

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

TYPY UČENÍ SE A ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK (SE ZŘETELEM KE SLOVNÍ
ZÁSOBĚ)
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Martina Jedličková
Český jazyk se zaměřením na vzdělávání
2009 - 2012

Vedoucí práce: *Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.*

Plzeň 2012

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

Plzeň 28. března 2012

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. za jeho cenné rady a čas, který mi věnoval při řešení dané problematiky. V neposlední řadě také děkuji všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace.

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÁ ČÁST	3
2.1	NABÝVÁNÍ ZNALOSTI JINOJAZYČNÉHO KÓDU	3
2.2	UČENÍ	8
2.3	STYL	11
2.3.1	Kognitivní styly	12
2.4	STYLY UČENÍ	15
3	EMPIRICKÁ ČÁST	21
3.1	CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU	21
3.2	ZKOUMANÝ VZOREK A POUŽITÉ METODY	22
3.3	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	22
3.4	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	23
3.5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	26
4	PREZENTACE SLOVNÍ ZÁSOPY VE VYBRANÝCH UČEBNÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE	27
5	LINGVODIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ	30
6	ZÁVĚR	34
7	SEZNAM LITERATURY	36
8	RESUMÉ	38
9	SUMMARY	39
10	PŘÍLOHY	I

1 ÚVOD

V současném světě, v němž se vzdálenosti zkracují jak z důvodu snazšího cestování, tak globálnímu informačnímu propojení, vyvstává potřeba výuky jazyků stále intenzivněji. Potřeba domluvit se cizím jazykem, znát alespoň jeden další jazyk, se stává samozřejmostí jak v zahraničí, tak i u nás. Přestože je Česká republika země malá a český jazyk není považován za jazyk světový, tedy globálně rozšířený, za posledních 20 let poptávka po výuce českého jazyka stále stoupá. Je to způsobeno mimo jiné poměrně dobrou ekonomickou situací v naší republice. Stejně jako ve všech vyspělých státech Evropy se po „otevření hranic“ do naší vlasti dostává stále více dlouhodobých či krátkodobých jinojazyčných mluvčích. Ať už to jsou studenti či pracující, ať se jedná o dělníky či manažery, při dlouhodobém pobytu u nás vznikne potřeba se naučit češtinu jako cizí jazyk pro sociální integraci, pro domluvení se či získání zaměstnání.

Tato práce se zabývá češtinou jako cizím jazykem, zejména s důrazem na jednotlivé styly učení. Řada prací a badatelů po celém světě se intenzivně věnuje teorii výuky cizích jazyků obecně. V této práci se budeme specializovat na otázku výuky jazyka českého, což pochopitelně s ohledem na velikost České republiky v globálním měřítku není obor příliš popsáný a prozkoumaný.

Výuka jazyka je dlouhodobý proces, který nelze příliš uspíšit a který trvá léta. Je také pravdou, že nesprávným stylem učení lze dobu pro získání jazykového kódu velmi prodloužit. Proto je potřeba proces poznávání a učení se cizímu jazyku co nejvíce prozkoumat a popsat. Teprve po důkladném pochopení tohoto procesu je možno v budoucnu tuto teorii prakticky aplikovat, tzn. připravit nové a zlepšit stávající učebnice češtiny pro cizince, zlepšit a zefektivnit proces učení v jednotlivých jazykových kurzech. Jedním z důkazů, že je teorie výuky použitelná i v praxi, je i pokrok v učebnicích v posledních dvou dekadách. Od učebnic víceméně pouze textových se aplikováním teorie učení postupně staly učebnice barevné, s množstvím fotografií, ilustracemi a se srozumitelnými piktogramy. Tyto změny nejen zvýší efektivitu či rychlost učení, ale učiní tento proces méně stresujícím a možná i zábavnějším pro samotné studenty.

Tato práce je členěna na dvě obecné části. První bude zaměřena zejména na teoretickou rovinu a budeme se v ní zabývat několika oblastmi. Jednou z nich je popis způsobů nabývání jazykového kódu – základní teorií nabývání jazyků s ohledem na získávání jazyka mateřského. V další teoretické podkapitole se budeme věnovat jednotlivým typům učení se a pokusíme se je podrobně popsat, analyzovat. Rádi bychom věnovali hlavní důraz tzv. vizuálním typům učení.

V druhé části bakalářské práce, kterou je možno zařadit spíše jako praktickou, provedeme rešerši učebnic českého jazyka pro cizince, které jsou dostupné na našem trhu, a pokusíme se je stručně charakterizovat s ohledem na vizuální typ učení. Zhodnotíme jejich klady i nedostatky, případně přijmeme doporučení pro jejich úpravu, zefektivnění. Součástí této praktické části je i analýza výsledků krátkého dotazníku, který byl rozdán zahraničním bohemistům na Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Karlovy univerzity v Praze. Pomocí dotazníku budeme zjišťovat rozšířenost jednotlivých forem učení a s ohledem na tyto výsledky stanovíme jednotlivá lingvodidaktická doporučení.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 NABÝVÁNÍ ZNALOSTI JINOJAZYČNÉHO KÓDU

Nabývání cizojazyčného kódu je velmi důležitou, rozsáhlou a komplikovanou oblastí v lingvodidaktice. Lze dokonce říci, že nabývání cizojazyčného kódu je jednou ze stěžejních otázek tohoto oboru. Rozsáhlost této problematiky je zřejmá z faktu, že pod tento pojem nezahrnujeme pouze samotné osvojování si jazyka cizího, nýbrž i osvojování si jazyka mateřského a zároveň se do této disciplíny zahrnuje i široce a neostře ohraničený obor obecných komunikačních kompetencí.

Teorie výuky cizích jazyků je velmi důležitou disciplínou obzvláště v současné době, kdy se svět globalizuje, „zmenšují“ se vzdálenosti a díky ICT technologiím je možné komunikovat v reálném čase napříč národy, kontinenty. A právě tyto nové možnosti zadávají intenzivnější podněty pro nutnost komunikovat v jiném než mateřském jazyce. Je základní dovedností všech studovaných lidí v moderním světě ovládat přinejmenším jeden cizí jazyk. Jelikož se bohužel neuchytily platformy jazyka univerzálního se zjednodušenou gramatikou, mohli bychom říci snadno se učící, jsou studenti na celém světě nuceni pronikat do jazyků nativních, s jejich složitou gramatikou, ustálenými výrazy, gramatickými frázemi a nepravidelnými tvary některých slov. Proto je učení cizích jazyků tak obtížné, trvá řadu let a je potřeba se snažit jednotlivé části jeho nabývání popsat co nejpodrobněji, tzn. trvale se zabývat tímto vědním oborem. Výzkumy teoretické roviny přijímání jazykového kódu následně efektivně aplikované při výuce jazyků mohou přinést zásadní zvyšování efektivity výuky – což je jedním z nejdůležitějších cílů tohoto oboru. Široké téma nabývání jazyků je zkoumáno již řadu let a na toto téma bylo vydáno obrovské množství literatury. Jelikož se však jedná o tak komplexní obor, můžeme konstatovat, že toto téma není ani zdaleka zcela vyčerpáno a že se lingvistům nepodařilo přesvědčivě proces osvojení jazyka zcela popsat.

Jako demonstraci nejednotnosti jednotlivých oblastí výuky jazyků se budeme v následujícím textu zabývat pohledem na osvojení jazyka cizího s ohledem na jazyk mateřský. Např. podle Hrdličky (Hrdlička, 2010, s. 143-151) existují tři názorové proudy:

- 1) přístupy spatřující mezi procesem získávání znalostí shodu, respektive období;
- 2) přístupy, které mezi nimi poukazují na podstatné odlišnosti;
- 3) teorie interlanguage.

Ad 1) Přístupy spatřující mezi procesem získávání znalostí shodu, respektive období

Tento názorový proud pohlíží na proces nabývání cizího jazyka jako na proces velmi podobný s nabýváním jazyka mateřského. Z hlediska této teorie není podstatný fakt, že student již nějaké jazyky ovládá (minimálně jazyk mateřský). K výuce nového jazyka dochází nezávisle na těchto znalostech. Student nestaví výuku na srovnávání rozdílností jazyků, gramatických odchylek a větných staveb, ale k nabývání cizího jazyka dochází v zásadě spontánně, aktivním i pasivním procvičováním, bez návaznosti na doposud nabitě znalosti jiného kódu. Někteří autoři nabývání mateřského a cizího jazyka označují za zcela totožné procesy; v dnešní době se však tyto pohledy považují za zastaralé. I přes velmi podobné postupy při získávání jazyků podle této teorie nepovažuje většina lingvistů proces získávání mateřského a cizího jazyka za zcela identický.

S ohledem na hlavní myšlenku této teorie, na podobnost osvojení mateřského a cizího jazyka, se v následujících odstavcích budeme zabývat způsobem osvojení jazyka mateřského, někdy také uváděného jako jazyka prvního. Pochopení přirozených procesů při získávání tohoto jazyka může najít praktické uplatnění při osvojování jazyků dalších.

Osvojování mateřského jazyka je nezávislé na druhu jazyka a probíhá velmi podobně ve všech společnostech, kdekoli na světě. Osvojení můžeme rozdělit do několika fází:

a) 0-12 měsíců. Již v tomto období lze snadno vyzorovat jednoduchou formu komunikace, a to reflexivní křik – pláč, kterým nemluvně dokáže poukázat na absenci základních životních potřeb případně na vznik nepříjemných podnětů. Pomocí této elementární komunikační metody dokáže upoutat pozornost opatrovatelů. Prostřednictvím mimických projevů a intonace při různém pobrukování dokáže dát najevo i svoji spokojenost.

b) 12-18 měsíců. Zdravě se vyvíjející jedinec dokáže v tomto období vnímat a adekvátně reagovat na často opakované výrazy. Můžeme to již považovat za opravdový komunikační základ, za zárodky záměrné řečové produkce.

c) 18 měsíců – 6 let. Toto období bývá považováno za klíčové z hlediska vývoje jazyka. I bez cíleného memorování dokáže dítě během tohoto poměrně krátkého období získat rozsáhlé znalosti, jak významu jednotlivých slov, tak gramatické skladby. Právě v jednoduchosti a přirozenosti získávání znalostí mateřského jazyka v tomto období je potřeba hledat paralelu pro výuku jazyků následných.

d) 6 – 15 let. I když se jedinec v období nástupu do školy dokáže plynně vyjadřovat, nadále dochází ke spontánnímu osvojování dalších oblastí jazyka – většinou těch, jež se nevyskytují v běžné mluvě při rodinné komunikaci. Dověšení 15 let věku můžeme považovat za ukončení osvojování mateřského jazyka.

Po krátkém popsání komunikačního vývoje dítěte si představíme konkrétní metody založené na podobnosti mateřského a cizího jazyka, a to behaviorismus a nativismus.

1) BEHAVIORISMUS

Tato teorie, popsaná zakladatelem Thorndikem je založena na tzv. asociativismu, který vznikl na počátku dvacátého století. V lingvistice se však začal výrazně prosazovat v předválečných létech, a to zejména v USA.

„Podle této teorie dochází obecně k nabývání znalostí tím, že za příznivých okolností, jimiž míní náležité opakování podnětu a reakce v optimálním časovém odstupu, dochází u dotyčného živého organismu k vytvoření vazby mezi smyslovým vjemem a příslušnou reakcí (odpovědí, impulzem k činnosti). Tato asociace se pak dále upevňuje dostatečným opakováním celého procesu a umocňuje se pozitivním motivačním účinkem (pocit úspěchu, pochvala, uspokojení určitých potřeb apod.)“ (Hrdlička, 2010, s. 145).

