

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA BOHEMISTIKY



**POSTOJE RODILÝCH MLUVČÍCH KE KOMUNIKACI S ČESKY MLUVÍCÍMI CIZINCI
(SE ZAMĚŘENÍM NA VNÍMÁNÍ ZÁVAŽNOSTI JAZYKOVÝCH NEDOSTATKŮ)**

ATTITUDES OF NATIVE SPEAKERS TO COMMUNICATION WITH CZECH-SPEAKING
FOREIGNERS (WITH A FOCUS ON THE PERCEPTION OF THE SERIOUSNESS OF
THE LANGUAGE DEFICIENCIES)

Bakalářská diplomová práce

Autor: Markéta Dosoudilová

Studijní obor: Česká filologie

Vedoucí práce: Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.

Olomouc 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a uvedla jsem veškeré použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne:

Podpis:

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Darině Hradilové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce a za cenné rady a podněty, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Dále můj dík patří Mgr. Karolině Haiderové za její vstřícnost a pomoc při sběru materiálu, studentům, od kterých byly komunikáty získány a v neposlední řadě také rodilým mluvčím, kteří se ochotně zúčastnili dotazníkového hodnocení.

Obsah

ÚVOD.....	6
I. ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK A PRÁCE S JAZYKOVOU CHYBOU.....	7
1. Vymezení pojmů a teoretických východisek.....	7
1.1 Čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince.....	7
1.2 Didaktika cizích jazyků.....	7
1.3 Jazyková politika Rady Evropy	8
1.3.1 Společné referenční úrovně ovládnání jazyka	9
1.4 Komunikační kompetence	9
2. Jazyková chyba.....	12
2.1 Příčiny vzniku jazykové chyby	12
2.2 Význam chyby	14
2.3 Druhy chyby	15
2.3.1 Dle Cordera	16
2.3.2 Dle Norrishe	16
2.4 Hodnocení chyb	18
2.5 Kritéria závažnosti chyb	20
3. Úroveň jazyka a chyby pod úroveň.....	21
II. HODNOCENÍ JAZYKOVÝCH NEDOSTATKŮ V PROJEVECH ČESKY MLUVÍCÍCH CIZINCŮ...	25
4. Metodologie práce.....	25
4.1 Upřesnění cíle a hypotézy.....	25
4.2 Sběr materiálu a jeho charakteristika	25
4.3 Popis skupiny studentů.....	27
4.4 Postup při hodnocení komunikátů.....	28
4.5 Tvorba dotazníku	28
4.5.1 Omezení průzkumu.....	29
5. Analýza komunikátů.....	30
5.1 Chyby na úrovni ortografie	30
5.2 Chyby na úrovni fonetiky a fonologie	32
5.3 Chyby na úrovni morfologie.....	34
5.4 Chyby na úrovni lexikologie	36
5.5 Chyby na úrovni syntaxe	39
6. Výsledky průzkumu	41

6.1	Skupina respondentů a jejich obecný přístup ke komunikaci s cizinci	41
6.2	Míra porozumění sdělení a vnímání chyb.....	42
6.3	Hodnocení závažnosti jednotlivých jazykových nedostatků.....	44
6.4	Shrnutí výsledků.....	48
ZÁVĚR.....		50
ANOTACE.....		52
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE.....		53
ONLINE ZDROJE.....		55
SEZNAM TABULEK.....		57
PŘÍLOHY		58
Příloha 1 – Dotazník s výsledky		58
Příloha 2 – Informovaný souhlas.....		77

ÚVOD

Bakalářská práce pojednává o jazykových kompetencích zahraničních studentů navštěvujících kurzy češtiny, přičemž důraz našeho bádání je kladen právě na závěrečné hodnocení zjištěných nedostatků rodilými mluvčími. Cílem práce je poskytnout ucelený přehled druhů jazykových chyb, které rodilí mluvčí v komunikaci s cizinci shledávají nejzávažnějšími.

Důvodem k výběru tohoto tématu byl jak zájem o problematiku výuky českého jazyka a práci s cizinci, tak zároveň snaha postihnout otázku komunikace s česky mluvícími cizinci zpětně, tedy se zaměřením pozornosti právě na rodilé mluvčí a jejich postoje a vnímání v rámci takovéto komunikace.

První části práce představují teoretický úvod k dané problematice, především tedy definování pojmů češtiny pro cizince, resp. češtiny jako cizího jazyka vůbec, a dalších základních termínů potřebných k porozumění a orientaci v našem tématu. Dále se podrobněji věnujeme definici jazykové chyby a typologii chyb.

Co se týče praktické části práce, ta vychází zejména z vlastního sběru a analýzy materiálu – zastoupeny jsou zde jak psané, tak i mluvené projevy studentů navštěvujících kurzy češtiny pro cizince, které Univerzita Palackého v Olomouci nabízí účastníkům programu Erasmus. Po rozboru sesbíraných exemplářů bude dle zastoupení jednotlivých chyb vybráno několik reprezentativních vzorků, které budou ve formě dotazníků předkládány rodilým mluvčím k ohodnocení závažnosti těchto jazykových nedostatků.

Data získaná z dotazníků následně podrobíme analýze v kontextu typologie chyb a jejich závažnosti, na základě čehož dojde ke zhodnocení postojů respondentů ke komunikaci s česky mluvícími cizinci.

I. ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK A PRÁCE S JAZYKOVOU CHYBOU

1. VYMEZENÍ POJMŮ A TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

1.1 ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK A ČEŠTINA PRO CIZINCE

Je důležité odlišit pojmy *čeština jako jazyk mateřský* a *čeština jako jazyk cizí nebo cílový*. *Jazyk mateřský*, popř. jazyk výchozí nebo referenční, je dle Hrdličky „první jazykový kód, jehož působení je mluvčí (dítě) od narození soustavně vystaven.“¹ V takovém případě se tedy jedná o přirozený proces osvojování jazyka, nikoli o proces učení se.

Naproti stojící *cizí jazyk* je pak vždy každý jiný než mateřský jazyk mluvčího. Hrdlička navíc přidává ještě pojem *čeština jako druhý jazyk*, jehož odlišnost spočívá zejména v osobním vztahu mluvčího k českému jazyku v případě, že je např. dítětem ze smíšeného manželství nebo pokud žije na území České republiky delší dobu a tudíž pro něj čeština není běžným cizím jazykem.

V naší práci však budeme náležitě užívat pojmů *čeština pro cizince* (ve významu aplikovaného oboru, tedy výuky) a *čeština jako cizí jazyk* („jakožto teoretická a praktická průprava rodilých mluvčích pro výuku mateřského jazyka pro mluvčí jinojazyčné“²).

1.2 DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ

Řešením otázek spojených s touto problematikou se zabývá obor *didaktika cizích jazyků*, jenž nám přibližuje veškeré aspekty výuky cizích jazyků. S narůstajícím zájmem cizinců o výuku našeho jazyka, ke kterému dochází v posledních desetiletích, je oboru didaktika češtiny jako cizího jazyka věnováno čím dál tím více

¹ HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. (s. 10)

² Tamtéž (s. 90)

pozornosti a zvyšuje se počet specializovaných pracovišť, která poskytují vzdělání tohoto směru, a zároveň se „rozšiřuje i prostor pro hledání optimálního propojení lingvistiky a didaktiky cizích jazyků, zvyšují se požadavky na výuku, což vede k systematictějšímu přístupu odborných a pedagogických pracovníků při řešení základních lingvodidaktických otázek.“³

Didaktika cizích jazyků „pracuje zpravidla s pojmy jazykové prostředky a řečové dovednosti, popř. řečové činnosti.“⁴ Mezi jazykové prostředky patří lexikální prostředky (tj. slovní zásoba), gramatické prostředky (tj. mluvnické), zvukové prostředky a grafické prostředky. „Pro jazykovou komunikaci je třeba znát a ovládat koordinovaně všechny tyto prostředky.“⁵ Pojmem řečové dovednosti rozumíme „schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním nebo aktivním způsobem.“⁶ Mezi receptivní (pasivní) dovednosti patří poslech s porozuměním a čtení s porozuměním a mezi dovednosti produktivní (aktivní) pak ústní a písemný projev (tedy mluvení a psaní).

Na moderním pojetí teorie vyučování cizím jazykům je třeba zdůraznit projevující se nové poznatky lingvistiky, psycholingvistiky, sociolingvistiky, teorie informace a dalších oborů, čímž je dosahováno dokonalejší badatelské metody v tomto oboru a zároveň tedy také zlepšování metodiky a tím i kvality výuky jazyků obecně.⁷

1.3 JAZYKOVÁ POLITIKA RADY EVROPY

Požadavky na jednotný systém výuky cizích jazyků popisuje Společný evropský referenční rámec. Jazyková politika Rady Evropy se tak snaží uchovat jazykovou rozmanitost, klade důraz na kvalitu jazykového vzdělávání a zasazuje se

³ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. (s. 5)

⁴ HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. (s. 129)

⁵ Tamtéž

⁶ Tamtéž (s. 186)

⁷ Tamtéž (s. 19)

o usnadnění spolupráce mezi jazykovými institucemi. „Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. (...) Poskytnutím společného základu pro srozumitelný popis cílů, obsahu a metod Rámec přispěje ke srozumitelnosti kursů, sylabů a systému kvalifikačních osvědčení, a tak podpoří mezinárodní spolupráci v oblasti moderních jazyků.“⁸

1.3.1 SPOLEČNÉ REFERENČNÍ ÚROVNĚ OVLÁDÁNÍ JAZYKA

Výše popsaný dokument užívá k jednoduššímu a především vzájemně srovnatelnému popisu ovládnutí jazyka *společné referenční úrovně*. Konkrétně pak rozlišuje šest úrovní⁹:

1. A1 neboli *Breakthrough* („Průlom“) – úroveň odpovídající ovládnutí základních frází; úvodní způsobilost
2. A2 neboli *Waystage* („Na cestě“)
3. B1 neboli *Threshold* („Práh“)
4. B2 neboli *Vantage* („Rozhled“) – omezená operační způsobilost
5. C1 neboli *Effective Operational Proficiency* („Účinná operační způsobilost“)
6. C2 neboli *Mastery* („Zvládnutí“)

Dalo by se říci, že tyto úrovně se shodují s klasickým rozdělením na začátečníky („*uživatel základů jazyka*“ – A1 + A2), středně pokročilé („*samostatný uživatel*“ – B1 + B2“) a pokročilé („*zkušený uživatel*“ – C1 + C2), přičemž je vždy navíc rozlišena nižší a vyšší úroveň.

1.4 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

V současné lingvodidaktice¹⁰ se pracuje především s pojmem *komunikační kompetence*¹¹. *Komunikační kompetence* je komplex nabytých znalostí a schopností

⁸ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. (s. 1)

⁹ Tamtéž (s. 23)

studentů, pomocí kterého pak úspěšně dosahují řečového cíle v dané komunikační situaci. Jedná se tedy o ideální výsledek v procesu výuky jazyka (dle Hendricha *komunikativní cíl*).

Ve většině přístupů bývá za složky komunikační kompetence považována *kompetence gramatická* (tj. znalost lexikálních jednotek, morfologických, syntaktických a fonologických pravidel a pravidel sémantiky), *sociolingvistická* (jedná se o sociokulturní pravidla a pravidla diskurzu) a *strategická* (tedy znalost verbálních i neverbálních komunikačních strategií)¹². Zohledňováním všech vyjmenovaných složek má být zamezeno jednostrannosti, kterou můžeme pozorovat u některých předcházejících metod výuky jazyka (komunikační metodě předcházely např. metody gramaticko-překládová, přímá, přirozená, smíšená nebo audioorální)¹³.

Komunikační metoda¹⁴, která se snaží „rozvíjet všechny základní řečové dovednosti“¹⁵ (tedy mluvenou a psanou komunikaci, poslech a četbu), náležitě zohledňuje jak stránku jazykovou, tak řečovou a extralingvální (včetně řečové etikety, společenských tabu, zvyklostí a pravidel společenského a řečového chování), respektuje komunikační potřeby mluvčího i úroveň jeho komunikační kompetence, přináší do výuky tolik potřebnou pragmatickou dimenzi, učí »jazyku«, nikoliv (pouze nebo převážně) »o jazyce«.¹⁶

¹⁰ Tj. aplikovaná lingvistika analyzující zákonitosti procesu výuky cizího jazyka.

¹¹ Jedním z průkopníků tohoto pojmu byl D. Hymes; s pojmy *kompetence* a *performance* ve svých pracích operoval N. Chomsky – ty se uplatnily v pojetí chyby (chyba kompetence/systémová chyba a chyba performance) – nabízí se srovnání se saussurovskou dichotomií *langue* – *parole*.

¹² Dle Canala a Swainové – VODIČKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. (s. 15); oproti tomu SERR uvádí kompetenci lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. (s. 13–14)

¹³ HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2002. (s. 11–29)

¹⁴ Tedy přístup, který usiluje o dosažení komunikační kompetence.

¹⁵ Řečové dovednosti se dělí na receptivní (tj. poslech s porozuměním a čtení s porozuměním) a produktivní (tj. mluvení a psaní).

¹⁶ HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. (s. 101)

Šindelářová zmiňuje vedle komunikační kompetence také důležitost kompetence jazykové, jíž „rozumíme určitý soubor znalostí o jazyce a jeho fungování a dovedností disponovat jí.“¹⁷

¹⁷ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. (s. 37)

2. JAZYKOVÁ CHYBA

„Chybu lze obecně definovat jako odchylku od předepsané výkonové normy nebo od řešení, které vede k danému cíli. Ve starších psychologických výzkumech byla chyba užívána jako kritérium výkonu, ať už při zkoumání procesu učení (zjišťování počtu chyb v průběhu učení) nebo při měření jeho výsledků.“¹⁸

Jak Hendrich¹⁹ dále uvádí, chyba tedy byla faktorem signalizujícím kvalitu či úbytek učení. V tradičním pojetí vyučovacího procesu se chyba od procesu učení oddělovala a byla chápána jako míra neúspěchu a kritérium hodnocení žáka, přičemž toto primární spojování chybného výkonu s neúspěchem vedlo k nežádoucím důsledkům.

V moderním pojetí je pak na chybu nahlíženo jako na zdroj informací o tom, jak proces učení probíhá – touto otázkou funkce chyby se zabývá *teorie programového učení*. V této teorii se proti sobě staví dvě koncepce – B. F. Skinner usiluje o vyloučení chyby z procesu učení, zatímco N. A. Crowder užívá chyby jako aktivního prvku, nicméně v obou přístupech má chyba zpětnovazební funkci²⁰ (více viz kapitola *Význam chyby*).

2.1 PŘÍČINY VZNIKU JAZYKOVÉ CHYBY

K systémovým chybám v cizím jazyce dochází především z níže uvedených hlavních příčin, které jsou uvedeny v *Didaktice cizích jazyků*²¹ a s nimiž pracuje také Milan Hrdlička²²:

¹⁸ HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. (s. 365)

¹⁹ Tamtéž

²⁰ Dle Kuliče však ke splnění této funkce musí být chyba identifikována, interpretována a korigována. Tamtéž (s. 366)

²¹ Tamtéž (s. 367–368)

²² ŠEBESTA, Karel, ed. a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. (s. 103–104)

Za nejčastějšího původce chyb na všech jazykových rovinách a plánech bývá považován *negativní transfer (interference)*²³. Jedná se zde o vliv mateřského jazyka²⁴ na schopnosti učení se jinojazyčnému kódu.

Jako další z příčin chybování při procesu učení se jazyku se projevila *nevhodná aplikace lingvodidaktických pouček* (jedná se zpravidla o chybějící, resp. zavádějící či zjednodušené vysvětlení v učebních materiálech nebo v postupech vyučujících)²⁵.

Kromě jiných bývá zmiňována také *objektivní obtížnost některých mluvnických kategorií a jevů* ve spojení se snahou realizovat komunikační záměr navzdory nedostatečným znalostem.

Chybování může být zapříčiněno také *chybnou aplikací lingvodidaktické poučky mluvčím*, která bývá zpravidla způsobena neschopností správného uplatnění daného pravidla či následkem jeho generalizace (vytváření tzv. *mylných analogií*²⁶).

Nelze opomenout ani *psychosomatické faktory*, mezi které patří únava, nesoustředěnost, stres, nebo spěch a vedle toho také osobnost vyučujícího a jeho vliv na studenta.

