pracovat dohromady.
Bud'te potichu a poslouchajte.
Ještě jednou, ale rychle, prosím.*

- Vysvětlete slovo:
 *Bruslení (ideálně tak, aby studující dokázal rozlišit *Brusle, bruslit, Bruslení, bruslař*)*
- Vysvětlete gramatický jev:
 minulý čas sloves (zamyslete se nad jeho funkcí a formou, začněte od výkladu 3. osoby singuláru a dejte minulý čas do kontrastu s přítomným)

3.4.3 Závěrečná doporučení

Při výuce bez zprostředkovacího jazyka vždy:

- používejte gesta, když zadáváte instrukce nebo vysvětlujete
- mluvte pomalu a jasně
- mluvte jednoduše, ale správně, s přirozenou intonací
- opakujte a parafrázuje
- dejte studentům čas, aby stačili vnímat, co říkáte
- dávejte velké množství příkladů, používejte vizuální podporu
- nastavte ve třídě rutinní postupy tak, aby studenti věděli, co mají při jakém typu aktivitu dělat, aniž byste jim to museli stále opakovat

Pro výuku bez zprostředkovacího jazyka je nezbytné využívat:

- plán lekce
- jasný, jednotně a pravidelně užívaný metajazyk
- jednoznačný signální aparát (ikony, symboly, obrázky, gesta)
- přehledný handout (výukový materiál / pracovní list)
- strukturovanou práci s tabulí, čitelný zápis
- lektorské dovednosti (promyšlené zadávání aktivit, množství příkladů, zaměřenost na jeden konkrétní jev)
- trpělivost

Doporučení pro lektory začínající vyučovat bez zprostředkovacího jazyka:

- absolvovat alespoň tři náslechy v hodinách vedených bez zprostředkovacího jazyka a diskusi s vyučujícím(i)
- v úvodních fázích výuky sestavovat na každou hodinu písemný plán lekce včetně časového rozpisu (timing) a formulací, které chcete použít v různých fázích lekce, přípravu konzultovat s metodikem centra či se zkušenějším kolegou
- seznámit se se základy mateřského jazyka (L1) studentů

3.4.4 Literatura

- ATKINSON, D. Teaching in the target language: a problem in the current orthodoxy. *Language Learning Journal*, 8, 1993, s. 2–5.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *English Language Teaching Journal*, 41/4, 1987, s. 241–247.
- BUTZKAMM, W. We only learn language once: The role of the mother tongue in FL classrooms — death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 2003, s. 29–39.
- COOK, V. Using the first language in the classroom. *CMLR*, 57, 3, 2001, s. 402–423.
- DOFF, A. *Teach English, Trainer's Handbook*. Cambridge: CUP, 2007. (kapitola 19)
- HOLÁ, L. Zprostředkovací jazyk v hodinách češtiny pro cizince — ano či ne? In *Sborník přednášek Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003–2005*. Praha: Akropolis, 2005.
- LUKÁŠOVÁ, J. K didaktickým aspektům jednojazyčné výuky češtiny jako cizího jazyka. *Usta ad Albim BOHEMICA (Jazyky v Evropě, Evropa v jazycích)*, 2011, r. XI, č. 1, s. 184–193.
- ŠKODOVÁ, S., ŠTINDLOVÁ, B. Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků. *Eurolitteraria & Eurolingua 2007, Liberec 13.–15. 9. 2007*. Liberec: TU. Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis, ser. Bohemistica, 2008, s. 307–314.
- ŠKODOVÁ, S., ŠTINDLOVÁ, B. Možnosti výuky gramatiky bez zprostředkovacího jazyka. In *Písenné zkoušky a testy z (cizích) jazyků (a češtiny pro cizince)*, Poděbrady, 19.–20. 6. 2007. Ed. M. Čadská. Poděbrady: ÚJOP UK, 2007, s. 110–118.
- ŠTINDLOVÁ, B., ŠKODOVÁ, S. Implicitní přístup k výuce gramatiky češtiny jako cizího jazyka. In Hádková, M., Balowska, G. (eds.) *Egzaminy pisemne z języka obcego a Europejski system oceny kształcenia językowego*. Praga — Racibórz, 2007, s. 171–186.
- WILLIS, J. *Teaching English through English*. Logman, 1982.

3.5 Výuka řečových dovedností

Z hlediska didaktiky a pro testovací účely se rozlišují čtyři řečové dovednosti — čtení, poslech, psaní a mluvení. V reálném životě se ale nevyskytují izolovaně. Jejich užívání se prolíná, a tak jsou i v rámci výuky vzájemně propojovány, především prostřednictvím tzv. před-textových a po-textových aktivit. Je potřeba volit takové úkoly, které studenta provedou celým procesem nácviku dané řečové dovednosti. V první fázi jde o vzbuzení zájmu, aktivizaci slovní zásoby a dosavadních znalostí o tématu (před-textové aktivity). Druhá fáze směřuje k udržení zaměření studenta na stěžejní informace v průběhu aktivity. Třetí fáze vede k upevnění nové slovní zásoby / nového gramatického jevu a další práci s tématem. Nácvik realizace a procvičování jednotlivých dovedností tedy vždy zahrnuje fázi přípravnou, fázi zaměřenou na danou dovednost a fázi zpětnovazebnou (procvičovací a rozvíjející).

3.5.1 Receptivní řečové dovednosti

Receptivní řečové dovednosti, tedy poslech a čtení, si studenti obvykle začnou osvojovat snáze než produktivní dovednosti. Umožňuje to především práce s kontextem, který se při výuce buduje zejména pomocí přípravných cvičení a jehož zapojení výrazně zvyšuje míru porozumění vnímanému textu.

Čtení

V rámci výuky čtení využíváme různé typy čtení. V úplných začátcích je nutné se zaměřit především na **hlasité čtení**, které umožňuje procvičit výslovnost a zapamatovat si jazykové struktury. Na druhé straně při hlasitém čtení se studující málo soustředí na význam textu. Proto základní dovedností, ke které směřujeme při výuce čtení, je tzv. **čtení s porozuměním**, kdy se studující učí různým způsobům získávání informací ze čteného textu pomocí konkrétních úkolů.

Jednou z technik je například tzv. **skimming** neboli kurzorické čtení za účelem získání základního povědomí o obsahu textu. Jedná se o velmi důležitou dovednost, můžeme takto i hledat hlavní myšlenku textu, klíčové situace, typické gramatické struktury. Skimming odvádí pozornost studujících od potřeby porozumět

každému slovu v textu, jež mnohdy vede i ke ztrátě celkového pochopení. Vhodným způsobem realizace této dovednosti je například zadání časového limitu a několika otázek týkajících se základních informací z textu. Cílem je, aby se studující neobávali odhadovat význam z kontextu a nelpěli příliš na hledání jednotlivých „slovíček“.

Jinou technikou je tzv. **potvrzující scanning** (scanning for confirmation, orientační čtení). Můžeme například vést studující k tomu, aby odhadli obsah textu podle klíčové slovní zásoby (již můžeme například prezentovat tučně) nebo aby odhadli obsah textu podle nadpisu. Pokročilejší studující je možné vést k tomu, aby vyhledali informaci, která se v předchozím textu nevyskytovala. Jednou z nejužívanějších technik je **detailní scanning** (scanning for specific information, selektivní čtení), to je aktivita, kterou běžně provádíme v životě při hledání konkrétní informace, například na internetu, v jízdních řádech apod. Důraz zde není kladen na detailní porozumění textu, ale na vyhledání přesné informace, kterou potřebujeme k nějakému konkrétnímu účelu. Konečně posledním typem je **detailní pozorné čtení** nebo **intenzivní čtení**, kdy věnujeme pozornost jak celku, tak jednotlivým detailům. Specifickou podskupinou je **analytické čtení**, které se využívá u pokročilejších studentů, kde se analyzují podrobně i některé informace v textu, jako jazykové reálie, fráze, kulturně-historická fakta apod.

Mezi základní typy úkolů v rámci čtení s porozuměním patří: přiřazování obrázků nebo nadpisů k textu, řazení odstavců či vět, převádění textů na diagram nebo graf, sumarizace hlavních myšlenek, pojmenování textů, vytváření osnovy, doplňování vynechaných slov v závislosti na kontextu, změna slov v textu, nahrazování slov synonymy/opozity ze seznamu, doplňování chybějících vět či odstavců, dramatizace textu ve formě dialogů, a to bez obměny či s obměnou, převyprávění textu, řazení událostí z textu do časové přímky, ořezávání textů na základní kostru.

Poslech

Poslech je řečovou dovedností, jež se u studentů rozvíjí nejdříve, přesto je její úspěšné zvládnutí pozvolné a vyžaduje velkou praxi. Poslechovou kompetenci budují účastníci výuky postupně. V první etapě jde o základní vnímání výslovnosti jednotlivých slov, určování hranic slov, vnímání intonace. Ve druhé fázi identifikují izolovaná slova a slovní spojení, usilují o zachycení klíčových informací

a identifikaci hlavního obsahu poslouchaného textu, přičemž zapojují predikci a odhadují význam neznámých slov na základě kontextu. Poslední fáze vede k detailnímu porozumění celému poslouchanému textu.

Pravidelným a systematickým zařazováním poslechů do výuky připravujeme studenty na reálné komunikační situace, v nichž jsou nuceni poslouchat a rozumět (např. na různé modelové situace, jichž budou účastníky). Na rozdíl od reálného života mají studenti ve výuce obvykle možnost využít opakovaný poslech, případně poslouchat text rozdělený na oddíly, či dokonce samostatné věty.

Poslechové materiály by měly být pro studenty vždy zajímavé, zaměřené na konkrétní cíl, v ideálním případě by měly být poslouchány autentické texty. Poslechové aktivity se ve výuce kombinují s mluvením, neboť tyto dvě dovednosti jsou v praxi vzájemně úzce provázány.

3.5.2 Produktivní řečové dovednosti

Produktivní dovednosti, tedy mluvení a psaní, vyžadují aktivní schopnost užívání cílového jazyka, a proto je jejich osvojení obvykle náročnější než osvojení dovedností receptivních.

Mluvení

Mluvení je pro účastníky kurzů většinou tou řečovou dovedností, na niž se primárně orientují, protože se potřebují domluvit v českém prostředí. Podle úrovně mluvení účastníci často posuzují svou znalost studovaného jazyka a stejným způsobem také hodnotí jazykovou vybavenost cizinců rodilí mluvčí. Obtížnost mluvení spočívá především v tom, že zahrnuje aktivní používání osvojených jazykových prostředků (slovní zásoba, gramatika), nutnost dbát na srozumitelnou výslovnost a také volbu odpovídající komunikační strategie v závislosti na povědomí o sociokulturních zvyklostech v dané situaci. Náročnost mluvení je zároveň ovlivňována potřebou rychle a často bez přípravy reagovat na druhého mluvčího, respektive na další mluvčí.

Komunikační strategie

Účastník kurzu by si měl během výuky kromě jazykových znalostí osvojit i určité způsoby jazykového a mimojazykového chování, aby se nedopouštěl

společenských poklesků (např. tykání a vykání), nedostával se do trapných situací (zavedení hovoru na tabuizované téma), aby si uměl poradit v situacích, na které mu jeho jazyková vybavenost nestačí (dokázal uplatnit kompenzační strategie, např. zeptat se na určité slovo, správnou formulaci), případně dokázal reagovat relevantně vzhledem k tématu.

Jak stimulovat studenty k mluvení

Mluvení je řečovou dovedností, při jejímž procvičování je mluvící středem pozornosti, což může být pro některé studenty nepříjemné a jejich výkon tím může být značně ovlivněn. Ostych je u studentů potřeba odbourávat postupně, tím, že se při nácviku mluvení bude postupovat v těchto jednotlivých krocích:

- opakování po učiteli (jednotlivá slova, fráze, sborové opakování),
- hlasité čtení psaného textu (není tak komplexní jako reálné mluvení, nezapojují se komunikační strategie, součástí nejsou úkoly k porozumění, je možné soustředit se na intonaci, přízvuk, kvantitu),
- řízený dialog, ve kterém studenti mění jen vybrané prvky (výběr z pozdravů, objekty ke koupi, místo),
- mluvený projev na základě poznámek (například shrnutí textu po čtení),
- souvislý monolog (popis místa, zážitku),
- spontánní dialog (nutnost okamžité reakce).

Pasivní studenty je třeba vyvolávat adresně, neboť důvodem jejich neúčasti může být ostych, nikoliv neznalost či nepozornost. Vhodné je klást otevřené otázky (takové, na něž nelze odpovědět *ano* nebo *ne*) a tyto otázky ještě blíže specifikovat: *Co obvykle snídáte? Řekněte tři věci.* Pasivitu můžeme dobře eliminovat využitím společné práce studentů. Příkladem je rozdělení rolí ve skupině, tak aby pasivní účastník výuky byl mluvčím skupiny nebo se musel jakkoliv jinak aktivity zúčastnit.

K úspěchu mluvních aktivit tedy významně přispívá práce se skupinovou dynamikou ve třídě, zapojování aktivit ve skupinách a aktivit ve dvojicích. Je dobré dvojice i větší skupiny pravidelně obměňovat, k čemuž slouží řada dílčích technik (rozdělení podle barvy oblečení, rozdání barevných lístečků, losování jmen apod.). Pokud rozřazování správně zorganizujeme, můžeme studenty rozdělit do dvojic či skupin podle potřeby, aniž by byl tento náš záměr zřejmý.

Psaní

Pro práci s dovedností psaní musí studující ovládat grafický systém studovaného jazyka, v případě češtiny latinku. Jako podporu je výhodné umístit do učebny plakát s abecedou a jasným vyznačením českých pravopisných specifik, tj. grafémů s diakritikou, kombinace s „ě“ apod. Při opakovaných chybách je možné na tuto pomůcku rychle a efektivně odkazovat. V případě účastníků kurzů neovládajících latinku je nutné zařadit výuku celého grafického systému, k čemuž slouží některé specializované výukové materiály (např. J. Cvejnová: *Česky, prosím Start* — písanka).

Při budování kompetence psaní je důležitou rolí lektora objasňovat účastníkům výuky na příkladech principy a náležitosti jednotlivých stylů, pravidla uspořádání textu, užití jazykových prostředků pro konkrétní funkce. Lektor také motivuje studující k tvořivému psaní, povzbuzuje je, podporuje je. Při hodnocení se snaží postupovat pozitivně (např. neopravuje texty červenou tužkou).

Budování kompetence psaní

Nácvik psaní probíhá od jednoduchého psaného záznamu ke složitějšímu. V raných fázích budování dovednosti mají účastníci kurzu ve větší či menší míře k dispozici oporu a teprve postupně se otevírají možnosti jejich vlastní kreativity. Jednotlivé fáze vedoucí k samostatné psané produkci jsou tzv. reproduktivní psaní, procesuální psaní a kreativní psaní.

Reproduktivní psaní (opisování a obměny, řízené psaní)

- opisování a obměny: nácvik zaměřený na zápis slov a základní pravopisná pravidla (diakritika, di/ti/ni apod.)
- řízené (kontrolované) psaní: doplňování jednoduchých částí vět na základě poslechu, nácvik slovosledného řazení u jednoduchých konstrukcí, kontrolované reformulace, práce s obrázky aj.

Účastníci výuky v rámci různorodých cvičení opisují nebo doplňují slova či věty podle daného vzoru. Je žádoucí, aby toto opisování nebylo samoúčelné a nudné, ale aby bylo součástí plnění zadaného úkolu (z nabídky vět například vypište jen ty, které odpovídají obrázku; vyberte slova a doplňte smysluplně větu). Pokročilejší variantou reproduktivního psaní je nácvik vytváření a zápisu celých větných konstrukcí (například vytvořte větu ze zadaných slov, podle obrázku). Řízené (kontrolované) psaní vyžaduje od studujících již pokročilejší dovednosti

samostatného zápisu na základě poslechu, vstupních slov, vstupního textu apod. Úkoly k reproduktivnímu psaní jsou však obecně jednoduché, nabízejí studujícím typové ukázky, strukturu, možnosti řešení. Jejich tvořivost a uplatňování nevhodných variant jsou velmi omezené.

Procesuální psaní (vedená samostatná produkce)

- práce s modelovým textem, podpůrnými poznámkami apod.

Procesuální psaní je pro osoby učící se jazyk velkým krokem na cestě k volné produkci. Na základě modelového textu, který obsahuje vzorové konstrukce i odpovídající slovní zásobu, písemně zpracovávají vybrané téma (např. *moje město*). Lektor je při psaní vede, především analýzou modelového textu, nabídkou oslovených klíčových frází apod. Studující v kurzu pak tuto podporu využívají, sami ale rozhodují, které informace do textu zahrnou, připravují koncept atp.

Kreativní psaní (volné) se objevuje až na vyšších úrovních znalosti jazyka.

3.5.3 Výběr textu a témat

V případě **receptivních řečových dovedností** je vedle učebnicových textů vhodné zařazovat už od počátku do výuky i různé typy autentických textů. Ty lze vybírat nejen z okruhu „bezpečných“ témat v rámci dané úrovně (srov. box 12 a 13), ale i mezi reálnými texty mírně nad úrovní znalosti jazyka, kterou disponují účastníci kurzu. V takovém případě je ovšem nutné přizpůsobit úrovni zvládnutí jazyka typ úkolů tak, aby je účastníci kurzu byli schopni splnit. S textem by lektor neměl pracovat pouze jako s prezentací jazykových, resp. gramatických struktur, ani ho využívat výlučně jako zdroj nové slovní zásoby. Zadání úkolů by měla reflektovat reálné životní potřeby (co v životě čtením/poslechem sledujeme), neměla by se zaměřovat na podružné detaily. Text je i v lekci především zdrojem informací. U **produktivních dovedností** je třeba téma i žánr volit více s ohledem na úroveň, zájmy a možnosti studentů. Příklady vhodných témat pro nácvik dovednosti mluvení a žánrů a témat v dovednosti psaní v úrovni A1/A2 uvádíme v boxech 14 a 15. Výběr témat pro nižší úroveň je omezený, z toho důvodu je vhodné je různě variovat a oživit, např. využitím fotografií neobvykle uspořádaných rodin, popisy či recepty exotických jídel, vtipnými obrázky, obrázky s tajemstvím.

BOX 12: ČTENÍ – TEXTY VHODNÉ PRO ÚROVEŇ A1/A2

- reklamní leták z obchodu
- plakát
- jídelní lístek
- kulturní program (kino, divadlo, kultura v obci)
- jízdní řád
- otevírací doba obchodu / úřední hodiny / ordinační hodiny
- jednoduchý vzkaz (týkající se bydlení, práce, školy apod.)
- nákupní seznam
- vizitka
- apod.

BOX 13: POSLECH – TEXTY VHODNÉ PRO ÚROVEŇ A1/A2

- seznamovací dialog a osobní údaje
- pozvání (na návštěvu, na oslavu, do hospody...)
- omluva
- informace o čase a místě (setkání, konání akce...)
- informace o ceně (jídlo, nájem, jízdenka...)
- jednoduché pokyny (popis cesty, vyplnění formuláře...)
- hlášení ve veřejné dopravě
- jednoduchý příběh
- apod.

BOX 14: MLUVENÍ – TÉMATA VHODNÁ PRO ÚROVEŇ A1/A2

INTERAKCE

- základní společenská konverzace
 - seznamování, pozvání na návštěvu, omluva...
- využívání služeb
 - v restauraci, v obchodě, v bance, telefonní operátor, lékárna, cestování...
- formální konverzace
 - policie, úřady, ubytování, škola...
- pracovní konverzace
 - pracovní pohovor, výměna směny, zadání pracovního úkolu...
- konverzace o zálibách
 - jídlo, místa, kultura...
- objednávání po telefonu
 - jídlo, lékař, taxi...

PRODUKCE

- známá místa a osoby
- rodina
- osobní údaje, životopis
- běžný den, typický víkend
- pracovní zkušenosti a vzdělání
- vysvětlení cesty
- soukromé a kariérní plány
- zážitky (vlastní i ostatních) aj.

BOX 15: PSANÍ – TEXTOVÉ ŽÁNRY VHODNÉ PRO ÚROVEŇ A1/A2

INTERAKCE

- soukromá korespondence
 - blahopřání
 - kondolence
 - pozdrav z výletu
 - jednoduchý osobní dopis
 - pozvánka
- formální korespondence
 - objednávka (služeb, zboží)
 - inzerát a odpověď na něj
 - omluvenka
 - jednoduchá úřední žádost

PRODUKCE

- formální korespondence
 - objednávka (služeb, zboží)
 - inzerát a odpověď na něj
 - omluvenka
 - jednoduchá úřední žádost
 - osobní texty
 - poznámky v diáři
 - seznam nákupu
 - vzkaz/SMS
- formuláře
 - přihláška
 - poštovní formuláře
 - anketa/dotazník
- strukturované pracovní texty
 - dovolenka
 - výkaz
 - pracovní plán
 - strukturovaný životopis
- kreativní psaní
 - popis událostí na základě obrázků

3.5.4 Zadání

U každé aktivity je klíčové její správné zadání. Především v lekcích začátečníků je účelné základní pokyny doprovázet gesty, přínosné jsou i podpůrné obrázky a fráze na cedulích rozvěšených ve třídě. Gramatická forma základních pokynů může být různá (imperativ: *Pište!*, první osoba plurálu: *Píšeme.*, druhá osoba plurálu: *Píšete.*, infinitiv: *psát*), výběr formy závisí na lektorovi, případně formě užívané v učebnici. Nutné je ale formulace zadání v co největší míře sjednotit. (Podrobněji k instrukcím srov. i oddíly 1.2.3 a 3.4.1.) K úspěšné realizaci samotné aktivity výrazně přispívá prezentovaný model, ať už se jedná o písemnou ukázkou, nebo předvedení správné realizace ve spolupráci lektora a účastníka výuky.