V souladu s tímto chováním rozvinul svoji teorii i Skinner (1957). Zastává názor, že získávání jazykových dovedností je podobné jako získávání kterýkoli jiných dovedností, a to neustálým opakováním vzorů, až do osvojení si automatických návyků. Získávání cizího

jazyka je tedy podobné jako získávání jazyka mateřského, kdy dítě neustálým opakováním napodobuje rodiče podle modelu: dělej, co dělám já, a také říkej, co říkám já.

2) NATIVISMUS

Asi nejvýznačnějším stoupencem této teorie je Chomsky. Vývoj řeči je podle jeho teorie založen na genetických předpokladech, že existuje jakási univerzální gramatika, která je vrozená každému lidskému jedinci. Jedná se o jakousi abstraktní gramatickou šablonu, do níž snadno zapadne kterýkoli světový jazyk. Dítě se tedy podle této teorie nemusí učit kompletní jazykovou sadu, ale jen omezené vlastnosti jeho mateřského jazyka – ostatní obecné znalosti jsou vrozené a netřeba se je tedy učit. Chomsky jako důkaz existence univerzální gramatiky uvádí fakt, že bez těchto mechanismů by si dítě nebylo schopno osvojit jazyk za tak krátkou dobu. Důkazem je i to, že člověk dokáže používat více lingvistických obrátů, než jaké získal pouhým poslechem během procesu dospívání.

Ad 2) **Přístupy, které mezi nimi poukazují na podstatné odlišnosti**

Tento názorový proud odlišuje proces získávání jazyka mateřského a jazyka následného. Na nabývání těchto dvou jazyků se podle této teorie nahlíží jako na dva odlišné procesy s často uváděnými zásadními rozdíly. Jako důkazy pro tuto teorii se uvádějí odlišný časový horizont nabývání sekundárního jazykového kódu, jiná struktura osvojovaných znalostí, jiná motivace a kvalita, a to, že výuka druhého jazyka nebývá spjata s vývojem lidského jedince.

Do tohoto proudu patří i teorie osvojení druhého jazyka (*Theory of second language acquisition*). Tuto teorii vyvinul na počátku 80. let minulého století Krashen. Podle této teorie je osvojování podvědomý proces, který se uplatňuje u dětí, které se učí mateřský jazyk. Tento proces je podle Krashena mnohem efektivnější, než klasické učení druhého jazyka používaného ve škole – procesem vědomým. Krashen se pokouší v této teorii identifikovat klíčové oblasti, které napomáhají zvládnutí jazyka druhého a alespoň rámcově se podobají osvojování jazyka mateřského. Za elementární podmínku považuje dostatečný přísun dobře chápatelného jazykového vkladu (*Comprehensible input*). Zároveň ve své teorii poukazuje i na faktory, které ztěžují osvojení druhého jazyka – např.

důsledné opravování chyb, přehnaný důraz na gramatickou správnost, stresující výukové prostředí či nerespektování dočasného, tzv. tichého období, kdy žák začíná rozumět novému jazyku, naslouchá mu, ale není schopen ho aktivně používat. Podle jeho teorie by učitelé měli být zdrojem srozumitelného jazykového vkladu a zároveň vytvářet klidné, nestresující a motivační prostředí ve třídě.

I přes odlišnosti v nabývání mateřského a druhého jazyka, jak jsme v předchozích odstavcích naznačili, neexistuje jednoznačná shoda, že výuka druhého jazyka je obtížnější, zdoluhavější a méně přirozená. Řada lingvistů tvrdí přesný opak a poukazují na nezastupitelnou roli mateřštiny pro učení se dalším jinojazyčným kódům. Poukazují na pozitivní motivaci a na prioritu učení se cíleného, vědomého, před nahodilým a nesystematickým učením se jazyka mateřského.

Ad 3) **Teorie interlanguage**

Ve druhé polovině šedesátých let minulého století se začalo formovat nové osobité pojetí nabývání znalosti jazykového kódu, které bývá označováno jako teorie interlanguage, ve kterém se lingvodidaktická stránka jeví být nezastupitelná. Základem nového vědeckého názoru se stal jednak výzkum o fungování pidginů a kreolských jazyků a také výzkum o porušování jazykové normy.

Teorii interlanguage poprvé publikoval anglický lingvista Corder (1967). V této teorii se pracuje s pojmem jakéhosi „mezijazyka“, který se objevuje již u raných fází výuky cizího jazyka. Je to nedokonalý jazyk, kdy student využívá základních znalostí nového jazyka, generalizuje základní pravidla s nesprávnou představou o struktuře jazyka a jeho fungování. Tato teorie pracuje s chybami, které student při studiu cizího jazyka dělá jako s jevem žádoucím a přirozeným, a tím se zásadně odlišuje od předchozích dvou teorií, které se naopak dívají na vznikající chyby jako na jev defektní, a tedy nežádoucí. Často student nesprávně přebírá i pravidla ze svého rodného jazyka. Tento mezijazyk, který však již dovoluje určitou formu komunikace, se stále vyvíjí, formuje a zdokonaluje. Tímto procesem se kontinuálně přibližuje jazyku požadovanému. Chyby, při tomto procesu vznikající, jsou nevyhnutelnou průvodní okolností v průběhu procesu nabývání znalosti jazykového kódu (mateřského i cizího).

Corder definuje pojem chyby takto: „*Chyby jsou nezbytností pro samotného žáka, neboť v dělení chyb lze spatřit způsob žákova vnímání učení. Je to způsob, kterým žák prověřuje své hypotézy o podstatě jazyka, kterému se učí. Dělení chyb je strategie provozována jak dětmi při osvojování jejich mateřského jazyka, tak při učení se jinému jazyku*“ (Ježková, 2008, s. 10-11).

Corder říká, že tyto nedostatky lze vysledovat, utváří určitý systém a jsou podobné obzvláště u jedinců mluvících stejnou mateřštinou. Důvodem je, že studenti provádějí negativní transfer (překlad) struktur rodného jazyka do procesu učení. Negativním transferem rozumíme chybné uplatnění strukturních vlastností jednoho jazyka při tvorbě výpovědi jazyka druhého.

Tyto problémy lze ale odhalovat tzv. kontrastivní analýzou. V této analýze je popsán jak jazyk mateřský, tak konkrétní jazyk cizí, jemuž se žák učí. Zároveň jsou zde zaznamenány jazykové obtíže a chyby, které se dají předvídat.

Výsledky takového bádání je poté možno prakticky využívat při tvorbě učebnic a umožňují předcházet či redukovat účinkům interference.

Teorie interlanguage je po stránce zkoumání jazykové problematiky jistě cenná, bohužel se v lingvodidaktice ještě nesešla s odpovídajícím uplatněním, i když u některých výukových metod (např. metoda přirozená a sugestopedická, metoda reakcí pohybem aj.) je chyba tolerována.

2.2 UČENÍ

Abychom mohli přiblížit typy učení, budeme se nejdříve věnovat vymezení samotného pojmu učení. Každý si při vyslovení tohoto slova patrně představí nějaký způsob, jakým lze nabývat znalosti či dovednosti potřebné pro naše další studium či k výkonu budoucího povolání. V odborných publikacích je však učení chápáno v daleko širších souvislostech. Je popisováno jako proces, který člověka provází od narození po celý jeho život. Probíhá jak nevědomě (spontánně), tak i vědomě (řízeně).

„Učení v nejšířším smyslu slova pokládáme za aktivní odrážení uspořádanosti objektivní skutečnosti a jejich změn; zároveň je procesem zpracování informace a jejím

paměťovým uchováváním; k podstatě učení patří zpětné vazby (člověk se učí na základě výsledků své činnosti) i vytváření nových složek chování a činnosti“ (Linhart, 1982, s. 23).

Linhart (1982) vymezuje pojem učení jako základní autoregulační proces, v němž se formují jak činnost, tak vědomí, tak i psychické vlastnosti člověka. Z těchto poznatků tedy vyplývá, že vlastní učení není jen prosté memorování předkládaných informací, ale slouží také k lepší orientaci ve společnosti, ve které žijeme.

„Učení je univerzálním jevem v životě člověka, v jeho chování a činnosti. Lidská společnost se opírá o učení jako o přirozený základ svého vývoje. Na základě potřeb společnosti vzniklo vyučování a výchovná činnost, které jsou záměrným zaváděním procesu učení a jeho řízení u jiných jedinců, především mladých, s určitým předem stanoveným, záměrem a cílem“ (Jiřincová a Červenka, 1992, s. 5).

Struktura učení se dle Jiřincové a Červenky (Jiřincová a Červenka, 1992, s. 6-8) skládá ze čtyř základních, vnitřně propojených složek. Jedná se o složku poznávací, motivační, prováděcí a kontrolní (zpětnovazební). Každá ze složek se uplatňuje při samotném procesu učení, v kterém rozlišujeme čtyři na sebe navazující základní fáze. Pokud chceme dosáhnout v učení kladného výsledku, měli bychom tyto fáze dodržovat.

Jedná se o:

- 1) fáze orientační;
- 2) fáze vytváření hypotéz;
- 3) fáze verifikační;
- 4) fáze završující syntézy.

Ad 1) Fáze orientační

Tato fáze začíná vznikat v situaci, kdy si žák začne uvědomovat, že jeho dosud nabyté vědomosti a dovednosti nebudou stačit k zvládnutí daného problému. Jelikož si žák neví s daným problémem z počátku rady, musí překonat počáteční pocit nejistoty a vyvíjet zvýšenou aktivitu. Díky této orientační aktivitě ale získává nové informace, které mu pomáhají překonat pocit chaosu. Postupně se tak již začíná zaměřovat na samotné

řešení problému. Velmi důležitá je i motivační složka učení, která se zde také výrazně prosazuje. Záleží na intelektuální úrovni a motivační připravenosti každého jedince, jak bude schopen daný úkol vyřešit. Hovoří se o tzv. speciální připravenosti k učení:

- a) žák musí být k učení náležitě motivován;
- b) jeho dřívější nabyté znalosti, dovednosti a vědomosti musí být adekvátní k náročnosti nového úkolu;
- c) vjemové pole, v němž je skryt problém, musí být dostatečně uspořádáno. Aby byla vzbuzena pozornost a zájem žáka, musí učitel dbát na navození dostatečné připravenosti.

Ad 2) Fáze vytváření hypotéz

Ve fázi vytváření hypotéz žák zpracovává informace a hledá jejich myšlenkovou syntézu. Zpřesňuje své cíle, hledá podstatné znaky a vztahy, aby lépe pochopil problém. Pokud dokáže problém vymezit, může stanovit instrumentální hypotézy, které jsou východiskem k předpokládanému způsobu řešení. Žák propojí problém se svými dřívějšími poznatky, a tak vlastně začíná hledat způsob řešení problému.

Ad 3) Fáze verifikační

Verifikační fáze znamená, že žák pracuje na hledání řešení úkolu či problému, volí různé eventuality a ověřuje jejich pravdivost – provádí tzv. verifikaci hypotéz. Z hlediska myšlenkových operací se uplatňují zejména procesy diferenciací, identifikace a zobecňování. Můžeme říci, že se v této fázi hledá určitý plán zaměřený na dosažení řešení daného úkolu. Zde se projevují zřetelné individuální a vývojové zvláštnosti. Žáci se snaží dojít ke správnému řešení i za pomoci náhodných operací, někdy také i chybných postupů. Zvláště však menší děti používají nejčastěji strategii pokus – omyl, protože ještě nejsou schopny problém nejdříve promyslet a posléze jej řešit. V této fázi je vhodné žákům nastínit různé možnosti, množství přístupů a strategií řešení. Učitel zároveň žáky směřuje k samostatnosti a k přesvědčení, že především vlastní činností lze dosáhnout zdaru při řešení úkolu.