Sám Hrdlička²⁷ nám poskytuje i jinou možnost nahlížení na původ chyb, která se však částečně shoduje jak s rozdělením příčin, tak také se členěním na určité druhy chyb, které bude následovat v další podkapitole. Dle jeho názoru u studentů dochází k jazykovým chybám zejména:

²³ Hendrich navíc pracuje s rozdělením na interferenci mezijazykovou a vnitrojazykovou. HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. (s. 367)

²⁴ Šindelářová operuje s pojmem *index vzdálenosti výchozího a cílového jazyka*, na základě čehož dělí cizince do tří skupin na Neslovany bez znalosti flektivního jazyka, na Neslovany komunikující flektivním jazykem a Slovany. ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. (s. 37)

²⁵ Šindelářová a Škodová v tomto případě užívají Brownova pojmu *vyvolaná chyba (neboli induced error)*.

²⁶ např. *člověk – člověci, člověkové; sprcha – sprchovat se, vana – *vanovat se; banka – gen. pl. *banek* apod.

²⁷ HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. (s. 97)

1. v jevech dosud neznámých, nových, odlišných, nebo při setkání se zdánlivě podobnými jazykovými prostředky,
2. v případě, kdy je daný jev nedostatečně popsán/vysvětlen a tudíž neadekvátně pochopen,
3. kvůli malému objemu cvičení nebo často z důvodu nekreativního procvičování látky.

Výše uvedené skutečnosti pak samozřejmě mají negativní vliv nejen na výsledky studentů, ale také v průběhu celého procesu učení se.

2.2 VÝZNAM CHYBY

V dalším uvažování o jazykové chybě Hrdlička neopomíjí podstatnou myšlenku, že „*málokterý druh lidské činnosti je tak úzce, nerozlučně a nevyhnutelně spjat s chybováním, jako učení se cizímu (ale i mateřskému) jazyku.*“²⁸ Dále chybu specifikuje jako „*určitý nežádoucí odklon od jazykové normy (v jistých případech rovněž od řečové normy),*“ který dle jeho názoru odlišuje rodilého a nerodilého mluvčího. Je však třeba podotknout, že o „nežádoucnosti“ tohoto jevu by se dalo polemizovat, o čemž nasvědčují přístupy následujících let.

Po celá staletí byla chyba vyčleňována z procesu učení se, byla považována za neúspěch a selhání, nyní je na ni však nahlíženo jako na indikátor aktuálního stavu znalostí studenta²⁹, tedy jako na prvek žádoucí. V současné lingvodidaktice se při zkoumání výuky jinojazyčného kódu věnuje pozornost analýze průběhu této aktivity a rozbor chyby je tak zpětnou vazbou pro vyučující, ale i pro studenty. „*K chybě se již nepřistupuje negativně, hodnotí se naopak jako přirozený jev, jako nevyhnutelná a integrální součást složitého procesu nabývání znalosti jinojazyčného kódu.*“³⁰ Konkrétně se takto k jazykové chybě přistupuje zhruba od poloviny

²⁸ ŠEBESTA, Karel, ed. a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. (s. 89)

²⁹ Tedy je ukazatelem studentova pokroku v učení.

³⁰ Tamtéž (s. 101)

šedesátých let dvacátého století, kdy vznikla teorie jakéhosi *mezijazyka*³¹, která samozřejmě s výskytem chyb počítá a považuje je za nezbytný prvek učení.

Problematikou funkce chyby v procesu učení se podrobně zabývá Václav Kulič, který v návaznosti na B. F. Skinnera tvrdí, že „*učení bez chyb není tedy samo o sobě zárukou kvalitního osvojení a naopak chyby v průběhu učení je nevylučují.*“³²

Z výše uvedených důvodů se tedy projevují snahy naučit se s chybou pracovat a co nejefektivněji ji využít ve vyučovacím procesu. V takovém případě – tedy pokud dochází k čerpání informací z negativního výkonu, tj. *učení z chyb* – je užíván pojem *kognitivní chyba*.³³

2.3 DRUHY CHYBY

Na jazykovou chybu je možno pohlížet skrze dva odlišné přístupy³⁴. První z nich sleduje chybu v užším smyslu, tedy jako odklon od spisovné normy jazyka, a týká se tak proto především rodilých mluvčích. Ve druhém pojetí, tedy co se týče jazykové chyby v širším smyslu, je to pak „*odchylka od systému národního jazyka vůbec, nikoli tedy pouze odklon od normy spisovné češtiny.*“³⁵ Z definice vyplývá, že chyba v širším pojetí se týká právě cizinců, kteří se učí česky.

Za zásadní pro naše účely shledáváme rozdělení na chyby *globální* a *lokální*. *Chyba globální* je totiž taková, která brání komunikaci, kdežto *chyba lokální* nemá žádný vliv na porozumění sdělované informaci.³⁶

³¹ Z původní teorie *interlanguage* (Corder, Selinker aj.) – mezijazyk je přechodným a přechodovým kódem, který postupně během procesu učení se obsahuje méně rysů jazyka mateřského a zároveň více rysů jazyka cílového. ŠEBESTA, Karel, ed. a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. (s. 105)

³² KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. (s. 10)

³³ Tamtéž (s. 39–41)

³⁴ ŠEBESTA, Karel, ed. a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. (s. 91)

³⁵ Tamtéž (s. 93)

³⁶ VODIČKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. (s. 62); jako příklad chyby lokální může být uvedena špatně užitá koncovka.

Jak uvádí Milan Hrdlička v kapitole o druzích chyb z lingvodidaktického hlediska³⁷, setkáváme se se členěním jazykových odchylek vycházejícím z metody analýzy chyb:

2.3.1 DLE CORDERA

Error je takovou chybou kompetence, kterou mluvčí nedokáže sám opravit, jelikož s daným jevem není doposud obeznámen, nebo došlo k jeho špatnému pochopení a následné nevhodné aplikaci v praxi. Tento druh chyby zřetelně vyplývá z nedostatků výuky, a proto je třeba věnovat velkou míru pozornosti praktického procvičování, nikoli pouze teoretickému výkladu. Tento druh chyby se řadí mezi chyby systematické. Jako příklad lze uvést tvoření vět, ve kterých pod vlivem interference dochází k chybám jako „*Mám rád studovat češtinu.*“ (z anglického „*I like studying czech.*“)

Co se týče chyb náležejících pod pojmy *mistake* nebo *lapse*, zde se jedná o chyby performance. Do této skupiny tedy patří nedostatky jako chybná morfologická forma, záměna syntaktické struktury, přechytnutí se, nebo stylistické nedopatření, které mohou být opraveny samotným žákem a zpravidla jsou způsobeny časovým tlakem, nesoustředěností, nebo selháním paměti.

2.3.2 DLE NORRISHE

Termínu *error* Norrish taktéž užívá pro označení systematické chyby a v její definici se v podstatě shoduje s charakteristikou Corderovou.

S pojmem *mistake* pak pracuje jako s odchylkou nestálou, kolísavou, nesystematickou, která vypovídá o studentově zanedbávání učiva, resp. o nepochopení daného jevu.

Mimo to na rozdíl od Cordera jako další druh Norrish vyčleňuje *lapse*, což považuje za chybu, která je pozorovatelná jak u cizinců, tak i u rodilých mluvčích, a to z důvodu, že bývá způsobena nedostatečnou koncentrací, únavou nebo stresem mluvčího.

³⁷ ŠEBESTA, Karel, ed. a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. (s. 101–102); Corderovo pojetí je z roku 1967, Norrishovo pak 1987.

Ve *Společném evropském referenčním rámci* je přístup ke členění chyb na *systémové* a *nesystémové* následující: „Vznik *systémových chyb (errors)* se připisuje »interjazyku«, *zjednodušené a deformované reprezentaci cílové kompetence*. Když se student dopouští *systémových chyb*, jeho výkon odpovídá zcela jeho kompetenci, v jejímž rámci si rozvinul určité *charakteristické rysy*, které se liší od norem CJ. Naopak *příležitostné chyby (mistakes)* se objevují ve výkonu uživatele či studenta (což může být i případ *rodilého mluvčího*), který řádně neaktivuje svou kompetenci.“³⁸

Na rozdělení chyb do dvou základních kategorií dle jejich kvality se shodnou v podstatě všichni následující autoři – ucelený přehled, ve kterém jsou patrné rozdíly v pojmenování těchto druhů chyb, nám poskytuje Václav Kulič³⁹:

Selz:	<i>oprávněné (berichtigte)</i>	<i>úplné (volle)</i>
Köhler:	<i>dobré (gute)</i>	<i>smysluprosté (sinnlose)</i>
Duncker:	<i>dobré (gute)</i>	<i>nesmyslné (törichte)</i>
Luchins:	<i>smysluplné (meaningfull)</i>	<i>bezvýznamové (meaningless)</i>
Lawrence:	<i>kognitivní (cognitive)</i>	<i>nekognitivní (noncognitive)</i>
Menčinská:	<i>poučné (poučitel'nyje)</i>	<i>hloupé (glupyje)</i>
Green:	<i>smysluplné (meaningfull)</i>	<i>bezvýznamové (meaningless)</i>
Oléron:	<i>poučné (instructive)</i>	<i>neinstruktivní (noninstructive)</i>
Ashby:	<i>běžné (normal)</i>	<i>smrtné (deathfull)</i>

Žádoucí by pak samozřejmě bylo odstranit z procesu učení všechny chyby „*beze smyslu*“, zatímco první kategorie by byla využívána k již zmiňovanému získávání pozitivní informační funkce chybného výkonu.

³⁸ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. (s. 157)

³⁹ KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. (s. 94)

Jiným druhem pak může být také chyba při selektivním učení metodou *pokus – omyl*. „S chybným výkonem jako přirozeným mechanismem učení a řešení problému počítá také model učení pokusem a omylem. Chybná reakce je chápána jako element »filtru«, který odděluje mechanicky správné od nesprávných odpovědí a řešení.“⁴⁰

Jaromíra Šindelářová a Svatava Škodová uvádějí také rozdělení na chyby skryté (*covert*) a zjevné (*overt*): „Skryté chyby jsou gramaticky správně na větné úrovni (např. *Díky, jsem v pohodě.*). Z pohledu širšího kontextu jsou ale gramaticky špatně (*Kde jsi, prosím Tě? – Díky, jsem v pohodě.*)“⁴¹

2.4 HODNOCENÍ CHYB

Jak již bylo řečeno v úvodu práce, pro naše bádání bude nejdůležitější identifikování a následné hodnocení chyb. Proto je nyní potřeba seznámit se s charakteristikou chybové analýzy, kterou v souvislosti se žakovskými korpusy⁴² Šebesta dělí na 5 kroků: „sběr dat, resp. výběr vzorku pro analýzu, identifikace chyby, popis chyby, její vysvětlení a zhodnocení“⁴³. Právě posledním dvěma bude v praktické části věnováno nejvíce pozornosti.

Milan Hrdlička poukazuje na důležitost momentu detekce chyby – na ten pak logicky musí navazovat určité hodnocení, u něhož je však potřeba, aby bylo podloženo dostatečnou znalostí korektní formy jazyka, vyžadované v dané komunikační situaci.

⁴⁰ KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. (s. 73)

⁴¹ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Práce s chybou ve výuce žáků-cizinců*. Metodický portál: Články [online]. 18. 06. 2013.

⁴² Žakovské korpusy jsou podtypem korpusu akvizičního a „zachycují užívání jazyka nerodilými mluvčími, a uplatňují se tedy při studiu procesů osvojování a užívání druhého/cizího jazyka, resp. v jeho didaktice.“ ŠEBESTA, Karel, ed. a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. (s. 5)

⁴³ ŠEBESTA, Karel, ed. a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. (s. 41–42)

Detekování chyb je klíčovou složkou tohoto procesu nikoli pouze pro vyučující či posluchače, ale samozřejmě také pro studenty – jde o kognitivní aspekt, kdy má být samotným mluvčím zhodnoceno, jak je chyba závažná a následně má dojít k její opravě, ale především si mluvčí musí být vědom toho, v čem a proč chyboval.

Co se týče identifikace chyby právě u studentů samotných, Václav Kulič⁴⁴ ji rozděluje na dvě fáze:

1. *detekce chyby* – odhalení nesprávnosti odpovědi, zjištění, že výkon je chybný,
2. *identifikace chyby v užším slova smyslu*, tj. zjištění, o jakou chybu jde, jak je výkon chybný, přičemž je třeba „*přihlížet k celkovému komunikativnímu kontextu promluvy*“⁴⁵.

Po identifikaci chyby následuje „*udělení významu*“ rozpoznanému nedostatku. Při interpretaci onoho chybného výsledku „*jde nejen o analýzu současné situace, dosaženého stavu, ale též o to udělit informaci o reálném výsledku význam z hlediska širšího kontextu učení a činnosti směrem vzad i vpřed, na základě integrace předchozí činnosti a anticipace budoucího stavu, v konfrontaci s cílem, záměrem.*“⁴⁶ Při interpretaci chyby směrem k minulému tedy dochází k určování podmínek a příčin chybného výkonu; směrem k budoucímu se pak jedná o využití onoho negativního výsledku za účelem dosažení stanoveného cíle při dalším pokusu.

Poslední fází tohoto procesu, kdy je využívána zpětnovazebná funkce chyby, je samozřejmě korekce, tedy uvedení jazykově i komunikativně správné verze.

⁴⁴ KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. (s. 100)

⁴⁵ HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. (s. 368)

⁴⁶ KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. (s. 120–121)

2.5 KRITÉRIA ZÁVAŽNOSTI CHYB

Jak je uvedeno v *Didaktice cizích jazyků*, „základním kritériem je v současném komunikativně pojatém vyučování cizím jazykům míra narušení komunikace. Tomuto kritériu je velmi blízký požadavek přijatelnosti jazykového projevu žáka pro rodilého mluvčího, což znamená, že sdělení má být nejen srozumitelné, ale má být rodilým mluvčím přijímáno bez větších jazykových výhrad.“⁴⁷

Dalším kritériem je konkrétní oblast určitých jevů v jazyce a frekvence, s níž student chybuje, což závisí především na stanovených cílech vyučování, kterým by danými chybami mohlo být zabráněno.

Tyto předem vytyčené cíle ovlivňují také míru tolerance k chybám v jednotlivých prostředcích a dovednostech (např. širší tolerance chyb bude pochopitelná u takových komunikačních okruhů, které nejsou primárním zájmem či mají menší důležitost pro výuku daného oboru).

V neposlední řadě je důležité také respektování věku žáka a srovnání jeho výkonu v cizím jazyce a v mateřštině, a také znalost toho, jaké chyby jsou typické pro rodilé mluvčí daného původu, tedy jak jejich mateřština ovlivňuje studium jazyka cizího.⁴⁸

⁴⁷ HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. (s. 370)

⁴⁸ Tamtéž (s. 370–371)

3. ÚROVEŇ JAZYKA A CHYBY POD ÚROVEŇ

Skupina studentů⁴⁹, od kterých byly získány psané i mluvené projevy sloužící pro účely této práce, by měla disponovat alespoň takovými schopnostmi a dovednostmi, které SERR stanovuje pro úroveň B1 (a tedy zároveň vším na úrovních předcházejících):

Uživatel na úrovni A1 „rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sám 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 pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“⁵⁰

Uživatel na úrovni A2 „rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblasti, 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 nejnáléhavějších potřeb.“⁵¹

Uživatel na úrovni B1 kromě výše uvedeného „rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“⁵²

⁴⁹ Všichni navštěvovali kurzy pro středně pokročilé (*intermediate*).

⁵⁰ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. (s. 24)

⁵¹ Tamtéž

⁵² Tamtéž

Úroveň znalostí je ve SERR⁵³ specifikována tabulkami popisujícími kvalitativní aspekty užívání jazyka, přičemž pro úroveň A1 je charakteristický základní repertoár slov a jednoduchých frází týkající se osobních dat, omezené ovládnutí základních gramatických struktur a pamětně osvojených typů vět, dále potom schopnost vyjádřit krátké, izolované a předem naučené výpovědi (avšak s četnými pauzami) a jednoduché zapojení se do rozmluvy, která je však závislá na opakování, parafrázování či přeformulování myšlenek. Co se týče psaného i mluveného projevu, na této úrovni je student schopen pouze krátkých izolovaných vět a frází o lidech a různých místech.