3.5.5 Nácvik řečových dovedností

Před-textové aktivity

Zařazení před-textových cvičení sleduje několik cílů. Obdobně jako v běžném životě by ani při výuce neměli účastníci plnit úkoly zaměřené na porozumění či produkci bez předchozí znalosti kontextu. Účastníci kurzu si vytvářejí určitý rámec, do něhož pak vnímaný či produkováný text zasazují, zároveň aktivizují i slovní zásobu k danému tématu. Aktivity před textem je také motivují, dávají jim důvod, proč se o text zajímat (např. najít odpovědi na otázky, zjistit informace, vyřešit situaci).

V případě produktivních řečových dovedností mohou mít studující k dispozici podpůrný materiál (s návrhem využitelných frází, vzorovým dialogem, osnovou budoucího textu apod.), realizace aktivity je díky tomu pružnější, protože nebude docházet k situacím, kdy budou příliš dlouho přemýšlet nad formulací, zůstat bez nápadu či vymýšlet zbytečně složité konstrukce.

Pro psaní je přínosné čtení textů odpovídajících zadání, které pomůžou studujícím seznámit se s formátem celého textu. V rámci práce s modelovým textem mohou například vyhledávat, které prvky jsou typické pro daný žánr.

Specifikem mluvení je zaměření některých aktivit na výslovnost. Pro její trénink má smysl orientovat se především na nová slova, slova obsahující problematickou hláskovou skupinu či na dlouhá slova.

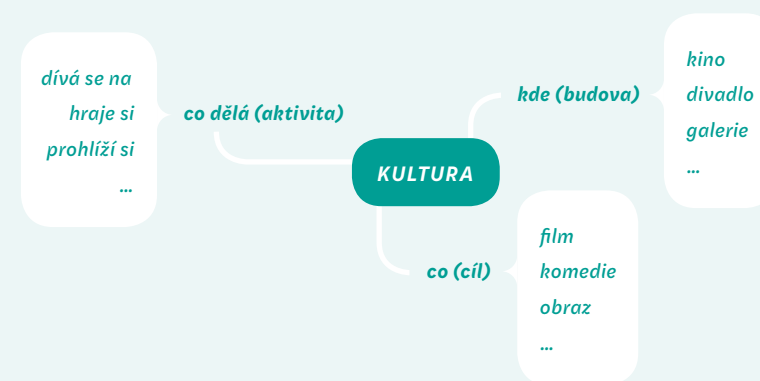
Ukázky před-textových aktivit jsou uvedeny v boxu 16 (příklady) a 17 (ukázka na konkrétním tématu).

BOX 16: PŘÍKLADY PŘED-TEXTOVÝCH AKTIVIT

SLOVNÍ ZÁSoba

Elicitace a hierarchizace slovní zásoby

Už na nejnižších úrovních znalosti jazyka můžeme díky brainstormingu a elicitaci (srov. oddíl 1.2.3) zjistit, s jakou slovní zásobou účastníci disponují před čtením. Studenti píšou slova k tématu na tabuli, sepisují co největší množství relevantní slovní zásoby ve dvojicích či týmech v časovém limitu apod. Užitečným krokem je její rozčlenění a struktura, například prostřednictvím myšlenkové mapy.



Prezentace nové slovní zásoby

Před samotným čtením se studující seznámí s tou slovní zásobou, která je pro porozumění nezbytná, ale je obtížně odhadnutelná. Není třeba prezentovat veškerou neznámou slovní zásobu, protože je třeba vést účastníky výuky k maximálnímu využití kontextu. Slovní zásoba se nepředkládá izolovaně, ale v rámci úkolů, které pomůžou studujícím odhadnout a pochopit význam slov a frází.

Způsoby prezentace:

- spojování slov s obrázky
- hledání synonym
- spojování slov a jejich definic
- zařazování slov do vět
- pantomima (studující předvádí zadané slovo)
- malování na tabuli (studující maluje zadané slovo na tabuli)

VZBUZENÍ ZÁJMU A ZVĚDAVOSTI

Odpovědi ano – ne (O čem budeme mluvit?)

Z předem daných výroků studenti na základě vlastního povědomí o tématu odhadují, zda jsou pravdivé. Potřeba ověření vlastního odhadu je pak motivuje ke čtení a zároveň tyto výroky pomáhají studentovi zaměřit se na klíčové body textu. Neměly by tedy být směřovány k nepodstatným detailům.

Příklad k textu o Karlu Čapkovi:

- | | |
|-------------------------------|--------|
| • Karel Čapek měl tři bratry. | ANO/NE |
| • Karel Čapek bydlel v Praze. | ANO/NE |
| • Karel Čapek psal do novin. | ANO/NE |

Práce s úvodem textu (O čem budeme mluvit?)

Lektor ukáže/pustí studentům pouze úvodní část textu a studenti poté navrhnou její možné pokračování. Při následné práci s textem mají možnost ověřit správnost svého odhadu.

TÉMA A VŠEOBECNÝ KONTEXT

Diskuse

Diskusí o daném tématu (na základě názvu textu, ilustračních fotografií, obrázků atd.) si studující vytvářejí kontext přispívající k porozumění a zároveň se probouzí jejich zájem. Diskuse se ale může týkat i formátu nebo žánru textu. Zároveň debata slouží k aktivizaci slovní zásoby.

Příklady otázek k tématu (v závorce možnosti zaměření textu):

- *Kam můžete jít o víkendu?* (kulturní program)
- *Které jídlo máte rádi?* (reklamní leták, jídelní lístek)
- *Kde nakupujete jídlo/zeleninu/oblečení...?* (nákupní seznam, jídelní lístek)

Příklady otázek k typu textu:

- *Které části má jídelní lístek?*
- *Co můžeme najít v kulturním programu?*
- *Které informace potřebujeme pro životopis?*

Práce s obrázkem

Na základě obrázku souvisejícího s textem studující odhadují téma, popisují, co na obrázku vidí, můžou také navrhnout název textu.

Shrnutí

Studující doplňují jednoduché písemné shrnutí textu, v němž jsou vynechána některá slova. Můžou slova vybírat a doplňovat z nabídky nebo odhadovat přímo. Zároveň trénují využití kontextu k lepšímu porozumění.

Příklad k textu o Karlu Čapkovi:

slovní banka: *děti / univerzita / český / bratra / 1938 / sestru / Praze*

Karel Čapek byl spisovatel. Psal knihy pro
Měl jednoho a jednu Studoval na Karlově
..... Žil v Zemřel v roce

GRAMATIKA

Před zahájením aktivity je vhodné zopakovat ty formy, se kterými se studující v průběhu aktivity setkají a budou je fixovat. Zde můžeme zapojit drilové procvičení.

BOX 17: APLIKACE A ZAMĚŘENÍ PŘED-TEXTOVÝCH AKTIVIT: OBJEDNÁVÁNÍ JÍDLA V RESTAURACI

- obecně obsah a aktivizace *slovní zásoby* (bude se mluvit o jídle, pití)
- *struktura* (bude mluvit číšník a host, dojde k objednání pití, jídla a zaplacení)
- *pravidla* tohoto typu konverzace (bude formální, číšník se ptá, host odpovídá)
- nejužívanější *fráze* (*Co si dáte? Ještě něco? Zaplatím.*)
- *směřování* konverzace (od objednávky k zaplacení)

Textové aktivity – receptivní řečové dovednosti

Textové aktivity jsou úkoly, které jsou sice zadávány před samotným čtením nebo poslechem, ale studenti je zpracovávají v jeho průběhu, případně bezprostředně po přečtení/poslechnutí textu (ukázky viz box 18). V případě čtení mají studenti text

po celou dobu k dispozici, cílem není testovat jejich paměť, ale schopnost porozumění, které je někdy vázáno i na opakovanou práci s obtížnými úseky. U poslechu plní obdobnou funkci možnost slyšet daný text opakovaně. Zatímco při prvním čtení/poslechu studenti získají přehled o hlavní myšlence a obecném zaměření textu, v dalších opakováních se již postupně zaměřují na různé detaily podle zadání.

BOX 18: PŘÍKLADY TEXTOVÝCH AKTIVIT – RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Řazení obrázků

Obrázky postupně ilustrují text. Studující řadí obrázky podle obsahu.

Nalezení chyb

Studenti mají k dispozici obrázek, na kterém v průběhu čtení/poslechu označují prvky, které neodpovídají textu.

Doplnění mezititulků – ČTENÍ

Text je rozdělen na odstavce/úseky. Ke každému náleží jeden mezititulek/podnadpis. Studenti přiřazují mezititulky k jednotlivým úsekům čteného textu. Obtížnější varianta je ta, že studenti mezititulky sami vymýšlejí.

Doplnění mezititulků – POSLECH

Studující dostanou k dispozici řadu mezititulků a v souvislosti se slyšeným textem je řadí za sebe. Vytvářejí tak osnovu textu.

Otázky na porozumění

Můžou být realizovány jako tzv. ano – ne otázky, výběr z možností nebo otevřené otázky. Dotazy by měly být co nejbližší otázkám, které si u daného typu textu skutečně v reálném životě klademe. Neměly by kopírovat gramatické struktury a slovní zásobu textu, aby odpovědi na ně nebyly odhadnutelné bez skutečného porozumění.

Příklad textu a otázek k němu:

- *Můžeme jít v neděli do kina? ANO – NE*
- *Divadlo bude: a) v knihovně, b) v kině, c) na náměstí.*
- *Kde můžeme o víkendu poslouchat živou hudbu?*

KULTURNÍ PROGRAM

KUTNÁ HORA – SRPEN
soboty + neděle – kino zavřeno!

SOBOTA 17. 8. 14:00–16:00
Koncert kapely ZELENÉ JABLKO
(Masarykovo náměstí 1)

NEDĚLE 18. 8. OD 15:00
Divadlo pro děti O JENÍČKOVI A MAŘENCE
(Knihovna)

Doplnění tabulky/nákresu/seznamu

Studující doplní či popíše přiložený nákres/tabulku nebo na základě textu vytvoří seznam požadovaných položek.

Např.:

Kdo to má rád?

káva	Ivan
čaj	
limonáda	

Další příklady úkolů:

- *doplnění jmen do rodokmenu*
- *doplnění údajů na vizitce*
- *zakreslení trasy (jízda vlakem, cesta do školy podle popisu)*
- *zapsání nákupního seznamu (recept)*

Textové aktivity – produktivní řečové dovednosti

Při nácviku produktivních řečových dovedností (mluvení) učitel obchází účastníky kurzu a monitoruje provedení, výslovnost, gramatickou správnost (příklady aktivit uvádíme v boxech 19 a 20). Není vhodné účastníky výuky neustále kvůli jednotlivým chybám opravovat. Přínosnější je dílčí chyby zaznamenávat a ve zpětné vazbě shrnout ty nejdůležitější a případně se studujícími problematický jev zopakovat. Lektor se primárně soustředí na chyby, které se týkají probíraného učiva, a ostatní reflektuje jen omezeně, tj. pokud jsou zásadní překážkou porozumění nebo pokud se jedná o systémovou chybu, která se v rámci produkce opakovala několikrát. V případě, že se tatáž chyba objeví u většiny členů studijní skupiny, je dobré aktivitu zastavit a stručně jev objasnit, aby si studenti nefixovali chybnou variantu.

Při výuce se někdy lektor setkává s nedostatkem kreativity na straně studujícího. To se může projevit negativně také u aktivit zaměřených na jazykovou produkci, protože studující mají pocit, že nemůžou mluvit/psát, protože nemají o čem. Tento problém je zvlášť patrný např. u mluvčích zvyklých především na frontální způsob výuky, orientovaný na vyučujícího, neboť nevnímají svou aktivitu v hodině jako přínosnou. Pro takové cílové skupiny nebo jejich členy je třeba posílit zadání mluvních aktivit, zpřesnit instrukce a poskytnout jim výraznější oporu; například nezadávat obecný pokyn *tvořte dialogy v restauraci*, ale rozdat studujícím kartičky s informacemi, jaké jídlo a pití si objednají, kolik to bude stát apod. Analogicky lze situaci řešit při nácviku psaní, například sadou jasně formulovaných otázek, na které mají studující v textu odpovědět.

BOX 19: PŘÍKLADY AKTIVIT SPECIFICKÝCH PRO NÁCVIK MLUVENÍ

Výměna informací (aktivita s lístečky)

V závislosti na typu informace, která má být procvičována, můžou být na lístečcích obrázky, různé údaje (datum, čas, věk, cena), případně slovo či fráze (využívané například při objednání jídla v restauraci, při nákupu oblečení, může tam být uveden důvod zpoždění apod.). Studující daná slova zasazují do předepsaného dialogu (uvedeného v pracovním listu, na tabuli, v prezentaci), který vedou ve dvojici nebo během tzv. chůdičky (všichni chodí, mluví ve dvojicích a střídají se).

VARIANTA 1: Studující si po provedení zadaného rozhovoru lístečky vymění.

VARIANTA 2: Studující postupně požádáme, aby se snažili dialog vést s co nejmenší psanou oporou, a po dalším procvičení dialog zcela zakryjeme.

Aktivita s rekvizitami

Každý studující dostane jednu rekvizitu (plastové jídlo, předměty ve třídě apod.). Podobně jako u předchozí aktivity účastníci výuky chodí a vyměňují si informace o rekvizitách.

Lze začít nejjednodušší formou dialogu:

A: *Ahoj, co je to?*

B: *To je okurka.*

VARIANTA 1: s přípravou otázek

Otázka není ve formuláři přímo předepsána, studující si ji mají vymyslet sami. V tomto případě je nezbytné s nimi připravit společně alespoň první otázku.

VARIANTA 2: s přípravou odpovědí

Ve formuláři je ponechán prostor na přípravu odpovědi ze strany samotných studentů před začátkem aktivity. To je vhodné zejména tehdy, pokud mají v odpovědi používat náročnější formu, kterou nemají plně osvojenou, například datum.

VARIANTA 3: předepsané informace

Každý studující dostane kromě formuláře také jeden předtištěný lísteček s podklady k odpovědi, nemluví tedy jen o sobě a nemůže zjednodušovat informace, které sděluje. Pokud každý studující ve skupině dostane jiný lísteček, je studující nucen ke konverzaci s dalšími členy skupiny.

KONCERT 21. 9. 2019

VÝSTAVA 8. 10. 2019 – 15. 11. 2020

Zjistěte informace:

Kdy je...?

<i>výstava</i>	
<i>fotbal</i>	
<i>koncert</i>	

Role play

Oblíbenou mluvní aktivitou je role play, kdy má každý studující přidělenou roli, kterou během průběhu aktivity plní, např. číšník a host v restauraci. Jako pomoc může sloužit osnova dialogu.

VARIANTA: Role, kterou studující hraje, je blíže specifikována, např. host je vegetarián, ale restaurace nemá vegetariánské jídlo; číšník je nepříjemný; jídlo není dobré.

BOX 20: PŘÍKLADY AKTIVIT SPECIFICKÝCH PRO NÁCVIK PSANÍ (REPRODUKTIVNÍ A PROCESUÁLNÍ PSANÍ)

Vyplňování formuláře/dotazníku (doplňování jednotlivých slov)

Součástí zkoušky pro trvalý pobyt je také zcela základní psaní, které odpovídá přepsání vybraných informací do příslušného formuláře.²

Pracovní plán, seznam nakupovaných potravin (nevětné útvary)

Na základě receptu studující sepíše nákupní seznam, na základě očekávaného výstupu (např. *narozeninová party*) sepíše plán dne tak, aby stihl vše zařídit.

Psaní fiktivního pohledu spolužákovi (krátký strukturovaný útvar)

Studující si vylosují jména kolegů ve skupině a napíší jim (s oporou v osnově a s nabídnutými frázemi) krátký pozdrav z fiktivního nebo reálného výletu.

Psaní deníku (spojení typických frází a autorských vět)

Studující si můžou pravidelně zapisovat informace o průběhu dne/týdne. Frekvence jednotlivých záznamů závisí na uvážení lektora, nejméně však jednou za týden. Zvyšování jazykové úrovně, bohatství slovní zásoby a schopnosti vyjádřit se je zde významným motivačním činitelem. Studující díky těmto pravidelným záznamům mohou zřetelně pozorovat vlastní pokrok v ovládnutí jazyka.

Po-textové aktivity

Po-textové aktivity se zaměřují jednak na téma, jednak na jazyk textu (ukázky viz box 21). Tyto dva typy aktivit je vhodné kombinovat. V případě poslechu je teprve v po-textové fázi užitečné dát studujícím k dispozici i psanou formu textu. Mohou se tak ujistit o podobě některých nových slov a porozumět částem, které jim během poslechu unikly.

BOX 21: PŘÍKLADY PO-TEXTOVÝCH AKTIVIT

TÉMA

Diskuse

Studující porovnávají vlastní situaci, názor nebo zkušenost s daným tématem.

Dialog, role play, dramatizace

Studující ve dvojicích/trojicích vymýšlejí a prezentují dialog odehrávající se na místě daném textem nebo realizovatelný v rámci daného tématu.

² Zkouška z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR modelová verze – platné od roku 2018, s. 19. Dostupné na: http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/brozura_2018_web.pdf

Příklady témat dialogů:

- *nákup jízdenky / lístku na koncert*
- *plánování víkendového programu*
- *předání vzkazu*
- *objednání jídla v restauraci*
- *příjemné interview po seznámení se strukturovaným životopisem*
- *seznamování za použití vizitky*
- *dialog na poště po seznámení s podacím lístkem*

Písemná reakce

Studující písemně reagují, pokud to odpovídá povaze textu. Případně na základě textu tvoří text vlastní.

Příklady písemných aktivit:

- *odpověď na vzkaz/pohlednici*
- *pozdávka na koncert pro kamaráda*
- *sepsání nákupního seznamu ke zvolenému receptu*
- *vytvoření vlastní vizitky*
- *sepsání plánu na víkend*
- *reakce na přihlášku*

Jiná prezentace obsahu

Studující na základě textu kreslí ilustraci, mapu, časovou osu apod.

Písemné shrnutí / převyprávění obsahu textu na základě poznámek

Studující jsou vyzváni, aby zachytili klíčové informace v textu a poté na základě vlastních poznámek text shrnuli.

Doplnění předchozích a následujících situací

Studující na základě textu vymýšlejí, co by mohlo předcházet, případně vymýšlejí situace, které nastaly následně.

JAZYKOVÉ PROSTŘEDKY

Hledání synonym / antonym / formálního vs. neformálního ekvivalentu / příbuzných slov ke slovům vybraným z textu.

Hledání určitých gramatických forem nebo jejich tvoření

Příklady gramatických cvičení:

- *jídelní lístek a doplnění věty „dám si + akuzativ“*
- *nákupní seznam a doplnění věty „potřebuju nakoupit + akuzativ“*
- *kulturní program a doplnění věty „chci jít + do/na“*
- *výběr ze slev a doplnění substantiv k adjektivům „je levný/levná/levné“*

Využití nové slovní zásoby ve větách

Studující sami tvoří věty s novou slovní zásobou, hledají pro nová slova vhodný kontext nebo nová slova doplňují do předpřipravených vět.

- *příprava otázky k položkám ve formuláři*
- *tvoření otázek k textu*

Trénink výslovnosti nových/obtížných/užitečných slov a frází

Reformulace vět

Studenti hledají jiné způsoby a formy, jak můžou danou větu či frázi vyjádřit.

Příklady reformulací:

- *Bohužel nemůžu přijít. — Je mi líto, ale nemůžu přijít.*
- *Jeho otec byl doktor. — Jeho tatínek pracoval jako lékař.*
- *v sobotu a v neděli — o víkendu*

3.5.3 Literatura

- BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny: vysokoškolská učebnice*. Praha: SPN, 1971.
- BROWN, G. *Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: CUP, 1983.
- CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- DOFF, A. *Teach English: a training course for teachers*. Cambridge: CUP, 1990.
- HARMER, J. *How to teach writing*. Harlow: Longman, 2004.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006.
- JOHNS, T., DAVIES, F. *Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in Foreign Language*. *Reading in a Foreign Language*, 1983, 1(1), s. 1–19 [online]. Dostupné z: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl11johns.pdf>
- KLIPPEL, F. *Keep talking: communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: CUP, 1984.
- PEARSE, E., DAVIES, P. *Success in English teaching*. Oxford: OUP, 2006.
- RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. New York: OUP, 1983.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: MacMillan, 2005.
- *Teaching techniques in English as a second language*.
- UR, P. *A Course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP, 2004.
- VALKOVÁ, J. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: FF UK, 2014.

3.6 Výuka fonetiky

Výslovnost je jednou z nejvíce opomíjených složek výuky. Patří ale k funkčnímu osvojení jazyka a je nedílnou součástí komunikační kompetence. Nerodilí mluvčí mají tendenci užívat nový jazyk v souladu s konvencemi své mateřštiny, jejíž zvukový systém je často odlišný od českého. Soustavnou prací na výslovnostní kompetenci je možné výrazně zvýšit úspěšnost komunikace.

Správnou výslovností je třeba chápat výslovnost, která vede k oboustranně srozumitelné výměně informací a splnění komunikačního cíle. Čím vyšší úroveň znalosti jazyka studující dosahují, tím vyšší nároky na jejich výslovnost by měly být kladeny.