Ad 4) Fáze završující syntézy

Poslední fáze zastřešuje přirozený cyklus učení. Mezi třetí a čtvrtou fází učení dochází k posunu, kdy ověřování hypotéz a induktivní postupy (postup od jednotlivého k obecnému) jsou vystřídány používáním ověřených metod, pojmů a algoritmů, tj. začíná převažovat postup deduktivní (z něčeho obecného jde vyvodit něco jednotlivého). Upřesňují se pojmy a myšlenkové operace, které jsou odrazem poznávané skutečnosti a odpovídají metodě řešení daného problému.

Poznání základních zákonitostí učení je jednou z podmínek pro rozvoj efektivity učení. Učitel by měl ze struktury a fází učení vycházet při stanovování učebního programu. Má-li být vzdělávání účelné, musí být jednotlivé složky a s nimi spjaté procesy učení ve vzájemném souladu. V opačném případě dochází k řadě negativních jevů, jako jsou poruchy učení, předčasná únava či nechuť žáka učit se a výsledkem je tudíž nízká efektivita učení.

2.3 STYL

S pojmem styl se můžeme setkat v nejrůznějších slovních spojeních našeho běžného života. Během historie se význam tohoto slova neustále měnil a rozšiřoval. Ve starém Řecku se slovem *stylos* rozumělo rydlo, jímž se psalo na voskovou destičku. V antickém Římě se výraz posunul do sféry básnické jako způsob básnického vyjadřování nebo řečnického projevu. Dalším rozšířením tohoto výrazu bylo používání slova v architektuře, hudbě a malířství v průběhu dalších staletí. V moderní době pojem styl pronikl i do oborů společenskovedních, technických, sportovních aj.

„Pojem styl se nyní chápe jako individuálně odlišný a vnitřně jednotný způsob výběru a kombinování dílčích prvků i postupů. Ten vtiskuje výslednému dílu specifický a pro vnějšího pozorovatele identifikovatelný a definovatelný svébytný charakter“ (Mareš, 1998, s. 48).

V psychologii je však termín styl pokládán za pojem odborný. V dnešní době se užívá spíše množného čísla. Stylů je popisováno více. V přehledové studii Messicka (1994) je vyčleněno pět druhů stylů: expresivní, responzivní, kognitivní, učební a defenzivní.

Obecně se psychologický pojem styl může formulovat jako pravidelnost ve způsobu nebo formě lidské aktivity.

„Styly poukazují na svébytně způsoby zpracování psychických obsahů a vypovídají o individuálním organizování a řízení psychických procesů“ (Mareš, 1998, s. 49).

My se budeme blíže věnovat stylům kognitivním a stylům učení, protože oba pojmy s učením samotným úzce souvisí.

2.3.1 KOGNITIVNÍ STYLY

Kognitivní styly patří mezi jeden z nejdůležitějších termínů v psychologii a tento pojem se zabývá lidským poznáním sebe sama; někdy se také označují jako styly poznávací.

Pedagogický slovník vymezuje kognitivní styly jako *„svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 102).*

Kognitivní styl je mnoha psychology chápán jako součást osobnosti. Jedná se tedy o způsob vnímání a poznání světa, které je u každého jedince odlišné. Je převážně vrozený, zpočátku spontánní, ale později již vědomý.

Kognitivní styly můžeme vymezit jako charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Styly vypovídají o konzistentních individuálních rozdílech ve způsobech, jimiž lidé organizují a řídí své zpracovávání informací i zkušeností“ (Mareš, 1998, s. 50).

Z této definice je patrné, že každý jedinec je individualita a procesy vnímání a zpracování informací nejsou zcela jednotné, lidé se liší nejen samotnými metodami získávání poznatků, ale i jejich vyhodnocením, následným zpracováním a nakonec i samotným výsledkem.

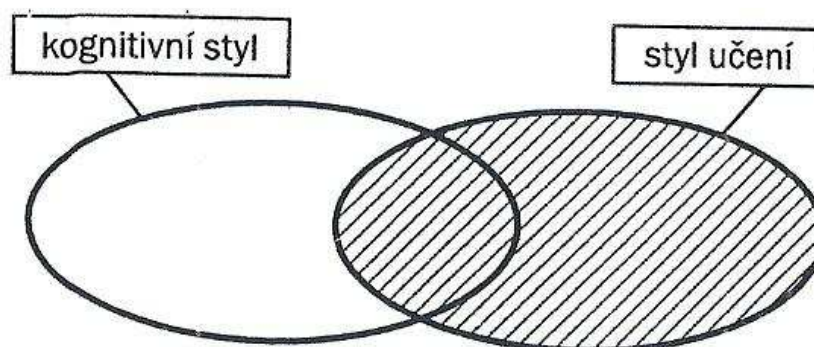
Teoretici kognitivních stylů se však pokouší zařadit lidi do určitých společných „dimenzí“, které by bylo možno přesně definovat a zmapovat tak oblast lidského poznání. Výzkumy stále pokračují, ale tři z těchto dimenzí jsou zjevně využitelné zejména pro oblast učení.

Fontana (1997, s. 202-203) rozlišuje:

- Přesnost – přibližnost. Teorie tvrdí, že setkají-li se jedinci s krajní mírou přesnosti s problémem, odkládají zpravidla tvorbu hypotéz do té doby, než nashromáždí dostatek poznatků. Proti tomu jedinci s krajní mírou přibližnosti si vytvoří hypotézu rychle, a v případě neosvědčení hypotézy se musí vrátit a začít znovu.
- Závislost na poli – nezávislost na poli. V této dimenzi se jedná o odlišení podstatných podnětů od nepodstatných. Lidé, kteří vnímají podněty globálně (tzn., nezaměřují se na detail) jsou méně schopní odlišit v určité situaci, která informace je důležitá a vyžaduje pozornost, od informace, kterou lze považovat za nedůležitou a je jí tedy možno vynechat. Dále bylo prokázáno, že „globální“ jedinci si hůře vybavují podrobnosti, jeví se jako méně vnímaví a snáze ovlivnitelní druhými lidmi než jedinci, kterým se přisuzuje kognitivní styl analytický.
- Uvážlivost – impulzivnost. Zde se jedná o dimenzi důležitou zejména pro učitele. Uvážlivé děti dělají méně chyb než děti impulsivní, zvláště při podnětných a náročných úkolech. Uvážlivé děti totiž chtějí již napoprvé odpovědět správně, kdežto děti impulsivní odpovídají učiteli rychle s větším počtem odpovědí a doufají, že nějaká z nich bude správná. Dle reakce učitele poznají, zda jejich odpovědi byly správné či nikoli, a to jim pomůže k dopracování se správného řešení.

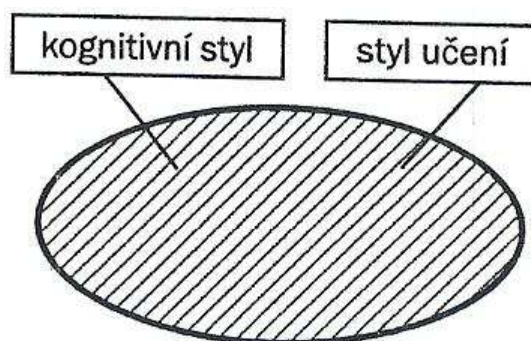
Kognitivní styly spadají do kategorie dispozic, které dokážeme diagnostikovat. Jsou tedy z velké části vrozené, což ovšem také znamená, že jsou obtížně měnitelné. Výzkumy se shodují, že mezi kognitivními styly a styly učení existuje zřejmá souvislost. Co se však liší, je míra propojení obou pojmů.

První názorový proud zastává stanovisko, že se oba pojmy částečně překrývají, mají tedy něco společného a něco rozdílného. K tomuto názorovému proudu se hlásí Entwistle, Taitová a Messick. Není ovšem specifikováno, jakou podobu má průnik ploch na obrázku.



Obrázek č. 1: Vztah kognitivních stylů a stylů učení (částečné překrývání)

Druhou eventualitou je úplná shoda obou stylů, kognitivní styly jsou vlastně to samé jako styly učení a tyto pojmy jsou chápány jako synonyma. Zastánci tohoto názoru jsou např. Katzová, Mc.Robie, Hayes, Allinson, Guild a jiní.



Obrázek č. 2: Vztah kognitivních stylů a stylů učení (ztotožňování)

Dle Mareše je však ztotožňování obou pojmů věcně neopodstatněné, protože mezi kognitivními styly a styly učení rozdíly existují. A to nejméně v případě, kdy styly učení v současné době zpravidla zahrnují nejen složky kognitivní, ale také složky non-kognitivní (motivační, osobnostní, sociální, environmentální aj).

2.4 STYLY UČENÍ

Se samotným procesem učení úzce souvisí i termín *typ* nebo také *styl učení*, který budeme v následujících odstavcích stručně definovat. Po mnoho let se vědci z oboru psychologie a pedagogiky pokoušejí odpovědět na otázku, jaké okolnosti zásadně ovlivňují či formují průběh a výsledky učení svých studentů. Na základě dlouholetého výzkumu byly vyčleněny typy učení, které by pedagog mohl využít pro zvýšení efektivity výuky a pomocí kterých by v budoucnu dosáhl u svých žáků lepších výsledků. Jak tedy vlastně rozumět typům učení?

Mohli bychom říci, že typy učení jsou takové individuální strategie každého žáka, které vedou k úspěšnému zvládnutí učební láky. Každý žák postupuje při učení jiným způsobem, promítá do něj nejen své zkušenosti, dovednosti a schopnosti, ale také určité motivy a postoje.

Mareš (1998, s. 46) rozděluje typy učení:

- **Senzomotorické** – jedná se o učení pohybovým návykům, jako jsou manipulační, pracovní, či sportovní činnosti. Uskutečňuje se jako cvičení (např. výcvik, trénink).
- **Percepční** – je projevem naučené interakce s okolním světem. Příkladem je schopnost číst, či ovládat počítačové programy. Tyto dovednosti jsou projevem postupného zdokonalování v percepční oblasti, které lidé využívají, když vnímají, myslí a řeší problémy.
- **Verbálněpojmové** – jde o učení, kde má největší význam paměť. Základem jsou asociace mezi slovy nebo symboly (osvojení matematických symbolů, chemických symbolů apod.).
- **Senzorické** – v tomto typu souvisí učení s činností smyslových orgánů neboli čítí. Pod pojmem čítí se rozumí fyziologický pochod, při kterém vznikají počitky (nejjednodušší odraz jednotlivých vlastností objektivní reality ve vědomí člověka), vyvolané působením podnětů na smyslové orgány. Produktem čítí jsou smyslové vjemy, např. vůně, chuť, barva aj. Činnost smyslových orgánů generuje senzorické impulzy, nositele informací, které slouží k odběru informací z vnějšího prostředí.

V tomto případě Mareš rozlišuje styly učení z hlediska různých typů procesů a činitelů, které se při učení podílejí. Učební styly ale můžeme studovat i z mnoha dalších pohledů.

Múllerová (2001, s. 4) rozděluje učební styly podle způsobu, jakým lidé přijímají a zpracovávají informace. S ohledem na dominující přístup k učení zařazuje žáky do následujících čtyř učebních stylů:

- Reflektori – tito žáci se aktivně neúčastní, raději stojí v pozadí, zvažují poznatky a sledují je z mnoha různých úhlů. Zpracovávají nejen jim objektivně předložené informace, ale i názory okolí. Spíše si vše v klidu promyslí, než ukončí svůj úsudek a odkládají závěrečné rozhodnutí. Jsou tolerantní, mají tendenci souhlasit se základním názorem ostatních, i když se jejich vlastní názor částečně liší.