Uživatel jazyka na úrovni A2 s dostačující slovní zásobou potřebnou k fungování v běžném denním styku (v rámci známých témat) disponuje schopnostmi komunikovat prostřednictvím základních typů vět a pamětně osvojených frází sloužících k dorozumění se v jednoduchých každodenních situacích, přičemž se stále systematicky dopouští elementárních chyb⁵⁴ a v jeho vyjadřování jsou zřejmé pauzy, zadržávání a přeformulování. Zvládá jednoduchý popis nebo charakteristiku lidí, životních podmínek či každodenních zvyklostí, toho, co má/nemá rád – zpravidla má však tento projev charakter jednoduchých vět a frází spojených v seznam. Umí odpovídat na otázky a reagovat na jednoduché výroky, avšak není ještě schopen sám udržet konverzaci v chodu. Napsat dokáže řadu jednoduchých frází a vět spojených jednoduchými spojkami, jako jsou „a“, „ale“ a „protože“. Výslovnost je dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, ačkoli je zřejmý cizí přízvuk.

Na úrovni B1 zná uživatel jazyk tak, aby se domluvil jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků a to zejména v tematických okruzích jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální dění. Repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců užívá přiměřeně správně v rámci předvídatelných situací, komunikovat dokáže smysluplně (s pauzami způsobenými plánováním gramatiky a lexika a pokusy o vhodnější formulaci) a zvládá iniciovat,

⁵³ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. (s. 29, 60–64, 112, 114, 116, 119, 120)

⁵⁴ Má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu apod.

udržet v chodu i ukončit jednoduchou konverzací v rámci výše zmíněných tematických okruhů. Mluvený projev je zpravidla poměrně plynulým, souvislým a jednoduše formulovaným popisem; občas může být zřejmý cizí přízvuk či chyby ve výslovnosti, ale jinak je z hlediska artikulace jasný. V psaném projevu pomocí spojování kratších úseků do lineárního sledu dokáže vytvořit souvislé texty týkající se známých témat, přičemž by tyto texty měly být z hlediska pravopisu, interpunkce i úpravy přesné a srozumitelné ve všech jejich částech.

Z výše stanovených požadavků vyplývá, jaké komunikační schopnosti lze od studentů očekávat, a zároveň jakých nedostatků by se již na dané úrovni dopouštět neměli – pokud se tak stane, poté mluvíme o tzv. *chybách pod úroveň*.

Základní druhy chyb, které budeme v naší práci hodnotit jako *chyby pod úroveň*, se pokusíme shrnout v níže uvedené tabulce⁵⁵, přičemž při zdůvodňování vycházíme z konkrétních deskriptorů uvedených v SERR.

Tabulka 1 – Chyby pod úroveň:⁵⁶

oblast výskytu chyb	deskriptor pro úroveň B1 pro danou oblast	případy chyb pod úroveň ⁵⁷
ortografie	<i>„Dokáže vytvořit souvislý text, který je celkem srozumitelný ve všech částech. Pravopis, interpunkce a úprava textu jsou natolik přesné, že ve většině případů je možný text sledovat.“</i> ⁵⁸	nesprávné psaní slov, chyby v interpunkci
fonologie	<i>„Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.“</i> ⁵⁹	přílišné množství chyb ve výslovnosti

⁵⁵ Do tabulky nebyly zařazeny chyby pod úroveň týkající se poslechu s porozuměním, plynulosti promluvy či interakce v konverzaci z důvodu nemožnosti hodnocení těchto chyb v dotazníkovém šetření a tedy malého významu pro naši práci.

⁵⁶ Vlastní zpracování

⁵⁷ Tedy nedodržení uvedeného deskriptoru.

⁵⁸ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. (s. 120)

⁵⁹ Tamtéž (s. 119)

oblast výskytu chyb	deskriptor pro úroveň B1 pro danou oblast	případy chyb pod úroveň ⁵⁷
morfologie	<p>„Komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. (...) Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.“⁶⁰</p>	<p>rezignace na flexi, užívání pouze přítomného času</p>
lexikologie	<p>„Prokazuje dobré ovládnání slovní zásoby, ale přesto se objevují závažné chyby, když má vyjadřovat složitější myšlenky nebo má hovořit o neznámých tématech a situacích.“⁶¹</p> <p>Očekává se znalost následujících témat: rodina, koníčky a zájmy, nakupování, místopis, zaměstnání, cestování.</p>	<p>neznalost základní slovní zásoby a frází známých témat</p>
syntax	<p>„Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která ho/ji osobně zajímají.“⁶²</p> <p>„Dokáže spojit sérii kratších, jednotlivých bodů v propojený a lineární sled určitých myšlenek.“⁶³</p>	<p>chyby v základních větných strukturách, narušování shody, chybné užívání jednoduchých spojovacích výrazů</p>

⁶⁰ Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. (s. 116)

⁶¹ Tamtéž (s. 114)

⁶² Tamtéž (s. 24)

⁶³ Tamtéž (s. 128)

II. HODNOCENÍ JAZYKOVÝCH NEDOSTATKŮ V PROJEVECH ČESKY MLUVÍCÍCH CIZINCŮ

4. METODOLOGIE PRÁCE

4.1 UPŘESNĚNÍ CÍLE A HYPOTÉZY

Jak bylo stanoveno v úvodu práce, cílem našeho bádání bylo na základě nasbíraných komunikátů a z nich vytvořených dotazníků vyhodnotit postoje rodilých mluvčích ke komunikaci s česky mluvícími cizinci, a to se zřetelem především k vnímání jednotlivých typů chyb, ale také k přístupu ke komunikaci s cizincem obecně. Výzkumným záměrem tedy nebylo primárně pouze ohodnocení nasbíraného materiálu a typologická analýza chyb, ale zejména získání informací o přístupu respondentů k těmto nedostatkům a následné celkové vyhodnocení situace.

Na základě výše specifikovaných znalostí pro danou úroveň jsme předpokládali, že cizinci budou chybovat nejčastěji v oblastech pravopisu slov, flexe, gramatické shody a syntaktických vztahů; dále bylo možné očekávat také nedostatky na úrovni slovní zásoby a potíže s výslovností a dodržováním pevného přízvuku, přičemž z hlediska jejich teoretického významu považujeme za nejzávažnější dopouštění se takových chyb, které by rodilým mluvčím mohly bránit v porozumění (tzv. *globální chyby*) – mezi ty by bylo možné zařadit modifikaci korektních forem slov či užívání nevhodného lexika v rámci kontextu sdělení, ignorování flexe, nedodržování základních větných struktur, ale také např. přílišné množství nedostatků ve výslovnosti zabraňující úspěšné komunikaci.

4.2 SBĚR MATERIÁLU A JEHO CHARAKTERISTIKA

Sběr psaných i mluvených projevů probíhal v kooperaci s vyučující předmětu čeština pro cizince Mgr. Karolinou Haiderovou. Po důkladném zvážení a zhodnocení situace z hlediska vhodnosti určité úrovně ovládnutí jazyka pro účely této bakalářské

práce byla vybrána skupina intermediate, tedy studenti, jejichž znalosti by měly odpovídat deskriptorům úrovní A2, popř. B1, uvedeným v teoretické části práce.

Psané texty byly zadávány v hodinách v průběhu semestru jako domácí úkoly – deset textů je na téma *Můj ideální dům/byt* a dalších deset jsou *Dopisy z nejhorší dovolené*, přičemž jedna ze studentek omylem popisovala dům, ve kterém skutečně bydlí, a jiná u druhého z témat psala dopis nikoli z nejhorší, ale z nejlepší dovolené. Texty jsou kromě dvou exemplářů psané ručně a jejich rozsah se pohybuje v závislosti na snaze a znalostech autora mezi 80 a 200 slovy. Vzhledem k tomu, že byly texty vypracovávány mimo vyučování, bylo třeba počítat s rizikem možnosti využití slovníků, učebnic či jiných pomůcek.

Mluvené projevy byly pořizovány výhradně pro účely této bakalářské práce v období prosinec 2014 – leden 2015. K nahrávání poskytlo písemný souhlas celkem třináct studentů, přičemž rozhovory probíhaly jednotlivě na různá témata, která se shodovala s okruhy jejich zkoušky v rámci daného předmětu. Rozhovory mají délku zpravidla okolo pěti minut. Transkribovány byly jen ty části rozhovorů, které byly následně užity v dotazníku, a to nikoli přepisem fonetickým, který nebyl z důvodu právě tvorby dotazníku vhodný, ale formou, kterou užívá kolektiv autorů publikace *Mluvená čeština: Hledání funkčního rozpětí* – slova správně vyslovená jsou tedy přepisována ortograficky (bez jakýchkoli speciálních znaků) a odchylky od standardní výslovnosti či nespisovné tvary jsou vyznačovány zápisem takových hlásek, které byly mluvcím skutečně realizovány (např. nenáležitě měkčení ve slově *tady* – zapsáno bude jako *tadi*; vynechané hlásky nebudou doplněny atd.). Mezi základní pravidla tohoto přepisu patří nezaznačování asimilace znělosti, ortografický (nikoli fonetický) zápis předložek, a také užívání výhradně malých písmen (i u vlastních jmen). Přízvuk je pak značen tam, kde je realizován špatně, tedy na jiné než první slabice, a to podtržením.

4.3 POPIS SKUPINY STUDENTŮ

Jak již bylo uvedeno, všichni studenti, od kterých byl získán materiál pro tuto bakalářskou práci, byli účastníky kurzu češtiny pro cizince (probíhajícího na Katedře bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v zimním semestru 2014/2015) na úrovni intermediate, tedy mírně pokročilí. Účastníci těchto kurzů se učili česky v rozmezí od tří měsíců do jednoho roku, případně nenavštěvovali kurzy celou dobu pobytu v České republice, ale studium zde jejich jazykové schopnosti zcela jistě ovlivnilo. Jiní z účastníků pobývají na území České republiky již několik let a kurzy začali navštěvovat až nyní. Z výše popsaného tedy vyplývá, že různé délky pobytu/studia češtiny a také odlišné účely komunikace (studijní/pracovní) ovlivňují úroveň ovládnutí jazyka jednotlivých studentů, z čehož vyplývá značná rozrůzněnost mezi nasbíranými komunikáty, nicméně kromě jedné studentky znalosti odpovídaly úrovni kurzu, který navštěvovali, čímž splnili požadavky stanovené v naší práci.

Psané materiály na téma *Můj ideální dům/byt* byly získány od osmi studentek a dvou studentů, přičemž všichni kromě jedné Němky a jednoho Japonce jsou rodilými mluvčími jazyků patřících do skupiny jazyků slovanských (převážně polština a ukrajinština).

Dopisy z nejhorší dovolené odevzdalo devět studentek a jeden student, kdy opět kromě výše uvedených bylo zbývajících osm studentek rodilými mluvčími slovanských jazyků.

Rozhovorů se zúčastnilo jedenáct studentek a dva studenti, přičemž situace byla stejná jako u psaných projevů – zastoupení mateřských jazyků bylo tedy následující: slovanské – 11, germánské – 1, altajské – 1.

Při analýze nasbíraných komunikátů je tedy potřeba brát v potaz typologický charakter výchozích jazyků námi zkoumané skupiny studentů – na tomto místě je vhodné připomenout pojem, se kterým pracuje Šindelářová, tedy *index vzdálenosti výchozího a cílového jazyka*, na základě čehož dělí cizince do tří skupin na Neslovanly bez znalosti flektivního jazyka, na Neslovanly komunikující flektivním jazykem

a Slované.⁶⁴ Osvojování typologicky příbuzného jazyka je totiž jednodušší, než studium jazyka typologicky odlišného. Kromě mateřštiny může studenty v přístupu k výuce češtiny ovlivňovat mj. také další z jazyků (a tedy i jeho typologická charakteristika), který se učili – zejména angličtina, ale také němčina a ruština.

4.4 POSTUP PŘI HODNOCENÍ KOMUNIKÁTŮ

Psané texty i nahrávky mluvených projevů byly následně analyzovány – na základě teoretických východisek naší práce došlo k vyhledání a ohodnocení závažnosti veškerých chyb, kterých se studenti dopustili. Z celkového soupisu pak byly vybrány reprezentativní vzorky (takové, které se charakterem a počtem chyb nejvíce hodily pro využití v dotazníku) a ty byly dle náležitosti k jednotlivým jazykovým plánům seřazeny do tabulek, které budou společně s komentáři v podobě rozboru vybraných typů chyb a odůvodnění jejich vzniku uvedeny dále (viz kapitola *Analýza komunikátů*).

4.5 TVORBA DOTAZNÍKU

Po vybrání reprezentativních vzorků následovala tvorba dotazníku. Ten měl v první části obsahovat otázky získávající základní údaje o respondentech (pohlaví, dosažené vzdělání, zařazení do konkrétní věkové skupiny) a zkoumající jejich přístup ke komunikaci s cizincem obecně. Následně byly zařazeny úryvky textů a přepisy částí nahrávek, přičemž podotázkami měla být zjištěna úroveň porozumění sdělení a míra tolerance uvedených nedostatků, ale především hodnocení závažnosti konkrétních chyb označením těch, které respondenti považují za nejzávažnější.

Jednotlivé části komunikátů byly do dotazníku pečlivě vybírány tak, aby v nich byla zastoupena co nejširší škála jazykových nedostatků, přičemž byl respondentům vždy poskytnut dostatečný kontext a v případě dvou či více typů

⁶⁴ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. (s. 37)

chyb v jednom slově také dodatek upřesňující o jakou chybu se u konkrétních možnostech jedná⁶⁵, a to z důvodu zřetelnosti jak zadání, tak i možnostech výběru, aby nedocházelo k nenáležitému ovlivňování respondentů a výsledků výzkumu.

V těchto intencích byl dotazník sestaven a zveřejněn na stránkách www.vyplnto.cz umožňujících tvorbu online dotazníků. Za účelem dosažení ideální výpovědní hodnoty byl odkaz na průzkum následně rozeslán co nejširšímu spektru potenciálních respondentů. Dotazník je k dispozici v přílohách bakalářské práce.

4.5.1 OMEZENÍ PRŮZKUMU

Při realizaci našeho průzkumu jsme zjistili několik drobných komplikací. Na tomto místě je uvádíme z důvodu, že je sledujeme potřebnými pro celkové obeznámení se s postupy naší práce a s možnostech jejich vlivu na výsledky našeho bádání.

Mezi tato omezení patří zejména technický problém při vytváření dotazníku, kdy bylo zapotřebí takového nástroje, který by umožňoval kromě vkládání psaných otázek také vložení zvukových nahrávek. Poslech nahrávky mluveného projevu by následně respondentům usnadňoval jeho ohodnocení, avšak žádná z online dotazníkových služeb tuto možnost nepodporovala. To vedlo k nutnosti přepisu nahrávek, s čímž vznikaly další obtíže, jako např. složitost náležitého zaznamenání výslovnosti, nemožnost zachycení přízvuku charakteristického pro různé národnosti (nikoli však zdůraznění některé slabiky – to bylo vyznačeno podtržením), potřeba vynechat hodnocení uspořádanosti a plynulosti promluvy, množství a délek pauz či ujímání se slova a aktivity v rozhovoru.

⁶⁵ Konkrétně se jednalo o uvedení slova ve dvou variantách, přičemž v závorce bylo specifikováno, kterému nedostatku je zrovna věnována pozornost: např.: *spokojném* (pravopis), *spokojném* (užití nevhodného výrazu) – pro tento postup jsme se rozhodli proto, aby bylo ze zvoleného výsledku vždy patrné, jaký typ chyby respondent výběrem dané možnosti hodnotí.

5. ANALÝZA KOMUNIKÁTŮ

Jak již bylo uvedeno v metodologické části, veškeré chyby získané z komunikátů byly ohodnoceny a reprezentativní vzorky jednotlivých typů jazykových nedostatků pak byly seřazeny dle jazykových plánů, do kterých spadají. Při analýze jsme využívali poznatky získané především z jednotlivých článků ze *Sborníků Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* a z publikací Jaromíry Šindelářové a Ilony Balkó (viz seznam použité literatury a zdrojů).