Ke srozumitelné výslovnosti patří funkčně osvojená:

- artikulace jednotlivých hlásek a pravidla jejich kombinace,
- přízvuk,
- intonace.

Všechny tři aspekty jsou provázané. Pokud studující češtiny ovládá artikulaci jednotlivých českých konsonantů, ale není schopen je smysluplně kombinovat, např. nerealizuje asimilaci znělosti, tj. čte *[vpráci, kde] místo [fpráci, gde], nedodrжуje přízvuk a větnou intonaci, neznamená to, že má správnou výslovnost.

3.6.1 Zásady efektivního nácviku zvukové stránky jazyka

Prvním důležitým faktorem ve výuce výslovnosti je stanovení dosažitelného cíle. Cíl a způsob práce se budou lišit v souvislosti s typem studijní skupiny, s níž pracujeme. Vždy je nutné zohledňovat její kolektivní specifika, zároveň je ovšem nutné brát v potaz i individuality jednotlivých studentů (povahové rysy, ovládání motoriky, schopnost autokorekce, sluchová vybavenost).

Způsob práce podmiňuje zásadně i první (mateřský, L1) jazyk studujících. Lektori by měli mít o prvním jazyce studujících ve své skupině alespoň základní povědomí, aby byli schopni odhadnout, jakým komplikacím budou jejich svěřenci pravděpodobně čelit. Znalost podobností a rozdílů jazykových systémů může situaci značně ulehčit.

Zcela podstatnou měrou se na výuce výslovnosti podílí osoba lektora. Kromě orientační znalosti prvního jazyka členů své skupiny by měl být bez vady řeči, měl by mít cit pro individuální práci se studujícími, podporovat je, být trpělivý (vzhledem ke studentům i své vlastní osobě), vnímavý a citlivý. Měl by být schopen na základě sebepozorování a teoretických znalostí zprostředkovat studujícím správnou výslovnost a nabídnout různorodé způsoby k její fixaci. Vedle toho by měl dokázat uvolnit a odlehčit studijní atmosféru a proměnit nácvik výslovnosti v hravou aktivitu.

K adekvátnímu osvojení zvukové podoby cílového jazyka je stěžejní schopnost jemné sluchové diferenciace, tzv. fonematický sluch. Tuto schopnost sluchového rozlišení jednotlivých hlásek je před samotným nácvikem výslovnosti nutné u studentů ověřit a případně vybudovat. Pokud studenti nejsou schopni rozpoznat jemné nuance mezi jednotlivými hláskami, např. mezi H a CH, nemůžou je správně a vědomě vyslovovat.

Seznámení se zvukovou podobou studovaného jazyka v ideálním případě předchází prezentaci jeho psané podoby a syllabus přípravného kurzu by měl disponovat určitým vymezeným časem určeným k přiblížení zvukové stránky češtiny. K tomu účelu jsou vhodné například úvodní tzv. audioorální lekce, jejichž cílem je základní adaptace na nový fonetický systém.

Vzhledem k tomu, že při osvojování výslovnosti hrají roli povahové rysy jednotlivců, schopnost ovládat jemnou motoriku mluvidel, hudební sluch a smysl pro rytmus, nejen schopnost autokorekce, ale i ochota k ní, vztah k cílovému jazyku, atmosféra ve třídě atd., jedná se o proces náročný, ve kterém je vhodné eliminovat rušivé faktory. Osvědčuje se dát přednost hravému, rytmickému nácviku, při kterém studenti zapojí nejen artikulační ústrojí, ale i celé tělo. Hravá a zábavná atmosféra ve skupině pomáhá uvolnit počáteční zábrany, stres a v neposlední řadě i mluvidla.

Základní postupy pro nácvik výslovnosti:

- Studující za každý úspěch, byť i minimální, chvalte.
- Motoricky, poslechově a někdy i psychicky náročný nácvik by měl být krátký, ale pravidelný.
- Stereotypu a nezáživnosti předejdeme různorodými typy cvičení.

- Studující si výslovnost pro ně náročných slov a hláskových kombinací osvojí snadněji, pokud se nácviku výslovnosti věnujeme po menších částech. Teprve následně si budou osvojovat výslovnost vyšších celků.
- Při trénování percepce (slyšení) se doporučuje používat neznámá slova. Studenti se tím pádem musí více soustředit na jemné rozdíly, které slyší.
- U nácviku produkce (mluvení) je přínosné zapojení slov známých, prakticky použitelných (každodenní slovní zásoba, slova z lekce).
- Nezanedbáváme melodickou rovinu jazyka, kterou je možné nacvičovat třeba pomocí broukání melodie (např. na hlásky *hmmm*).

3.6.2 Základní pravidla české výslovnosti

Odhlédneme-li od problematiky vyslovování jednotlivých hlásek, která úzce souvisí s charakteristikou zvukového systému výchozího jazyka studentů, jsou pravidla výslovnosti češtiny jednoznačná (například ve srovnání s pravidly výslovnosti angličtiny).

Výslovnost vokálů a diftongů

Čeština má 10 vokálů:

- krátké A, E, I/Y, O, U,
- dlouhé Á, É, Í/Ý, Ó, Ú/Ů,
- jeden původně český diftong OU a dva převzaté AU, EU.

- vokály se vlivem okolí neredukují
- vokály tvoří převážnou část sdělení — pro studenty je správná realizace vokaliké kvality a kvantity klíčová
- nedodržení pravidel realizace vokálů může docházet k nežádoucím změnám významu (*pata, pátá, pes, pas*)
- mezi psaným *i* a *y* není v češtině výslovnostní rozdíl

Výslovnost konsonantů

Čeština má 27 souhláskových fonémů, které se odlišují podle způsobu a místa tvoření.

Největší potíže cizincům pravděpodobně dělá alveolární frikativní vibranta ř. Je ovšem třeba věnovat pozornost nácviku i dalších různě obtížných konsonantů pro jednotlivé jazykové skupiny – jsou to především souhlásky s, z, c, š, ž, č, h, ch, d', ě, ň. Jiným obtížným jevem pro studující češtiny je výskyt r, l v pozici slabického jádra místo samohlásky.

Znělost konsonantů

Charakteristickým rysem českého zvukového systému je i znělost a pravidla pro spojování neznělých a znělých konsonantů, tedy pravidla asimilace znělosti. Z hlediska znělosti rozdělujeme konsonanty na párové znělé a neznělé ($b \times p$, $v \times f$, $d \times t$, $d' \times t'$, $z \times s$, $ž \times š$, $g \times k$, $h \times ch$) a nepárové konsonanty, které jsou vždy znělé (m , n , $ň$, r , l , j), speciální postavení v systému znělosti mají konsonanty c, č (které jsou neznělé, ale mohou mít znělostní páry v podobně výslovnostní varianty *dz* a *dž*) a konsonant ř (který může mít variantu znělou a neznělou).

U párových konsonantů se projevuje:

- (zpětná) asimilace znělosti v případě skupiny konsonantů (s výjimkou několika případů, kde je asimilace postupná, tyto případy najde učitel v odborné literatuře),
- neutralizace znělosti, tj. ztráta znělosti na konci slov.

- *v pondělí, od června, z Prahy, polévka* vyslovujeme [fpondě'lí, otčervna, sprahy, polé'fka]
- *s bratrem, kde, svatba* vyslovujeme [zbratrem, gde, svadba]
- *had, Václav, muž* vyslovujeme [hat, václaf, muš]

Uvedeným jevům musí učitel jazyka věnovat stejnou pozornost jako nácviku správné realizace vokálů a konsonantů.

Specifika zápisu českých hlásek

Čeština používá k zápisu konsonantů a některých dalších fonologických jevů upravenou latinku. Cizinci se musejí pro účely čtení naučit vyslovovat zápis jednotlivých konsonantů, které se označují diakritickými znaménky, a zápis některých hláskových kombinací:

- Kombinace písmen D, T, N + I/Y a Ě,
- Kombinace písmen M, B, P, V, F + Ě.

- Slabiky DI, TI, NI a DĚ, TĚ, NĚ vyslovujeme [d'i, ti, ni, d'e, t'e, ñe]
- naproti tomu slabiky DY, TY, NY čteme [dy, ty, ny]

- Slabiky MĚ čteme s vloženým Ň, tedy [MÑE]
- Slabiky BĚ, PĚ, VĚ, FĚ čteme s vloženým J, tedy [BJE, PJE, VJE, FJE]

Konečně je potřeba studenty upozornit, že ve slovech cizího původu se palatální konsonanty nečtou (např. slovo *diktát* čteme [dyktát]).

Suprasegmentální jevy – přízvuk a intonace

Přízvuk v češtině je na první slabice, popř. na jednoslabičné předložce a má rozlišovací funkci. To znamená, že zvukově určuje hranice slov. Kombinace nesprávně umístěného přízvuku a defektních hlásek může vést k nesrozumitelné výpovědi. Protože čeština nemá pevně daný slovosled, je intonace věty důležitým prvkem, který slouží k rozlišení, zda se jedná o otázku (intonace stoupavá), či oznamovací větu (intonace klesavá).

3.6.3 Problémy při realizaci zvukového systému češtiny – příklady

Mluvčí ruského a ukrajinského jazyka

Přestože se jedná o slovanské jazyky relativně blízké svou strukturou češtině, jejich mluvčí se ve všech oblastech osvojování češtiny potýkají s řadou problémů. Výslovnost není výjimkou. Výslovnostní chyby ruských a ukrajinských studujících se často směřují a jsou podobného rázu, proto je uvedeme v rámci jedné skupiny.

Typické chyby pro ukrajinské mluvčí:

- zaměňování G za H: na rozdíl od češtiny, která G zachovává v cizích slovech a tyto dvě hlásky striktně rozlišuje, ukrajinština upřednostňuje H (*gram* česky [gram], ukrajinsky [hram])

Typické chyby pro ruské mluvčí:

- nepřizvučný vokál O se v ruštině čte jako A, studenti mají tendenci číst *Moskva* [Maskva], *okurka* [akurka]
- podle regionu problém s rozlišováním H a CH i jejich výslovností

Společné výslovnostní chyby pro obě skupiny

- problém s diferenciací krátkého, dlouhého vokálu, spojení více dlouhých vokálů v jednom slově
- zaměňování délky vokálu s přízvukem: přízvuk je v ruštině a ukrajinštině pohyblivý a studenti jej v češtině ztotožňují s délkou vokálů
- snaha rozlišovat výslovnost I a Y
- zaměňování Y za U (na základě azbuky a upravené cyrilice) *kočky* [kočku]
- čtení E na začátku slova jako JE *Eva* [Jeva], *Evropa* [Jevropa] (pod vlivem ruštiny tak čtou často i ukrajinští mluvčí)
- před I, E, JU, JA (v azbuce se jedná o změkčující prvky) používání měkkého L *ve škole* [ve škole]
- měkčení slabik DE, TE, NE *telefon*, *nemám* [ťelefon, ňemám]
- výslovnost číslovek 11–19 [jedenácat, dvanácat...]
- palatalizované hlásky Ď, Ť, Ň někteří vyslovují jako [dj, tj, nj] *děti* [djetji]
- v cizích slovech tendence měkčit — *diplomat* [d'iplomat]

Vietnamští mluvčí

Vietnamština je jazyk s diametrálně odlišnou strukturou. Nejinak je tomu i u výslovnosti. Ta je pro vietnamské mluvčí, zvyklé na tónovou mateřštinu, nesmírně obtížná a činí jim velké problémy.

Je nutné zmínit především:

- problém s diferenciací krátkého, dlouhého vokálu
- považování diakritiky za označení průběhu tónu
- čtení českých hlásek podle vietnamské konvence *ucho* [uťo]
- zaměňování C a S *noc* [nos], *měsíc* [měsís]
- Z za DZ *zima* [dzima]
- Ď za Z *ted'* [tez]
- N a L *Vietnam* [Vietlam], *nula* [nuna, luna] v závislosti na regionu
- Z a J *jablko* [zablko]
- redukce koncových slabik *banán* [baná]
- redukce konsonantických shluků *sestra* [setra]
- obtíže s intonací české věty *To je auto.* vs. *To je auto?* vs. *To je auto!*

Arabští mluvčí

Arabština je jazyk, kterým se mluví na území několika států. Problémy studentů z jednotlivých oblastí se tak mohou lišit. Obecně ale převládají tyto rysy:

- záměna vokálů E za I *les* [lis], O za U *protože* [prutuže] — arabština tyto vokály nerozlišuje a v písmu zaznamenává pomocně jen 3 vokály (a, u, i)
- redukování výslovnosti diftongů OU, AU, EU (příp. diftong vůbec nevyslovují) *mouka* [moka]
- problém s diferenciací krátkého a dlouhého vokálu
- nerespektování rozdílů mezi B a P, splývají v jednu hlásku *babička* [papička]
- výslovnost slabik DĚ, TĚ, NĚ, tyto slabiky buď vyslovují jako *děti* [dety], nebo zde slyší G [gety]
- přízvuk není realizován na první slabice

Mongolští mluvčí

Mongolští mluvčí se také musejí vypořádat s řadou problémů plynoucích z odlišné struktury jejich mateřštiny a odlišné artikulační báze. Je to především:

- problém s diferenciací krátkého a dlouhého vokálu
- záměna I za E
- záměna Z za DZ *zima* [dzima]
Ž za DŽ *žena* [džena], v mongolštině se hlásky Z a Ž nevyskytují
P za F *pět* [fjet]
X za CH *text* [techt]
- absence souhlásky H
- redukce ve výslovnosti konsonantických shluků (souhláskových skupin)
- problémy s výslovností hlásek Č, Š, Ž
- potíže s výslovností palatálních hlásek Ď, Ť, Ň
- intonace tázacích a rozkazovacích vět

3.6.4 Aktivity k nácviku výslovnosti

V tomto oddíle jsou uvedeny některé příklady aktivit, které lektorovi usnadní nácvik výslovnosti a realizaci výslovnostních cvičení:

- Při poslechu v lekci využijte nahrávku a nechte ji studenty imitovat – nejdříve jen intonačně (broukání), potom sborovým/skupinovým opakováním (po dvojicích, trojicích).
- Na začátku je možné v některých případech použít k připodobnění českých hlásek jejich zápis ve výchozím jazyce (např. Á jako AA).
- Porovnávejte výslovnost českých hlásek s hláskami, s nimiž jsou zaměňovány (ať už z mateřského jazyka, nebo z inventáře českých hlásek).
- Pro názornost a autokorekci používejte zrcátko (např. špulení rtů u Č, dotek obou rtů u B).
- Nechte si od účastníků kurzu diktovat a zapisujte, co opravdu slyšíte (pokud studující diktuje [lis], запиšte *lis*, diktuje-li [telefon], запиšte *tělefon*.
 - Když studující chyby vidí, snaží se o opravu.
 - Využívejte i to, že si studenti budou vzájemně slova diktovat.

- Při probírání nového lexika trénujte napřed fonematický sluch, nechte studenty doplňovat různé hlásky (vokály, konsonanty) do slov, jež si v lekci osvojí.
- Následně společně čtete, korigujte výslovnost, pak pracujte, jak jste zvyklí (snížíte riziko nefunkční výslovnosti u nově osvojené slovní zásoby).
- Vyberte si konkrétní problém, který se v probíraném učivu vyskytuje (například výslovnost H a CH), a fixujte nejdříve jeho sluchové rozlišení, potom jeho výslovnost (můžete například vynechat hlásky H a CH u nových slov).
- Sebezpozorováním přiblížte studentům, co dělají hlasivky (vibrují, nevibrují), ukažte, jakým způsobem hlásku vyslovujete (kde je špička jazyka, co dělá atd.), využívejte opozice hlásek (A vs. Á, H vs. CH, S vs. Š) a obrázky mluvidel.
- Fixujte zvukovou podobu ve spojení s psanou (krátké diktáty, doplňování hlásek do slov podle poslechu), následně porovnejte napsané (slyšené) se zdrojem. Pomáhá, když si studující uvědomí své chyby.
- Obtížná slova čtete po slabikách i menších částech. Je-li problém u konkrétní hlásky, soustřeďte se na ni (např. čtvrtek > *čt* – *vr* – *tek*, *čtvr* – *tek*, *čtvrtek*).
- Používejte při výuce fonetiky kartičky, které lze různě obměňovat. Na kartičky můžete napsat jednotlivé hlásky, slabiky, minimální páry (slova lišící se kvalitou jedné hlásky, např. *pes* – *pas*, *rak* – *lak*).
 - Na začátku, když se trénuje fonematický sluch, lektor vyslovuje slova, studenti po dvojicích / menších skupinách kartičky chytají (tzv. chňapačka – z rozmístěných kartiček musejí co nejrychleji ulovit tu, kterou slyší).
 - Později vyslovují slova sami studující, střídají se ve čtení i hledání kartiček. Trénují tím fonematický sluch, vlastní produkci i schopnost autokorekce (pokud vidí, že ostatní identifikovali jinou kartičku).
- Můžete naznačit způsob kontaktu jazyka a měkkého/tvrdého patra pomocí rukou (přiblížení, kontakt, absence kontaktu).
- Využívejte minimální páry (*rak* – *lak*, *lak* – *lák*) k demonstraci rozdílů mezi hláskami.
- Pomáhejte si nejazykovými zvuky (zvuky zvířat, *bzzzzz*, a jinými citoslovci: *jééé*, *chichi* atd.) i internacionálními slovy, která studující eventuálně znají (např. *tsunami* k nácviku C).
- Využívejte různé symboly i k nácviku fonematického sluchu a zaznamenání slyšených délek.

- Při nácviu přízvuku na první slabice slova je vhodné připomenout přízvuk tlesknutím, dupnutím, případně vyslovit nahlas první slabiku a zbytek slova vyslovit šeptem.

Chceme-li studenty vybavit správnou znalostí češtiny, jež jim umožní bezpečně fungovat v základních situacích, neměli bychom pravidelný nácvik výslovnosti opomíjet. Znalost užívání zvukového systému jim nejen usnadní komunikaci, ale také zlepší sluchovou orientaci a schopnost správně zapisovat slyšená slova.

3.6.5 Literatura

- MATEJOVIČOVÁ, J. *Fonetika češtiny ve výuce cizinců s mongolštinou jako mateřským jazykem*. Liberec: TUL, 2012. Dostupné z: <https://theses.cz/id/i78cvq/?lang=en;furl=%2Fid%2Fi78cvq%2F;so=nx>
- ŠÍMA, J., ARIUNDZUL, B. (eds). *Metodické poznámky k výuce češtiny pro Mongoly*. [online]. [cit. 21. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/metodicke-poznamky-k-vyuce-cestiny-pro-mongoly>
- PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum, 1994.
- PALKOVÁ, Z. Fonetická problematika při výuce češtiny jako cizího jazyka. In TAX, Jaroslav. *Čeština jako cizí jazyk 1*. Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: UK, 1985.
- POKORNÁ, J., VRÁNOVÁ, M. *Přehled české výslovnosti: Logopedická a ortoepická cvičení pro dospělá*. Praha: Portál, 2007.

3.7 Práce s chybou

V běžné výuce je chyba často chápána jako nezdar, jako problém, který je třeba bez odkladu odstranit. Lektori někdy nesprávně předpokládají, že to, co účastníky kurzu učí (vstup), bude automaticky odpovídat tomu, co produkují (výstup), a opomíjejí tak specifický proces vnitřního osvojení dovedností, kterým studující prochází a který může mít různé podoby. Z toho důvodu mnozí vyučující propadají při produkci studujících ve svých kurzech skepsi a rozčarování.

V kontextu jazykového vyučování musíme chápat chyby, které studující ve svém jazykovém projevu dělají, jako přirozenou součást procesu učení, projev aktivity studujících, příležitost ke zlepšování. Chyby slouží především jako zpětná vazba ve výuce, informují lektora o úrovni ovládnutí jazyka ze strany studujícího, jsou podkladem pro hodnocení (ověřování znalosti) a také pro úpravu obsahu výuky. Úkolem lektora je chybu rozpoznat, správně na ni zareagovat a dále s ní pracovat tak, aby studujícího nedemotivoval a neodradil od dalších projevů v hodině. Lektor se musí zamýšlet nad tím, ve které fázi výuky bude aplikovat určitý způsob opravy chyb.

Základní pravidla práce s chybou:

- Chyby jsou přirozené.
- Z chyb nesmí mít strach studující ani učitel.
- Chyba aktivuje myšlení (umožňuje samostatně myslet).
- Cílem je odhalit příčiny chyb, nikoli samotné chyby.
- S ohledem na chyby modifikujeme výuku.

3.7.1 Co je chyba

Vymezení chyby v rámci jazykového vyučování nemusí být vždy snadné a jednoznačné. Podívejte se na příklady níže a zkuste identifikovat chybu a větu, příp. reformulovat podle příkladu:

- * *Líbím se Prahu a těším vidět starověký most Karla.*
Líbí se mi Praha a těším se, že/až (?) uvidím starobylý/historický/starý (?) Karlův most.