- Aktivisti – vrhají se přímo do nových zkušeností a dychtí po poznání. Jsou přístupní názorům, uchvátí je vše nové, jsou velmi vnímaví. S problémy se vyrovnávají usilovným přemýšlením. S úspěchem těží z nových zkušeností. Jsou aktivní, strhují ostatní, ale občas strhují veškerou aktivitu na sebe.

- Teoretici – zpracovávají informace a učivo do komplexních, logických celků. Zabývají se detaily, mají sklon být puntičkářští. Neskončí, dokud nejsou jejich názory zcela uspořádány a nevejdou se do racionálního schématu. Jsou spíše objektivní, analyzující a mají raději racionální objektivitu než věci subjektivní, nejasné.

- Pragmatici – se záplem zkoušejí nové nápady, myšlenky, teorie a techniky, zda budou použitelné v praxi. Je pro ně kladnou výzvou řešit úkoly, počínají si rychle a sebejistě a jsou praktičtí.

Jiný pohled uplatňuje psychologie, která člení styly učení z hlediska převažujícího typu představitosti. Podle Sováka (1990, s. 10-14) můžeme stanovit tyto čtyři základní typy učení:

- 1) sluchově mluvní (auditivní);
- 2) zrakové (vizuální);
- 3) hmatové a pohybové (kinestetické);
- 4) slovně pojmové.

Výzkumem bylo zjištěno, že v populaci je nejvíce zastoupen typ zrakový (přibližně 55%), a proto se mu budeme věnovat podrobněji.

Zrakový typ využívá převážně zrakovou paměť, to znamená, že lidé myslí v obrazech, v představách. Žáci se raději učí čtením z knihy než nasloucháním výkladu. Při zkoušení se jim vybavují přečtené texty, dokáží si vzpomenout, na jaké stránce se informace vyskytovaly a jak velkým písmem či barvou byly zaznamenány. Složitě matematické a geometrické vzorce si vybavují jen na základě zrakových vjemů podle toho, jaký mají tvar a na jaké stránce jsou vytištěny. Při přednášce si píšou do sešitu písemné poznámky a vlastní značky. Zvládnou tak graficky znázornit i poměrně složité vztahy. Při studiu si tímto způsobem dělají své výpisky, snaží si důležitá slova podtrhávat či je jinak barevně odlišit, aby si je v budoucnu dokázali lépe vybavit. Studenti tohoto typu si lehce pamatují obrázky, nákresy, mapy a většinou se dovedou bezpečně orientovat v prostoru. Dobře si pamatují obličeje lidí, je pro ně snadné popsat věci ze svého okolí. Rádi čtou knihy, ale je pro ně obtížné vnímat text, který čtou nahlas. Dokonce i při sledování televize zajímají tyto typy spíše obrazové sledy než vlastní obsahová náplň.

Na základě zjištěných informací bychom mohli studentům s převažujícím zrakovým učebním stylem doporučit následující rady:

- Při ústním výkladu si psát své vlastní poznámky, které budou použity při následném učení a procvičování.
- Barevně podtrhávat či jinak odlišovat důležité informace pro lepší vybavení probírané látky v budoucnosti.
- Kreslit si k dané látce obrázky, grafy, pojmové či mentální mapy, které pomohou zviditelnit důležité pojmy a myšlenky.

- Obtížnou nebo špatně zapamatovatelnou látku zaznamenat na arch papíru a vyvěsit ji na viditelné místo, kde bude upoutávat studentovu pozornost a přispívat tak k efektivnějšímu uchování informací.

Učitelé by naopak měli při svých hodinách využívat ilustrace, grafy, obrázky a plakáty, které budou přispívat k lepšímu zapamatování učiva. Optimální by mohlo být vyvěšení těchto materiálů přímo v prostorách učebny a dané podklady odlišit barevně, tvarově, velikostně či místem prezentace. Vhodné je i časté využívání tabule pro kreslení ilustrací, schémat, grafů, diagramů a podobně. V dnešní době je také možnost využití audio-vizuální techniky, například interaktivních tabulí. Tento přístup může studentovi pomoci lépe si zapamatovat učební látku a ulehčit mu vybavování informací při učení.

Toto dělení se zdá být dobře využitelné pro pedagogickou praxi, musíme si ovšem uvědomit, že žádný člověk pravděpodobně nepoužívá pouze jeden typ učení, ale dochází ke kombinaci i několika typů. Proto se musí prezentace učiva skládat z různých metod představování učební látky, aby si každý žák mohl vybrat, co mu bude nejlépe vyhovovat.

Na učení samotném se nepodílí jen typy učení, ale učitel musí i zohledňovat faktory, které ovlivňují samotného žáka. Dunnová (2001, s. 70) uvádí pět základních faktorů podílejících se na samotném procesu učení:

- fyzikální (hluk, světlo, teplo, vybavení místnosti apod.).
- emocionální (motivace, vytrvalost, zodpovědnost, struktura učení).
- sociální (samostudium, učení se s vrstevníky, týmová práce, potřeba pomoci dospělých, rozmanitost atd.).
- fyziologické (preferenze denní doby při učení, jídlo, pohyb...).
- psychické (temperament, komplexní myšlení, analogické myšlení aj.).

O „vizuálnímu typu“ se také zmiňuje metoda analýzy komunikace, která vychází z tzv. *neurolingvistického programování*. Neurolingvistické programování (v odborné literatuře se užívá zkratky NLP) bylo vytvořeno matematikem Bandlerem a lingvistou

Grinderem v USA v 70. letech 20. století a jedná se o samostatný psychologický a psychotherapeutický směr. Teorie byla také ovlivněna psychologií, jelikož oba vědci při tvorbě této teorie vycházeli z práce amerického psychologa a psychotherapeuta Ericksona. Následně svoji metodu propojili i s jazykovědou Korzybského (obecná sémantika) a Chomského (syntaktické struktury).

Vybíral (2000, s. 182) vysvětluje zkratku NLP složenou ze tří písmen takto:

N (neuro): okolní svět vnímáme svými smysly.

L (lingvistické): vnímané a prožívané uspořádáváme a zhodnocujeme pomocí jazyka (který prozrazuje svůj smyslový původ).

P (programování): na základě těchto jazykových (z)hodnocení si plánujeme a směřujeme to, jak se vědomě i nevědomě chováme.

Dodnes se vedou spory o užívání zkratky NLP, protože se odborníci domnívají, že tento název zcela nevystihuje podstatu metody. Slovní základ „neuro“ spíše připomíná „neurologii“, zatímco má spíše představovat zapojení našich smyslů při tvorbě řeči. Proto se jako příhodnější spíše jeví název „smyslově-lingvistické programování“. V psychotherapii se od konce 90. let 20. století dokonce začalo užívat názvu „neurolingvistická psychotherapie“ (NLPt), byl tedy z názvu vynechán termín „programování“.

„Škola upozornila názorně na algoritmickou posloupnost: smyslové vnímání – jazykové zpracování – naše chování. Jazykovým zpracováním se myslí „vnitřní řeč“, kterou mluvíme sami k sobě, ale také zpracování dojmů „bezděky“ ve slovech, která bez rozmyslu vyslovujeme, píšeme atd. Obrátíme-li tuto posloupnost, vyjde nám jedna z jednoduchých tezí NLP: Člověk se chová určitým způsobem proto, že používá určitý jazyk – k hodnocení a posuzování světa, který vnímá“ Vybíral (2000, s. 182).

Autor dále popisuje tři typy, do kterých se lidé rozdělují z hlediska vytváření svých vnitřních nebo také smyslových map, jež jsou využívány ke kompozici mluveného projevu. Jedinec se přiklání buď k typu:

- vizuálnímu;
- auditivnímu;
- kinestetickému.

Typ „vizuální“ výrazně upřednostňuje obrazové, viděné a vizuálně si představované. Dobře se mu pamatují informace, které viděl na vlastní oči. Přesně se mu vybavují materiály z nástěnek, denní rozvrhy, plány, které viděl v minulosti. Při učení preferuje textový materiál, jako jsou učebnice a skripta, raději než poslouchání výkladu. Dokáže si v mysli zřetelně vybavit části textu, který si zapsal nebo se jej učil četbou z učebnice. Upřednostňuje sledování televize před posloucháním rádia. V umění je zaměřen na výtvarné umění, sochařství, film. Text si s oblibou zvýrazňuje, barevně odlišuje a podtrhává. Používá nástěnky a materiály si na ně zavěšuje, aby je měl stále na očích. Ve slovníku lidí, kteří jsou orientováni vizuálně, se objevuje velké množství slov souvisejících se zřetelnými vjemy. Používá slova jako *vidět, dívat se, zaměřit se, hledisko, horizont, obrázek, mít jasno, mít přehled, mít pohled na něco* apod.

Typ, ke kterému člověk náleží lze poznat i z pouhé komunikace s daným jedincem. Erickson vyjádřil názor, že si každý jedinec tvoří vlastní způsob zpracování myšlenek a údajů. Proto může při komunikaci mezi dvěma odlišnými typy dojít k nepochopení či nedorozumění, protože každý z nich užívá vlastní repertoár slov a výrazů a sensoricky rozdílně vytvářejí řečový akt a zároveň si odlišně ukládají slyšené informace. Pokud budeme sledovat slova, která jsou jedincem opakovaně užívána, můžeme stanovit jeho vlastní, osobní „smyslový jazyk“. Jedná se především o slovní druhy: verba, adverbia a adjektiva. K docílení úspěšné komunikace a k předcházení nedorozumění je vhodné používat stejných či podobných slov. Rozpoznání daného typu studentů může být v lingvodidaktice velmi užitečné, neboť usnadňuje pedagogům komunikaci se studenty a umožňuje tak efektivněji předávat učební látku.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU

V dnešní době, kdy se našem území vyskytuje poměrně velké množství cizinců, se obor Čeština jako cizí jazyk setkává se stále větším zájmem. Roste potřeba zvládnout nový jazyk v poměrně krátkém časovém úseku, aby se tito lidé mohli aktivně zapojit do nového jazykového společenství. Pro učitele by proto mělo být prvořadé hledat nové způsoby, kterými by bylo možno výuku tohoto jazyku (češtiny) zefektivnit a usnadnit práci nejen sobě, ale hlavně studentům, kteří mají zájem se novému jazyku naučit.

Styly učení a diagnostika těchto stylů jsou v současné době aktuálním tématem. Musíme ale konstatovat, že je poměrně dosti obtížné se v praxi seznámit s podrobnější analýzou. Psychologové i pedagogové se otázkou procesu učení a činiteli ovlivňujícími samotný proces zabývají již poměrně dlouhou dobu a porovnávají ho i s výsledky svých studentů. Tyto koncepce výchovy a vzdělání se však s postupem doby měnily a ještě v dnešní době nejsou definice jednotné, chybí i podrobnější údaje o charakteristikách jednak zkoumaných studentů, jednak i podmínek, za kterých se tito studenti sami učí. V odborné literatuře se setkáváme s celou řadou pojmů, které nahlíží různým způsobem na osobité postupy při samotném procesu učení. Jedná se např. o *taktiky učení*, *strategie učení*, *styly učení*, *přístupy k učení*, *styly myšlení* apod.

V praktické části této práce se nejprve zaměříme na výzkum strategií, které cizojazyční studenti používají, když se učí slovní zásobu českého jazyka. Zastavíme se u problematiky nejobvyklejších postupů při učení samotném, a jaký způsob osvojování slovní zásoby je pro studenty nejvíce vyhovující. Zároveň bychom chtěli zjistit preferenci učebního stylu podle dominujícího smyslu a podle pomůcek, které studenti při učení slovní zásoby preferují.

Další část bude věnována rozboru šesti učebnic českého jazyka pro cizojazyčné studenty a bude zkoumáno, zda jsou tyto učebnice přizpůsobovány jednotlivým učebním stylům a přispívají tedy k větší efektivitě při studiu.