Do níže uvedených tabulek byly zahrnuty všechny vzorky chyb včetně takových, které mohly být způsobené pouhou nepozorností studenta (tzv. *nesystémové chyby* – např. přepsání se), a to z důvodu, že se nám v naší práci jedná především o přístup a hodnocení jazykových nedostatků cizinců rodilými mluvčími, a je tedy v zájmu naší práce věnovat pozornost vnímání také tohoto typu chyb. V případě psaných projevů navíc ani nebylo možné zjistit, zda se skutečně jedná o chybu systémovou či nesystémovou, avšak co se týče mluveného projevu, pokud se následně student sám opravil, původní chyba nebyla zařazena do soupisu nedostatků určených k hodnocení.

Mimo to je třeba podotknout, že rozřazování chyb nebylo vždy zcela jednoznačné a proto byl brán zřetel především na předpokládané příčiny chyb, kontext, závažnost nedostatku z daného hlediska a také relevantnost zařazení pro účely dotazníku a tedy i následné hodnocení rodilými mluvčími.

5.1 CHYBY NA ÚROVNI ORTOGRAFIE

Chyby na nejzákladnější úrovni správného psaní slov jsou v textech zastoupeny asi nejvíce – to přisuzujeme především nedostatečné praxi, kdy nebylo docíleno zapamatování si správných podob slov, ale také vlivu mateřského jazyka a aplikování některých jeho pravidel na češtinu. Níže se pokusíme stanovit a popsat jednotlivé typy nedostatků v této oblasti.

Chyb se studenti dopouštěli jednak v zaznamenávání kvantity (*garaž, divat, dolu, rano, vždycký, kníhy*, atd. – viz tabulka) – to přisuzujeme tomu, že „*délka samohlásek nepodléhá v češtině žádným pravidlům distribuce, není vázána na slovní přízvuk, může se vyskytnout neomezený počet za sebou následujících dlouhých samohlásek, atd.*“⁶⁶ Nedostatky se objevovaly také ve vyznačování měkčení pomocí háčku (*jednolůzkový, růzi*), což se dá vysvětlit neexistencí tohoto diakritického znaménka v jazycích, kterými mluvili námi sledovaní studenti (ukrajinština, polština, němčina, japonština).

Často docházelo také k nenáležitému vynechávání (*pohodná, cestoví, oknní, v tohle* a další) nebo naopak přidávání grafémů (*našeli, přišili, jinný, čtyřilůžkové*), což mohlo mj. způsobovat také pozměnění významu nebo nesrozumitelnost slova, čehož by se již studenti na dané úrovni dopouštět neměli. Tento druh chyby proto společně se zaměňováním grafému⁶⁷ např. ve slovech *vedlo, řídle* či *česnoková* nebo *v tímto* zařazujeme mezi chyby pod úroveň.

Chybování v psaní předložek *s/z* (*z podzemní podlaží*) bylo nejčastější u polských studentů, což je zapříčiněno zánikem předložky *s* v jejich mateřštině a tedy existencí pouze varianty *z*.

K zápisu znělé varianty hlásky místo neznělé (*gde*) došlo pouze v jednom z textů, nicméně na dané úrovni by se takový typ chyb již neměl objevovat vůbec; v psaných projevech se také v několika případech objevily drobné chyby v interpunkci.

Tabulka 2 – Chyby na úrovni ortografie:⁶⁸

odchylka	psaný text	mluvený projev
vynechání/přidání/	<i>jednolůzkový, našeli, vedlo, přišili, jsem spál,</i>	X

⁶⁶ HEDBÁVNÁ, Barbora, JANOŠKOVÁ, Jana, VEROŇKOVÁ, Jitka. Výslovnost češtiny u cizinců – poznámky k metodám výuky. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2007–2009. (s. 30)

⁶⁷ Často způsobeno také vlivem interference.

⁶⁸ Vlastní zpracování

odchylka	psaný text	mluvený projev
pozměnění grafému	<i>ktery, růzi, ma, volieře, oknní, s rákosi (z), spokojném, vždycký, z podzemní podlaží (s), divat, garaž, přízemí, dolu, tří, místnosti, kníhy, počítač, jedné patro, máme jednou ložnici, pohodná, cestoví, řídle (židle), v tímto, z Prahi, rano, volne, jenou, vidat (vidět), pro mně, v tohle hostelu, musěla, nejaký, jinný, čtyřilůžkové pokoje, česnoková, gde</i>	
interpunkce	<i>poznal jsem že, už jsem byl; není velká ale je moc pohodná</i>	X

5.2 CHYBY NA ÚROVNI FONETIKY A FONOLOGIE

Stejně jako v psané podobě projevů se i v nahrávkách rozhovorů objevovaly chyby, které se svým charakterem shodovaly s chybami na úrovni ortografie – jednalo se tedy o vynechávání (*potřebuju*), přidávání (hlavně z důvodu neschopnosti vyslovení izolovaných souhlásek či skupin souhlásek pohromadě, např. *jemenuji se*), nebo pozměňování fonému (*siděme, písemek, žáležit*).

Velké množství chyb ve výslovnosti bylo zapříčiněno neuzpůsobeností mluvidel ke správné výslovnosti hlásky *ř* – ta byla tedy nahrazována variantami *rž*, *ž* nebo *š* v závislosti na mateřštině mluvčího a hláskovém okolí v daném slově. Obtížná byla také výslovnost znělých souhlásek (především hlásky *h*⁶⁹ – *knichofně, chluk*) a hlásek asimilovaných, resp. znalost a dodržování pravidel spodoby znělosti obecně.

Dalším problémem je zaměňování fonetické kvality *i* a *y* (*češtyna, jedyny*). Tento typ nedostatku se objevoval zejména u rodilých mluvčích východoslovanských

⁶⁹ Především u Poláků, kteří *h* běžně vyslovují jako *ch*, ale v určitých pozicích také u Němců.

jazyků, které *i/y* na rozdíl od jazyka českého ve výslovnosti striktně rozlišují, což pak studentům činí potíže.

Několik mluvčích se dopouštělo také změkčování konsonantů tam, kde k jeho realizaci dojít nemá (*tadi*), což je u studentů ukrajinského původu s největší pravděpodobností způsobeno existencí jejich znaku *ь*, který způsobuje měkkou výslovnost předcházející souhlásky.

U výslovnosti některých slov je patrný vliv negativního transferu, např. *mladšěho* (polsky *młodszego*), *sedměgo*⁷⁰ (rusky *седьмого*).

K chybám na úrovni fonologie by měly být zařazeny také obtíže ve výslovnosti *i* na koncích slov (např. *v anglie*) – taková chyba by mohla být hodnocena jako rezignace na flexi, nicméně v tomto případě se jedná o redukcii kvality hlásek v nepřízvučných slabikách. Podobným případem je také výslovnost *o* jako *a* (*voda* – *vada*) a velmi málo otevřená výslovnost obecně. Neméně obvyklé je zejména u východoslovanských studentů také „polykání“ koncových samohlásek.

Dodržování pevného přízvuku na první slabice činilo studentům potíže z důvodu volnosti/pohyblivosti přízvuku jejich výchozích jazyků (s akcentem na danou slabiku došlo také k prodloužení krátkého vokálu). Mateřský jazyk má také silný vliv na celkové utváření české věty a textu (melodie, „zpívání“, zvukové a rytmické aspekty obecně) a jejich vyznění pro rodilého mluvčího, což platilo především pro studenty ukrajinského a japonského původu.

Významu výslovnosti nerodilých mluvčích se ve svém článku věnuje Helena Confortiová⁷¹, přičemž v souladu s primárním požadavkem úspěšné a srozumitelné komunikace a mj. také názorem, že „*mluvení bývá uváděno v mnoha případech jako ten hlavní důvod, proč se jazyku učíme,*“⁷² právě výslovnost hodnotí jako jeden ze

⁷⁰ U ukrajinské studentky studující ruský jazyk.

⁷¹ CONFORTIOVÁ, Helena. Význam výslovnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2007–2009. (s. 11–15)

⁷² Tamtéž (s. 12); tvrzení je založeno také na tom, že základní podoba jazyka je mluvená a psaná je od ní pouze odvozena.

základů aktivní znalosti jazyka a měl by tedy na ni brán zřetel nejen při výuce, ale v jakékoli komunikační situaci.

Tabulka 3 – Chyby na úrovni fonetiky a fonologie:⁷³

odchylka	psaný text	mluvený projev
vynechání/přidání/ pozměnění fonému	X	<i>siděme, muožeme, pruo, mladšého, jemenuji se, píssemok (písemek), sedmého, potřebuju, najoblíbenější, záležit, němčinu pro cinice, sidime, češtynu, tšetý, pšíštím, pši, večerži, čestuju, jedyny, zitkala, řakat, kdiž, knichofně, sbrojníci, chluk, dobže, tatynek, tadi, skusenost, dvanáct</i>
přízvuk na jiné než první slabice	X	<i>ukončila, klasické, magisterka, pokračovat, informatik, zajímavé, počítače, budapješt, zitkala, zeptala, nechtěli, dopoledne, bazén</i>

5.3 CHYBY NA ÚROVNI MORFOLOGIE

Oblastí největších nedostatků zahraničních studentů i přes flektivnost výchozích jazyků většiny z nich (ukrajinština, polština) byla flexe. Jednak docházelo k užívání nesprávných koncovek, a to především v genitivu, akuzativu a lokálu, nebo bylo skloňování zcela ignorováno (*320 metr, kúpim becherovka pro maminka, z polsko*).

V některých případech bylo slovo vyskloňováno správně, nicméně kvůli nedostatečné znalosti průběhu alternací a vlivu ruského jazyka nebyl vytvořen korektní tvar (*praha – v prage*).

Neznalosti v rodovém zařazení slov se u studentů slovanského původu projevovaly jen zřídka (zpravidla u vlastních jmen), u studenta z Japonska byl tento

⁷³ Vlastní zpracování

typ chyby nejmarkantnější, poněvadž v japonštině se u substantiv rod ani číslo nerozlišují (*byl klimatizace, peníze nebyla* atd.).

K užití nevhodného výrazu z vidové dvojice došlo jen v několika případech, přičemž se tak stávalo taktéž zejména u Neslovanů.

Mezi další chyby na této úrovni patřila někdy i úplná absence reflexivních výrazů *si* a *se* (způsobeno tím, že např. ukrajinština tyto tvary vůbec nemá) nebo jejich záměna.

Častou chybou bylo také nedodržování gramatické shody – potíže studentům činilo především vytváření správného tvaru slovesa *být* (*nic nejsou, je špatni lide*); v analytických tvarech sloves pak pomocné sloveso *být* zcela vynechávali (analogie z mateřštiny, hlavně u Ukrajinců).

Tabulka 4 – Chyby na úrovni morfologie:⁷⁴

odchylka	psaný text	mluvený projev
nesprávná flexe	<i>v hotely, v pátku, budou mít německá ovčáka, vedle toho doma, celkem 320 metr, z stůlem, dva dětské pokoj, z podzemní podlaží (s), vedle kuchyni</i>	<i>studuju filologii klasické, chtěla bych pokračovat moje studium, v pšíštím roku, mít dobrou práce, v budapješt, zitkala špatni lide, v budapeště, v prage, u babičce, kúpim becherovka pro maminka, z polsko</i>
chyba v rodu	<i>byl klimatizace, peníze nebyla, není tam žádný zábava; s mým nejlepším kamarádkou, sousedí jsou hodné</i>	<i>do valašské meziříče, olomouc je krásné a hezké</i>
chyba ve vidu	<i>včera večer jsme chodili do restaurace</i>	<i>v neděli dopoledne pojedu do kostela (jezdím)</i>
chyba v užívání reflexivního	<i>mohu tehdy odpočinout; nevím, jestli nevrátíme dřív; večer jsme mluvily a</i>	<i>začala jsem učit češtinu (sebe); davame se darky;</i>

⁷⁴ Vlastní zpracování

odchylka	psaný text	mluvený projev
výrazu si/se	<i>zasmály; vrátila jsem včera z dovolené</i>	<i>chtěla bych tady ještě vrátit; máme si rádi; chtěla jsem podívat; chcu vrátit domů; studuju se na PŘF; na olomouci mi líbí; cítím šťastný</i>
narušení shody	<i>nic nejsou; jsou obýván, pokoj, knihovna, předsíň; je velké skleníkové růže; bude růst palmy a fialky; na oknní parapety jsou; je tam tři místnosti; tam byli oblázkové pláže; jsou tady šváby</i>	<i>je špatni lide; to jsou já, můj bratr, má matka a můj otec; to už je trošku jiný vánoce</i>
chyba v anal. tvaru slovesa	<i>když přijela (já); každý den se opalovali a koupali (my)</i>	<i>kdiž zeptala; oni moc dobří</i>

5.4 CHYBY NA ÚROVNI LEXIKOLOGIE

Nejčastější chybou na úrovni lexikologie byla neznalost významu a užívání slov nevhodných pro daný kontext – to mohlo být způsobeno nedostatečným procvičováním nebo zaměňováním synonym, jejichž užívání však není vždy rovnocenné (*spokojném*⁷⁵ ve významu *klidném*, *voliéra*, což také znamená klec, nikoliv však pro psa, nebo *prodává* místo *nabízí*). Objevovaly se také chyby v zájmenech (*který* místo *kde*) a příslovcích (*ještě* místo *už*, *hodně* místo *dost*).

Některé z nedostatků byly pravděpodobně způsobeny podobností slov, nedostatečnou znalostí a nedbalostí či nepozorností studentů (*odebíral* místo *otevíral*, *budou jít* namísto *budou mít*, *rodné* místo *rodinný* apod.).

V mluveném projevu docházelo nejčastěji k chybám způsobeným rychlostí a přirozeností projevu (záměna *menší/mladší*, *ročník/rok*, *všechna/celá*,

⁷⁵ V tomto případě je slovo navíc špatně napsáno.

jedna/jediná, příští/minulý apod.). Chyby *základní* (míněno jako *obecně*), *komunikujem* (ve významu *povídáme si*) a *načala* (místo *začala*) připisujeme interferenci, která je v mluveném jazyce patrnější než v řízenějším psaném projevu.

Další charakteristickou chybou byla modifikace korektní formy slova, kdy u některých mohlo taktéž dojít k pouhému zaměnění/vynechání/přidání grafému/fonému a teoreticky by mohly být zařazeny také mezi chyby na úrovni ortografie. Zde se nám však jedná spíše o kreativitu cizinců (analogické/systémové tvoření), pomocí které se slova pokoušejí vytvářet v případě, že si nejsou zcela jisti jejich správnou podobou – pak vznikají tvary jako *na uviděnou* (pravděpodobně od *uvidíme se*), *vydat řeky* (vydáváný zvuk), *můžna* (kombinace *můžu a možno*) a další⁷⁶.

Výrazným nedostatkem byla neznalost sémantiky předložek a tím způsobené chybné vazby⁷⁷ – buď byla předložka zaměněna (*od Japonska, zeptat pro, na maturitě*), přidána navíc (*v blízkosti od velkého města, ve večer*) nebo zcela vynechána (*jsem byl příští stanice*).

V oblasti lexikologie se nabízí také otázka, zda za chybu považovat či nepovažovat užívání tvarů běžně mluveného jazyka⁷⁸, přičemž v této problematice se nejedná pouze o to, zda má být vnímána jako chybný element, ale zda má vůbec být studentům ve výuce vykládána. Šindelářová uvádí, že „*konkurence spisovné a obecné češtiny, někdy posuzované jako specifický případ jazykové diglosie, vzbuzuje v českém jazykovém prostředí velkou pozornost. Začlenění běžně mluveného jazyka, výstižněji běžné mluvy (...) do výuky češtiny jako cizího jazyka je problémem, se kterým se setkávají všichni učitelé češtiny pro cizince*“.⁷⁹ Hrdlička zastává názor, že „*z komunikačního hlediska je totiž mnohdy považováno za*

⁷⁶ Jedná se pouze o spekulativní stanovení zájmu komunikativního záměru, které je však pro správnou interpretaci chyby nezbytné.

⁷⁷ Došlo tedy také k užití nenáležitěho pádu.

⁷⁸ František Daneš tento pojem v článku *Situace a celkový stav dnešní češtiny* definuje následovně: „*Termínem běžně mluvená čeština lze označovat repertoár všech různých, různorodých jazykových prostředků (nespisovných, ale zčásti i spisovných, resp. společných), kterých se užívá v situacích, v nichž se nepředpokládá závazné užívání spisovného jazyka.*“ HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. (s. 53)

⁷⁹ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. (s.86)

neadekvátní, užívá-li jinojazyčný mluvčí substandardního kódu, aniž češtinu dostatečně ovládá“.⁸⁰

Pokud je tak učiněno, ačkoli SERR nedoporučuje předkládání a užívání obecných tvarů jazyka dříve než na úrovni B2, pak samozřejmě záleží na komunikační situaci a adekvátnosti takovýchto výrazů a také na hodnocení respondentů⁸¹. Pro úplnost a přehlednost jsme výrazy, ve kterých studenti užíli nespisovné koncovky, taktéž uvedli do tabulky.