- * *Pro pítí rad pomerančovy džus.*
- * *Počkej na mě, pane Nováku.*
- * *Češi si opatrně schovají svou tradici.*
- * *Často cestujeme do Čech.*
- * *V Praze studuju Čechy.*
- * *Tam bysme hráli fotbal.*

Pro vymezení jazykové neznalosti obvykle uplatňujeme následující tři kritéria:

- kritérium gramatičnosti: narušení standardní gramatické struktury, je nejnázve aplikovatelné, např.:
vidím maminka, o dvěma klukům, jím, proto mám hlad
- kritérium přijatelnosti: narušení sociokulturních, výslovnostních standardů, nevhodná lexikální spojení aj. např.:
počkej na mě, pane Nováku, [koupil rólík pro chólku], v Praze studuju čechy
- tzv. kritérium „zvláštnosti“, při kterém dokážeme říct, že produkce studentů (mluvení) se nám nezdá být v pořádku (tj. není správně česky, i když je gramaticky bezproblémová), ačkoli chybu identifikujeme jen s velkými obtížemi, pokud vůbec, např.:
šel tam proto, protože neměl oblek / se slzou v očích vzpomínám

Při výuce druhého/cizího jazyka je zároveň důležité zamýšlet se nad tím, proč studující cizinec chybí. Zde se nabízí řada možností: z nepozornosti, z nedostatečného zvládnutí obtížných jazykových struktur, ze skutečné neznalosti, vlivem již dříve získaných návyků v cizím jazyce (tzv. vnitrojazyková interference, např. mylné analogie), kvůli vlivu mateřštiny, případně dalších jazyků, které ovládá (tzv. mezijazyková interference), kvůli nedostatkům ve výuce atp.

Častým zdrojem chybování v nově osvojovaném jazyce je první, resp. mateřský jazyk studujícího (tzv. mezijazyková interference). Velkou výhodou je například příbuznost jazyků, slovansky mluvící studenti nemají s češtinou takové problémy jako studenti neslovanskí. Přesto se čeština slovanských mluvčích vyznačuje řadou nestandardních prvků, protože zdánlivá podobnost některých jazykových jevů je příčinou různých chyb. Tyto chyby se projevují v různých rovinách, například jako výslovnostní chyby (nekladení přízvuku na první slabiku), gramatické chyby (užívání záporného genitivu), lexikální (strana místo země) nebo slovosledné chyby (ruský slovosled je volnější než český). Pro učitele je proto

velmi přínosné, pokud zná alespoň základní charakteristiku jazyka studujících, neboť tak snáze odhalí příčiny chyb vznikajících z mezijazykové interference a může s nimi aktivně pracovat.

Dalším častým zdrojem chyb v jazyce nerodilých mluvčích jsou tzv. vnitrojazykové interference. Patří sem například tzv. mylné analogie, tj. uplatnění pravidelné struktury tam, kde existuje nepravidelná forma, např. *já psám* (sloveso *psát* je analogicky připodobněno ke slovesu *znát*), *jdu do univerzity* (je užita stejná předložka analogicky podle výrazu *jdu do školy*), *budu uvařit* (analogické tvoření budoucího času u perfektivních sloves podle modelu sloves imperfektivních). Také s tímto vlivem musí lektor počítat a vědomě se zaměřovat na procvičování prostředků, které mohou být zdrojem různých typů interferencí a pravidelných i nepravidelných forem a spojení.

3.7.2 Práce s chybou

To, že chyby registrujeme a zabýváme se jimi, neznamená, že bychom je měli všechny opravovat. Záleží na cíli dané aktivity. Pokud je orientována na jazykovou správnost, je na místě na chybu ihned upozornit, aby studující nenabyl dojmu, že odpovídá správně. Pokud je aktivita orientována na schopnost vyřešit úkol s použitím dostupných jazykových (nebo i mimojazykových) prostředků, pak je naopak potřeba potlačit u účastníků kurzů strach z chyby a zvýšit tak bezprostřednost jejich projevu. Na chyby tedy nemusíme stále průběžně upozorňovat, ale je vhodné si je zaznamenávat za účelem jejich analýzy na závěr aktivity, eventuálně za účelem následného procvičení jevů, v nichž se často chybovalo. Pokud bychom opravovali vždy a všechno, důsledkem by mohla být zvyšující se neochota nebo dokonce neschopnost studentů vyjádřit se.

Při práci s chybou nesmíme zapomínat na to, že neanalyzujeme pouze produkovanou, tedy slyšenou (mluvení) či viděnou (psaní) fázi dorozumívacího procesu, ale měli bychom zohledňovat i schopnost a míru porozumění. To například znamená, že pokud studující na otázku *Co děláte večer?* odpovídá *Čtu knihu*, je patrné, že rozumí otázce, ačkoliv udělal chybu při tvoření tvaru slovesa, a učitel by měl nejen vzít na vědomí danou chybu, ale také pozitivně zhodnotit, že studující porozuměl.

Není nutné, aby jen sám lektor zjišťoval chyby u členů studijní skupiny. Při výuce k tomu lze využít i ostatní studující ve skupině formou nejrůznějších aktivit.

Velmi důležité je to, aby se sám studující naučil vyhledávat a opravovat své chyby samostatně. Pokud je studující po upozornění schopen sám chybu objevit a opravit ji, znamená to, že není nutné vracet se k výkladu, spíše je nutné zařadit například drilová cvičení, aby se daný jev více zautomatizoval, nebo jiný typ cvičení, který povede k potlačení chyby.

Na chybu můžeme studenta upozornit buď přímo, explicitně, to znamená, že poukážeme přímo na místo, kde studující chybí, a dovedeme ho ke správné formě, nebo nepřímo, implicitně, tedy například reformulací nesprávně vytvořené věty. Studující tak má možnost slyšet správnou formu, ale zároveň není narušena plynulost jeho mluvního projevu.

Jestliže ale studující správnou odpověď nezná, je důležité ho postupnými kroky dovést k pochopení chyby a k její nápravě:

- produkce chyby: *Ten čaj se mi líbí.*
- detekce chyby: *čaj – líbit se*
(sloveso v dané kolokaci nepoužíváme)
- identifikace a vysvětlení: *Nemůžeme říkat „líbí“.*
Pomocí obrázků vysvětlíme rozdíl v užití sloves *líbit se* × *chutnat*.
- Oprava studujícího: *Ten čaj mi chutná.*

3.7.3 Literatura

- HÁNKOVÁ, D. Korektivní zpětná vazba v hodinách češtiny pro cizince. In Švrčinová, M. (ed.) *Sborník z mezinárodní konference 2014* [online]. Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova v Praze 2014, s. 28–52 [cit. 1. 10. 2019]. Dostupné z: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2014_konference_sbornik.pdf
- ONDRÁKOVÁ, J. Chyba jako součást výuky cizích jazyků. In Kolektiv autorů. *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: UJEP, 2013.
- PETKEVIČ, V., ŠTINDLOVÁ, B. Chybová anotace žákovského korpusu CzeSl. In Hajičková, Z. (ed.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis, 2011.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S. *Práce s chybou ve výuce žáků-cizinců* [online]. 2013 [cit. 1. 5. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUH/17479/PRACE-S-CHYBOU-VE-VYUCE-ZAKU-CIZINCUI.html/>
- ŠTINDLOVÁ, B. Evaluace chybové anotace navržené pro žákovský korpus češtiny. SALI, č. 2, 2011, s. 37–60.

3.8 Evaluace a autoevaluace práce učitele

Evaluace a autoevaluace by měly doprovázet učitele po celou jeho pracovní dráhu, a to jako prostředek sebezrovoje sloužící následně k udržení aktuálnosti a živosti výuky. Bez nich hrozí učitelům ztráta povědomí o potřebách studentů, stagnace, stereotyp, či dokonce postupné vyhoření.

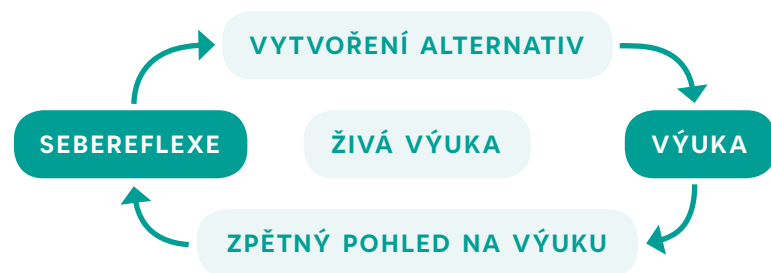
Pro začínajícího učitele je stresující a náročná nejen lekce jako taková, ale i aspekty doprovázející výuku – výběr učebnice, používání techniky, organizace času apod. Každý učitel se však často, více či méně vědomě, vrací ke svým lekcím a staví svou další praxi na jejich reflexi: postupně zjišťuje, které techniky a metody ve výuce fungují; učí se, jak si lekci efektivně naplánovat; získává sebevědomí v zadávání složitějších nebo netradičních úkolů atd. Kontinuálně tedy upravuje výuku podle průběhu a výsledků předchozí výuky.

S přibývajícím zkušenostmi se učitel cítí stále jistěji a pohodlněji, má své zaběhnuté postupy, vyzkoušené aktivity, osvědčený průběh lekce. Všechny tyto charakteristiky ale zároveň mohou popisovat rutinu, stereotyp, ustrnutí a s tím často spojený pocit nudy vyplývající z jednotvárnosti takové práce. Pokud je lektor hrdý na to, že jeho přípravy už deset let bezvadně fungují, patrně dávno přestal vnímat proměnlivost potřeb a požadavků účastníků kurzů, která automaticky vyplývá z nestálosti světa kolem nás. Být dobrým učitelem znamená (mimo jiné) stále se učit, uchovávat si jistou míru sebekritičnosti a sebereflexe, vždy připouštět možnost, že je lepší způsob, jak něco dělat. Neboť učitel, který se přestane učit, přestává být dobrým učitelem (Scrivener, 2005, s. 370).

Čím lépe se lektor cítí ve svém stereotypu, tím větší má strach riskovat a tím obtížnější je pro něj zařadit do výuky něco nového, přijmout změnu a určitou míru nejistoty jako trvalou součást své práce. Jak začínajícím, tak zkušeným lektorům pomůže uvědomění, že není možné, aby byly všechny lekce perfektní, ale obvykle platí, že nové „živé“ lekce jsou lepší než ty staré a „mrtvé“.

3.8.1 Sebereflexe a autoevaluace

Pokud má výuka zůstat „živá“, musí být neustále součástí koloběhu zahrnujícího (sebe)reflexi (srov. obrázek 2) a její odraz v další výuce.

OBRÁZEK 2: ODRAZ REALIZOVANÉ VÝUKY V DALŠÍ LEKCI


(srov. Scrivener, 2005)

Sebereflexe je vědomé vnímání toho, co se děje ve třídě, upřímné zhodnocení průběhu výuky. Každý lektor nějakým způsobem vyhodnocuje absolvovanou lekci, obvykle je však taková sebereflexe neorganizovaná, neevidovaná, a tudíž nerevidovatelná. Na základě takové sebereflexe lze jen velmi obtížně vyvodit nějaké důsledky pro další výuku. Pro následnou smysluplnou autoevaluaci je ovšem nutné, aby byl lektor schopen v souvislosti s danou sebereflexí zvolit určitou strategii pro svou příští práci. Proto je dobré si postřehy z výuky pravidelně zapisovat, což nás mimo jiné donutí i postřehy přesněji formulovat.

Není samozřejmě nutné zachycovat písemně každou odučenou lekci, stačí vést si zápisky pravidelně v určitém intervalu v souvislosti s frekvencí výuky. Reflexi by měl lektor věnovat i odučeným hodinám, které byly nějak výjimečné (ať už v pozitivním, nebo negativním směru), podobně by měl blíže zkoumat sérii lekcí v případě, že ve výuce nastal nějaký problém (nepozornost, nepřipravenost na výuku ze strany studujících apod.). Dovednost dobré sebereflexe a jejího písemného zachycení se lze jen těžko naučit od někoho jiného, její kvalita se zvyšuje s počtem popsanych a zhodnocených lekcí. Pro první pokusy je proto možné následovat níže uvedenou tabulku (box 22). Postupně si každý lektor vyvine vlastní soubor sledovaných složek výuky a jeho schopnost sebeanalýzy se zlepší, což je dalším krokem k tomu, aby se zlepšoval jako učitel.

BOX 22: PÍSEMNÉ ZACHYCENÍ SEBEREFLEXE

Horká zpětná vazba	<i>pokud možno hned po lekci</i>
účastníci kurzu (jakýkoliv komentář) – reakce, chování	např. zaujatí / znudění / připravení / aktivní / zmatení / postřehy o konkrétních studentech
lektor (já) (celkový pocit z lekce)	svižná / vlekla se / zábavná / byl naplněn plán lekce a její cíl
Odložená zpětná vazba	<i>za několik hodin nebo další den</i>
co se povedlo a proč	
co se nepovedlo a proč – jak zlepšit	
nápady/otázky	

3.8.2 Neformální evaluace

Pro lektora je velmi těžké, nebo spíše nemožné čerpat inspiraci ke zlepšování pouze v rámci vlastní výuky, během své každodenní práce. Dosah takového rozvoje je vždy omezený. Významným a nejbližším zdrojem nových podnětů jsou kolegové – učitelé. Sdílení problémů bývá zpočátku doprovázeno studem či obavou ze „ztráty tváře“, ale většinou vede k odhalení podobností a vzájemné pomoci. Paradoxně je častá i obava ze sdílení úspěchů, jednak protože se nechceme chlubit, jednak působí i vzájemná rivalita a touha uchovat si „know how“. Pokud je však výměna nápadů vzájemná a daří se, platí, že „každý může něco získat z učení se od ostatních; a každý ztrácí, když tuto možnost nemá“. (Ur, 1997, s. 320)

Setkávání s kolegy mohou být spontánní (hovory během pauzy ve společné sborovně) nebo organizovaná, a to jak ze strany lektorů, tak ze strany zastřešující

institute. Výhodou organizovaných setkání je jejich pravidelnost, zaměření na určitý společný problém, aktivní účast více kolegů. Jednotliví účastníci si můžou připravit krátké vstupy s přednesením problému, navržením nápadu či popisem úspěšné aktivity. Po jednotlivých vstupech následuje krátká diskuse zahrnující otázky, výhrady či porovnání se zkušeností ostatních lektorů. Další cestou vedoucí k rozvoji lektorských kvalit jsou také organizovaná školení lektorů vedená zkušeným metodikem (interním nebo externím) zaměřená na téma vyžádané lektory nebo vedením instituce.

Kromě výměny informací s kolegy je možným zdrojem (sebe)rozvoje i pozorování výuky jiného lektora vedoucí ke srovnání s vlastní výukou. Můžeme hodnotit, které postupy bychom mohli zapojit do své výuky a kde můžeme konstatovat, že náš způsob podání funguje lépe než kolegův. Přijatelnější pro mnohé bude vzájemná observace (pomůže odbourat rozpaky), to znamená reciproční návštěva výuky s následným zhodnocením a diskusí. Pro takovou zpětnou vazbu je třeba si uvědomit, že lektor není jediným prvkem ovlivňujícím úspěch lekce. Celkem zde figurují tři základní složky: učitel – studující – učební materiál, které na sebe vzájemně působí. Souhrnně by se tedy hodnocení mělo věnovat všem třem aspektům, nikoliv pouze lektorovi. V boxu 23 prezentujeme variantu protokolu, kterou může lektor využít, příp. si může postupně vyvinout vlastní, konkrétní situaci lépe vyhovující položky.

BOX 23: OBSERVAČNÍ PROTOKOL JAZYKA VE VÝUCE

lektor	osobnost učitele (atmosféra ve třídě)
	odbornost učitele
	management třídy (aktivita studentů)
studenti	počet
	homogenita/heterogenita třídy
	připravenost na výuku
	motivovanost

materiál	doprovodné materiály
	vybavení učebny (technika)
	uspořádání učebny (existence možnosti pohybu)
průběh výuky	co dělal lektor/studenti
	poměr aktivit lektora a studentů
	co se ne/dělo podle plánu
	důležité momenty (komentáře studentů k výuce, konflikt, smích...)
reflexe výuky	zdůraznění nejlepších momentů
	zdůraznění problematických momentů
	efektivita využití času (délka uvedení aktivit vs. doba průběhu aktivit)
	dosažení cíle (co si studenti z výuky odnášejí)
shrnutí	Jaké to (asi) je, být studentem v této lekci.

Vzájemná observace ale nemusí být pouze obecná, lektor si může vyžádat návštěvu jiného lektora za konkrétním účelem, především když potřebuje prostřednictvím nezaujatého pozorovatele zjistit, proč třída v nějakém směru špatně funguje (příčinou může být problematický student, ale i nevhodný způsob zadávání úkolů či demotivující oprava chyb ze strany lektora).

3.8.3 Hodnocení ze strany studujících

Významným zdrojem informací o výuce jsou samozřejmě také účastníci kurzu. Na rozdíl od kolegů, kteří navštíví izolovanou lekci, mají studenti přehled o celkovém působení lektora, takže ho můžou hodnotit a charakterizovat z jiného úhlu pohledu. Zároveň účastníci kurzu obvykle oceňují, že i jejich názor na výuku má nějakou váhu a snaží se být nápomocní. I zde je určité na místě dát hodnotitelům k dispozici předem formulovaný protokol zahrnující ty aspekty výuky,

kteří by měli pozorovat a popsat. Protokol určený studujícím by měl směřovat ke konstruktivním návrhům a měl by v sobě zahrnovat jak konkrétní otázky, tak otevřenou možnost širšího komentáře. Záznam by se měl obracet i směrem ke studujícím a jejich sebehodnocení (pravidelnost přípravy na výuku, motivace k výuce apod.). Takové zamyšlení jim pomůže, aby si uvědomili, jakým způsobem se učí a které postupy či strategie jim vyhovují. Příklad takového hodnotícího protokolu viz v boxu 24. U nízkých úrovní je důležité, aby tento dotazník dostali účastníci kurzu ve svém mateřském jazyku nebo v jazyku, který výborně ovládají.

BOX 24: DOTAZNÍK PRO HODNOCENÍ ZE STRANY STUDUJÍCÍCH

osobnost učitele	vstřícnost
	trpělivost
	smysl pro humor
	jednotnost přístupu ke studentům
	přirozená autorita
didaktické schopnosti/ dovednosti	srozumitelný výklad
	různorodost materiálů
	přiměřená náročnost
	důslednost
	evidentní zájem o výuku
pedagogicko-psychologické charakteristiky	umí probudit zájem o výuku
	vytváří příjemnou atmosféru
	hodnotí objektivně
	motivuje ke kladení otázek

3.8.4 Formální evaluace, hospitace

Zatímco neformální evaluace založená na kontaktu s kolegy či studenty probíhá většinou na žádost lektora, který hledá inspiraci nebo potřebuje konzultovat nějakou neuspokojivou skutečnost v rámci výuky, o průběhu formální evaluace bývá rozhodnuto externě. I tento způsob zhodnocení výuky je pro lektora velmi přínosný, především pokud je realizován důvěryhodnou a respektovanou osobou (interní metodik). I tato evaluace je samozřejmě založená na observaci lekce nebo řady lekcí a na straně lektora je často doprovázena nervozitou a obavou, jež může v krajním případě ovlivnit výkon lektora, studujících a lekci jako takovou. I proto je velmi výhodné, když jsou jak lektor, tak studující zvyklí na přítomnost další osoby ve výuce díky vzájemné observaci kolegů uvnitř instituce.

Osoba provádějící formální observaci a následnou evaluaci by měla předem obdržet informaci o třídě (úroveň, míra heterogenity, cíle...), typu lekce (běžná lekce, opakování, prezentace studentů, test...) a dále by měla mít k dispozici plán lekce. Lektor by měl znát účel observace, případně vědět, zda se pozorovatel bude do výuky nějak zapojovat, nebo bude nezúčastněný.

Formální observace může být prováděna z několika důvodů:

- Jako součást zaučování nového lektora. Vidět lektora přímo ve výuce pomůže odhadnout jeho schopnosti, najít slabiny, na které je třeba se v tréninku zaměřit, případně může rozhodnout i o jeho dalším setrvání v instituci.
- Stejně jako observaci kolegů si může lektor sám vyžádat observaci od osoby zodpovídající v dané instituci za kvalitu výuky (metodik). V takovém případě lektor sám přichází s problémem, na který by se měl pozorovatel zaměřit.
- Instituce může prostřednictvím zodpovědné osoby pravidelně prověřovat kvalitu výuky ve vztahu k daným kritériím.
- Výuka může být sledována za účelem sběru konkrétních dat v rámci celé instituce/školy (poměr aktivity studujících a lektorů apod.).

Stejně jako u neformálních evaluací je i zde (především u formativního hodnocení) nutná zpětnovazebná diskuse bezprostředně po lekci. Měla by být vedena pozitivně, ale zahrnovat i případné klíčové výhrady hodnotitele. Následně, v předem dohodnutém časovém horizontu, by měl lektor obdržet detailnější písemnou zpětnou vazbu obsahující i případná konkrétní doporučení ke zlepšení výuky či k vyřešení specifického problému.

3.8.5 Další možnosti sebezvoje

Rozvoj lektora není závislý pouze na podnětech z výuky, ať už vyplývají ze sebereflexe, z neformální nebo formální evaluace. Dalším prostředkem vedoucím k obohacení lektorských schopností, postupů a metod je sebevzdělávání, které může být vedeno dvěma cestami, jednak přijímáním nových informací z různých zdrojů, jednak předáváním vlastních zkušeností jiným lektorům.