V poslední části této práce stanovíme lingvodidaktická doporučení, na základě kterých by mohla být výuka a taktéž samotné studium pro cizojazyčné studenty účinnější

a získávání znalostí nového jazyka by tak mohlo být rychlejší a efektivnější. To by jistě ocenili nejen studenti samotní, ale také jejich učitelé.

3.2 ZKOUMANÝ VZOREK A POUŽITÉ METODY

Vlastní výzkum byl proveden na Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Karlovy univerzity v Praze. Toto pracoviště bylo vybráno proto, že ho navštěvují cizojazyční studenti, budoucí bohemisté. Výzkumu se zúčastnilo celkem 62 studentů. Věková skupina zkoumaného vzorku se pohybuje mezi 20 – 26 roky.

Pro svoji studii jsme zvolili jednu ze statistických metod výzkumu, a to dotazník. Dotazník tvoří celkem 7 otázek, které zjišťují způsoby osvojování slovní zásoby českého jazyka cizojazyčnými studenty. Na jednotlivé otázky dotazovaní studenti odpovídali výběrem jedné z nabízených možností. Z důvodu, že se průzkumu účastnili studenti pocházející z různých zemí a odlišných mentalit, nebyly do dotazníku zařazeny otázky týkající se věku a pohlaví.

3.3 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Dotazník byl koncipován tak, aby se stal zdrojem informací pro následující 4 témata:

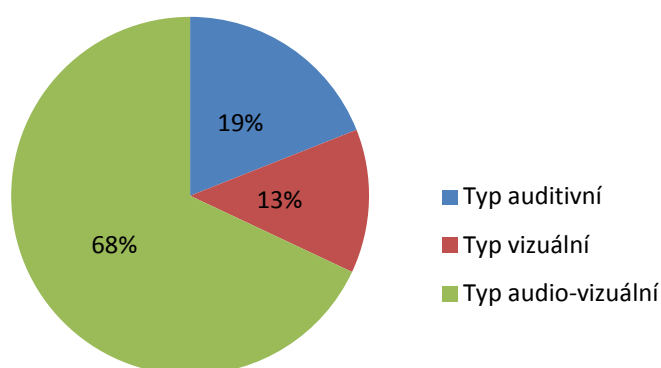
- 1) **Nejrozšířenější učební typ** – zaměření učebního stylu v souvislosti s dominantním smyslem. Zajímá nás, zda se jedná o učební styl vizuální, auditivní či kinestetický.
- 2) **Strategie, které žáci upřednostňují při učení slovní zásoby** – zaznamenání slovní zásoby na list papíru, vyslovení slovíček, spojení nového slovíčka s konkrétní věcí či situací, zasazení slovíčka do určitého kontextu apod.
- 3) **Pomůcky užívané při samotném procesu učení** – používání papíru či výukového softwaru.
- 4) **Prostředí, které studenti preferují při vlastním procesu učení** – zda se učí staticky (sezením u stolu), nebo dynamicky (v pohybu).

3.4 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

1) Nejrozšířenější učební typ

Z dotazníkového šetření je zřejmé, že nejrozšířenějšími učebními typy s ohledem na dominantní smysl jsou učební typy vizuální a auditivní. Jak však uvádí odborná literatura (Sovák, 1990, 13-14) nedá se tvrdit, že by se tyto typy vyskytovaly jen v jedné, zcela vyhraněné formě. Jak potvrdilo naše dotazníkové šetření, učební styly se vzájemně kombinují a mísí.

Pro zlepšení efektivity při učení užívají studenti nejčastěji propojení vizuálního a auditivního stylu učení. Na typ vizuální připadá 19% respondentů, na typ auditivní 13% respondentů. Kombinace obou typů je zastoupena nejvíce, a to 68%. V pedagogické praxi se dá ovšem poměrně snadno rozpoznat, jaký učební styl u jednotlivých studentů převládá a výuka se poté těmto stylům učení dá přizpůsobit.

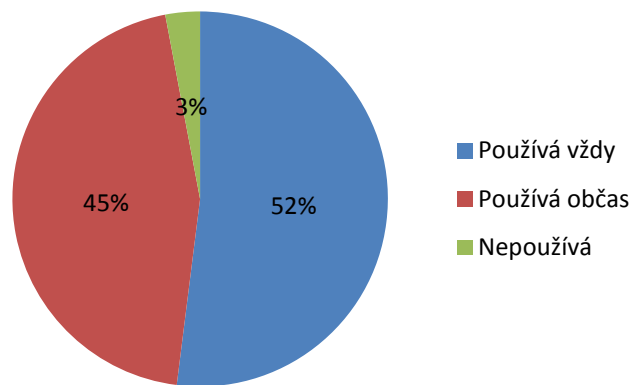


Graf č. 1: Rozložení učebních typů

2) Strategie, které žáci upřednostňují při učení slovní zásoby

V této části dotazníku jsme zjišťovali, jaké strategie studenti používají pro lepší zapamatování slovní zásoby. 55% dotázaných uvedlo, že si slovíčka vyslovují nahlas, 40% studentů volí tuto strategii jen občas a 5% si dané slovíčko nahlas nevyslovuje. 12% si nové slovíčko nejdříve napíše, 13% si jej pouze vyslovuje a většina dotázaných používá kombinaci těchto dvou způsobů – je pro ně optimální si slovíčka nejprve napsat a posléze i vyslovit.

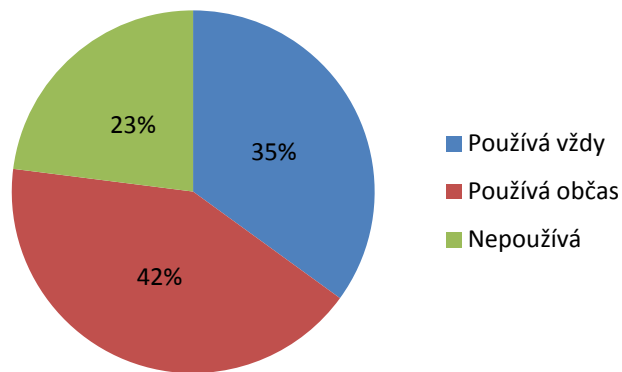
Studenti se také snaží spojit si novou slovní zásobu s konkrétní věcí či situací, aby dosáhli co největšího efektu při samotném procesu učení. Pro 31% je tato cesta jednoduchá, 53% odpovědělo, že záleží na konkrétní situaci a pro 16% dotazovaných je tento způsob obtížný. A dále jsme ještě zjistili, že si studenti snaží slovní zásobu zasadit do určitého kontextu, např. věty v 52%, v 45% takto konají jen občas. Odpověď *nikdy* zazněla pouze u 3% respondentů.



Graf č. 2: Zasazení slovní zásoby do kontextu

3) Pomůcky užívané při samotném procesu učení

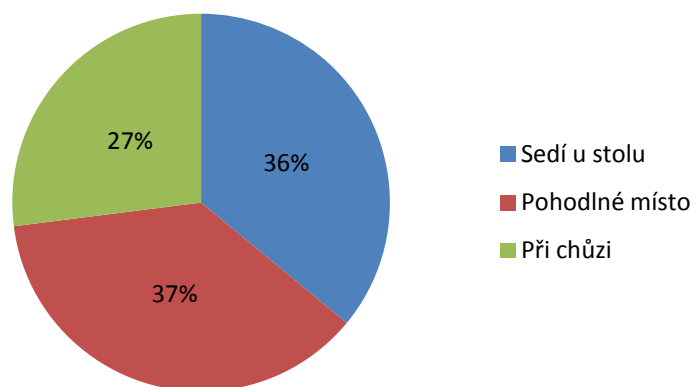
V tomto případě náš výzkum směřoval k otázce, jaké pomůcky studenti užívají ve svém studiu. Opět se zde potvrdil fakt, že v populaci převažuje vizuální typ představivosti. 15% respondentů si obtížně zapamatovatelná slovíčka barevně odlišuje či si je vyvěšují na viditelná místa, jako jsou např. nástěnky. Z vlastní zkušenosti mezi spolužáky jsme sice nejprve předpokládala, že procento studentů, kteří preferují tento způsob zvýrazňování učební látky, bude ještě vyšší. Při učení slovíček využívá 35% respondentů papír, na který si slovíčka zapisují a někteří z nich využívají ke studiu též i výukové softwary. Odpověď, využívám občas, zvolilo 42% studentů a 23% odpovědělo, že tyto pomůcky nikdy nepoužívá.



Graf č. 3: Užití pomůcek při učení

4) Prostředí, které studenti preferují při vlastním procesu učení

Poslední otázka našeho dotazníku směřovala ke zjištění, jaké prostředí preferují studenti při svém učení. 36% dotázaných uvedlo, že při svém učení sedí u stolu, 37% zaujímá pohodlnou polohu na libovolném místě a 27% se učí při chůzi. Poslední z uvedených čísel bylo pro mě celkem překvapující, očekávala jsem, že jen malé procento lidí preferuje učení při chůzi či jiném pohybu. Odborná literatura sice uvádí, že kinestetický učební styl je v populaci zastoupen jen ve velmi malé míře, avšak z našeho dotazníkového šetření vyplynulo, že téměř třetina dotázaných tento styl učení upřednostňuje.



Graf č. 4: Preference prostředí

3.5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Z výzkumného šetření vyplynulo, že je v populaci nejvíce zastoupen učební styl vizuální a auditivní. Studenti si slovní zásobu píší na listy papíru, někteří využívají i výukové programy. Slovíčka si lépe zapamatují, když si je napíší i vysloví, za nejúčinnější ale považují kombinaci obojího. Novou slovní zásobu si pokouší spojit s konkrétní věcí či situací a zasazují ji do určitého kontextu, např. věty. Obtížně zapamatovatelná slovíčka si snaží barevně odlišovat a déle je vyvěšovat do prostoru místnosti, k čemuž využívají např. nástěnky. Tento způsob pomáhá snadněji si zapamatovat, upevnit a následně si i vybavit slovní zásobu, která se zdá být těžce zvládnutelná. S ohledem na preferované místo učení z dotazníku vyplynulo, že studenti téměř rovným dílem využívají, jak studium vsedě u stolu či na jiném pro ně pohodlném místě, tak učení za pohybu.

4 PREZENTACE SLOVNÍ ZÁSoby VE VYBRANÝCH UČEBNÍCÍCH ČEŠTINY PRO CIZINCE

V této části bakalářské práce, která bude ryze praktického rázu, se hodláme věnovat rozboru slovní zásoby ve vybraných učebnicích pro cizojazyčné mluvčí a budeme konstatovat, zda jednotlivé učebnice vychází vstřícně požadavkům svých uživatelů podle dominujícího učebního stylu, v našem případě učebnímu stylu vizuálnímu. Pro svůj výzkum jsme zvolili učebnice, které jsou na trhu nabízeny v nedávné době. Podle našich zkušeností byla grafická stránka v učebnicích v dobách minulých opomíjena, a proto tyto učebnice nijak zvlášť nepomáhaly v populaci nejčastěji zastoupenému a nejrozšířenějšímu učebnímu stylu, stylu vizuálnímu. Tento učební styl, jak jsme již také popisovali, klade důraz na zrakovou paměť, na barevné zpracování a obrázky. A nyní se již budeme věnovat samotným učebnicím. K hodnocení učebnic jsme použili hodnotící třístupňovou škálu: 1 – velice pěkná, 2 – pěkná, 3 – průměrná. V příloze bude vždy uvedena ukázka z dané učebnice, pro ilustraci některých popsanych jevů, které jsou z našeho pohledu užitečné pro vizuální učební typ.