Tabulka 5 – Chyby na úrovni lexikologie:⁸²

odchylka	psaný text	mluvený projev
chybně užitý lexém⁸³ (sémant.)	<i>prodává nejlevnější cenu (nabízí), odebíral jsem (otevíral), to jsem ani nesnášel, ještě jsem v pořádku (už), který bude růst (kde), ovčáka ve voliéře, budou jít (mít), ten dům je rodné dům (rodinný), má první patro (jedno), manželství pokoj, v spokojném prostředku (v klidném prostředí), uprostřed vchodu, nebylo volně města (místo), když myslím o domě mých snů (přemýšlím), nemám hodně peněz (dost)</i>	<i>čestuju nebo bydlím kde, je o dva roky menší, jsem tady první ročník, tam je všechna rodina, jsem jedna v mojí rodině, cestovala jsem příští týden do brna, komunikujem (povídáme si), používám česky (mluvím/češtinu), ale základní rád cestuju (obecně), načala (začala)</i>

⁸⁰ HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. (s. 63–64)

⁸¹ Hronová v souvislosti s užíváním běžně mluvené češtiny podotýká, že „předvídaný jsou rovněž obtíže, jež mohou nastat tím, že část naší veřejnosti považuje za jediné měřítko jazykové úrovně bezchybné dodržování některých formálních jevů spisovné normy a tento pohled pak mechanicky přenáší i na posuzování jazykové vyspělosti cizinců.“ HRONOVÁ, Karla. *Čeština jako cizí jazyk: vstupní kurs a základní gramatika*. 2. vyd. Praha: Didakta, 2009. 115 s. (s. 25)

⁸² Vlastní zpracování

⁸³ Resp. nedostatečná diferenciacie lexikálního významu.

odchylka	psaný text	mluvený projev
modifikace správné podoby slova⁸⁴	<i>prote, a ne (ale), polopenize, v ponížení (peněženice), na uviděnou, slyším krásný vydat řeky, 320 metr čtvrtních, můžna se</i>	<i>magisterka, připomnění</i>
chybné předložkové vazby	<i>od Japonska, ve večer, s čajem a s dortem (na), knihy pro studia, dům je od stromu, v blízkosti od velkého města, jsem byl příští stanice (v)</i>	<i>řakat za mnou, zeptala pro, do bazén, bydlím při hranici, na maturitě, sednout si do stolu svátečního</i>
odchylka od spisovné normy	<i>hezký obrazy, mezi ložnicou, čerstvý ovoce, mojej</i>	<i>chcu vrátit, diplomovou prácu, historiju</i>
užití cizího slova⁸⁵	–	<i>dla nás, mám brata, teraz</i>

5.5 CHYBY NA ÚROVNI SYNTAXE

K nedostatkům na úrovni syntaktických struktur docházelo zpravidla vytvářením chybných větných konstrukcí (zejména při užívání spojení *mít rád*, ale také tvorbou defektních vazeb), nedodržováním pořadí pádů a pravidel užívání příklonek⁸⁶, neobsazováním obligatorních valenčních pozic nebo narušováním konvenčního slovosledu⁸⁷ (zejména u japonského studenta, v jehož jazyce bývá přísudek až na konci věty).

Pod vlivem interference docházelo u ukrajinských studentů také k chybám v negaci – buďto byla předpona *ne* oddělena mezerou (*ne bylo*), nebo byl namísto slovesa negován jiný větný člen (*ne doma, nedlouho*). K záporným konstrukcím patří také užívání záporového genitivu, který v češtině neexistuje.

⁸⁴ V některých případech lze vnímat také jako chyby na úrovni ortografie.

⁸⁵ Míněno jako nevhodné užití výrazu z mateřského či jiného jazyka – zpravidla způsobené nepozorností či rychlostí promluvy, avšak bez následné autokorekce na odpovídající výraz v češtině.

⁸⁶ Popř. jejich úplným vynecháním.

⁸⁷ Podmět – přísudek – předmět; aktuální větné členění: téma – réma .

Studenti ve svých projevech užívali pouze základní repertoár spojovacích výrazů (*a, ale, protože*) a z důvodu chybějícího výrazu pro vyjádření důsledkového poměru v jednom případě došlo k chybnému užití spojky *a* (viz příklad v tabulce), jinak se ale podobných chyb dopouštěli jen zřídka.

Tabulka 6 – Chyby na úrovni syntaxe.⁸⁸

odchylka	psaný text	mluvený projev
chybná struktura věty/slovosled	<i>jsem se ukradl (mi ukradli); a pak hodně komárů přišli; je to dům inteligentní; přijela jsem včera rano, ale jsem přišla do hostelu jenou večer, protože nebylo moje rezervaci vidat na internetu; v noci ježek chodí na té zahradě; pro mě a moji rodinu ideální dům se má nacházet</i>	<i>mám ráda studuju; už jsem je vysokoškolský učitel měla jsem ráda učit; mám rád poznávat; studuju filologii klasické; chtěla bych pokračovat moje studium; byly mi zajímavé počítače; protože ja sem vždycky ne doma; to je taky jedyny čas kdy muožeme spolu; nelíbilo mi se tam; nudilo mi se tam; stýskám se moc o bratovi; líbí se mi, když dělám příjemně pro někoho; velmi se líbí (mi); je 27 let (on)</i>
chyba v negaci	<i>ne bylo</i>	<i>ja sem vždycky ne doma</i>
chybně užitá spojka	<i>Nebylo už volne města pro mně v tohle hostelu, a jsem musěla hledat nějaký jinný.</i>	–

⁸⁸ Vlastní zpracování

6. VÝSLEDKY PRŮZKUMU

6.1 SKUPINA RESPONDENTŮ A JEJICH OBEČNÝ PŘÍSTUP KE KOMUNIKACI S CIZINCI

Pro účely naší práce byl předem stanoven limit minimálního počtu vyplnění, a to alespoň od 50 respondentů. Tento limit byl však nakonec i přes délku dotazníku překonán a průzkumu se zúčastnilo celkem 95 osob (72 žen a 23 mužů⁸⁹). Jejich zastoupení z hlediska věku a vzdělání bylo následující:

Tabulka 7 – Věk a vzdělání respondentů:⁹⁰

VĚK	počet	%	VZDĚLÁNÍ	počet	%
18 – 25	71	74,74	<i>střední (s maturitou)</i>	65	68,42
26 – 35	14	14,74	<i>vysokoškolské</i>	24	25,26
51 a více	7	7,37	<i>základní</i>	3	3,16
36 – 50	3	3,16	<i>střední (bez maturity)</i>	3	3,16

Když byli respondenti dotazováni na kontakt s cizinci a obecný přístup k nim, získali jsme tyto odpovědi:

Tabulka 8 – Kontakt s cizinci a přístup ke komunikaci:⁹¹

	Jak často přicházíte do kontaktu s cizinci?	Oceňujete snahu vyjádřit se a máte v komunikaci s cizincem trpělivost?	Přecházíte na angličtinu, ačkoli cizinec projevuje snahu mluvit česky?	Když cizinec udělá chybu, opravíte ho?
<i>nikdy</i>	–	2,11 %	17,89 %	18,95 %
<i>zřídka</i>	34,74 %	3,16 %	35,79 %	46,32 %
<i>občas</i>	37,89 %	31,58 %	36,84 %	29,47 %
<i>velmi často</i>	27,37 %	63,16 %	9,47 %	5,26 %

⁸⁹ Jsme si vědomi nereprezentativnosti zastoupení, což však bohužel nebylo možné výrazněji ovlivnit.

⁹⁰ Vlastní zpracování

⁹¹ Vlastní zpracování

Z odpovědí tedy vyplývá, že všichni z respondentů alespoň někdy přicházejí do kontaktu s cizinci a z toho 63,16 % má v takovéto komunikaci s nerodilým mluvčím trpělivost a oceňuje jeho snahu (naproti tomu 2 respondenti na tuto otázku odpověděli záporně). Téměř 10 % se pak dopouští toho, že i přes cizincovu snahu mluvit česky přechází na angličtinu, necelých 18 % by naopak takto nezareagovalo. Co se týče opravování chyb, kolem 19 % chybu neopraví nikdy, téměř polovina se ke korekci uchýlí zřídka kdy a necelých 35 % se opravování a tedy i narušování komunikace dopustí občas nebo velmi často.

Ke zjištění relevantnosti odpovědí měli respondenti mimo jiné sami sebe zařadit do jedné ze skupin popisujících jejich přístup k chybám a jejich hodnocení – 50 odpovídajícím záleží na typu a počtu chyb, 41 se ohodnotilo jako příliš tolerantních a 4 jsou naopak příliš přísní a potrpí si na správnost.

V další otázce, jejímž úkolem bylo zjistit, zda se objevují rozdíly v přístupu k chybám rodilých a nerodilých mluvčích přes 84 % odpovědělo, že jsou k cizincům shovívavější, téměř 14 % by chyby ohodnotilo v obou případech stejně a 2 % z nich by naopak byla k cizincům přísnější⁹².

6.2 MÍRA POROZUMĚNÍ SDĚLENÍ A VNÍMÁNÍ CHYB

Dále následovaly otázky s konkrétními úryvky textů, kde měli respondenti ohodnotit, zda jim chyby brání v porozumění a jak k nim přistupují, a následně zvolit ty z nich, které považují za nejzávažnější.

Do tabulky 9 (na následující straně) byly zaznačeny počty jednotlivých odpovědí na podotázky, které měly prověřovat míru porozumění danému sdělení.

⁹² I přesto se u těchto dvou respondentů objevovala odpověď „sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je“ – přísnost jejich hodnocení tedy neovlivňuje míru tolerance.

Tabulka 9 – Porozumění sdělení a vnímání chyb:⁹³

Rozumíte sdělení?	č. <u>10</u>	č. 12	č. 14	č. 16	č. <u>18</u>	č. 20	č. 22	č. <u>24</u>	č. 26	č. 28	č. 30	č. <u>32</u>	č. <u>34</u>	č. 36
<i>ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení</i>	<u>5</u>	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–	1	<u>6</u>	–
<i>sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí</i>	<u>31</u>	14	12	12	<u>4</u>	6	7	<u>19</u>	10	8	<u>5</u>	<u>28</u>	<u>42</u>	11
<i>chyby mi nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí</i>	18	20	20	18	15	15	15	<u>23</u>	20	21	15	<u>23</u>	17	12
<i>sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je</i>	<u>39</u>	57	60	64	62	69	67	<u>49</u>	57	57	63	<u>41</u>	<u>28</u>	66
<i>rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí</i>	2	4	1	1	<u>14</u>	5	6	4	8	9	12	2	2	6

Tímto přehledem se snažíme poukázat na fakt, že odpovědi respondentů týkající se porozumění a přístupu k chybám byly poměrně vyrovnané a právě otázkám, u nichž došlo k výraznějšímu rozdílu oproti počtu odpovědí u ostatních otázek, by měla být věnována pozornost. Nejpatrnější odchylky jsou u otázek č. 10, 18, 24, 32 a 34.

V případech komunikátů u č. 10 a 34 (srov. přílohy – s. 62 a 74) došlo k nárůstu záporného hodnocení a respondenti měli potíže s porozuměním těmto sdělením – to se projevilo i v úbytku odpovědí projevujících toleranci k takovýmto

⁹³ Vlastní zpracování

chybám. Příčiny tohoto hodnocení spatřujeme především v modifikacích správných podob slov a chybných větných konstrukcích, které jsme zařadili mezi chyby pod úroveň a které považujeme za nedostatky bránící úspěšné komunikaci.

Vedle toho u projevů k otázkám č. 24 a 32 (srov. přílohy – s. 69 a 73) byl zaznamenán nejvyšší počet odpovědí „chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí“, přičemž respondenti, kteří takto odpověděli, jako nejzávažnější shledávali chyby ve slovech *jenou*, *z Prahi*, *mojej* a *vidat* a v přepisu mluveného projevu špatnou výslovnost, slovosled, chybu v negaci a spojení *bydlím kde*.

Naopak komunikát předložený u otázky č. 18 (srov. přílohy – s. 66) byl nejvíce krát hodnocený jako srozumitelný a chyby v něm respondentům vůbec nevadily. V tomto případě došlo pouze k užití nevhodné podoby slovesa a modifikaci několika slov, nicméně projev byl i tak srozumitelný a na poměrně vysoké úrovni.

6.3 HODNOCENÍ ZÁVAŽNOSTI JEDNOTLIVÝCH JAZYKOVÝCH NEDOSTATKŮ

Pokud se jedná o výběr konkrétních chyb, které respondenti hodnotí jako nejzávažnější, v tabulce 10 uvádíme u každé otázky první tři nejčastěji zvolené odpovědi vč. jejich zařazení dle typu nedostatku⁹⁴.

Tabulka 10 – Chyby hodnocené jako nejzávažnější:⁹⁵

otázka	chyba	zařazení	počet
č. 11	<i>prote</i>	lexikologie	63
	<i>nejsou nic</i>	syntax	48
	<i>polopenize</i>	lexikologie/ortografie	46
č. 13	<i>v poníženci</i>	lexikologie/ortografie	62
	<i>jsem se ukradl</i>	syntax	58
	<i>prodává nejlevnější cenu</i>	lexikologie	43

⁹⁴ Zařazení chyb nebylo vždy zcela jednoznačné, a proto byl brán zřetel především na kontext, závažnost chyby z daného hlediska a také relevantnost pro účely dotazníku a bakalářské práce.

⁹⁵ Vlastní zpracování

otázka	chyba	zařazení	počet
č. 15	<i>je velké skleníkové růže, bude růst palmy a fialky</i>	syntax	62
	<i>budou jít</i>	lexikologie/ortografie	60
	<i>růzi, dům ma, volieře, oknní parapety</i>	ortografie	34
č. 17	<i>vydat řeky</i>	lexikologie	83
	<i>manželství pokoj</i>	lexikologie	56
	<i>čtvrtních</i>	lexikologie	51
č. 19	<i>prostředku</i>	lexikologie	62
	<i>spokojném (užití nevhodného výrazu)</i>	lexikologie	54
	<i>v tímto</i>	ortografie	50
č. 21	<i>můžna se</i>	lexikologie/ortografie	79
	<i>je to dům inteligentní</i>	syntax	67
	<i>stůlem</i>	morfologie	39
č. 23	<i>řídle</i>	ortografie	74
	<i>pohodná, cestoví</i>	ortografie	71
	<i>je tam tři místnosti (sloveso)</i>	syntax	39
č. 25	<i>jenou</i>	ortografie	59
	<i>z Prahi</i>	ortografie	57
	<i>vidat</i>	ortografie	56
č. 27	<i>měla jsem ráda učit</i>	syntax	57
	<i>špatná výslovnost (češtynu, tšetý)</i>	fonologie	51
	<i>slovosled</i>	syntax	42
č. 29	<i>magisterka</i>	lexikologie	59
	<i>filologii klasické</i>	morfologie	52
	<i>špatná výslovnost</i>	fonologie	48

otázka	chyba	zařazení	počet
	<i>(pšišťím)</i>		
č. 31	<i>byly mi zajímavé</i>	syntax	60
	slovosled	syntax	39
	<i>dobrou práce</i>	morfologie	37
č. 33	špatná výslovnost (<i>pši, večerži, čestuju, jedyny, muožeme</i>)	fonologie	63
	<i>já jsem vždycky ne doma</i>	syntax	54
	<i>dla nás</i>	lexikologie	46
č. 35	<i>zitkala, řakat</i>	fonologie	81
	špatná výslovnost	fonologie	51
	<i>říkat za mnou</i>	lexikologie	45
č. 37	špatná výslovnost (<i>kňichofně, sbrojnici</i>)	fonologie	57
	slovosled	syntax	49
	<i>do bazén</i>	lexikologie	41

Z tabulky 10 vyplývá, že jako nejzávažnější byly hodnoceny chyby na úrovni lexikologie (celkem se mezi prvními třemi objevily 11x), ortografie (7x), popř. na rozhraní lexikologie a ortografie (4x). Z toho by se dalo vyvodit, že jsou rodilí mluvčí vnímaví především k psané podobě jazyka a vadí jim nedostatečná znalost slovní zásoby způsobující komolení náležitých tvarů. V několika málo případech ohodnotili jako jedny z nejzávažnějších také chyby v předložkových vazbách a užití cizího slova.