3.8.6 Literatura

- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman, 2000.
- DOFF, A. *Teach English: a training course for teachers*. Cambridge: CUP, 1990.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2013.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2007.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: MacMillan, 2005.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J., ŠKODOVÁ, S. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: UJEP, 2012.
- UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP, 1997.
- *Vzorový dotazník studentského hodnocení* [online]. [cit. 2. 10. 2018]. Dostupné z: <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2017/01/step.pdf>

4. CÍLOVÉ SKUPINY

Príslušníci tzv. třetích zemí tvoří v současné době přibližně 60 % z celkového počtu cizinců legálně pobývajících na území ČR, a reprezentují tak necelá 3 % obyvatelstva.³ Nejpočetnějšími menšinami jsou občané Ukrajiny, Vietnamu a Ruské federace, výrazně menší zastoupení mají občané USA, Mongolska, Číny a Kazachstánu.⁴

Každá z těchto minorit má svá specifika, jiné důvody pro migraci, jiné kulturní zvyklosti a jiné potřeby. Od přicházejících cizinců se bezesporu očekává určitá míra integrace. Integrace je však složitý a dynamický proces, který je ovlivňován řadou různorodých faktorů (osobnostní charakteristiky cizince, míra kontaktu s majoritou, znalost jazyka a kultury, sociální podpora atp.) a který neproběhne okamžitě. Tím, že v rámci lekcí budeme v přijatelné a smysluplné míře respektovat zvyklosti, sociální návyky a náboženská pravidla cílové skupiny, eliminujeme míru potenciálně konfliktních a nepříjemných situací a vytvoříme pro studenty bezpečné prostředí třídy, v němž bude snazší se vzdělávat. Kurz jim může být díky takovému přístupu v integraci výraznou podporou.

4.1 Sociokulturní problematika ve výuce

Etnické, národnostní a jazykové menšiny mají ztíženou adaptaci na nové prostředí nejen kvůli jazykové bariéře, ale také kvůli národnostním a kulturním zvyklostem, tradicím, jinému vnímání a pojetí spirituality, genderových záležitostí a podobně. I prostřednictvím jazyka, resp. výuky v přípravném kurzu, se studenti seznamují se sociokulturními standardy majoritní společnosti, pravidly a normami chování, s tím, co je vnímáno jako běžné a co jako neobvyklé. Prostor třídy by i v tomto směru mělo být bezpečným místem, kde se mohou účastníci tréninkově setkat i se situacemi, které by pro ně v reálném životě byly z různých důvodů velmi nepříjemné.

³ Podle údajů ČSÚ k 31. 12. 2018 je to celkem 566 931 cizinců. Trvalý pobyt v té době mělo 289 459 z nich. Viz <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-v-cr-vcetne-azylantu>.

⁴ Viz odkaz výše.

Je důležité respektovat rozdílné sociokulturní zkušenosti, ale zároveň je nutné citlivě trvat na dodržování norem běžných v České republice. Lektorova úloha spočívá i v tom, že dokáže vhodným způsobem reagovat na rušivé a nestandardní projevy, které nejsou ve výuce žádoucí a které zároveň ne vždy musejí nutně vyplývat ze sociokulturních odlišností.

K základním sociokulturním faktorům relevantním pro výuku lze vymezit následující:

- Různé kultury mají odlišné chápání kolektivity, spolupráce, času (a s tím související dochvilnosti).
- Různí se projevy emocí a zdvořilosti.
- Obdobně různorodý je důraz na hierarchickou strukturu společnosti.
- Gestikulace a nonverbální komunikace se v jednotlivých kulturách liší (např. signalizace souhlasu/nesouhlasu, vyjádření pochvaly a spokojenosti).
- Napříč kulturami se odlišují metaforické rámce (např. osel může být chytré zvíře, bílá barva znakem smutku).
- Principiálně se napříč kulturami liší školské systémy, a to formálně (docházková povinnost, obsah výuky, systém vzdělávání atd.) i didakticky (autorita a role učitele, role studentů, způsob výuky, využívání aktivit apod.).
- Dílčí poznámky:
 - Studenti nemusejí být ochotni mluvit o svých rodinách, zázemí, ani národních tradicích.
 - Poukazování na národnostní zvyklosti může někdy vést k posilování pocitu nepatřičnosti.
 - Ironii ani humoru studenti na začátečnických úrovních většinou nerozumějí.

V návaznosti na rozdílné sociokulturní zvyklosti může v průběhu kurzu nastat řada problematických situací. K nejčastějším patří tyto:

- Studující je pasivní, nechce nebo se obává aktivně se zapojit.
- Studující je příliš aktivní (uzurpuje učitele pro sebe, s ostatními nekomunikuje, říká vše dopředu a nedává ostatním šanci se otázkou vůbec zabývat apod.).
- Studující odmítá dělat některé typy aktivit (interaktivní, chodičky atd.).

- Studující nerespektuje lektora (neplní úkoly, ruší mluvením, ignoruje napomenutí apod.).
- Některé národnosti nechtějí být ve skupině/dvojici s jinými národnostmi.
- Muži nechtějí být ve skupině/dvojici se ženami a opačně.
- Manželé nebo nadřízený a podřízený nechtějí být v jedné třídě.

Obecně lze konstatovat, že některým komplikacím lze předejít vhodnou organizací kurzu (sestavení studijní skupiny, výběr lektora), jiné záležitosti je třeba řešit prevencí při přípravě lekce a vhodně nastavenými didaktickými nástroji a procesy.

4.1 Ukrajínští mluvčí

Nejpočetnější menšinou na území ČR je ukrajinská menšina.⁵ Ukrajinská migrace do ČR má dlouhou historii. Výraznou vlnu novodobé ukrajinské migrace ale odstartoval rozpad Sovětského svazu a politické, sociální a ekonomické změny v postsovětských zemích. Do roku 2000 využívali přicházející ukrajínští pracovníci liberální možnost žádat o povolení k pobytu až po vstupu do ČR, od daného roku podléhají občané Ukrajiny standardní vízové povinnosti. Do ČR přicházejí většinou za prací a podnikáním, menší část z nich za účelem sloučení rodiny. V uplynulém období byla ukrajinská migrace považována spíše za krátkodobou, tj. s plánovaným návratem na Ukrajinu a s primárním cílem zlepšit svou ekonomickou situaci. V posledních letech se však zvyšuje zájem o trvalé přesídlení. Podstatným důvodem migrace je hledání sociálních jistot a lépe fungujících institucí, stejně jako zvýšení životního standardu. Vlivem předchozí zkušenosti bývá u Ukrajinců častá apriorní nedůvěra v instituce. V pracovní oblasti stále přetrvává problém tzv. klientského systému, tj. závislosti pracovníků na placených prostřednících, přerůstající někdy až v pracovní vykořisťování.

4.1.1 Sociokulturní specifika ukrajinských mluvčích – výběr

Ukrajinci mají relativně podobné sociokulturní zázemí jako obyvatelé České republiky, přesto je vhodné zmínit několik dílčích specifík.

- Ukrajinci jsou velmi pohostinní a zdvořilí, udržují blízké přátelské vztahy mezi sousedy a známými, zásadní roli hraje rodina a rodinná pospolitost. Významnou roli, i společenskou, hraje alkohol.
- Mladší generace obvykle projevuje respekt ke starší generaci.
- Charakteristickou vlastností Ukrajinců je silná emocionalita, která se projevuje především v neverbální komunikaci (podávání rukou, objímání, plácnutí po ramenou apod.) a také v dávání drobných dáreků (např. sladkosti).
- Muži si při setkání, i náhodném, podávají ruce. Ženám ruku většinou nepodávají (což ale v žádném případě není znakem nerespektování nebo nadřazenosti).
- Velká část Ukrajinců je nábožensky aktivní, dodržují řadu církevních tradic a účastní se církevních obřadů. Proto je třeba například vzhledem k termínu pravoslavných Vánoc (6. a 7. ledna) počítat začátkem ledna s vyšší absencí studujících.

Poznámky k problémům osvojování češtiny uvádíme níže v oddíle 4.2.2.

Ve výuce můžou být ukrajínští studenti velmi pasivní, což je dáno ukrajinským vzdělávacím systémem. Nemají ve zvyku komunikovat, aktivně se podílet na chodu lekce, dávat najevo svoje emoce. Pokud jim však lektor položí otázky, snaží se na ně odpovědět. Obvykle vystupují nekonfliktně.

4.2 Ruští mluvčí

Rusové začali ve větší míře přicházet na naše území od roku 1918, větší množství migrantů z Ruska zaznamenáváme na českém (československém) území ve 20. letech 20. století. Další vlna příchodů souvisí s rozpadem bývalého Sovětského svazu, stejně jako tomu bylo v případě migrace z Ukrajiny. V současné době počet Rusů na našem území stoupá.⁶ K důvodům ruské migrace patří stávající socioekonomická a částečně i politická situace v Ruské federaci. Podobně jako Ukrajinci i Rusové hledají sociální jistoty, kvalitní zdravotnické služby, fungující instituce a kvalitní vzdělávání. Z větší části nedeklarují vůli se do své vlasti vracet. Komunita Rusů se vyznačuje silnými sociálními vazbami a bohatou vnitřní komunikací mezi členy komunity, vůči majoritě je však relativně uzavřená.

⁵ K 31. 12. 2018 čítala tato menšina celkem 131 302 Ukrajinců podle údajů ČSÚ, viz <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-v-cr-bez-azylantu>

⁶ Ruských občanů bylo na území ČR k 31. 12. 2018 celkem 38 033, viz i odkaz výše.

4.2.1 Sociokulturní specifika ruských mluvčích – výběr

Stejně jako u předchozí cílové skupiny platí, že Rusové mají obdobné sociokulturní vzorce chování jako občané České republiky.

- Ruská jména tvoří křestní jméno, jméno po otci a příjmení, např. Lev Nikola-jevič Tolstoj. Rusové upřednostňují v přímé komunikaci oslovení jménem a jménem po otci, což považují za méně oficiální.
- Jedním z hlavních svátků jsou pravoslavné Vánoce (6. a 7. ledna), proto je třeba počítat začátkem ledna s vyšší absencí studujících.
- Ve formálním kontaktu (tedy i ve škole) Rusové respektují autority a hierarchické principy, jednají zdvořile. V neformálním kontaktu jsou obvykle srdeční a pohostinní.
- Pozdní příchody jsou přijatelné, časový harmonogram nebývá striktně dodržován.
- Muži si při setkání i loučení podávají ruce, ženy nikoli.
- Specifickým komunikačním rysem, především starší generace ruských mluvčích, je tzv. květnatá mluva, přehánění, nadsazování, zveličování, přílišné chválení, diskuse.
- Rusové často jednají emocionálně, jsou empatičtí a těžko snášejí odmítnutí (pozvánky, nabídky apod.).
- V komunikaci s cizinci rádi zdůrazňují patriotismus a národní hrdost, občas můžou působit až povýšeně.

4.2.2 Problémy při osvojování češtiny (ruští a ukrajinští mluvčí)

Vzhledem k tomu, že ukrajinština a ruština patří mezi slovanské jazyky, neelí jejich mluvčí zásadní komunikační bariéry. Nemají problémy s porozuměním jazykovému systému, např. deklinaci nebo vidové opozici sloves. Vzájemná podobnost jazyků může mít ale také negativní vliv v podobě četných jazykových interferencí, ruští a ukrajinští mluvčí často sklouzávají k pravidlům své mateřštiny, což způsobuje neúplné osvojení češtiny. Významnou roli hraje i častá neochota se češtině věnovat a spoléhání na podobnost jazyků.

Základní problém ruských i ukrajinských mluvčích jsou nedostatky ve výslovnosti (přízvuk, kvantita vokálů, redukování nepřízvučných hlásek aj.), o kterých podrobně pojednává kapitola 3.6. Dalšími obtížemi, kterým je třeba ve výuce věnovat pozornost, jsou především:

- **grafická stránka**
 - nedostatečné osvojení latinky, záměny za grafémy z azbuky, např. *y – u*, *c – s*, *b – v*, *p – r*
 - diakritika
- **gramatika**
 - vynechávání slovesa být v přítomném čase (**ja student, *ja dóma a ty?*)
 - vynechávání (příp. nadužívání) pomocného slovesa být ve tvarech minulého času (**my byli doma, *on je byl, oni jsou byli*)
 - problémy s kondicionálem (tvarové rozlišování pomocného slovesa *bych/ bys/by...* na rozdíl od univerzálního *by*)
 - mísení české a ukrajinské/ruské konjugace (**slyšu, dělaju*)
 - chyby ve slovesných vazbách (**zeptat se maminku* – v ruštině s akuzativem, v češtině s genitivem)
 - záměny rodů (**velký tramvaj* – v ruštině/ukrajinštině maskulinum, **malá probléma, obrázka* – v ruštině/ukrajinštině femininum)
 - nadužívání osobních zájmen (**já byl místo byl jsem*)
 - nadužívání delších tvarů zájmen, ruština ani ukrajinština krátké tvary nemají (**viděl tebe v obchodě*)
 - problém ve slovosledu, pozice osobních zájmen a příklonek (**to je zajímavé pro mě, *včera jsme dívali se na film*)
- **lexikum**
 - užívání ruského/ukrajinského lexika namísto českého
 - zaměňování významu slov (např. *úžasný* – v ruštině negativní, v češtině pozitivní význam, *život* – v ruštině břicho)

4.3 Vietnamští mluvčí

Vietnamská komunita je druhou největší cizineckou komunitou na území ČR.⁷ Původní záměr tzv. socialistické pomoci vyškolit kvalifikované pracovníky se proměnil v běžnou ekonomickou migraci s cílem zlepšit životní standard, podpořenou vysokou poptávkou českého průmyslu po pracovní síle. Dnes kromě samostatného podnikání a obchodování, příp. práce na tržnicích a ve službách, zastává

7 K 31. 12. 2018 čítala 61 097 osob, viz i výše.

řada vietnamských migrantů i dělnické profese v továrnách a na stavbách. Velká část z nich přijela do ČR s perspektivou zlepšit svou ekonomickou situaci, s cílem následně se vrátit do Vietnamu. Tato skutečnost často stojí za provizorními podmínkami, v nichž se pohybují, příp. i za neochotou k osvojení českého jazyka.⁸ Jazyková bariéra, ekonomické důvody, kulturní specifika i silné vnitřní sociální vazby přispívají k vytváření uzavřené a značně separované komunity.⁹

4.3.1 Sociokulturní specifika vietnamských mluvčích – výběr

- Vietnamská jména se obvykle skládají ze tří částí a uvádějí se v pořadí příjmení – střední jméno – křestní jméno (např. *Nguyen Dang Thang*). Mezi sebou se Vietnamci oslovují křestním jménem a pro potřeby kontaktu s majoritou (především ve školním prostředí) občas používají i křestní jméno české.
- Při pozdravu a poděkování se Vietnamci mírně uklánějí, podání pravé ruky doprovází stiskem levé ruky. Ženy mohou být při podávání rukou rezervovanější. Projevem respektu a úcty je podávání předmětů oběma rukama.
- Úsměv nemusí znamenat pocit radosti, sympatií nebo souhlasu, ale naopak může být projevem nejistoty, nervozity i podráždění. V rámci výuky úsměv často signalizuje, že studující nerozumí.
- Vietnamci obvykle nepoukazují na problémy, nemluví o nich, ani veřejně neprezentují negativní emoce. Vyhýbají se negativním reakcím, záporné odpovědi často opisují (např. *Je to komplikované*). Pokud ve výuce nerozumí, obvykle to lektorovi nesdělí, nekomentují, že něco nevědí.
- Tradičně nejsou zvyklí jednat individualisticky, ale vždy s ohledem na skupinu.
- Ruce v bok často znamenají autoritativní projev, někdy je toto gesto vnímáno jako výraz arogance. Pokud si dá ruce v bok lektor, pro vietnamské studenty je to signál, aby zpozorněli, očekávali řešení vážného problému nebo rozzlobení.
- Vietnamci nejsou zvyklí na bližší fyzický kontakt a doteky.
- Běžný život Vietnamců ovlivňuje množství tradičních zvyklostí, které se

dodržují (např. vhodné datum svatby), velmi silná je úcta k předkům.

- Odlišnou symboliku mají některé barvy. Černá znamená smůlu, bílá znázorňuje smrt, zlatá (žlutá) symbolizuje bohatství a je barvou štěstí.

4.3.2 Problémy při osvojování češtiny

Vietnamština je austroasijský jazyk, jehož grafická podoba je sice založena na znacích latinky, ale je od češtiny zcela odlišný. Jedná se o jazyk tónový, to znamená, že tón, kterým je dané slovo vysloveno, má zásadní roli při rozlišování jeho významu. Ve vietnamštině se vyskytuje 6 tónů, jejichž průběh je zaznamenáván diakritickými znaménky. Typickým rysem vietnamského jazyka (stejně jako v případě jiných analytických jazyků) je absence morfologie, slova se tedy nečasuají ani neskloňují. K vyjadřování morfologických kategorií slouží funkční (vložená) slova a změny ve větné skladbě. Vietnamština je zároveň také převážně monosylabická, téměř se v ní nevyskytují souhláskové skupiny.

K základním problémům, s nimiž se vietnamští studenti při studiu češtiny potýkají, patří:

- **výslovnost**
 - Zvuková podoba češtiny je pro vietnamské mluvčí velmi obtížně osvojitelná. Ve vietnamštině se například nevyskytují slabikotvorné hlásky, slabikové shluky, v iniciální pozici se nerozlišuje znělostní kontrast mezi P a B, grafém C se vyslovuje jako K, hláska Z se zapisuje jako D nebo R atd. Vietnamští mluvčí proto mají tendenci číst české hlásky „vietnamsky“ (např. X jako S, CH jako Ť, D jako Z atp.) a diakritická znaménka pro ně znamenají označení tónu, nikoliv například dlouhého vokálu. Blíže viz i oddíl 3.6.
 - Podstatnou roli při osvojování češtiny u vietnamských mluvčích hraje také to, kterým vietnamským dialektem mluví. V rámci vietnamských dialektů se liší např. realizace tónů, kvalita vokálů, redukování konsonantů, což ovlivňuje typ problémů, kterým vietnamští mluvčí při výslovnosti češtiny čelí. Větší část vietnamských mluvčích na našem území pochází ze severního Vietnamu, tj. z oblasti hanojského dialektu.¹⁰

⁸ Zcela odlišnou skupinou je samozřejmě tzv. druhá generace Vietnamců, která je díky absolvování české školní docházky provázána s majoritní společností, mluví česky a v řadě případů vykazuje kulturní i jazykové bariéry vůči komunitě svých rodičů.

⁹ Jejím centrem je velkoobchodní tržnice SAPA v Praze-Libuši. Kromě obchodního a podnikatelského sídla se jedná i o centrum kulturní a komunitní, kde sídlí mimo jiné krajanské spolky, redakce vietnamských časopisů, vietnamští lékaři i jazykové středisko s výukou češtiny, mateřská školka a buddhistický chrám.

¹⁰ Viz Brouček, S. Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v ČR. In Uherek, Z. (ed.) Integrace cizinců na území České republiky. Praha: EÚ AV ČR, 2003, s. 7–183.

- **gramatika**

- Problémy při osvojování gramatických pravidel vyplývají z absence flexe a morfologických kategorií ve vietnamštině (studenti nerozumějí konceptu pádů, principům vyjadřování slovesného času, způsobu apod.). Gramatické významy jsou ve vietnamštině vyjadřovány buď slovosledem, který je pevný (podmět – přísudek – přímý předmět), nebo pomocí funkčních slov (částic).
- Vietnamští mluvčí nerozumějí dobře rozdílům mezi slovními druhy (*rychlost* – *rychlý* – *rychle* – *zrychlit*), což vede k chybám ve výstavbě věty a textu.

- **užívání zájmen a slovesných osob**

- Vietnamština na rozdíl od češtiny nepoužívá sadu osobních zájmen, účastníky komunikace pojmenovává příbuzenskými termíny.
- Ve vietnamštině se nevyskytuje rozdíl v tykání/vykání, vietnamština disponuje širokou škálou zdvořilostních obrátů používaných na základě věku a společenské příslušnosti.

V rámci lekce Vietnamci často preferují frontální způsob výuky a memorování jazykových jevů, což odráží koncept výuky ve vietnamských školách. Pro vietnamské studenty není zvykem pracovat ve dvojicích či skupinkách, hrát role play, improvizovat, pracovat kreativně a trénovat tak různé reakce na otázky. Na lekcích očekávají a často i vyžadují drilový způsob práce.

4.4 Mongolští mluvčí

Mongolská komunita na území ČR zahrnuje přibližně 9 tisíc osob.¹¹ Obdobně jako Vietnamci začali Mongolové přicházet na české území v rámci mezinárodních dohod, větší nárůst do té doby pozvolné migrační vlny z Mongolska nastal po roce 2005. Byl způsoben především požadavkem levné pracovní síly ze strany českého pracovního trhu v kombinaci s politickou a hospodářskou nestabilitou v Mongolsku. Podobně jako u Vietnamců nastávají nečíslné potíže s komunikací, kdy se nově příchozí nejsou schopni kvůli jazykové bariéře v českém prostředí orientovat a dostávají se do informační izolace. V některých případech se tak můžou stát

snadným cílem různých zprostředkovatelských agentur a tzv. asistentů, kteří zásadně ovlivňují, případně i řídí základní oblasti jejich života. Na rozdíl od vietnamských migrantů neinklinují Mongolové k vytváření uzavřených, vnitřně sociálně provázaných komunit.