1) ČEŠTINA PRO CIZINCE – učebnice od kolektivu autorů¹

Tato učebnice není podle našeho názoru graficky zcela dobře zpracována, jelikož využívá pro tištěný text pouze dvě barvy – černou a modrou. Nová slovní zásoba je od ostatního textu, například v člancích, odlišována modrou barvou. Taktéž koncovky ohebných slovních druhů jsou odlišeny barevně. Další použitou grafickou metodou je tučné písmo, které upozorňuje na důležité informace. Jen minimálně je užíváno střídání velikosti písem či jejich druhů (tzv. fonty). Obrázky a fotografie se v učebnici vyskytují jen minimálně a to v černobílé podobě. Pro lepší zdůraznění některých mluvnických jevů je užito modrých rámečků, které napomáhají upoutat pozornost studenta a mohou tak přispět vizuálnímu typu učení při pozdějším vybavování již probrané látky. Grafický styl této učebnice nás příliš neoslovil, a proto ji hodnotíme průměrnou známkou 3.

¹ Viz. příloha č. 2.

2) ADAM A EVA V ČESKÉM RÁJI od L. Froulíkové²

Kniha obsahuje velké množství barevných fotografií, což ji činí jistým způsobem přitažlivou. Text je však pouze černobílý. Ke zdůraznění důležitých informací (např. koncovek, prepozic) se užívá tučného písma či podtržení. Dalším způsobem zvýraznění je umístění textu do šedých rámečků, což umožňuje jeho odlišení od textu zbylého. Tuto učebnici hodnotíme známkou 3.

3) ČESKY, PROSÍM I od J. Cvejnové³

Hned po otevření nás tato kniha zaujala. Autorka užívá ke zvýraznění slovní zásoby barevných rámečků a rámečky i barevně odlišuje. Nová slovní zásoba je většinou zvýrazněna zeleným rámečkem a gramatika oranžovým. I v rámečku dále autorka pracuje s barevným rozlišením, pro nadpisy užívá červenou barvu a koncovky zdůrazňuje tučným písmem. Kniha využívá velkého množství obrázků, které se vztahují k probíranému tématu a usnadňují studentovi představu o problému. Obrázky jsou jak černobílé, tak barevné. Na konci učebnice je shrnutí gramatiky, které se barevně odlišuje od zbytku učebnice a využívá opět barevných rámečků pro přehlednost a zdůraznění. Rámečky jsou tentokrát šedé a v rámci nich jsou jevy (například koncovky) zdůrazněny tučným písmem v černé barvě a tučným písmem v barvě červené. Tato učebnice se nám velmi líbila a hodnotíme ji známkou 1.

4) NEW CZECH STEP BY STEP od L. Holé⁴

Tato učebnice využívá ke zvýšení představivosti velkého množství obrázků a fotografií jak v černobílé podobě, tak i barevných. Písmo je nejčastěji černobílé, slovní zásoba je zdůrazněna tučným písmem. Navíc autorka odlišuje novou slovní zásobu podle gramatického rodu barevnou škálou: světle modrá barva - maskulina animata, tmavě modrá barva - maskulina inanimata, červená barva - feminina a zelená barva - neutra. Toto barevné rozlišení je velice přínosné, protože pokud si student na toto barevné

² Viz. příloha č. 3.

³ Viz. příloha č. 4.

⁴ Viz. příloha č. 5.

odlišení navykne, usnadní mu tento systém práci s učebnicí i jinak složité dohledávání příslušných gramatických rodů. Dalším rozlišením je oddělení slovní zásoby a problematických jevů do rámečků v šedé barvě. Tato učebnice se nám z našeho pohledu jeví jako celkem vydařená a hodnotíme ji známkou 2.

5) COMMUNICATIVE CZECH od I. Reškové a M. Pintarové⁵

Celá učebnice je pouze černobílá, nevyskytují se v ní žádná barevná rozlišení. Slovní zásoba je odlišena tučným písmem, kurzívou či podtržením daného slova či slovního spojení. Další grafickou úpravou jsou šedé rámečky, které jsou zaměřeny na zdůraznění gramatických jevů. Kniha obsahuje pouze kreslené obrázky, nenašli jsme v ní žádné fotografie. Z našeho pohledu nebude tato učebnice pro studenta s vizuálním učebním stylem nikterak zajímavá a hodnotíme ji známkou 3.

6) ČEŠTINA EXPRES od L. Holé a P. Bořilové⁶

Tato učebnice je na první pohled velmi barevná a obsahuje velké množství zejména barevných fotografií. Používá barevné rozlišení pro gramatické rody: modrá barva – maskulinum, červená barva – femininum, zelená barva – neutrum. Autorky využívají i barevné rámečky (šedé, oranžové, žluté) a v nich ještě užívají odlišení podstatných informací tučným písmem či podtržením. Ač se nám po otevření učebnice nejdříve líbila, po bližším prostudování na nás množství obrázků působilo až chaotickým dojmem a myslím, že obrázků je v učebnici až příliš. Proto hodnotíme známkou 2.

⁵ Viz. příloha č. 6.

⁶ Viz. příloha č. 7.

5 LINGVODIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ

V poslední části této práce zaměříme svoji pozornost na lingvodidaktická doporučení, která by měla být podkladem jinojazyčným studentům pro studium českého jazyka jako jazyka cizího.

Jednou z nejdůležitějších součástí ve výuce jazyka je využívání *materiálních didaktických prostředků*. Hendrich a kol. popisuje funkci těchto prostředků slovy:

„ Základní funkcí materiálních didaktických prostředků je přiblížit či zprostředkovat žákům prostřednictvím jejich smyslového vnímání danou mimojazykovou skutečnost, která je předmětem výuky a učení a která je vzhledem ke své povaze (tj. složitosti, rozměrům i jiným vlastnostem, vzhledem k jejich vzdálenosti prostorové nebo časové, popř. i vzhledem k jejich abstraktnosti) verbálně nesnadno postižitelná. Posláním materiálních prostředků spočívá však v tom, že v úzkém sepětí s verbálním působením umocňují účinnost pedagogického procesu z hlediska žákova soustředění, vnímání a chápání dotyčného učiva právě díky zvýrazněné názornosti učitelova výkladu i procvičování jevů i všech ostatních činností směřujících k dosažení cíle vyučování cizímu jazyku“ (Hendrich a kol., 1988, s. 395).

Podle Hendricha a kol. je podoba těchto prostředků zdrojem různých vjemů v samotném procesu výuky. Tyto vjemy (vizuální, auditivní, audiovizuální apod.) působí na jednotlivé studenty a podle druhu tohoto působení je možné upravit samotný proces výuky právě probírané látky.

Tyto materiální didaktické prostředky rozdělujeme do několika skupin:

1) **Textové materiály** - mezi tyto didaktické prostředky řadí autor – učebnice, metodické příručky, jazykové příručky (slovníky, mluvnice, konverzační příručky, časopisy, cizojazyčná četba apod.).

2) **Předmětné pomůcky** - jedná se o věci, které jsou sami o sobě užité (např. žákovy školní potřeby, zařízení učebny, různé druhy konzumního zboží, nástroje atd.), nebo které takovéto věci ve hmotné podobě představují či napodobují, popř. symbolizují.

3) **Obrazové a grafické pomůcky** - mezi tyto didaktické nástroje jsou řazeny graficky zvýrazněné tabulky, grafy, diagramy, schémata apod.

4) **Zvukové pomůcky** - zde se jedná o zvukové záznamy cizojazyčných textů určených k výuce poslechem.

Pokud bychom chtěli tyto materiální didaktické prostředky přizpůsobit jednotlivým učebním stylům (v našem případě nejrozšířenějšímu učebnímu stylu, a to stylu vizuálnímu) hodilo by spíše rozdělení pomůcek podle Janíkové (2005, s. 128-129) na pomůcky:

- 1) auditivní;
- 2) vizuální;
- 3) audiovizuální.

Ad 1) **Auditivní**

Auditivní pomůcky hrají významnou roli při „*zprostředkování a nácviu fonologického aspektu lexikální jednotky*“ (Janíková, 2005, s. 129). Jsou velmi důležité zejména v začátcích procesu osvojování cizího jazyka. Student si může poslechnout novou slovní zásobu s výslovností od rodilých mluvčích, a tak si ji správně fixovat již v rané fázi seznámení s novým jazykem. Mezi tyto pomůcky bychom řadili technická zařízení, jako jsou: přehrávač CD, přehrávače MP3, rozhlasový přijímač apod. Tato práce si však stanovila za cíl věnovat se převážně učebnímu stylu vizuálnímu, proto se budeme podrobněji zabývat didaktickými prostředky vizuálními a audiovizuálními.

Ad 2) **Vizuální**

Pomůckám vizuálním se přikládá obecně velký význam při osvojování slovní zásoby cizího jazyka.

„*Vizualizace při práci s lexikem umožňuje vytváření přehledného členění, vyzdvižení důležitých poznatků, pomáhá při sémantizaci nových lexikálních jednotek, ukládání lexikálních jednotek do paměti i jejich následnému vyvolání, osvětlování významu slov*“ (Janíková, 2005 s. 129).

Konkrétní doporučení při použití vizuálních pomůcek:

1) Za nejběžněji používané textové pomůcky můžeme jednoznačně označit výukové učebnice, následované slovníky, časopisy, cizojazyčnou četbou apod. Aby tyto studijní materiály mohly být vizuálním učebním typem využity co nejoptimálněji, doporučili bychom několik zlepšení, které by měly být ve stávajících textových materiálech využívány v co nejvyšší míře.

Studenti s vizuálním učebním stylem kladou velký důraz na grafické zpracování podávaných informací, protože potřebují co nejvíce zrakové opory. Proto je z psychologického hlediska velmi výhodné hojně využívat barev a různých stylů textů v učebnicích, musí se také najít vhodný, estetický grafický styl. V tomto stylu je pak třeba odlišovat jednotlivé statě, gramatiku, slovíčka. Velmi názorným příkladem, který tento styl vhodně využívá je učebnice *Česky, prosím I* od Cvejnové (2008). Jsme přesvědčeni, že učebnice zpracované podobným způsobem usnadní studentovi orientaci v textu a zefektivní samotný proces výuky. Na druhou stranu se nesmí barev využívat nekonceptně, učebnice se pak stává nepřehlednou a student se pro množství barevných vjemů nemůže zcela soustředit na učební látku. Jak jsme již zjistili rozbořením vybraných učebnic, situace se postupně zlepšuje, nové učebnice již zareagovaly na požadavek vycházet vstříc vizuálnímu učebnímu stylu a přizpůsobily mu svoji grafickou podobu.

2) Do druhé kategorie vizuálních pomůcek můžeme zařadit obrázky, seznamy slovíček, tabulky, grafy, diagramy či různá schémata. Tyto vizuální materiály je vhodné používat jednak ve školách či výukových zařízeních, jednak při vlastním samostudiu. V učebnách, kde kurz probíhá, je možné vyvěšovat obtížně zapamatovatelnou látku na stěny místnosti či na tabuli, aby je studenti měli stále na očích. Při samostudiu mohou studenti sami tuto metodu využívat (a také ji hojně využívají, jak vzplynulo z mého dotazníku). Mohou si vytvářet kartičky s novou slovní zásobou, které si připevňují na frekventovaná místa.

Ad 3) **Audiovizuální**

Poslední skupinou, která je s rozvojem moderních technologií stále více významná, jsou pomůcky audiovizuální. Ty propojují mluvené slovo s obrazovým záznamem. Jejich využívání doporučujeme v co nejhojnější míře, neboť student přijímá informace z několika

podnětů, a dosahuje tak lepších výsledků při samotném procesu učení. Tyto pomůcky vyhovují jak vizuálnímu učebnímu stylu, tak i učebnímu stylu auditivnímu, neboť jak jsme již konstatovali, učební styly nejsou vždy zcela vyhraněné a dochází k jejich míchání.