Dalším typem chyb, který byl hodnocen nejpřísněji, byly nedostatky v syntaxi, zejména pak slovosled a chybné větné konstrukce, které nemusely bránit porozumění, avšak neodpovídaly konvenci; méně často se jednalo o nedodržení shody či chybu v negaci.

Celkem 5x se mezi nejzávažnějšími chybami objevila špatná výslovnost – kromě jedné otázky se tak tedy stalo u všech mluvených projevů, a to i přesto, že by tyto chyby neměly mít vliv na srozumitelnost sdělení.

Nejméně zastoupenou oblastí chyb z hlediska jejich závažnosti dle respondentů byla morfologie (3x), přičemž u jedné možnosti šlo o neznalost alternace v kořeni při skloňování slova *stůl* (*stůlem* místo *stolem*) a v dalších dvou se jednalo o chyby ve flexi. Předpokládáme, že benevolentnost respondentů je v tomto případě způsobena složitostí daného jevu i pro české studenty, a také tím, že se nejedná o globální chybu.

Nyní se zaměříme naopak na chyby, které byly respondenty umisťovány až na poslední místa, a které tedy ve srovnání s ostatními uvedenými nedostatky shledávají nejméně závažnými.

Tabulka 11 – Chyby s nejmenším počtem zvolení:⁹⁶

otázka	chyba	zařazení	počet
č. 11	<i>jednolůzkový</i>	ortografie	1
č. 13	interpunkce	syntax	9
č. 15	<i>ktery bude růst</i> (zájmeno)	lexikologie	23
č. 17	<i>320 metr</i>	<u>morfologie</u>	7
č. 19	<i>vždycký</i>	ortografie	18
č. 21	<i>z podzemí podlaží</i> (skloňování)	<u>morfologie</u>	22
č. 23	interpunkce	syntax	10
č. 25	<i>pro mně</i>	<u>morfologie</u>	7
č. 27	přízvuk na jiné než první slabice	fonologie	16
č. 29	<i>v příštím roku</i>	<u>morfologie</u>	9

⁹⁶ Vlastní zpracování

otázka	chyba	zařazení	počet
č. 31	špatná výslovnost	fonologie	22
č. 33	<i>muožeme spolu</i>	syntax	13
č. 35	<i>v budapješt</i>	<u>morfologie</u>	7
č. 37	<i>pojedu</i>	<u>morfologie</u>	19

Z tabulky 11 nemíníme vyvozovat jakékoli obecné platné závěry, nicméně stojí za povšimnutí, že téměř v polovině případů (6 ze 14) skončily na posledních místech chyby na úrovni morfologie (které se navíc téměř neobjevovaly ani mezi trojicemi nejzávažnějších chyb – viz tabulka 10⁹⁷). To potvrzuje výše uvedenou domněnku, že jsou v této oblasti rodilí mluvčí velmi tolerantní.

6.4 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

Celkově z našeho dotazníkového šetření vyplývá, že rodilí mluvčí nejkritičtěji přistupují k chybám v oblasti lexikologie a ortografie, kdy dochází k užívání neexistujících podob slov, jež jsou vytvořeny z důvodu potřeby pojmenování věcí či skutečností, se kterými se student doposud nesetkal nebo si správné tvary dostatečně neosvojil, což následně vede ke ztížení komunikace a dorozumění se, zvláště jedná-li se o taková slova, která má žák-cizinec na dané úrovni již ovládat.

Obdobně se staví také k chybám týkajícím se výslovnosti (cizí přízvuk nevnímají tak negativně jako špatnou artikulaci či zaměňování hlásek) – obecně tedy závažnějšími shledávají chyby v podobě psaného a mluveného jazyka, nežli v chybné aplikaci, popř. i úplné ignoraci gramatických pravidel. Jsou tedy relativně tolerantní i v případě, že slovo není správně nebo vůbec skloňováno, nijak zvlášť jim nevádí ani chyby v rodu či vynechávání nebo špatné užívání zájmena *si/se*. Za závažné v několika případech označili chyby ve skladbě věty, přičemž šlo především o nekonvenční konstrukce a slovosled.

⁹⁷ Nabízí se také srovnání toho, na úkor kterých chyb mohly být nedostatky v morfologii umísťovány až na poslední místa.

Je třeba podotknout, že důležitá je také míra tolerance, se kterou rodilí mluvčí ke komunikaci s cizinci přistupují – z vyhodnocení našeho dotazníku je patrné, že přibližně dvě třetiny respondentů (okolo 60 z 95 dotázaných) chyby vnímají, ale tolerují je, což nejen že ovlivňuje hodnocení konkrétních chyb, ale také poukazuje na obecné postoje zaujímané k osobám projevujícím snahu mluvit naší mateřštinou.

ZÁVĚR

Cílem naší bakalářské práce bylo zjistit, jaké chyby rodilí mluvčí shledávají nejzávažnějšími v komunikaci s česky mluvícími cizinci. Našemu bádání předcházelo vymezení základních pojmů češtiny jako cizího jazyka, nahlédnutí do problematiky výuky jazyka a jazykové politiky Rady Evropy, ale především zabývání se jazykovou chybou, příčinami jejího vzniku, jednotlivými druhy chyb atd. Kromě toho jsme značnou pozornost věnovali popisu úrovni jazyka, který byl pro naši práci taktéž velice důležitý.

Jádrem práce byl sběr materiálů od česky mluvících cizinců, analýza těchto komunikátů a vytvoření dotazníku, který byl následně předložen rodilým mluvčím. Od vyhodnocení dotazníku bylo očekáváno získání informací o tom, jak rodilí mluvčí ke komunikaci s cizinci přistupují a jak vnímají nedostatky v jejich projevech. Především šlo ale o to, jaké chyby z hlediska jejich charakteru a náležitosti ke konkrétním jazykovým plánům budou respondentům vadit nejvíce.

Na základě teoretických východisek práce jsme stanovili hypotézy, ve kterých jsme se pokusili určit, které z chyb by mohli být v projevech nejčastěji zastoupeny a které by následně dle teoretického popisu jejich závažnosti měly být hodnoceny jako nejproblematictější. Předpokládali jsme, že se bude jednat zejména o chyby v pravopisu slov, jejich skloňování, ale také ve skladbě věty, slovní zásobě a výslovnosti, a to především v těch realizacích, které budou bránit porozumění a úspěšné komunikaci. Tyto obtíže bylo možné předpokládat na úrovni lexikologie a fonetiky a fonologie, jako překážku v komunikaci jsme hodnotili také ignorování flexe a chyby ve větných konstrukcích.

Výsledky průzkumu potvrdily naši hypotézu, že jako nejzávažnější budou respondenti hodnotit chyby narušující bezproblémové porozumění výpovědi, tedy modifikace správných podob slov či užívání lexika v nesouladu s kontextem a vedle toho také špatnou výslovnost. Stejně tak souhlasily některé odpovědi s domněnkou nižší míry tolerance u chyb na úrovni syntaxe, nicméně v otázce přístupu k chybám ve flexi, která byla dle našeho názoru velmi důležitá, respondenti projevíli

benevolentnost a ani úplnou absenci snahy o skloňování nehodnotili negativně. Domníváme se tedy, že jsou rodilí mluvčí schopni a ochotni tolerovat chyby na úrovni gramatiky a upřednostňují korektní podobu psaných, resp. mluvených projevů.

Jedním ze zásadních závěrů využitelných ve výuce je tedy fakt, že jsou recipienti nejtolerantnější právě ke tvaroslovným chybám, kterých se cizinci nejvíce obávají a jimž vyučující přikládají přílišný význam. Pokud by tato skutečnost byla brána v potaz, studentům by mohl být poskytnut větší prostor v oblasti rozšiřování a procvičování slovní zásoby namísto vyžadovaného nácviku flexe.

Věříme, že tato bakalářská práce poskytla dostatečné množství ucelených informací z oblasti češtiny jako cizího jazyka a problematiky jazykové chyby, ale že mimo to přinesla také nová zjištění týkající se přístupů rodilých mluvčích k nedostatkům v projevech cizinců, jejichž reflektování by mohlo vést k prevenci vybraných chyb a tím i k usnadnění a zvýšení úrovně komunikace mezi rodilými a nerodilými mluvčími.

ANOTACE

Příjmení a jméno: Dosoudilová Markéta

Fakulta: Filozofická fakulta

Katedra: Katedra bohemistiky

Název bakalářské diplomové práce: Postoje rodilých mluvčích ke komunikaci s česky mluvícími cizinci (se zaměřením na vnímání závažnosti jazykových nedostatků)

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Mgr. Darina Hradilová, Ph.D.

Počet znaků: 76 132

Počet titulů použité literatury: 27

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, čeština pro cizince, didaktika cizích jazyků, komunikace s nerodilým mluvčím, úroveň jazyka, jazyková chyba, chyba pod úroveň, hodnocení chyb

Charakteristika práce: Bakalářská práce je zaměřena na češtinu jakožto cizí jazyk, přičemž pozornost je věnována především jazykové chybě. Nedostatky česky mluvících cizinců jsou hodnoceny z hlediska jejich charakteru a závažnosti v souladu se společným evropským referenčním rámcem pro jazyky a následně jsou předloženy k posouzení rodilým mluvčím. Cílem práce je zjistit, jaký postoj rodilí mluvčí v komunikaci s cizinci zaujmají, jak chyby vnímají a které považují za nejzávažnější.

Summary: This thesis is focused on the Czech as a foreign language, primary attention is paid to language errors. Deficiencies of Czech-speaking foreigners are assessed by their type and seriousness in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages and subsequently are assigned to the native speakers for an evaluation. The aim is to find out how native speakers perceive mistakes in this kind of communication and which of them are considered to be the most serious.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

BALÍK, Štěpán. Sociokulturní aspekty při výuce polsky mluvících studentů. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2003–2005. (s. 67–74)

BALKÓ, Ilona. *Verbální a neverbální komunikace v českém jazykovém prostředí*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: [Univerzita Jana Evangelisty Purkyně], 2008. 92 s. ISBN 978-80-7414-087-7.

CONFORTIOVÁ, Helena. Význam výslovnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2007–2009. (s. 11–15)

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 251 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-22439-3.

ČMEJRKOVÁ, Světlá a HOFFMANNOVÁ, Jana. *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2011. 491 s. Lingvistika; 2. ISBN 978-80-200-1970-7.

HÁDKOVÁ, Marie. Čemu z našeho národního jazyka učit, máme-li cizince naučit česky? In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2011. (s. 33–39)

HÁDKOVÁ, Marie. *Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateřského*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: [Univerzita J.E. Purkyně, Pedagogická fakulta], 2010. 234 s. ISBN 978-80-7414-242-0.

HÁNKOVÁ, Dana. Práce s chybou v ústním a písemném projevu studentů češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2011. (s. 115–124)

HEDBÁVNÁ, Barbora, JANOUŠKOVÁ, Jana, VEROŇKOVÁ, Jitka. Výslovnost češtiny u cizinců – poznámky k metodám výuky. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2007–2009. (s. 27–34)

HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 498 s.

HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2002. 150 s. Jazykověda. ISBN 80-85866-98-6.

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

HRONOVÁ, Karla. *Čeština jako cizí jazyk: vstupní kurs a základní gramatika*. 2. vyd. Praha: Didakta, 2009. 115 s. ISBN 978-80-254-5194-6.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. 244, [4] s. Knižnice psychologické lit.

NOVÁKOVÁ, Jana. Názory zahraničních studentů na obecnou češtinu, jejich zkušenosti a znalosti. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2011. (s. 41–45)

RAJNOCHOVÁ, Natalja. Obtížnosti při osvojování českého jazyka rusky mluvícími posluchači. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2003–2005. (s. 41–50)

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2.

ŠEBESTA, Karel, ed. a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 166 s. ISBN 978-80-7372-848-9.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. 177 s. Acta Universitatis Purkynianae; 146. Studia linguistica. ISBN 978-80-7414-089-1.

TIRALA, Martin. Jazykové a sociokulturní aspekty při výuce japonských studentů. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2003–2005. (s. 81–86)

VODIČKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3356-1.

ZIMOVÁ, Ludmila a BALKÓ, Ilona. *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2005. 125 s. ISBN 80-7044-718-4.

ONLINE ZDROJE

Encyklopedie lingvistiky. [online]. [cit. 2015-04-14]. Dostupný z WWW: <http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Klasifikace_jazyk%C5%AF_%28typologick%C3%A1%29>.

Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk [online]. [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>>

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Práce s chybou ve výuce žáků-cizinců*. Metodický portál: Články [online]. 18. 06. 2013, [cit. 2015-02-17]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/17479/PRACE-S-CHYBOU-VE-VYUCE-ZAKU-CIZINCU.html>>. ISSN 1802-4785.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Výuka češtiny z pohledu žáků-cizinců východoslovanského původu*. Metodický portál: Články [online]. 25. 08. 2011, [cit. 2015-04-09]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUHB/9671/VYUKA-CESTINY-Z-POHLEDU-ZAKU-CIZINCU-VYCHODOSLOVANSKEHO-PUVODU.html>>. ISSN 1802-4785.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Chyby pod úroveň:	23
Tabulka 2 – Chyby na úrovni ortografie:	31
Tabulka 3 – Chyby na úrovni fonetiky a fonologie:	34
Tabulka 4 – Chyby na úrovni morfologie:	35
Tabulka 5 – Chyby na úrovni lexikologie:	38
Tabulka 6 – Chyby na úrovni syntaxe:	40
Tabulka 7 – Věk a vzdělání respondentů:	41
Tabulka 8 – Kontakt s cizinci a přístup ke komunikaci:	41
Tabulka 9 – Porozumění sdělení a vnímání chyb:	43
Tabulka 10 – Chyby hodnocené jako nejzávažnější:	44
Tabulka 11 – Chyby s nejmenším počtem zvolení:	47

PŘÍLOHY

Viz přiložené CD obsahující skeny psaných a nahrávky mluvených projevů cizinců.

Zde uvádíme plnou podobu dotazníku včetně grafů a tabulek zachycujících odpovědi respondentů; dále přikládáme také vzor informovaného souhlasu, který podepsali všichni studenti, od nichž byly získány komunikáty pro účely této bakalářské práce.

PŘÍLOHA 1 – DOTAZNÍK S VÝSLEDKY

Přístup k chybám v projevech česky mluvících cizinců

Tento dotazník sloužící k vypracování bakalářské práce zkoumá postoje rodilých mluvčích ke komunikaci s česky mluvícími cizinci, a to se zaměřením na vnímání závažnosti jazykových nedostatků. Psaný i mluvený materiál byl získán od účastníků kurzů češtiny pro cizince, které Univerzita Palackého v Olomouci nabízí studentům v rámci programu Erasmus.

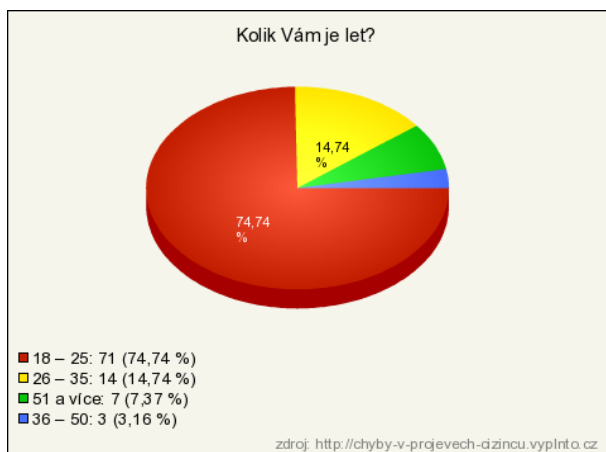
1) Jakého jste pohlaví?

- a. muž
- b. žena



2) Kolik Vám je let?