4.4.1 Sociokulturní specifika mongolských mluvčích – výběr

- Mongolská jména se skládají ze tří částí: Z tzv. jedinečného rodného jména, které odpovídá našemu křestnímu jménu. Tímto jménem se oslovují a používají jej pro jednání s úřady. Stojí obvykle na posledním místě. Druhá část jména (tzv. patronymum) slouží k rozeznávání osob se stejným rodným jménem, často se zkracuje. Třetí jméno (klanové) se víceméně nepoužívá. Např. Sansar Džugderdemidín Gurragčá.
- Mongolové preferují soukromí, spoléhají se především na vlastní schopnosti než na vnější pomoc. Někdy se můžou projevat nespolehlivě, protože v některých případech reagují a jednají poměrně impulzivně.
- V oblasti komunikace a chování jsou obvykle velice tolerantní a netendují k nepřiměřenému zdůrazňování svých zvyků a tradic.
- Své názory i možný nesouhlas vyjadřují velice opatrně, někdy až nejasně.
- Vyznačují se respektem a úctou ke starším, a to se odráží i v jazyce – v mongolské společnosti se všem starším osobám vykává, a to i blízkým členům rodiny.
- Mongolové respektují ústně uzavřené smlouvy (domluvy) a očekávají to i u ostatních.
- Požadavek zabezpečení rodiny je u mužů upřednostňován před dobrým vzděláním.
- Dary dávají a přijímají pravou rukou nebo oběma současně. Dávání nebo přijímání levou rukou je velmi neslušné.
- Smrkání na veřejnosti vnímají Mongolové jako neslušné, a to i od lektora na lekci.

4.4.2 Problémy při osvojování češtiny

Mongolština patří k jazykům altajské jazykové rodiny. Jedná se o jazyk aglutinační, to znamená, že se pro vyjádření gramatických funkcí používají ke kmeni připojené sufixy (přípony), předpony mongolština nemá. Na rozdíl od flektivních jazyků má v mongolštině každý ze sufixů jen jednu konkrétní gramatickou nebo lexikální funkci

11 K 31. 12. 2018 celkem 9 075 osob, viz <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-v-cr-bez-azymlantu>

(např. čas, slovesný rod, pád). V mongolském jazyce není uplatňována striktní slovnědruhá kategorizace (slovní druh je možné určit pouze v kontextu věty), nerozlišuje se gramatický rod a lexikálně povětšinou ani rod přirozený. Obdobně se často tvarově nerozlišuje ani jmenné číslo. Mongolština disponuje osmi pády, které ale mají částečně odlišný význam než v češtině. Nevyskytují se v ní prepozice, pádové vazby jsou vyjadřovány pomocí postpozic. Mongolský jazyk obsahuje jen velmi omezený repertoár spojek. Má rozrůzněnější systém časů a slovesných způsobů než čeština.

Ve zvukové rovině se v mongolštině uplatňuje tzv. vokální harmonie, to znamená, že v rámci jednoho slova (ve kmeni i v sufixech) se používá stejný typ samohlásek. V jazyce existují 2 sady samohlásek — mužské (zadní, silné) a ženské (přední, slabé), ty potom formují mužská a ženská slova.

Pro grafický záznam mongolštiny se užívá tzv. mongolská cyrilice, resp. upravené znaky azbuky.

K základním problémům mongolských studentů češtiny patří:

- **grafika**
 - nedostatečné osvojení latinky
 - diakritická a interpunkční znaménka
- **výslovnost**
 - problém s kvantitou vokálů
 - výslovnost souhláskových skupin
 - výslovnost hlásek Z/Ž, P, H, D/T apod.
- **gramatika**
 - problém s klasifikací slovních druhů
 - nerozlišování jmenného rodu a čísla (např. problémy s plurálovými tvary, pokud je informace o čísle zřejmá z kontextu — *tři dělník*)
 - funkce a forma předložkových vazeb
 - funkce a užívání spojek
 - tvary sloves při konjugaci (slovesné tvary se v mongolštině nemění, mění se pouze osobní zájmena) apod.

Mongolští studenti jsou zvyklí studovat ve větších skupinách a vzájemně si pomáhat. Jsou obvykle málo motivováni k aktivnímu mluvení, především z obavy, že budou chybovat.

4.5 Arabští mluvčí z různých zemí

První výraznější migrační vlnu občanů arabských zemí do ČR umožnily v 60. letech minulého století stipendijní programy pro arabské studenty. Širší možnosti pro obyvatele Blízkého východu a severní Afriky se pak otevřely od 90. let. V souvislosti s válečnými konflikty přicházeli někteří jako žadatelé o azyl, větší část migrantů ale přicházela z ekonomických důvodů. Cizinců z arabských zemí je na našem území podle údajů ČSÚ kolem 6 500. Výrazně vyšší počet Arabů přichází ze zemí západní Afriky (např. Tunisko) a východního Středomoří (např. Egypt, Sýrie).¹² Protože se jedná o obyvatele různých států, příslušníky různých kultur i různých náboženství (muslimští a křesťanští Arabové), není možné skupinu jednoduše charakterizovat. V následujícím textu se zaměříme především na arabské mluvčí přicházející z islámských zemí. Podstatné je uvědomit si to, že uvedená tvrzení nemusejí nutně platit pro celou arabskou minoritu, nebo naopak, některé komentáře související s islámským náboženstvím se mohou týkat i jiných migrant-ských komunit (např. Kazachů).

4.5.1 Sociokulturní specifika — výběr

- Arabská společnost je konzervativní, má úctu k tradicím, ke starší generaci se chová s respektem, Arabové reflektují vztah nadřízenosti a podřízenosti.
- Pro Araby je důležitý vzhled (čistota), někteří konzervativní muslimové považují za urážlivé odkrývání některých částí těla.
- Při setkání si arabští muži podávají ruce a líbají se mezi sebou, běžné je také, drží-li muž jiného kolem pasu nebo za ruku. Žena muslimskému muži ruku obvykle nepodává ani jej nelíbá na tvář. Nestandardní je také přímý pohled muže do ženských očí a naopak.
- Arabové při komunikaci výrazně gestikulují, je přínosné těmto gestům porozumět, lektor by ovšem měl být obezřetný při jejich používání.
- Arabští studenti mohou mít problém s dochvilností a včasnými příchody. V období ramadánu je třeba počítat s nižší účastí v kurzu, podobně nemusí být pro studenty atraktivní lekce v pátek, dnech odpočinku a modliteb.

¹² Viz <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-v-cr-bez-azylantu>.

- Smrkání na veřejnosti se považuje za neslušné.
- Mlaskáním Arab většinou vyjadřuje nelibost.

4.5.2 Problémy při osvojování češtiny

Arabština je semitský jazyk, který má kromě spisovné podoby, již ovládá jen vzdělaná vrstva¹³, i řadu navzájem se lišících regionálních útvarů (např. syrská, egyptská, marocká arabština). Způsob zápisu arabštiny je velmi odlišný od latinky. Arabské písmo nerozlišuje tiskací a psací podobu ani velká a malá písmena, píše se zprava doleva a v psané podobě se nezaznamenávají samohlásky. V arabštině se vyskytuje množství hlásek, kterými čeština nedisponuje (např. emfatické a tzv. laryngální, „hrdelní“ hlásky). Spisovná arabština rozeznává pouze 3 samohlásky (včetně dlouhých variant) A, I, U, regionální varianty zapojují v různé míře i samohlásky další. Z gramatického hlediska je arabština flektivním jazykem, ke změnám tvarů slov ale na rozdíl od češtiny dochází především uvnitř kmene. Disponuje třemi pády (nominativ, genitiv a akuzativ) a dvěma časy (ukončený, neukončený), které fungují spíše jako vidová opozice. Arabský jazyk rozlišuje mužský a ženský rod, které se vyjadřují pronominální, adjektivní a verbální shodou, a tři čísla (singulár, plurál, duál).

K základním problémům při osvojování češtiny arabskými studenty patří:

- **grafika**
 - nedostatečné osvojení latinky
 - diakritická a interpunkční znaménka
 - psaní velkých písmen
- **výslovnost**
 - zaměňování hlásek B a P (tuto poslední hlásku arabština nemá), příp. Š a Č, V a F
 - rozlišování vokálů E/I a O/A
 - distribuce přízvuku
- **gramatika**
 - skloňování (v regionálních variantách a v mluvené arabštině často nedochází ke skloňování)

- pádové vazby (většina prepozic se v arabštině váže s druhým pádem)
- sloveso *být* v přítomném čase (v arabštině se nepoužívá, osoba je indikována osobním zájmenem)
- slovosled: adjektivum řadí až za substantivum (např. *dům hezký*)

V rámci zachování oboustranného respektu, předcházení potenciálně konfliktním situacím a vytváření bezpečného prostředí na lekci je vhodné zvážit korektní obléčení (nedoporučují se kraťasy, tílka, odhalená ramena a krátké sukně). Pokud bude vyučovat lektorka (žena) ve skupině arabských studentů, bude pravděpodobně muset intenzivněji pracovat na získání a udržení odpovídající autority. Mužský lektor v kurzu určeném pro arabské ženy je obvykle nepřijatelný.

V rámci výuky je třeba mít na paměti, že některá běžná témata mohou být pro arabské studenty potenciálně problematická (např. vztahy mužů a žen, jídlo (vepřové), alkohol, koníčky, Vánoce) a je nutné je citlivým způsobem zapojovat do výuky a pracovat s nimi. V některých arabských oblastech lidé obvykle málo čtou a nejsou připraveni na práci se souvislým textem, tuto kompetenci je u nich třeba postupně budovat.

Informace obsažené v tomto oddílu nelze samozřejmě nekriticky aplikovat na všechny zástupce dané komunity. Jedná se o zobecňující pohled, který má přinést lektorům vstupní informace, jež je nutné dále doplňovat a konkretizovat při práci s danou skupinou.

4.6 Literatura

- DRBOHLAV, D., JAROSZEWICZ, M. (eds.) *Ukrainian Migration in Times of Crisis: Forced and Labour Mobility* [online]. Praha: UK, 2016 [cit. 21. 10. 2019]. Dostupné z: https://www.osw.waw.pl/sites/default/files/projekty/ukrainian_migration_in_time_of_crisis.pdf
- DRBOHLAV, D., LUPTÁK, M., JÁNSKÁ, E., BOHUSLAVOVÁ, J. Ruská komunita v České republice. Výsledky dotazníkového šetření. In *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001.
- DRBOHLAV, D., MEDOVÁ, L., ČERMÁK, Z., JÁNSKÁ, E., ČERMÁKOVÁ, D., DZÚROVÁ, D. *Migrace a (i)migranti v Česku. Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?* Praha: Slon, 2010.
- KOCOUREK, J., PECHOVÁ, E. *Metodické poznámky k výuce češtiny pro Vietnamce* [online]. Praha: Klub Hanoi, 2010 [cit. 21. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/metodicke-poznamky-k-vyuce-cestiny-pro-vietnamce>

13 Ale ani ta spisovnou arabštinou obvykle nemluví, spisovný jazyk je jazykem médií a koránu.

- KUŠNIRÁKOVÁ, T., PLAČKOVÁ, A., TRAN VU VAN. *Vnitřní diferenciaci Vietnamců pro potřeby analýzy segregace cizinců z třetích zemí* [online]. Praha: Fuertos, MMR ČR, 2013 [cit. 10. 10. 2019]. Dostupné z: https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciace.pdf.
- LEONTIYEVA, Y., EZZEDDINE, P., PLAČKOVÁ, A. *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Závěrečná zpráva z výzkumu. Praha: SOÚ AV ČR, 2013.
- MARTÍNKOVÁ, Š., PECHOVÁ, E., FEISTINGEROVÁ, V., LEONTIYEVA, Y. *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR* [online]. Praha, MV ČR, s. d. [cit. 21. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/105/file/1367397604-metodika-cizinci-web.pdf>
- SHERMAN, T., HOMOLÁČ, J. „My mom works in a restaurant here at the market, so she doesn't need Czech“: Managing the (non-)acquisition of the majority language in an ethnolinguistic minority community. *Language Policy* [online]. 2019 [cit. 21. 10. 2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09520-5>
- SCHEBELLE, D., KUBÁT, J. *Proces integrace rodin cizinců do majoritní společnosti České republiky s ohledem na jejich sociokulturní specifika a role žen v procesu integrace*. Výzkumná zpráva [online]. Praha: VÚPSV, 2017 [cit. 21. 10. 2019]. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_426.pdf
- ŠÍMA, J., ARIUNDZUL, B. (eds.) *Metodické poznámky k výuce češtiny pro Mongoly*. [online]. 2011 [cit. 10. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/metodicke-poznamky-k-vyuce-cestiny-pro-mongoly>
- ŠKODOVÁ, S., CVEJNOVÁ, J. *Jazyková integrace a komunikace s cizinci (úroveň A2)*. Praha: NÚV, 2017.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. Sociokulturní aspekty při výuce češtiny arabsky mluvících žáků a studentů. In *Aspekty literárnovedné a jazykovedné*. Ružomberok 2007, s. 120–136.
- TOPINKA, D. (ed.) *Integrační proces muslimů v České republice – pilotní projekt*. Výzkumná zpráva [online]. Praha: MV ČR, 2006–2007 [cit. 21. 10. 2019]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/integrace_muslimu.pdf
- VAVREČKOVÁ, J., DOBIÁŠOVÁ, K. *Začlenění ruské komunity do většinové společnosti*. [online]. Praha: VÚPSV, FSV UK, 2015 [cit. 21. 10. 2019]. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_406.pdf
- UHEREK, Z. (ed.) *Integrace cizinců na území České republiky*. Výzkumné zprávy a studie vytvořené na pracovištích Akademie věd České republiky na základě usnesení vlády České republiky č. 1266/2000 a 1360/2001. Praha: AV ČR, 2003.
- UHEREK, Z. et al. *Analýza státního integračního programu pro azylanty* [online]. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2011 [cit. 10. 11. 2018]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor/analiza-sip-2012-pdf.aspx>
- VASILJEV, I. Český učitel a vietnamský studující v utkání s češtinou. In Štindlová, B. — Čemusová, J. (eds.) *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, 2006, s. 145–152.

5. VÝUKOVÉ MATERIÁLY

Učební materiály jsou nedílnou součástí výukového procesu. Pokud jsou v kurzu využívány, tvoří základní kostru výuky, v základu systematizují znalosti, které si má studující osvojit, a poskytují mu oporu pro samostudium. Zpravidla je jejich funkce také motivační, viditelný postup v učebnici je pro řadu studujících pozitivním signálem úspěšného učení.

V současnosti si lze vybrat z velkého množství výukových materiálů zaměřených na češtinu pro cizince. K dispozici jsou sady učebnic vytvořené jedním autorským týmem, pokrývající několik jazykových úrovní, ale také mnoho jednosvazkových příruček. Ke zmíněným výukovým sadám radíme následující (řazeno abecedně):

- *Basic Czech I–III* (Adamovičová, A., Ivanovová, D., 2017, 2018, 2016)
- *Communicative Czech: Elementary, Intermediate* (Rešková, I., Pintarová, M., 2006)
- *Česky krok za krokem 1, 2* (Holá, L., Bořilová, P., 2016, 2014)
- *Česky, prosím: Start, A1, A2, B1* (Cvejnová, J., 2011, 2019, 2017 a 2017)
- *Česky v Česku I, II* (Štindlová, B. a kol., 2008)
- *Čeština expres 1–4* (Holá, L., Bořilová, P., 2010, 2011, 2014, 2019)
- *Čeština pro cizince A1–A2, B1, B2* (Boccou Kestřánková, M. a kol., 2017, 2016, 2013)
- *Chcete mluvit česky? – Do you want to speak Czech? + Chcete ještě lépe mluvit česky?* (Čechová, E., Trabelsiová, H., 2011, 2010)
- *Učebnice češtiny pro výuku v zahraničí 1, 2* (Confortiová, H., Cvejnová, J., Čadská, M., 2002)

Z jednodílných materiálů lze výběrově jmenovat například:

- *Adam a Eva v Českém ráji* (Froulíková, L., 2008)
- *Ano, učím se česky* (Vyčichlová, H., 2013)
- *Colloquial Czech* (Naughton, J., 1992)
- *Česká čítanka* (Kořánová, I., 2013)
- *Čeština extra – průvodce českou gramatikou* (Harperová, J., 2012)

- *Čeština pro anglicky mluvící* (Hejtmánková, J., 2015)
- *Čeština pro cizince* (Hronová, K., Turzíkova, M., 1998)
- *Čeština pro cizince a azylanty A1 až B2* (Hádková, M., 2005)
- *Čeština pro rusky hovořící* (Confortiová, H., Cvejnová, J., Rajnochová, N., 2013)
- *Čeština pro rusky mluvící* (Mrověcová, L., 2009)
- *Čeština pro středně a více pokročilé* (Bischofová, J. a kol., 2008)
- *Čeština pro Vietnamce z Klubu Hanoi* (Huková, P., Nguy Giang, L., Kocourek, J., 2010)
- *Čeština pro začátečníky* (Kaska, L., 2013)
- *Čeština pro život 1, 2* (Nekovářová, A., 2006, 2012)
- *Desetiminutovky – čeština pro cizince* (Andrášová, H., Podepřelová, A. a kol., 2008)
- *Easy Czech: Elementary* (Štindl, O., 2008)
- *Mluvme česky. Let's Speak Czech* (Dobiáš, D., 2010)
- *Mluvíme česky* (Confortiová, H., Krejčová, M., 2003)
- *Nebojte se češtiny* (Adamovičová, A., 2013)
- *Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny – úroveň B1* (Pečený, P. a kol., 2013)
- *Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny – úroveň B2* (Kotková, R., Nováková, J., Vodičková, K., 2016)
- *Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny, úroveň A2* (Herciková, B., Klimešová Málková, P., Pokorná, K., 2018)
- *Survival Czech* (Váchalová, S., 2003)
- *Učíme se česky* (Roubalová, E., 2008)
- *Vítáme vás! Lehrbuch / Arbeitsbuch / Lehrerhandbuch* (Amorová, V., 2002)
- *Zahrada českého jazyka* (Froulíková, L., 2003)
- *Žijeme v Česku, umíme česky!* (Kopczykova-Dobešová, V., Gersenson, J., 2017)

Pro lektora je zásadní seznámit se s celým výukovým materiálem ještě před začátkem kurzu. Získá tak informace o textové opoře, kterou mají studenti k dispozici, zjistí, jak náročné bude doplňovat jednotlivé lekce vlastními materiály, pokud vybraná učebnice ideálně neodpovídá zamýšlenému sylabu kurzu, a může se zamyslet i nad tím, zda lze některé jevy či témata při výuce vypustit. Komentáře k těmto otázkám by měl lektorovi případně poskytnout také metodik centra.

5.1 Hodnoticí kritéria pro výběr učebnice

Volba učebního materiálu většinou není v rukou lektora, jedná se spíše o záležitost metodika nebo rozhoduje přímo vedení jazykového centra či jazykové školy. Přesto by se měl i lektor zamyslet nad tím, jak zvolená učebnice splňuje hodnoticí kritéria, která obvykle vedou k výběru konkrétního výukového materiálu.

Úroveň A1/A2

Zkouška pro trvalý pobyt předpokládá znalost jazyka na úrovni A1, resp. A2. Pomocí pro volbu učebnice je tedy přirozeně fakt, jestli učební materiál přinejmenším deklaruje přípravu na tyto úrovně (přehled viz box 25).¹⁴

BOX 25: UČEBNICE ČEŠTINY PRO CIZINCE DEKLARUJÍCÍ ÚROVEŇ A1, RESP. A2

Basic Czech 1–2 A1, A2

Česky krok za krokem 1 A1, A2

Česky, prosím 1–2 A1, A2

Čeština expres 1–4 A1, A2

Čeština pro cizince A1 a A2 A1, A2

Čeština pro začátečníky A1, A2

Chcete mluvit česky? – Do you want to speak Czech? A1, A2

Česky v Česku A1

Materiální stránka učebnic

Pro rozumné zhodnocení učebnice je nutné zaměřit se i na materiální stránku učebnice – formát, případně hmotnost, která by mohla studenty odrazovat. Důležitá je také kvalita papíru, pokud je horší, je vhodné studenty upozornit na to, čím mají do knihy psát. S tím souvisí i dostatek prostoru na poznámky studentů či na doplňování do cvičení. Svou roli samozřejmě hraje také cena.

Doprovodné materiály

Je vhodné zjistit, jaké další materiály se k učebnici nabízejí, zda učebnice obsahuje slovníček, zda je k ní pracovní sešit. Na webových stránkách vydavatele či autora jsou někdy dostupné také diagnostické a průběžné testy, případně jsou u některých příruček k dispozici jazykové mutace slovníčku, videa podporující výuku nebo poslechy ke stažení. Pro domácí studium a někdy také pro samostatnou práci studentů během lekce je dobré vědět, zda je v knize klíč ke cvičením, kde je zařazen a v jaké podobě.

Velkou pomocí pro práci s učebnicí jsou metodická doporučení k jejímu užívání. Tato doporučení mohou mít podobu samostatné publikace, podpory na webových stránkách, kapitoly v samotné učebnici nebo mohou být ve stručné podobě součástí úvodního slova. Lektor by se měl s metodickými doporučeními vždy dobře seznámit, protože uvádějí užitečná vysvětlení k postupu při používání učebnice.

Nahrávky

Různé učebnice značí jednotlivé nahrávky různě, nejčastěji pomocí příslušných ikon. Lektor by se měl ujistit, zda jsou nahrávky dostatečně hlasité, jakým jsou nahrány tempem, zda a kde jsou dostupné transkripty nahrávek (např. pro případ,

¹⁴ Zde vycházíme z doporučených materiálů k přípravě pro zkoušku pro trvalý pobyt, jak jsou uvedeny na webové stránce této zkoušky: trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz [cit. 2019-10-31].

že selže technika a lektor musí realizovat poslechové cvičení sám). Pokud jsou nahrávky dostupné online, je důležité zkontrolovat, zda odpovídají číslování v učebnici.