Doporučujeme využívat veškerá dostupná technická zařízení, která proces učení značně ulehčí. Příkladem techniky s velmi rozsáhlými možnostmi je využití osobního počítače. Student si pomocí programů, které jsou často k dispozici zcela zdarma, může vytvořit svůj vlastní seznam slovní zásoby. Podle potřeby lze i připojit složku auditivní, tzn. výslovnost jednotlivých slovíček. Velkou výhodou těchto programů je i efektivní možnost přezkušování naučených slovíček. Tento software existuje jak verzi off-line, kdy si žák sám pro svoji potřebu vytváří slovníky, které lze však využít pouze na daném počítači, tak i verze on-line, jejichž výhodou je uložení do databází na veřejných serverech. Student tak ke svým slovíčkům může přistupovat odkudkoli, z jakéhokoli zařízení s internetem, a dokonce může svoje slovíčka sdílet i v rámci internetové komunity.

Při výuce v rámci kurzů se v současné době velmi rozšiřuje využívání tzv. *interaktivních tabulí*, na nichž si vyučující snadno předpřipraví prezentace na dané téma. Takovéto prezentace mohou obsahovat obrázky, fotografie, videa, audio-nahrávky apod. Při vhodném využití a se pak může stát výuka mnohem zajímavější a snáze se udrží studentova pozornost.

V neprospěch tohoto zařízení však hovoří fakt, že jej lze využít pouze v rámci kurzu. Tuto nevýhodu odstraňuje poměrně nové zařízení *tablet* (např. iPad), který je již poměrně hojně rozšířen mezi veřejností. Tablet slučuje výhody snadno přenositelného zařízení s velmi intuitivním ovládáním. Student může v klidu doma pohodlně spouštět prezentace připravené vyučujícím a studovat takovým způsobem, který mu bude vyhovovat nejlépe.

A právě ve využívání těchto zařízení vidím budoucnost v efektivní výuce jazyků. Jednak pro jejich výše popsané výhody, jednak pro intuitivní software, s jehož pomocí mohou pedagogové vytvářet prezentace, tak i pro jejich stále lepší cenovou dostupnost.

6 ZÁVĚR

Dnešní doba klade stále větší důraz na vzdělání a kvalifikaci lidí. Získat optimální zaměstnání vyžaduje stále více znalostí, schopností a dovedností. Tato cesta nesnadná a zdoluhavá, proto je nutné se soustavně zabývat otázkou, jak průběh samotného procesu vzdělávání zefektivnit, zjednodušit a přizpůsobit ji každému, kdo se této nesnadné cesty za poznáním účastní, všem studentům i jejich učitelům.

Každý člověk při svém učení mechanicky používá určité metody, které mu samotný proces usnadňují a příjemnější. Většina lidí by jistě dokázala formulovat nějaké vlastní metody, které používají v průběhu učení. Snadno by popsali oblíbené polohy, které při svém studiu zaujímají, aby si samotný průběh studia co nejvíce zpřijemnil. Ne všichni ale vědí, že se vědci této problematice věnují již nějakou dobu a že lze každou osobnost přiřadit k určitému *učebnímu stylu*. S těmito znalostmi lze efekt získávání informací významně zvýšit.

Cílem jedné části bakalářské práce bylo zjistit, jaké učební styly ve vybraném vzorku studentů převládají, jaké učební strategie jim jejich práci upřednostňují a jaké jim naopak nevyhovují a nevyhledávají je. Výzkum byl proveden u celkem 62 jinojazyčně mluvících vysokoškolských studentů, kteří studují bohemistiku na Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Karlovy univerzity v Praze. Bylo zjištěno, že převažujícím učebním stylem, v souvislosti s dominujícím smyslem, je učební styl vizuální, často kombinovaný s učebním stylem auditivním. Dále jsem zjistila, že studenti hojně zaujímají statickou polohu při studiu, nejčastěji u stolu ale i na jiném, pro ně pohodlném, místě.

Další část naší práce se zabývala rozbořením učebnic češtiny jako cizího jazyka s ohledem na prezentaci slovní zásoby. Zajímalo nás, jak jsou tyto učebnice přizpůsobeny nejvíce dominujícímu učebnímu typu, a to typu vizuálnímu. Při rozboru starších a novějších učebnic jsme zaznamenali v tomto ohledu velký krok vpřed a musíme konstatovat, že se nové učebnice snaží vycházet vstříc požadavkům na efektivní výuku. Grafická podoba některých z nich se dle mého názoru již blíží ideálnímu stavu. Je nám ovšem jasné, že výroba takovýchto učebnic je velice nákladnou záležitostí a k tomu je úměrná i cena. Pokud je však možnost se podle těchto materiálů učit efektivněji, jsou

takto vynaložené finanční prostředky využity účelně a na trhu s učebnicemi si jistě najdou své místo.

V poslední praktické části této práce jsme stanovili lingvodidaktická doporučení pro vizuální typ představivosti, která jsou prakticky využitelná jednak v hodinách pro pedagogy vyučující český jazyk, jednak k samostudiu při vlastní přípravě studentů.

Toto téma považujeme za velice zajímavé, ale ve své podstatě velice rozsáhlé, a proto je potřeba se jím v budoucnosti stále podrobně zabývat.

7 SEZNAM LITERATURY

CVEJNOVÁ, J.: *Česky, prosím I*. Praha: Karolinum, 2008. 219 s. ISBN 978-80-246-1577-6.

ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 416 s. ISBN 80-7066-534-3.

DUNN, R. Learning Style Differences of Non-conforming Middleschool Students. *NASSP Bulletin* [online]. 2001, vol. 85, no. 626 [cit. 2011-11-15], s. 70.

JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno, 2005, s. 128-129. ISBN 80-210-3877-2.

JIŘINCOVÁ, B., ČERVENKA, S.: *Vybrané problémy psychologie učení*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1992. 30 s. ISBN 80-7043-057-5.

JEŽKOVÁ, P.: *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků na příkladech ruského jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2008. 77 l., 3 l. příl. Vedoucí bakalářské práce PaedDr. Renee Grenarova, Ph.D.

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

FROULÍKOVÁ, L.: *Adam a Eva v Českém ráji*. Praha: Academia Praha, 2008. 166 s. ISBN 978-80-200-1673-7.

HOLÁ, L.: *Čeština Expres 1*. Praha: Akropolis, 2010. 96 s. ISBN 978-80-87310-13-7.

HOLÁ, L.: *NEW Step by Step*. Praha: Akropolis, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86903-73-6.

HRDLIČKA, M.: *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010. 245 s. ISBN 978-80-7043-867-1.

KESTŘÁNKOVÁ, M., ŠNAIDAUFVÁ, G., KOPICOVÁ K.: *Čeština pro cizince*. Brno: Computer Press, a.s., 2010. 393 s. ISBN 978-80-251-3007-0.

- LINHART, J.: *Základy psychologie učení*. Praha: SPN, 1986. 272 s. ISBN 14-368-86.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MÜLLEROVÁ, L.: Jak se děti učí. *Moderní vyučování*, 7, 2001, č. 10, s. 4-5.
- REŠKOVÁ, I., PINTAROVÁ, M.: *Communicative Czech*. Praha: PhDr. Ivana Rešková, 2009. 262 s., ISBN 80-239-6575-1.
- POWELL, T.: *Silvova metoda ovládnutí mysli pro 90. léta*. Praha: Pragma, 1993. s. 229-230. ISBN 80-85213-31-1.
- SOVÁK, M.: *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. 117 s. ISBN 80-04-24306-1.
- VLČKOVÁ, K.: *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno, 2007. 217 s. ISBN 978-80-7315-155-3.
- VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

8 RESUMÉ

Tato bakalářská práce se zabývá typy učení se a češtinou jako cizím jazykem se zřetelem ke slovní zásobě.

V úvodní teoretické části jsme vysvětlili tři základní metody nabývání znalosti jinojazyčného kódu a klíčové pojmy spojené s procesem učení. Také jsme se zabývali samotnými styly učení. Přiblížili jsme základní pojmy spojené s touto problematikou a objasnili termín *kognitivní styly*. Velký úsek z této teoretické části je věnován i stylům učení, a to převážně nejrozšířenějšímu stylu, a to stylu vizuálnímu.

Druhá část této práce se zabývá praktickým výzkumem, který byl proveden dotazníkovou metodou u vysokoškolských studentů. Z jejich odpovědí jsme vyhodnotili nejčastější učební styl podle dominujícího smyslu a dále jejich strategii, kterou používají při samotném procesu učení. Další část výzkumu byla věnována hodnocení vybraných učebnic českého jazyka pro cizojazyčné mluvčí. Závěrem jsme stanovili lingvodidaktická doporučení, pro usnadnění výuky českého jazyka zahraničním studentům.

9 SUMMARY

The theme of this thesis is 'Learning Styles and the Czech Language as a Foreign Language with Focus on Lexis.'

In the leading theoretical part we described three basic methods of acquisition of the language code and key concepts like memorizing. Thereafter, we focused on learning styles. We explained the main specific terminology about this aspect of learning and clarified the technical term 'cognitive styles'. A great deal of this theoretical part has focused on the main learning style – visual learning style.

The next part of my thesis contains the results of practical research, which was realized by administering questionnaires to university students and their answers demonstrated their preferences of learning styles. The other part of the research was the evaluation of selected textbooks of the Czech language for foreigners. At the end, we recommended some linguistic and didactical methods for foreign students to help them in their studies.

10 PŘÍLOHY

Příloha č. 1.

DOTAZNÍK

Název: Osvojování slovní zásoby

Pokyny pro vyplňování

Dotazník si klade za cíl zjistit, jaké strategie cizojazyční studenti používají při učení slovní zásoby českého jazyka, jak postupují při učení nejčastěji, jaký způsob osvojování slovní zásoby jim nejvíce vyhovuje.

Pozorně si přečtete položenou otázku a zakroužkováním vyberte jednu z nabízených možností.

1. Zapamatujete si dané slovíčko lépe, když jej při učení se zároveň i vyslovujete?
Opakujete ho nahlas?

často občas nikdy

2. Nové slovíčko si snáze zapamatuji, když si ho

napíši vyslovím kombinace obojího

Zvolte prosím jednu možnost.

3. Snažíte si těžká a špatně zapamatovatelná slova barevně odlišovat či je vyvěšovat na viditelné místo, například na nástěnku?

často občas nikdy

4. Je pro Vás jednoduché spojit si nové slovíčko s konkrétní věcí či situací?

ano

ne

5. Snažíte si slovní zásobu zasadit do určitého kontextu, například do věty?

často

občas

nikdy

6. Využíváte při učení slovíček pouze papír či nějaký výukový software?

často

občas

nikdy

7. Slovíčka si lépe zapamatujete pokud:

sedíte u stolu

zaujímáte pohodlnou polohu na libovolném místě

učím se při chůzi či pohybu

Děkuji za ochotu a trpělivost při vypracování dotazníku.

Příloha č. 2.

3 GRAMATIKA

CVIČENÍ II

3. Pracujte podle vzoru.

a) Vzor je číslo 0. Můžete používat slovník.

Text I

Já se z mámy zblázním. Celý den slyším:
 Petře, je jedenáct hodin, teď už musíš **spát** (0)! Nesmíš **si** na sebe **brát** (1) tenhle svetr! Tohle už taky, prosím tě, nesmíš **nosit** (2)! Proboha, kolikrát jsem ti říkala, že musíš **jít** (3) pomaleji! Nesmíš **vypít** (4) všechnen džus sestře! Teď nesmíš **psát** SMS, když s tebou mluvím! Už toho mám dneska dost, nesmíš mě tak **zlobit** (5) **Necháš** (7) toho, sakra?! Další poznámka, tohle prostě nejde. Ty nesmíš **být** (8) drzý ve škole! Kolikrát jsem ti říkala, aby **sis** ráno **nezapomněl vzít** (9) do školy svačinu! A co je na stole? Svačina. Přeju si, abys teď na mě chvíli **nemluvil** (10).