Zprostředkovací jazyk

Specifickým rysem učebnic je práce se zprostředkovacím jazykem (viz box 26). Je na zvážení lektora či metodika, jestli se rozhodne využívat učebnici se zprostředkovacím jazykem (ZJ), nebo jednojazyčný materiál. Každopádně je nutné podotknout, že pokud je učebnice využívající zprostředkovací jazyk určena pro studenty, pro které není tento jazyk jejich prvním jazykem či jej neovládají na vysoké úrovni, může být tato kombinace kontraproduktivní, resp. lektor s ní musí vědomě, cíleně a vhodně pracovat.

BOX 26: POUŽITÍ ZPROSTŘEDKOVACÍHO JAZYKA VE VYBRANÝCH UČEBNICÍCH ČJC

učebnice s použitím ZJ:

- Basic Czech 1–2 (angličtina)
- Communicative Czech: Elementary Czech (angličtina)
- Česky krok za krokem 1 (více mutací: angličtina, němčina, ruština, ukrajinština)
- Do you want to speak Czech? (více mutací)
- Easy Czech Elementary (angličtina)

učebnice bez použití ZJ:

- Česky v Česku
- Česky, prosím
- Čeština expres 1–4 (částečně: příloha s gramatickým a lexikálním vysvětlením je v mediačních jazycích)
- Čeština pro cizince A1 a A2

Obsah

Lektor si musí být vědom toho, co všechno lze v učebnici najít (témata, gramatika, jazykové funkce, řečové dovednosti, výslovnost atd.). V ideálním případě tyto informace poskytuje přímo obsah příručky. Ten je v různých knihách zpracován různě, obsahuje více či méně rozpracované informace o jednotlivých položkách dané lekce. Některé učebnice prezentují obsah pouze lineárně, jiné v obsahu uvádějí celou tabulku, která zohledňuje látku v lekci podle zvolených kritérií. Tento druhý typ formátu mají například učebnice *Česky v Česku*, *Čeština expres*, *Easy Czech Elementary*.

Obsah knihy je využitelný nejen při přípravě kurzu, ale především v průběhu samotné výuky. Je vhodné vědět, jaký má kniha obsah, jestli je v něm možné v případě potřeby jednoduše vyhledávat, nebo zda bude výhodné si jej průběžně doplňovat o informace, na které bude nutné i později odkazovat, apod.

Během výuky má důležitou roli také způsob prezentování slovní zásoby v knize. Často se objevuje souborný slovník k celé knize řazený abecedně, někdy také po lekcích. Je vhodné zamyslet se nad tím, jestli jsou slovníkové jednotky uvedené ve využitelné podobě, nebo zda je bude nutné v průběhu lekcí doplňovat o další informace, bez kterých se studenti neobejdou (například rod substantiv). V některých knihách je slovníček doplněn o překlad, někde je funkce zprostředkovacího jazyka nahrazena obrázky.

Z hlediska struktury knihy je také vhodné soustředit se na místo zařazení souborných gramatických přehledů a seznámit se s jejich povahou a také skutečnou mírou přehlednosti. Může se stát, že pokud bude mít lektor zájem, aby studenti tyto přehledy používali, musí do lekce zařadit radu, jak v nich číst. Stejně tak je vhodné zjistit, zda jsou gramatické přehledy úplné a přehledné, případně jestli jsou zjednodušeny adekvátně látce v knize, a tedy je-li možné využívat i pro samostudium.

Struktura lekce

Vedle konceptu celé učebnice je také vhodné seznámit se se strukturou každé lekce. Lektor by měl mít představu, jakou měrou jsou zastoupeny všechny čtyři řečové dovednosti, pozornost je nutné zaměřit také na instrukce k jednotlivým cvičením, zda jsou jednotné a jestli jsou opatřeny příklady.

Grafika a obrázky

Grafické zpracování učebnice hraje ve výuce značnou roli, zvláště studentům v podprahových kurzech může vhodné grafické zpracování pomoci s orientací v učebnici. Předně to jsou ikony označující jednotlivé řečové dovednosti, využití barev, typicky k signalizaci jednotlivých rodů při prezentování slovní zásoby a v gramatických přehledech, dále rámečky, typy písma a celkové rozmístění jednotlivých cvičení na stránce. Všechny tyto grafické prvky mohou studentům používání učebnice usnadnit, ale pouze za předpokladu, že jsou použity srozumitelně a funkčně.

Při volbě výukového materiálu se soustředíme také na množství textu na stránce — je vhodné, aby měli studenti dostatek místa na poznámky přímo v knize, ideálně na každé straně.

Důležitou roli hraje i názornost a didaktická využitelnost obrázků v učebnici. Studentům pomáhají s porozuměním a usnadňují zařazení jazykových her, ale také odpovídají nácviku na zkoušku pro trvalý pobyt, kde je obrazový materiál hojně využíván a práce s ním je nedílnou částí absolvování zkoušky. Některé učebnice zařazují ilustrace, jiné dávají přednost fotografiím. Názor na typ obrázku se u uživatelů učebnic různí — zatímco někteří lektori preferují klasickou ilustraci pro její velký didaktický potenciál, jiní dávají přednost fotografii, zvyšující atraktivnost knihy. Nejdůležitějším aspektem obrázků je ale to, aby byly funkční a aplikovatelné ve výuce.

5.1.1 Témata

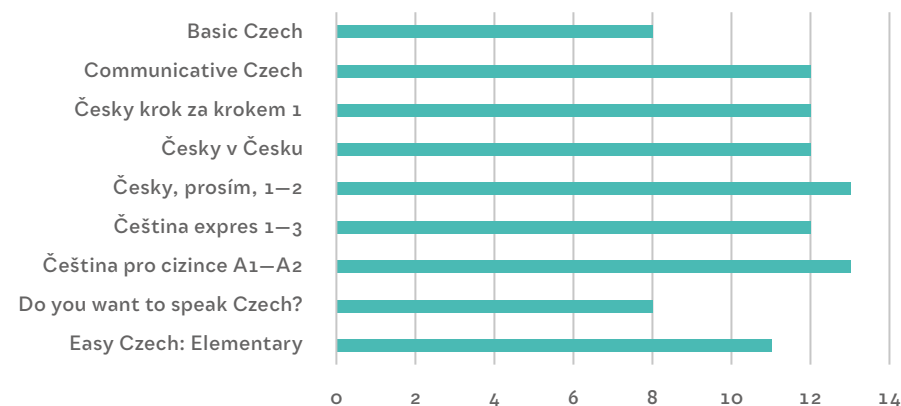
Jak uvádí kapitola 6, referenční úrovně A1 a A2 jsou nastaveny pro všechny uživatele cizího jazyka, nikoli specificky pro úzce vymezenou skupinu cizinců, kteří žádají o trvalý pobyt. Pro volbu učebnice pro tuto konkrétní cílovou skupinu a následnou práci s ní je dobré soustředit se na tematickou skladbu učebnice. Zkouška k trvalému pobytu se týká čtrnácti hlavních témat, která blíže specifikuje *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt – úrovně A1, A2*. Těmito tématy jsou:

1. Osobní údaje, rodina a životopis
2. Bydlení
3. Stravování

4. Denní režim
5. Volný čas a zábava
6. Práce
7. Zdravotní péče, zdravotní pojištění
8. Nakupování a služby
9. Cestování
10. Vzdělávání
11. Styk s úřady
12. Styk s policií a složkami záchranného systému
13. Okolní prostředí a počasí
14. Kontakt s majoritní společností

Z níže uvedeného grafu (obrázek 3) je zřejmé, že většina učebnic volbou svých témat odpovídá v dostatečné míře jazykové znalosti A1, resp. A2. Nejméně zastoupené je téma 14 Kontakt s majoritní společností.

OBRAZÉK 3: ZASTOUPENÍ TÉMAT VE VYBRANÝCH UČEBNICÍCH ČJC PRO ÚROVNĚ A1/A2¹⁵



¹⁵ U učebnice Čeština Expres reflektují výstupy pouze díly 1-3. Díl 4 nebyl v době analýzy publikován.

5.1.2 Gramatika

Důležitým aspektem volby učebnice, který bude následně podmiňovat průběh výuky, je přístup ke gramatice. Formální přístup ke gramatice prezentuje více méně v úplnosti vždy celý jazykový jev a preferuje deduktivní prezentaci (tj. pravidlo – procvičení – užití). Funkční přístup se orientuje primárně na komunikační užití jazyka a gramatický výklad uvádí vždy v souvislosti s jazykovou funkcí, pracuje s parcelací gramatických jevů (tj. postupným výkladem dílčích částí) a akcentuje induktivní přístup (užití – vyvození (procvičení) – pravidlo).

Učebnice češtiny jako cizího/druhého jazyka se pohybují v tomto rozmezí a příklánějí se různou měrou na jednu či druhou stranu. Zatímco například učebnice *Čeština pro cizince A1 a A2* a *Communicative Czech: Elementary* inklinují k formálnějšímu přístupu, učebnice *Česky, prosím* vykládá gramatiku v návaznosti na jazykové funkce.

Vedle způsobu prezentace gramatiky musí lektor reflektovat také penzum gramatiky, která se v učebnici probírá. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt – úroveň A1, A2* (Cvejnová a kol., 2016, s. 175–185) předepisuje v kapitole 7 jevy, které by měl znát kandidát zkoušky pro trvalý pobyt (viz box 27).

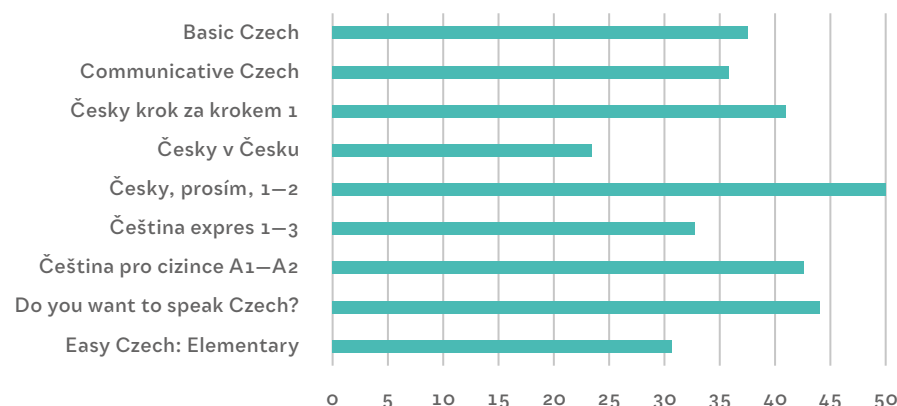
BOX 27: PŘÍKLADY OBLIGATORNÍCH GRAMATICKÝCH JEVŮ PRO ÚROVEŇ A1/A2

	A1	A2
Substantiva pády	nominativ sg., akuzativ sg., vokativ sg., lokál sg. a genitiv sg. (dva poslední jen po předložkách určení místa), instrumentál sg. (jen jako prostředek)	všechny pády singuláru a nominativ pl., akuzativ pl., genitiv pl.

Substantiva deklinační typy	základní deklinační typy maskulin (<i>pán, muž, hrad, stroj</i>), feminin (<i>žena, růže, píseň</i>) a neuter (<i>město, pole, stavení</i>) v příslušných pádech	znalost deklinačních typů maskulin (<i>pán, muž, hrad, stroj, táta, soudce, vrátný, cestující</i>), feminin (<i>žena, růže, píseň, host, vrátná, cestující</i>) a neuter (<i>město, pole, stavení, drobné</i>) v příslušných pádech
Adjektiva skloňování	znalost tvarů adjektiv složené deklinace jen v nominativu, vokativu, akuzativu sg. a akuzativu pl.	znalost tvarů adjektiv složené deklinace ve všech pádech singuláru, v plurálu je požadována znalost tvarů N, G a A
Adjektiva stupňování	lexikálně nepravidelné tvary	2. i 3. stupeň
Zájmena osobní	nominativ, akuzativ	všechny pády
Zájmena ukazovací přivlastňovací	jako u substantiv	všechny pády kromě D, L, I pl.
Slovesa konjugace	prézens, préteritum, futurum složené (jednoduché jen u frekventovaných sloves), základní determinovaná slovesa (<i>jít, jet, chodit, jezdit</i>)	základní rozlišení imperfektiv a perfektiv, další determinovaná slovesa

Následující graf (obrázek 4) zobrazuje, jak vybrané učebnice pracují s gramatickými jevy odpovídajícími doporučenému penzu podle *Referenčního popisu češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt – úroveň A1, A2*. Hodnocené učebnice ve své gramatické složce více méně uspokojivě odpovídají úrovni A1, resp. A2. Pro lektory je pak podstatná informace, kterou učebnici je třeba v určité gramatické oblasti doplnit.

OBRÁZEK 4: ZASTOUPENÍ GRAMATICKÝCH JEVŮ VE VYBRANÝCH UČEBNICÍCH ČJC PRO ÚROVNĚ A1/A2



5.1.3 Výslovnost

Nácvik výslovnosti je nedílnou součástí každé jazykové lekce, proto je velmi žádoucí, aby byl zařazen také do učebnice. Model souborného fonetického výkladu na začátku učebnice postupně nahrazuje zařazení konkrétně zaměřených výslovnostních cvičení v rámci jednotlivých lekcí nebo celé výslovnostní podkapitoly do každé lekce knihy. Tak je tomu například v učebnici *Česky v Česku*, *Čeština expres*, *Česky, prosím*, *Čeština pro cizince A1, A2*, *Easy Czech: Elementary*.

5.1.4 Řečové dovednosti

S ohledem na výběr učebnice je vhodné sledovat, zda jsou všechny dovednosti rovnoměrně zastoupeny v každé lekci a zda jsou procvičovány způsobem, který se blíží autentické situaci.

S rozvíjením jednotlivých řečových dovedností (mluvení, poslech, čtení, psaní) pracují učebnice velmi různorodě, zaměřují se na ně nevyváženě, popřípadě některé zcela opomíjejí. Nedostatky jsou v některých případech zapříčiněny například tím, že příručka nedisponuje audionahrávkou (*Česky v Česku*), či proto, že učebnice vzhledem k době svého vzniku ještě dostatečně nereflektovala popisy úrovní podle SERRJ (*Communicative Czech*, *Chcete mluvit česky?*, *Easy Czech: Elementary*).

5.2 Kontrolní seznam pro výběr učebnice

Pokud chce lektor úspěšně pracovat s učebnicí, ať si ji sám zvolil (případně si ji vybírá), nebo ji má předepsanou, musí se nutně podrobně seznámit s výukovým materiálem. K tomu může posloužit i checklist v boxu 28.

BOX 28: CHECKLIST PRO VÝBĚR UČEBNICE A ÚSPĚŠNOU PRÁCI S NÍ

Úroveň znalosti jazyka	
Přehledný obsah	
Metodická poznámka	
Praktický slovníček	
Grafické prvky usnadňující porozumění	
Didakticky využitelné obrázky	
Srozumitelná zadání cvičení	
Typologie cvičení	
Tematická skladba	
Výslovnostní sekce	
Srozumitelný gramatický výklad	
Způsob členění gramatiky v učebnici	
Zastoupení gramatických jevů	
Čtyři řečové dovednosti v každé lekci	
Kvalitní poslechová cvičení	
Doplňkové materiály	
Praktické (fyzické) vlastnosti knihy	

5.3 Materiály ke zkoušce pro trvalý pobyt

V současnosti na trhu neexistuje učebnice češtiny pro cizince, která by ve všech směrech, tj. tematicky i formálně, odpovídala potřebám zkoušky pro trvalý pobyt tak, jak je jednoznačně sumarizuje *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt – úroveň A1, A2*. Je tedy nutné, aby rozdíl, který mezi učebnicí a samotnou zkouškou vzniká, doplnil lektor přípravného kurzu. V optimálním případě může pomoci také syllabus, který bude na nutná doplnění učebnice přehledně odkazovat.

Materiály, které byly vytvořeny jako podpora ke zkoušce pro trvalý pobyt, jsou veřejně dostupné na webu této zkoušky¹⁶ a lektor v přípravných kurzech by je měl dobře znát. O formátu zkoušky byla vydána samostatná publikace *Připravte se s námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – Nový formát testu A1*.¹⁷ Publikace se primárně orientuje na samotné uchazeče o zkoušku pro trvalý pobyt, ale pro lektory může být bohatým zdrojem inspirace pro směřování lekcí. V první části knihy jsou uvedeny základní informace o zkoušce. Následují čtyři kapitoly odpovídající jednotlivým řečovým dovednostem: čtení, poslech, psaní a mluvení. Tyto kapitoly mají jednotnou strukturu. Nejprve se uživatel příručky dozví, jak bude probíhat daný subtest a co smí a nesmí dělat, následují přípravná cvičení a oddíl s typizovanými úlohami. Je velmi vhodné, aby se lektor nechal zvláště typy úloh inspirovat a ověřil si, že výukový materiál, který využívá, zahrnuje všechny typy úloh, které jsou v této příručce a se kterými se tedy také kandidáti setkají během zkoušky. Pokud lektor zjistí, že v učebnici je nějaký typ úlohy zastoupen jen minimálně nebo není zastoupen vůbec, může se na něj soustředit při vybírání doplňkových materiálů k lekci. Po oddílu Typy úloh následuje Modelová verze zkoušky. Ta je v interaktivní podobě ostatně dostupná také na webových stránkách pro zkoušku k trvalému pobytu.¹⁸ Celá příručka *Připravte se s námi* je doplněna o klíč. Součástí příručky je navíc kapitola Co už umím, která umožňuje studentovi sebehodnotit znalosti a úspěchy v učení češtiny. Sebehodnocení posiluje u studentů odpovědnost za vlastní vzdělávání a může sloužit také jako motivační prvek.

Na webových stránkách ke zkoušce pro trvalý pobyt je sekce Pro učitele, která zahrnuje rubriku s materiály ke stažení. Jsou tam dostupné brožury s modelovou verzí zkoušky z minulých let, které mohou lektorovi sloužit jako další zdroj cvičení. Práce s těmito materiály je vedle odpovídajícího obsahu také velmi výhodná z důvodu možnosti nácvičku přesného formátu zkoušky. Pro kandidáty zkoušky k trvalému pobytu je často velmi náročné pracovat s odpovědními listy, pokud se s nimi poprvé setkávají až v den zkoušky. Je tedy velmi žádoucí, aby vše, co je o zkoušce zveřejněno, bylo studentům předáno už v rámci přípravného kurzu.

Velmi zajímavým materiálem, který lze využít k rozšíření lekce, jsou výuková videa¹⁹, též dostupná na stránkách zkoušky k trvalému pobytu v sekci Pro učitele. Video pokrývá 15 nejdůležitějších komunikačních situací v obou jazykových úrovních – A1 a A2. Pro každou jazykovou úroveň je zvolena jiná hlavní postava, takže je možné využít ve stejné lekci obě videa a zároveň udržet dostatečnou pozornost studentů.

Video pokrývá hlavní témata, která cizinec potřebuje při komunikaci s majoritní společností, a jsou rozdělena tematicky: bydlení (3 situace), řešení krizových situací, zdravotní péče a zdravotní pojištění (3 situace), styk s policií, práce, styk s úřady, cestování, okolní prostředí a počasí (2 situace), kontakt s majoritní společností (2 situace). Výuková videa je možné spustit ve variantě s titulky i bez titulků. Všechna videa jsou na webových stránkách doplněna také o přepis nahrávky a o pracovní list.

5.4 E-learning

S rozvojem informačních technologií roste zájem o e-learningové kurzy. V současné době existuje několik volně dostupných e-learningů pro češtinu jako druhý/cizí jazyk. Bohužel žádný z nich není koncipován jako samostatný vzdělávací kurz ani jako komplexní výukový materiál, jedná se spíše o elektronickou podporu studenta.

Na webových stránkách Centra pro integraci cizinců²⁰ jsou dostupné tři ucelené tematické sady: *Čeština do práce* a *Čeština do školy*, které jsou prezentovány

¹⁶ <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt>

¹⁷ Přípravná příručka ke zkoušce A2 bude uveřejněna zde: <https://zkouskaa2.cz>

¹⁸ <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/priprava-na-zkousku/>

¹⁹ <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/pro-ucitele/vyukova-video/>

²⁰ <https://www.kurzycestinyprocizince.cz>

přímo pro studenty, a *Rodinný kurz*, který je doplněn o podtitul „materiály a videosemináře pro učitele“. Výhodou e-learningu je to, že lekce jsou orientovány velmi prakticky, a navíc je lze využívat jako samostatné moduly, takže jsou vhodné i pro nízkoprahové kurzy. Tento e-learning ale neaspíruje na svébytný kurz, který bude fungovat samostatně, je to spíše doplněk ke klasickým lekcím, který umožňuje studentům, aby se k videu vrátili i mimo výuku.

E-learningový kurz *Čeština jako druhý jazyk*²¹ (Meta, o. p. s.) cílí na žáky základní školy, ale řada témat (např. seznamování a lidské tělo) může být využitelná i pro dospělé a může být zajímavým oživením zvláště pro mladší studenty.

Projekt *Mluvte česky!*²² (CJV MU) cílí na přípravu lékařů-cizinců. K dílčímu využití je k dispozici obsáhlý gramatický přehled a jazykové kurzy A1 a A2, které ovšem – stejně jako ostatní e-learningové programy – nerozvíjejí ani dovednost mluvení, ani dovednost psaní.

5.5 Literatura

- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: OUP, 1986.
- UR, P. *A Course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP, 2004.
- VALKOVÁ, J. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: FF UK, 2014.
- ŠTINDLOVÁ, B., VANÍČKOVÁ, K., PALDUSOVÁ, M., JIRÁSKOVÁ, P., HŮLKOVÁ NÝVLTOVÁ, D. *Analýza současného stavu přípravných kurzů ke zkoušce pro trvalý pobyt*. Praha: NÚV, 2018.

²¹ <https://www.cestina2.cz>

²² <http://mluvtecesky.net>

6. SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY

Ačkoli je Společný evropský referenční rámec pro jazyky již značně ukotvený v povědomí učitelů jazyků napříč Evropou, připomínáme zde především vzhledem k cíli přípravného kurzu pro trvalý pobyt jeho základní rysy. Lektor tohoto kurzu by měl být s touto problematikou zevrubně obeznámen.

Vznik Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERRJ) byl iniciován Radou Evropy. Cílem SERRJ je naplnění obecných evropských zájmů v oblasti integrace, a to skrze „přijetí společného postupu na kulturním poli“ (SERRJ, s. 2). SERRJ má zajišťovat pro všechny evropské jazyky koherentní přístup k jinojazyčným mluvčím učícím se daný jazyk. SERRJ byl publikován v roce 2001, v současnosti je využíván ve 47 zemích Evropy. Od roku 2002 je SERRJ dostupný také v češtině, v elektronické podobě je ke stažení na webových stránkách MŠMT.²³

Z praktického pohledu SERRJ poskytuje metodikům, tvůrcům zkoušek, autorům učebnic a v neposlední řadě také učitelům „obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj osnov, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě“ (SERRJ, s. 1). Vzniká tak silný nástroj, na jehož základě je možné vydávat souměřitelná osvědčení o znalosti napříč evropskými jazyky. Konkrétně pomáhá stanovovat cíle výuky, cíle pro autory učebnic, hodnotit řečové dovednosti i porovnávat obsah zkoušek napříč jazyky.

Hlavním přínosem SERRJ je poskytnutí úplného, logického a přehledného popisu toho, „co se musí studenti naučit, aby užívali jazyk ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musejí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat“ (SERRJ, s. 1). A to včetně určení kulturního kontextu jazyka, se kterým mají být studenti seznámeni.

Z pohledu měření a srovnatelnosti jazykových znalostí a dovedností studenta zavádí SERRJ koncept společných referenčních úrovní, které se staly známé i široké veřejnosti. Jedná se o úrovně A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Později byly doplněny také tzv. přechodové úrovně A2+, B1+ a B2+.

6.1 Deskriptory

Klíčové informace v SERRJ prezentují takzvané deskriptory, které pro jednotlivé jazykové úrovně uvádějí míru osvojení určité schopnosti. Deskriptory jsou různou měrou obecné v závislosti na účelu sdělení, a to od komplexně pojatých popisů celé úrovně po praktické, konkrétní přehledy.

BOX 29: UKÁZKA KOMPLEXNÍHO, TJ. GLOBÁLNĚ POJATÉHO DESKRIPTORU

- A1** Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner/ka pomalu a jasně a je ochoten/ochotna mu/jí pomoci.
- A2** Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb²⁴.

²³ <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

²⁴ KOLEKTIV AUTORŮ (2002). Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 24.

Jako příklad komplexního deskriptoru uvádíme výňatek z tabulky 1 *Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice* (SERRJ, s. 24), viz box 29. V levém sloupci je vždy označena úroveň, na kterou se deskriptor vztahuje, a v pravém sloupci je uvedena informace odpovídající dané úrovni.

6.2 Akčně orientovaný přístup

SERRJ přistupuje k úkolu systematizování učení se, vyučování a hodnocení jazyka pomocí akčně zaměřeného přístupu, tzn. „chápe uživatele a studenty jazyka v první řadě jako společenské činitele, tj. členy společnosti, kteří mají své úlohy“ (SERRJ, s. 9), určuje formu cílů, které SERRJ studentům jazyka stanovuje. Z perspektivy akčně zaměřeného přístupu SERRJ najdeme informace týkající se studované oblasti například v tabulce 3 *Společné referenční úrovně: kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka (2. část)* (SERRJ, s. 29) ve sloupci rozsah, srov. box 30.

BOX 30: UKÁZKA POPISU UŽÍVÁNÍ JAZYKA PODLE SERRJ

Rozsah	
A1	Používá základní typy vět s pamětně osvojenými frázemi, skupinami několika slov a formulacemi k tomu, aby byl schopen / byla schopna vyjádřit omezený rozsah informací v jednoduchých každodenních situacích.
A2	Má pouze základní repertoár slov a jednoduchých frází týkajících se jeho/jejích osobních dat a situací konkrétní povahy.

Z uvedeného vyplývá, že SERRJ je dokument značně obecné povahy, který nepředepisuje konkrétní jevy, které by měl být uživatel na dané jazykové úrovni schopen používat. Pro zpřesnění informací je možné využívat referenční popisy

jazykových úrovní, které dále specifikují informace uvedené v SERRJ a zpřesňují znalosti studentů jazyka potřebné k dosažení dané úrovně.

6.3 Popisy úrovně češtiny jako cizího jazyka

Popisy úrovně češtiny jako cizího jazyka vycházejí ze SERRJ. Pro češtinu byly tyto popisy vytvořeny pro úroveň A1, A2, B1, B2. Popisy pro úroveň C1 a C2 dosud neexistují, protože „zpracování každé úrovně je poměrně časově i finančně nákladné a v porovnání s ostatními úrovněmi budou využívány jen malým počtem cizinců“ (Šindelářová 2010).

Popis *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1* (Hádková 2005) byl sestaven pod vedením M. Hádkové a vznikl na Palackého univerzitě v Olomouci. Popis *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2* (Čadská 2005) vznikl v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy pod vedením M. Čadské. Popis pro úroveň B1 *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*, vytvořený pod vedením M. Šáry, je v mnohém specifický. Předně vznikl dříve než ostatní popisy existující pro češtinu, a to v roce 2001. Zadavatelem tohoto popisu navíc nebylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jako tomu bylo v ostatních případech, ale přímo Rada Evropy. Z toho bohužel také vyplývá, že zatímco ostatní popisy jazykových úrovní češtiny jako cizího jazyka jsou volně dostupné ke stažení na webových stránkách ministerstva, tento není k dispozici online a tištěná verze je obtížně dostupná. Popis *Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2* (2005) pod vedením J. Holuba vznikl také na Univerzitě Karlově, konkrétně v Ústavu bohemistických studií.

S velkým časovým odstupem, v roce 2016, byl publikován popis J. Cvejnové a kolektivu *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Tento popis vznikl s odlišným cílem. Zatímco předchozí popisy se primárně orientují na uživatele češtiny jako cizího jazyka, tento se soustředí na uživatele češtiny jako druhého jazyka, tj. migranty, kteří pobývají v České republice a potřebují obstát v běžných, všedních životních situacích. Tato příručka tedy odpovídá přímo přípravě ke zkoušce pro trvalý pobyt, a proto jí bude věnováno více prostoru.

6.4 Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2

Příručka vznikla v roce 2016 pod vedením Jitky Cvejnové a vychází přímo z deskriptorů uvedených v SERRJ. Perspektiva, kterou se na deskripty pohlíží, se liší od nejrozšířenějšího čtení SERRJ, protože se soustředí na koncového uživatele, kterým je migrant žijící v České republice. Příručka je zamýšlena „jako základní rámec pro tvorbu zkoušek pro migranty a zároveň jako pomocný materiál pro učitele“ (Cvejnová, 2016, s. 7).

Příručka vychází nejen ze samotného SERRJ, ale byla po formální i obsahové stránce inspirována také německou obdobou *Profile Deutsch*²⁵ a inovativně byly do popisu zapracovány i výsledky ze šetření Sociologického ústavu AV ČR.

V první kapitole jsou uvedeny deskripty ze SERRJ, konkrétně z kapitol tři, čtyři a pět. V následujícím oddílu jsou tyto deskripty rozpracovány přes konkretizaci deskriptoru až k modelové situaci. Tyto modelové situace jsou oproti původnímu deskriptoru už hodně konkrétní a dávají učiteli, příp. autorovi učebnice či tvůrci testu jasnou informaci o konkrétní situaci, ve které má uživatel obstát.

Například (Cvejnová, 2016, s. 55):

DESKRIPTOR	Dokáže si zařídit prostřednictvím ústní komunikace věci související s jeho/jejími běžnými potřebami nebo se dotázat na různé potřebné informace.
KONKRETIZACE DESKRIPTORU	Dokáže zvládnout běžné situace v obchodech a u poskytovatelů služeb.
MODELOVÁ SITUACE	Dokáže si nechat vyčistit kabát, opravit boty nebo se dokáže domluvit v prádelně.
TÉMA	Nakupování a služby

25 GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG, L. *Profile Deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt-Verlag, 2005.

JAZYKOVÁ FUNKCE	Faktická informace Zjišťování faktické informace Žádost/prosba Přání
------------------------	---

V kapitole 3 se příručka věnuje jednotlivým textovým žánrům podle dovedností. Je rozdělena podle řečových dovedností a dává učiteli jasný návod, jak s daným typem textu pracovat.

Například (Cvejnová, 2016, s. 69):

3.3 Písemná interakce a produkce (psaní) B) PÍSEMNÁ PRODUKCE

Formuláře	- příhláška - podací lístek, poštovní poukázka, poštovní průvodka - příkaz k platbě - registrační formulář - internetový formulář k nákupu zboží a služeb - jednoduchá anketa - jednoduchý dotazník
------------------	---

V kapitole 4 jsou tématem obecné pojmy, které poskytují seznamy jednotlivých slov pro daný tematický celek. Takovým tematickým celkem jsou například charakteristické vlastnosti jako *tvary, chuť, vůně, barva, materiál* apod.

Kapitola 5 se věnuje jazykovým funkcím. Kapitola 6 je zaměřená na specifické pojmy, které uvádějí konkrétní slovní zásobu ke 14 tematickým celkům, jež si publikace vymezila jako hlavní oblasti zájmu.

Tématem kapitoly 7 je gramatika. Postupuje se zde od gramatických jevů na úrovni slov (pád) po slovosled věty jednoduché a souvětí. V záhlaví každého oddílu jsou uvedeny základní gramatické jevy, které by měl uživatel zvládnout.

Kapitola 8 se věnuje češtině z hlediska zvukové roviny, včetně uvedení úplného seznamu fonetických jevů, které má uživatel na úrovni A1/A2 obsáhnout,

prostor je věnován také nácviku a způsobu hodnocení výslovnosti během zkoušky pro trvalý pobyt.

Stručnější kapitola 9 se zabývá popisem relevantních pravopisných jevů, včetně užívání velkých písmen a interpunkce.

Kapitola 10 je věnovaná sociokulturním kompetencím. Uvádí sociokulturní kompetence ke 14 vymezeným tematickým celkům a je doplněná o sociokulturní poučení o mírách a váhách, struktuře týdne a dne, ročních obdobích, společenských rituálech a tykání a vykání.

6.5 Řečové dovednosti na úrovni A1/A2

Pro porozumění tomu, co obnáší ovládnutí jazyka na příslušné referenční úrovni, uvádíme sebehodnotící charakteristiky jednotlivých řečových dovedností, které odpovídají úrovni znalosti jazyka A1/A2.

Porozumění

A1 – poslech • Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.

A2 – poslech • Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých, jasných, jednoduchých zpráv a hlášení.

A1 – čtení • Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích.

A2 – čtení • Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.

Mluvení

A1 – ústní interakce • Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky

odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.

A2 – ústní interakce • Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal/a udržet.

A1 – samostatný ústní projev • Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.

A2 – samostatný ústní projev • Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal/a vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.

Psaní

A1 – písemný projev • Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.

A2 – písemný projev • Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.

6.6 Literatura

- CVEJNOVÁ, J. a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2*. Praha: NÚV, 2016.
- ČADSKÁ, M. K metodologickým východiskům a obsahovému zaměření popisu Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis/AUČCJ, 2006, s. 23–26.
- ČADSKÁ, M., BIDLAS, V., CONFORTIOVÁ, H., TURŽÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2*. Praha: Tauris, 2005.
- HÁDKOVÁ, M. Popis referenční úrovně A1 pro češtinu – může sloužit učitel? In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis/AUČCJ, 2006, s. 17–22.
- HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Praha: Tauris, 2005.

- MILTON, J. The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. In *Eurosla Monographs Series 1*. Eurosla, 2010, s. 211–232.
- SERRJ (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*). Olomouc: UP, 2006.
- ŠÁRA, M. a kol. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- ŠEBESTA, K. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: FF UK, 2017.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Čeština jako cizí jazyk dle SERR* [online]. Metodický portál, 2010 [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8143/cestina-jako-cizi-jazyk-dle-serr.html/>

7. PRAKTICKÉ NÁVODY

Závěrečný oddíl příručky obsahuje náčrty několika praktických příprav pro lekci tematicky zaměřenou na jídlo a restauraci, které mohou vyučujícím posloužit jako inspirace a podklad pro vlastní plánování lekce. Jedná se o shrnutí přípravy hodiny (7.1), před-aktivity, aktivity a po-aktivity při práci s tematicky zaměřeným čtecím textem a poslechem (7.2 a 7.3), možnosti procvičení gramatiky (7.4) a návrhy pro výslovnostní cvičení (7.5).

7.1 Příprava hodiny

Před lekcí:

- přijít včas (ideálně min. 15 minut předem)
- zkontrolovat pomůcky (audio, materiály, stav třídy/místa, kde se koná lekce)

Plán lekce:

- úvod
- cíl lekce
- opakování
- nové téma
- opakování, procvičování, aktivity, timing max. 15 minut na aktivitu
- domácí úkol
- závěrečné shrnutí

7.2 Práce s textem

1. Před-textové aktivity (záleží na výchozích znalostech studentů, k dispozici je varianta A a B). Úkoly slouží k úvodu do tématu, elicitaci známé slovní zásoby, kategorizaci nové slovní zásoby (polévky, hlavní jídlo, dezerty).

varianta A	varianta B
Co znamená jídlo a pití? Znáte nějaké?	Jak často jíte v restauraci? Které jídlo máte rádi? Které jídlo nejíte? Které jídlo je na obrázku?

Studenti spojují obrázky se slovy, spojují adjektiva se substantivy

vepřový	zmrzlina
světlé	polévka
perlivá	džus
ovocný	voda
gulášová	salát
vanilková	řízek
zeleninový	pivo

2. Textové aktivity:

1) Doplňte do textu kategorie (polévky, hlavní jídlo, dezerty, saláty, nápoje):		
JÍDELNÍ LÍSTEK		
	Gulášová polévka	43 Kč
.....	Bramborová polévka	40 Kč
	Kuřecí polévka	45 Kč
	Vepřový řízek, brambory	110 Kč
	Hovězí guláš, knedlík	98 Kč
.....	Svíčková omáčka, knedlík	130 Kč
	Smažený sýr, hranolky	95 Kč
	Zeleninový salát	60 Kč
.....	Salát s kuřecím masem	105 Kč
	Okurkový salát	35 Kč
	Vanilková zmrzlina s ovocem	40 Kč
.....	Palačinky se šlehačkou	80 Kč
	Perlivá voda	25 Kč
	Světlé pivo	30 Kč
.....	Černý/zelený čaj	35 Kč
	Ovocný džus	28 Kč
2) Odpovězte na otázky: Jaké jídlo stojí ... korun? Kolik stojí ... ?		

Práce ve dvojici, studenti doplňují jídelní lístek.

varianta A	varianta B
JÍDELNÍ LÍSTEK	JÍDELNÍ LÍSTEK
Polévky	Polévky
..... 43 Kč	Gulášová polévka 43 Kč
Bramborová polévka 40 Kč	Bramborová polévka Kč
Kuřecí polévka 45 Kč	 45 Kč
Hlavní jídla	Hlavní jídla
Vepřový řízek, brambory Kč	Vepřový řízek, brambory 110 Kč
Hovězí guláš, knedlík 98 Kč	Hovězí guláš, knedlík 98 Kč
Svíčková omáčka, knedlík 130 Kč	Svíčková omáčka, knedlík Kč
Smažený sýr, hranolky Kč	Smažený sýr, hranolky 95 Kč
Saláty	Saláty
..... 60 Kč	Zeleninový salát 60 Kč
Salát s kuřecím masem Kč	Salát s kuřecím masem 105 Kč
Okurkový salát 35 Kč	 35 Kč
Dezerty	Dezerty
Vanilková zmrzlina s ovocem 40 Kč	Vanilková zmrzlina s ovocem Kč
Palačinky se šlehačkou Kč	Palačinky se šlehačkou 80 Kč
Nápoje	Nápoje
..... 25 Kč	Perlivá voda 25 Kč
Světlé pivo Kč	Světlé pivo 30 Kč
Černý/zelený čaj 35 Kč	Černý/zelený čaj Kč
Ovocný džus 28 Kč	Ovocný džus 28 Kč

3. Po-textové aktivity:

Studenti tvoří vlastní jídelní lístek.

7.3 Práce s poslechem

Poslech dialogu v restauraci (např. *Česky krok za krokem 1*, str. 27)

1. Před-textové aktivity:

varianta A	varianta B
Elicitace / vysvětlení slovní zásoby Předučení frází v restauraci	Obrázek lidí v restauraci
Co si dáte? Dám si. Ještě něco? Zaplatím.	Kdo je na obrázku? Kde jsou? Co si dají k jídlu?

2. Poslechové aktivity:

varianta A	varianta B
1) Kdo si dá džus? 2) Kdo si nedá hovězí guláš? 3) Kolik stojí jídlo?	1) Co si dá Eva k pití? 2) Co si dá Petr k jídlu? 3) Co nechce Eva? 4) Dají si dezert? 5) Platí zvlášť, nebo dohromady?

3. Po-textové aktivity:

1. Studenti mají k dispozici text s vynechanými slovy, doplňují vynechaná slova, kontrolují poslechem, např:

Číšník: Dobrý den. Tady je

Co si dáte k ?

Petr: Dám si černé A ty, Evo?

Eva: Já si dám pomerančový

Číšník: Takže tady je ten

a to A co si k jídlu?

Petr: si česnekovou polévku,
grilovaného lososa a

Eva: Já nechci polévku. Hm, mám ráda smažený,
ale ten není moc

Dám si hovězí a dušenou rýži.

2. Studenti tvoří podobný dialog.

3. Studenti hledají formy akuzativu (formy po Dám si) a vyvozují pravidla pro akuzativ.

7.4 Procvičení gramatiky

Pro následující aktivity jsou potřebné kartičky s obrázky jídel, která si studenti osvojili, a jejich názvy.

FIXACE SLOVNÍ ZÁSoby

přiřazování

Studenti spojují názvy a obrázky.

pexeso

Studenti hrají klasické pexeso, když otočí obrázek, musí říct, co je na obrázku. Když otočí nesprávný obrázek, řeknou *Ne, to není ... To je ...*

chodička

Každý studující dostane jeden obrázek, chodí po třídě, když se S potkají, jeden ukáže druhému obrázek a zeptá se *Co to je?* Druhý odpovídá *To je ...*

běhací diktát

Na jedné straně třídy sedí L a jednotlivým S ukazuje obrázky. Když S vidí obrázek, musí běžet přes třídu a tam na papír napsat, co bylo na obrázku. L má k dispozici správné řešení, které následně ukáže a zkontroluje.

FIXACE GRAMATIKY (AKUZATIV) A FRÁZÍ

pexeso

Při otočení obrázku student musí říct, co hledá (Např. otočí gulášovou polévku, říká: *Hledám / Dám si gulášovou polévku.* Pokud následně otočí např. černou kávu, řekne: *Nehledám / nedám si černou kávu.*).

chodička

Studenti chodí po třídě, ukazují si kartičky, fixují fráze. Jeden ukáže obrázek a ptá se *Co si dáš/dáte?*, druhý podle obrázku odpovídá *Dám si gulášovou polévku.*

7.5 Fonetická příprava

Před osvojením nové slovní zásoby dáme studentům „poslechový test“, který může sloužit i jako opakování slovní zásoby. Následně studenti čtou, nejdříve sborově, potom po dvojicích/jednotlivcích.

Poslouchajte a doplňte hlásky:

- | | | |
|--------------------------|-------------------------|-------------------|
| 1. ... a ... | 5. p ... l ... vka | 9. ... o ... a |
| 2. ... mrzl ... n ... | 6. b ... am ... o ... y | 10. g ... l ... š |
| 3. p ... la ... in ... y | 7. ř ... z ... k | 11. p ... v ... |
| 4. s ... l ... t | 8. ... ý ... e | 12. k ... v ... |

Poslouchajte a doplňte slova do tabulky:

• je krátký vokál, – je dlouhý vokál:

•	••	–•	•–	•–•	•••

Příklad řešení:

•	••	–•	•–	•–•	•••
čaj	pivo	káva	guláš	polévka	brambory
	voda	řízek	salát	omáčka	zmrzlina

Metodická podpora lektorů v přípravných kurzech ke zkoušce pro trvalý pobyt

BARBORA ŠTINDLOVÁ
DANA HŮLKOVÁ NÝVLTOVÁ
PETRA JIRÁSKOVÁ
KLÁRA VANÍČKOVÁ
MICHAELA PALDUSOVÁ

Odpovědný redaktor: Kamila Kolmašová
Technický redaktor: Jan Klufa
Grafické zpracování: Pavel Švejda
Jazyková korektura: Jan Klufa

88 stran, 2. vydání
ISBN 978-80-7578-055-3
Vydal Národní pedagogický institut České republiky
Senovážné nám. 872/25, 110 00 Praha 1, 2021