(0) ...**Spi už!**...

(1) (6)

(2) (7)

(3) (8)

(4) (9)

(5) (10)

b) Vzor je číslo 11. Tvořte jen imperativy (nedělejte celé věty).

Text II

Na ulici ty zákazy a příkazy pokračují. Vždyť se kolem sebe podívejte: **Nekuřte** (11) v době obědů! ■ **Nevystupujte** (12), dokud vlak nezastaví! ■ **Nevyklánějte se** (13) za jízdy z oken! ■ Zde **si neodkládejte** (14) věci! ■ **Nekrmte** (15) zvířata! ■ **Nevstupujte** (16), objekt je střežen psem! ■ **Nedotýkejte se** (17) exponátů! ■ **Nesedejte si** (18) na schody! ■ **Neopírejte se** (19) o vitríny!

(11) ...**Kuřte!**..... (16)

(12) (17)

(13) (18)

(14) (19)

(15)

88 —

Příloha č. 3.

8. Zopakujte si měsíce, čtěte:

1. leden – první leden	8. květen	23. září
28. únor	15. červen	28. říjen
21. březen	6. červenec	17. listopad
30. duben	21. srpen	24. prosinec

9. Tady jsou česká jména. Čtěte:

10. ledna – Břetislav	Desátého ledna má svátek Břetislav.
24. února – Matěj	.....
7. března – Tomáš	.....
27. dubna – Jaroslav	.....
23. května – Vladimír	.....
30. června – Šárka	.....
13. července – Markéta	.....
22. srpna – Bohuslav	.....
28. září – Václav	.....
4. října – František	.....
19. listopadu – Alžběta	.....
23. prosince – Vlasta	.....

10. Řekněte, že to tak nebylo. Užívejte pronomina a adverbia negativa:

Včera jsme šli na fakultu. Včera jsme nešli nikam.

Viděli jsme našeho profesora.

V posluchárně byl kamarád Josef.

Marie byla v menze.

Čeští studenti byli na semináři.

Šli jsme se učit do univerzitní knihovny.

11. Odpovídejte negativně:

Hledáte někoho?	Ne, nehledáme nikoho.
Potřebujete něco?	.....
Je tu někdo?	.....
Slyšíte něco?	.....
Chodíš někdy na diskotéku?	.....
Jezdíš někdy na výlet?	.....
Neviděli jste tu nějaký sešit?	.....
Máte tu český slovník?	.....
Jdeš teď někam?	.....
Myslíš na někoho?	.....

12. Čtěte:

Takhle viděla mou Sidonii: vysokou ženu v modré draperii (...). Tmavohnědé vlasy má sepnuté na špičce, odtud se prameny hadovitě krouží a pokrývají ramena. Klasická hlava má protáhlou tvář, rovný nos a výrazně vykrojené rty, pod hustým obočím oči zbarvené jako alexandrity – zelené na denním světle a fialové při osvětlení umělém (...).

MILOŠ URBAN, *Sín*

Příloha č. 4.

19

1. LEKCE

C. Mluvíš česky? / Mluvíte česky?

4. Poslouchejte a pak čtěte, správně vyslovujte.

09

1. Žaneta Čápková mluví španělsky. 2. Šimon Žák nemluví čínsky. 3. Blažena Čermáková je v Šumperku. 4. Šárka a Růžena jsou Češky. 5. Miloš Boček pracuje jako inženýr. 6. Arnošt a Božena Čápkovi pracují na univerzitě. 7. Doktor Leoš Blažej mluví česky, ale není Čech, je Slovák.
8. Inženýrka Eliška Ulčová pracuje v bance, je ekonomka. 9. Lukáš Žatečka je profesor. 10. Tomáš Krejčík je český režisér.

STÁTNÍ PŘÍSLUŠNOST / NÁRODNOST

Arab, Angličan, Čech, Číňan, Francouz, Ital, Němec, Rus, Slovák, Španěl, Vietnámec...

GRAMATIKA

Maskulinum - femininum

Arab - Arabka

Ital - Italka

Němec - Němka

Pozor: Čech × Češka, Slovák × Slovenka

5. Čtěte a odpovězte.

- a) Filip Kroupa je Čech. Nepracuje v bance, ale na univerzitě. Je asistent. Mluví česky, anglicky a trochu německy.
- b) Nataša je Ruska. Je studentka. Studuje na univerzitě. Mluví rusky, anglicky a francouzsky.

1. Je Filip Čech, nebo Slovák?
2. Kde pracuje Filip?
3. Je Filip profesor?
4. Mluví Filip italsky?
5. Mluví Filip dobře německy?
6. Je Nataša Ukrajinka?
7. Pracuje Nataša v bance?
8. Mluví Nataša česky?
9. Jak mluví Nataša?
10. Jak mluvíte vy? / Jak mluvíš ty?

Příloha č. 5.

lesson 2	1. babička	<i>grandmother (prababička – great grandmother)</i>
	2. bratr	<i>brother</i>
	3. člověk , lidé, coll. lidi	<i>person, people</i>
	4. dcera	<i>daughter</i>
	5. dědeček	<i>grandfather (pradědeček – great grandfather)</i>
	6. dítě , děti	<i>child, children</i>
	7. dívka , coll. holka	<i>girl (pejor. puberťačka – teenager)</i>
	8. chlapec , coll. kluk	<i>boy (pejor. puberták – teenager)</i>
	9. matka , maminka	<i>mother, Mum/Mom</i>
	10. otec , tatínek	<i>father, Dad</i>
	11. pán	<i>sir, Mr.</i>
	12. paní	<i>madam/ma'am, Mrs., lady</i>
	13. příbuzný (adj.)	<i>relative</i>
	14. rodiče	<i>parents</i>
	15. rodina	<i>family</i>
	16. sestra	<i>sister</i>
	17. slečna	<i>Miss</i>
	18. syn	<i>son</i>
	19. strýček , coll. strejda	<i>uncle</i>
	20. švagr	<i>brother-in-law</i>
	21. švagrová (adj.)	<i>sister-in-law</i>
	22. teta	<i>aunt</i>
	23. vnučka	<i>granddaughter</i>
	24. vnuk	<i>grandson</i>

Příloha č. 6.

LEKCE 9

TEXTY



1 Výlet do Brna

Kristýna a Petr rádi cestují. Minulý víkend byli v Brně. Jeli tam v sobotu brzy ráno. Kristýna vstala v 5,30, nasnídala se a pospíchala na nádraží. Petr na ni čekal u pokladny. Koupili si místenky. Vlak odjížděl v 7,05. Bylo hezky a teplo. Petr vyprávěl o své sestře Lence. Jeho sestra žije v Brně. Je vdaná a má jednoho syna. Chtějí ji navštívit.



Po desáté hodině přijel vlak do Brna. Petr a Kristýna se nejdřív procházeli po městě. V poledne šli na oběd do bulharské restaurace. Petr poprvé ochutnal bulharské národní jídlo. Po oběd

se šli podívat na hrad Špilberk, odkud je pěkný pohled na město. Potom koupili pohledy, sedli si do cukrárny na kávu a Kristýna napsala domů. Najednou začalo pršet. Chvilí čekali v cukrárně. Pršelo pořád. Vzali si taxi a jeli na náměstí Svobody, kde bydlí Lenka. Ta měla radost, že je vidí. Připravila dobrou večeři. Všichni jedli, pili a potom dlouho povídali. Kristýna mluvila o své rodině a o Bulharsku. Manžel Lenky Milan řekl, že četl zajímavou knihu o Balkánu a jeho historii.

Nakonec se domluvili, že v létě pojedou společně do Bulharska. „A kdy pojedeme?“ zeptala se Lenka. „Třeba v červenci. Můžeme zůstat několik dní u svých rodičů v Sofii,“ řekla Kristýna. „A budeme se opalovat na pláži a koupat v moři - doufám, že bude horko. A taky navštívíme kláštery a stará města,“ řekl Milan.

Kristýna a Petr šli potom ještě na koncert zpěvačky Lucie Bílé. Kristýna už o ní hodně slyšela a byla na ni zvědavá. Když koncert skončil, šli pěšky domů. Už nepršelo a bylo docela teplo. „A co budeme dělat zítra?“ zeptala se Kristýna Petra. „Uvidíme, záleží na počasí,“ odpověděl Petr. „A taky na mě, co budu chtít vidět, ne?“ „Samozřejmě, taky na tebe.“



Pozorujte:

imperfective verbs

přicházet

odcházet

přijíždět

odjíždět

procházet se

scházet se

perfective verbs

přijít

odejít

přijet

odjet

projít se

sejít se

Příloha č. 7.

ČEŠTINA EXPRES 1

7. Čtete. Rozumíte? Všimněte si koncovek.



Ten černý čaj je dobrý a kvalitní.



Ta černá káva je dobrá a kvalitní.



To černé pivo je dobré a kvalitní.

Dazyk pod lupou: Nominativ singuláru

Doplňte další substantiva. Označte, co je typická koncovka pro substantiva (maskulina, feminina a neutra): konzontan, -a, nebo -o?

	pronomen	-ý adjektivum	-í adjektivum	substantivum	
Maskulinum	ten	dobrý	kvalitní	čaj,	konzontan, -a, -o
Femininum	ta	dobrá	kvalitní	káva,	konzontan, -a, -o
Neutrum	to	dobré	kvalitní	pivo,	konzontan, -a, -o

POZOR: rýže = femininum, kuře = neutrum
 Všimněte si: -y/ -í jsou typické pro nominativ plurálu. Například: Ty knedlíky jsou dobré a kvalitní.
 >Příloha ČE1, strana 20, bod 3.1

8. Co říkáte, když ukazujete na jídlo? Doplněte ten, ta, to.

Například: ten čokoládový dort

1. _____ pomerančový džus
2. _____ česneková polévka
3. _____ zelený čaj
4. _____ bramborová polévka
5. _____ gulášová polévka
6. _____ smažený sýr

7. _____ perlivá voda
8. _____ hovězí maso
9. _____ vanilková zmrzlina
10. _____ červené víno
11. _____ smažený řízek
12. _____ bramborový salát



9. Co říkáte, když je jídlo dobré? Doplněte podle modelu.

Například: Ten čokoládový dort je dobrý a kvalitní.

1. _____ perlivá voda je _____.
2. _____ vepřové maso je _____.
3. _____ vanilková zmrzlina je _____.
4. _____ bílé víno je _____.
5. _____ zeleninový salát je _____.
6. _____ gulášová polévka je _____.

10. Pracujte s jídelním lístkem. Tvořte další věty jako ve cvičení 9.

11. Co asi říkají?



1



2



3



4



5

12. Doplněte jaký, jaká, jaké.

1. _____ je ten čaj? Zelený nebo černý? – Černý.
2. _____ je ta voda? Perlivá nebo neperlivá? – Perlivá.
3. _____ je to pivo? Světlé nebo černé? – Světlé.
4. _____ je ta zmrzlina? Čokoládová nebo vanilková? – Čokoládová.
5. _____ je ten salát? Šopský nebo rajčatový? – Rajčatový.
6. _____ je to maso? Vepřové nebo hovězí? – Hovězí.

POZOR:
 Co je to? – To je čaj.
 *
 Jaký je ten čaj? – Černý.
 >Příloha ČE1, strana 20, bod 3.2

23