- a. méně než 18
- b. 18–25
- c. 26–35
- d. 36–50
- e. 51 a více



3) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní
- střední (bez maturity)
- střední (s maturitou)
- vysokoškolské



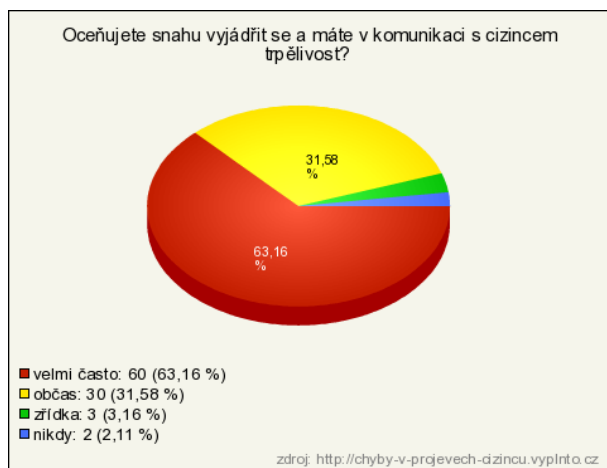
4) Jak často přicházíte do kontaktu s cizinci?

- velmi často
- občas
- zřídka
- nikdy



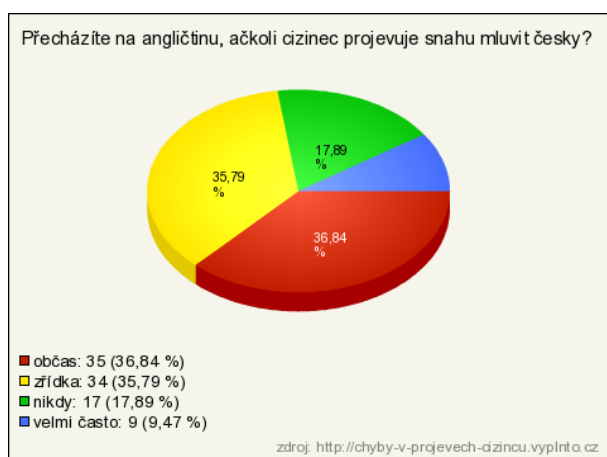
5) Oceňujete snahu vyjádřit se a máte v komunikaci s cizincem trpělivost?

- a. velmi často
- b. občas
- c. zřídka
- d. nikdy



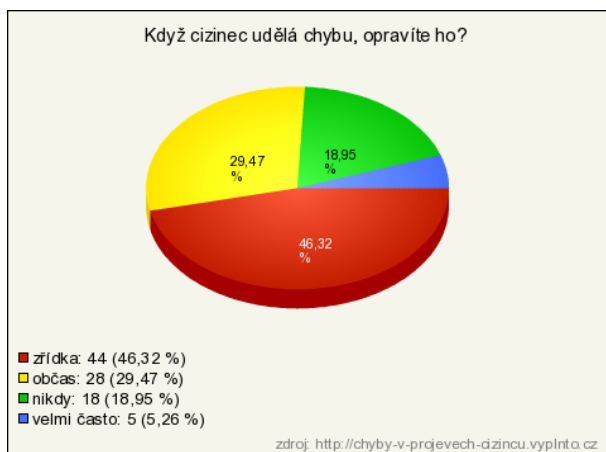
6) Přecházíte na angličtinu, ačkoli cizinec projevuje snahu mluvit česky?

- a. velmi často
- b. občas
- c. zřídka
- d. nikdy



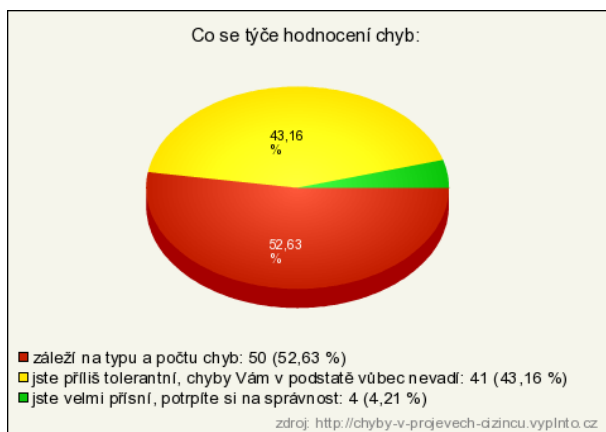
7) Když cizinec udělá chybu, opravíte ho?

- a. velmi často
- b. občas
- c. zřídka
- d. nikdy



8) Co se týče hodnocení chyb:

- jste velmi přísní, potrpíte si na správnost
- záleží na typu a počtu chyb
- jste příliš tolerantní, chyby Vám v podstatě vůbec nevadí



9) Přístupujete k chybám jinak v případě rodilých mluvčích?

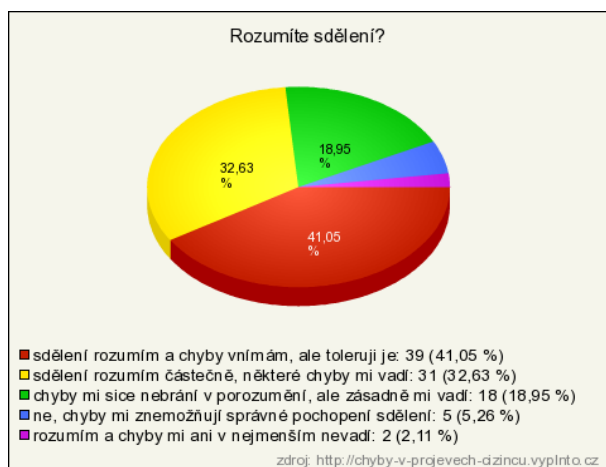
- ano, k cizincům jsem shovívavější (yes, I am more lenient towards foreigners)
- ano, ale k cizincům jsem naopak přísnější (yes, but I am stricter towards foreigners)
- ne, hodnotím chyby rodilých i nerodilých mluvčích stejně (no, I evaluate mistakes of native and non-native speakers equally)



PSANÝ TEXT k otázkám 10) a 11): *Rezervovala jsem jednolůžkový pokoj, protože když přijela ne bylo rezervaci. A ne na recepci mně našeli dvoulůžkový pokoj. (...) V hotely nejsou nic. V restauraci nemám polopenize.*

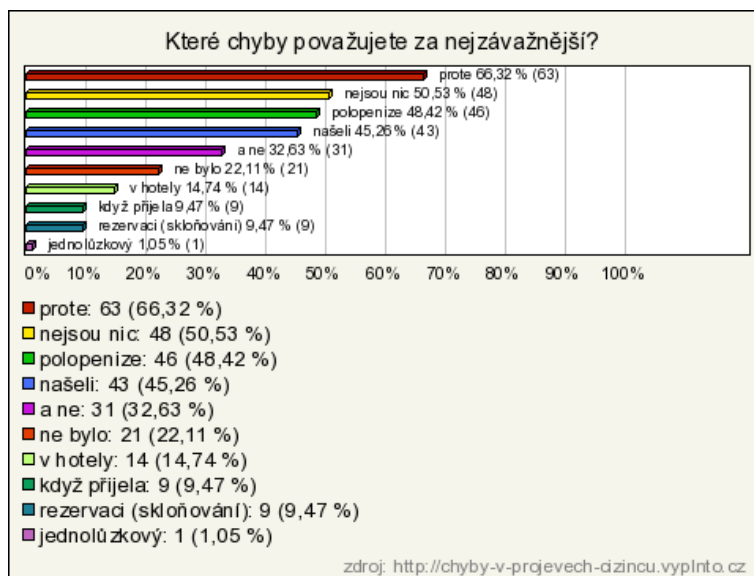
10) Rozumíte sdělení?

- a. ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- b. sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- c. chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- d. sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- e. rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



11) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 3)

- a. *jednolůžkový*
- b. *prote*
- c. *když přijela*
- d. *ne bylo*
- e. *rezervaci (skloňování)*
- f. *a ne*
- g. *našli*
- h. *v hotely*
- i. *nejsou nic*
- j. *polopenize*



PSANÝ TEXT k otázkám 12) a 13): *Zdravím tě od Japonska! Přijel jsem v minulém pátku, ve večer. (...) Hotel je uprostřed města a prodává nejlevnější cenu. (...) Dokonce v noci je vedlo a nemůžu spát. Odebíral jsem okno a pak hodně komárů přišli. To jsem ani nesnášel. (...) V tom vlaku byl klimatizace tak jsem spál. Když jsem se vzbudil, poznal jsem že, už jsem byl příští stanice a jsem se ukradl peněženku. (...) V poniženci kreditní karta byla, ale všechny peníze nebyla. (...) To byla špatná cesta, ale ještě jsem v pořádku. Příští měsíc na uviděnou, v Olomouci!*

12) Rozumíte sdělení?

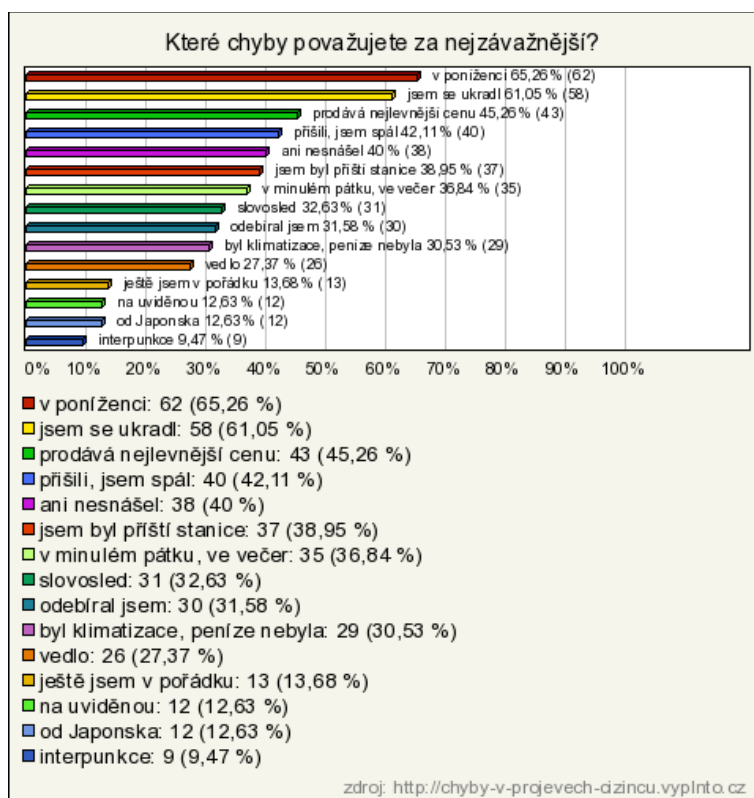
- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



13) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 5)

- od Japonska
- v minulém pátku, ve večer
- prodává nejlevnější cenu
- vedlo

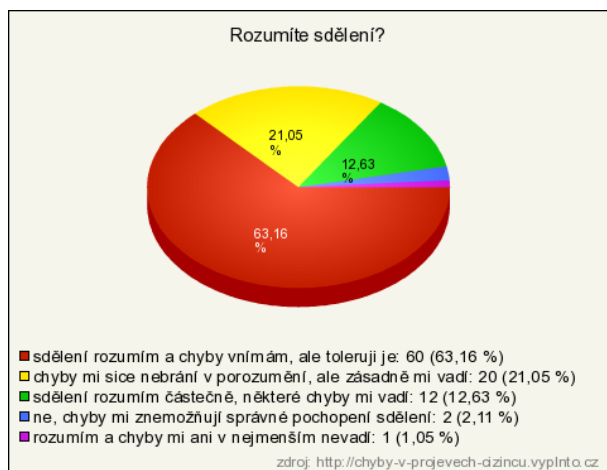
- e. odebíral jsem
- f. přišli, jsem spál
- g. ani nesnášel
- h. byl klimatizace, peníze nebyla
- i. jsem byl příští stanice
- j. jsem se ukradl
- k. v poníženci
- l. ještě jsem v pořádku
- m. na uviděnou
- n. interpunkce
- o. slovosled



PSANÝ TEXT k otázkám 14) a 15): *V blízkosti domu je velké skleníkové růže, který bude růst moc druhů růží a mě potěší svou barvou. (...) Střecha domu bude s rákosi. (...) Dům má zimní zahradu, tam bude růst palmy a fialky. V blízkosti domu ve voliéře budou jít německá ovčáka. Na oknní parapety jsou vázy s fialkami.*

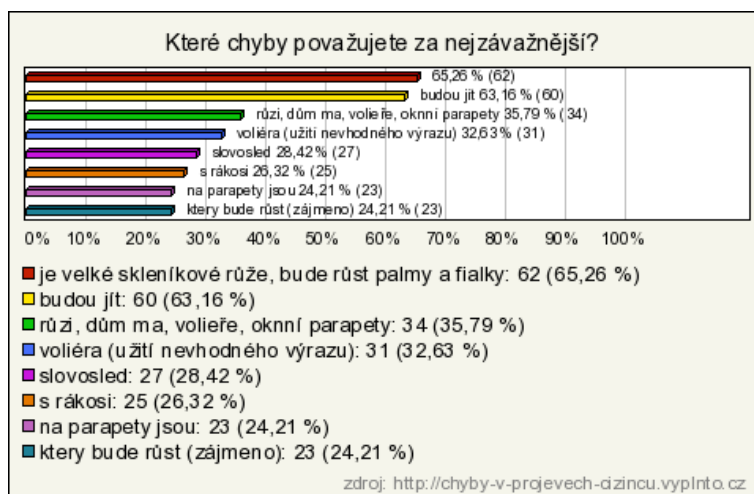
14) Rozumíte sdělení?

- a. ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- b. sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- c. chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- d. sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- e. rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



15) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 3)

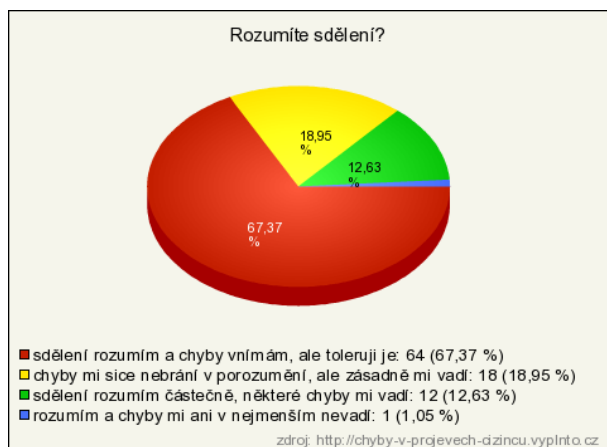
- je velké skleníkové růže, bude růst palmy a fialky*
- který bude růst (zájmeno)*
- růzi, dům ma, volieře, oknní parapety*
- s rákosi*
- voliéra (užití nevhodného výrazu)*
- budou jít*
- na parapety jsou*
- slovosled*



PSANÝ TEXT k otázkám 16) a 17): *Můj ideální dům je v přírodě. Vedle toho doma je malá řeka.(...) Pořád slyším krásný vydat řeky. (...) Ten dům je rodné dům. Má první patro a 6 plus kk. Celkem 320 metr čtvrtních. Jsou obývac, manželství pokoj, dva dětské pokoj, knihovna a předsíň. (...) Město je blízko a sousedi jsou hodné. Občas se s nimi domluví s čajem a s dortem.*

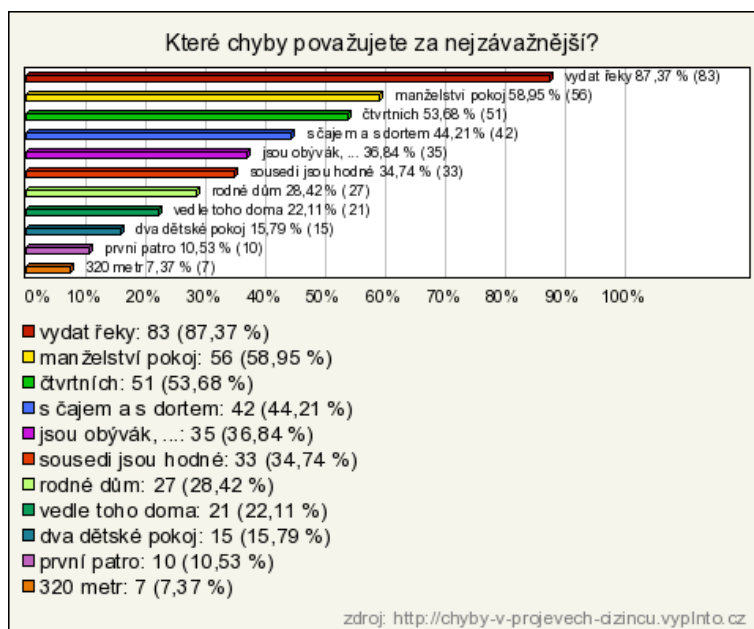
16) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



17) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 4)

- vedle toho doma
- vydat řeky
- rodné dům
- první patro
- 320 metr
- čtvrtních
- jsou obývací, ...
- manželství pokoj
- dva dětské pokoj
- sousedí jsou hodné
- s čajem a s dortem



PSANÝ TEXT k otázkám 18) a 19): *Když myslím o domě mých snů, vidím malý dům postavený v tichém, spokojném prostředí. (...) Kuchyň je pro mě nejdůležitějším místem v domě, protože vždycky ráda vařím a mohu tehdy odpočinout. V tomto domě budu bydlet se svou rodinou a psem.*

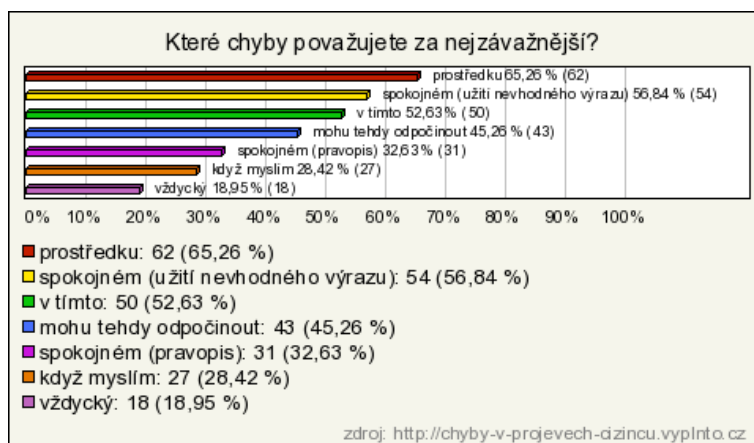
18) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



19) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 3)

- když myslím*
- spokojném* (pravopis)
- spokojném* (užití nevhodného výrazu)
- prostředku*
- vždycký*
- mohu tehdy odpočinout*
- v tímto*



PSANÝ TEXT k otázkám 20) a 21): *Je to dům inteligentní. Je to jednopatrová budova z podzemní podlaží a na střeše je terasa. Za krásného počasí můžna se divat na hory. (...) Ve sklepě je garaž, kotelna, sauna, toaleta a konferenční místnost z kulečnickovým stůlem. V přízemí uprostřed vchodu jsou schody nahoru a dolu.*

20) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí

- d. sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
 e. rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



21) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 3)

- dům inteligentní
- z podzemní podlaží, z kulečnickovým stůlem (předložky)
- z podzemní podlaží (skloňování)
- můžna se
- divat, garaž, přízemí, dolu
- stůlem
- uprostřed vchodu



PSANÝ TEXT k otázkám 22) a 23): *Můj byt není velký. On ma jedné patro, a je tam tři místnosti a kuchyň. Máme jednu ložnici. Není velká ale je moc pohodná. (...) Jsou tam kníhy pro studia, stůl a řídle, počítač a obrazy. (...) Je tam také mnoho suvenýrů z cestoví.*

22) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



23) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 3)

- ma, tři, místnosti, kníhy, počítač*
- jedné*
- je tam tři místnosti (sloveso)*
- jednou ložnici*
- pohodná, cestoví*
- kníhy pro studia (předložka)*
- řídle*
- interpunkce



PSANÝ TEXT k otázkám 24) a 25): *Zdravím tě z Prahi! Přijela jsem včera rano, ale jsem přišla do hostelu jenou večer, protože nebylo mojej rezervaci vidat na internetu. Nebylo už volne města pro mně v tohle hostelu, a jsem musěla hledat nějaký jiný.*

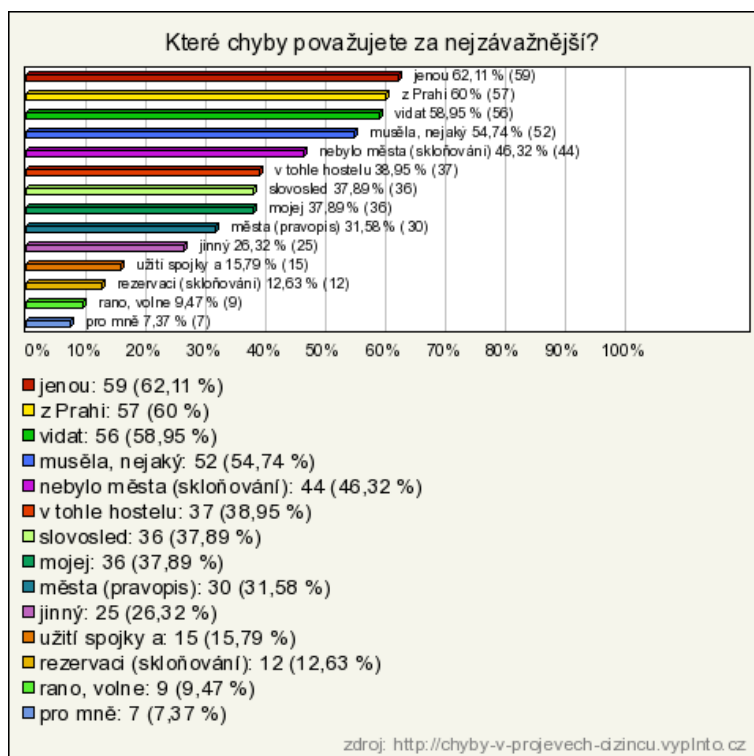
24) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



25) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 5)

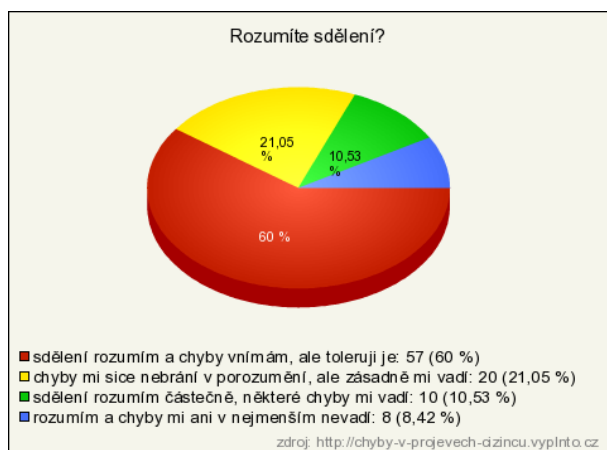
- a. z Prahi
- b. rano, volne
- c. jenou
- d. mojej
- e. rezervaci (skloňování)
- f. vidat
- g. města (pravopis)
- h. nebylo města (skloňování)
- i. pro mně
- j. v tohle hostelu
- k. musěla, nějaký
- l. jinný
- m. užití spojky a
- n. slovosled



Přepis MLUVENÉHO PROJEVU k otázkám 26) a 27): *[sem z polska a studuju češtiny už třetí rok (...) už jeden obor sem ukončila (...)] a vždycky měla sem pocit že, vždycky měla jsem ráda učit cizích jazyků, tak proto začala sem učit češtinu]*

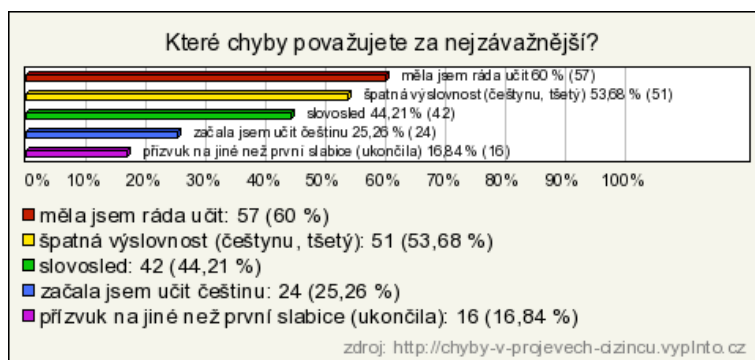
26) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



27) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 2)

- špatná výslovnost (*češtiny, třetí*)
- přízvuk na jiné než první slabice (*ukončila*)
- slovosled
- měla jsem ráda učit*
- začala jsem učit češtinu*



Přepis MLUVENÉHO PROJEVU k otázkám 28) a 29): *[studuju filologii klasické, dělám magisterka (...) chtěla bych pokračovat moje studium v příštím roku tady v olomouci take]*

28) Rozumíte sdělení?

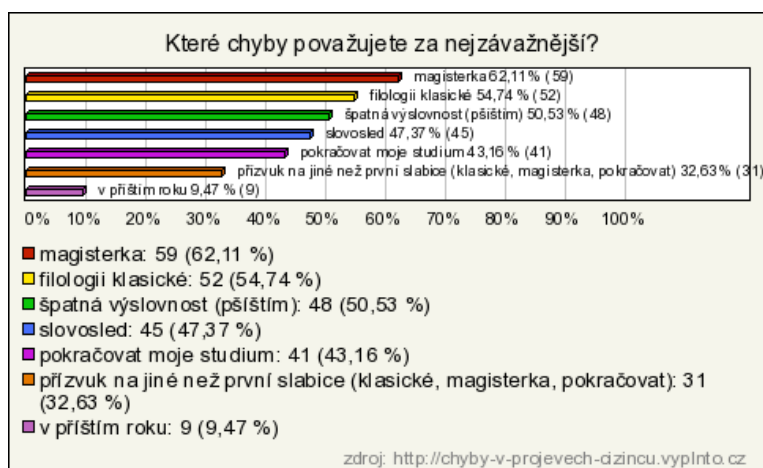
- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je

e. rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



29) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 3)

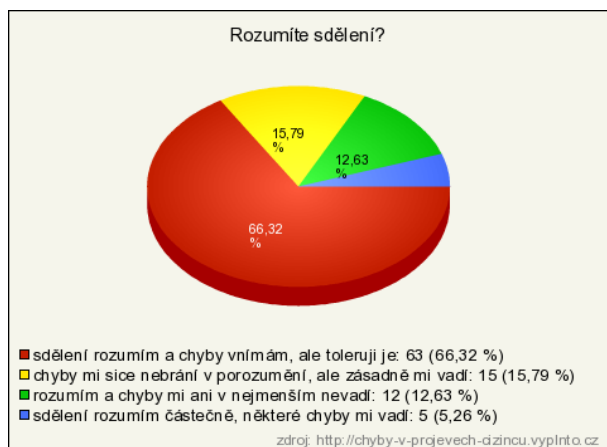
- špatná výslovnost (*pšístím*)
- přízvuk na jiné než první slabice (*klasické, magisterka, pokračovat*)
- slovosled
- filologii klasické
- magisterka
- pokračovat moje studium
- v příštím roku



Přepis MLUVENÉHO PROJEVU k otázkám 30) a 31): *[myslím, že budu mít dobrou práci jako informatik a vždy byly mi zajímavé počítače a programování]*

30) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



31) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 2)

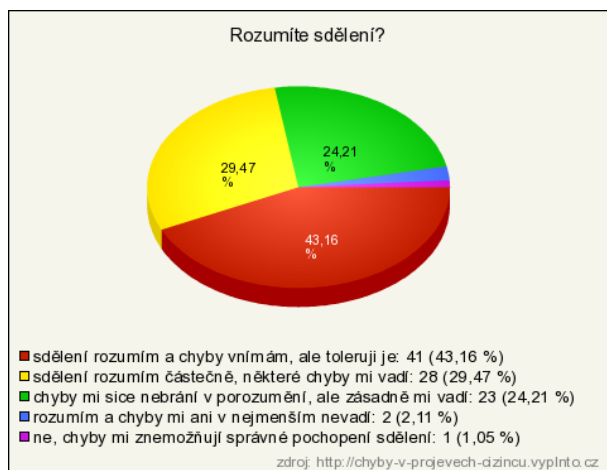
- špatná výslovnost
- přízvuk na jiné než první slabice (*informatik, zajimavé, počitače)*
- slovosled
- dobrou práce*
- byly mi zajímavé*



Přepis MLUVENÉHO PROJEVU k otázkám 32) a 33): *[my siděme spolu pši večerži a tak bavime se a davame se darky (...) to je taky čas dla nás spolu, protože ja sem vždycky ne doma, čestuju nebo bydlím kde, tak to je taky jedyny čas kdy muožeme spolu]*

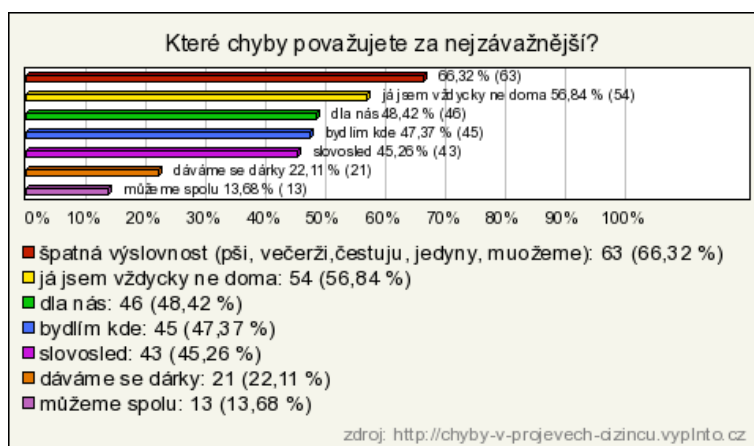
32) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



33) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 3)

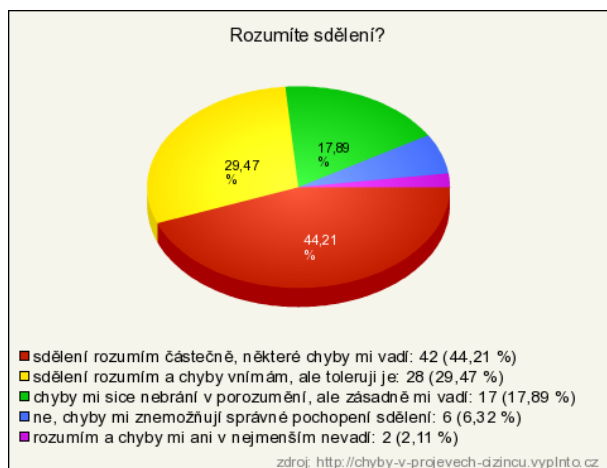
- špatná výslovnost (*pši, večerži, čestuju, jedyny, muožeme*)
- slovosled
- dáváme se dárky*
- dla nás*
- já jsem vždycky ne doma*
- bydlím kde*
- můžeme spolu*



Přepis MLUVENÉHO PROJEVU k otázkám 34) a 35): [*v budapešt tam pro mě tam je špatni lide, nevím proč, zitkala špatni lide kdiž zeptala pruo vánočni trh, lidé nechtěli řakat za mnou*]

34) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



35) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 3)

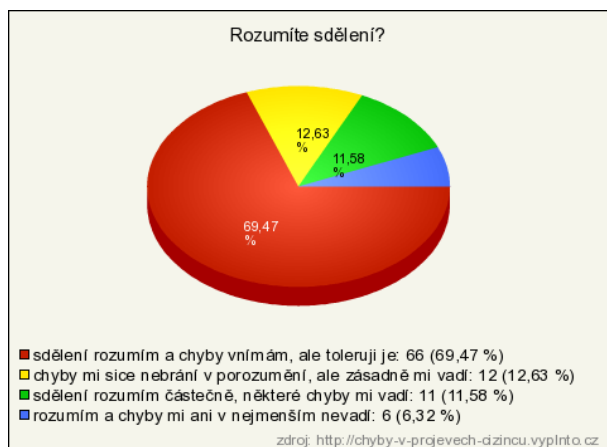
- špatná výslovnost
- slovosled
- přízvuk na jiné než první slabice (*budapešt, zitkala, zeptala, nechtěli*)
- v Budapešt*
- je špatní lidé*
- zitkala, řakat*
- zeptala pro*
- říkat za mnou*



Přepis MLUVENÉHO PROJEVU k otázkám 36) a 37): *[v sobotu studuju ve knižičně ve sbornici a v neděli dopoledne pojedu do kostela a pak studuju ve škole nebo a pojedu do bazén a plavu]*

36) Rozumíte sdělení?

- ne, chyby mi znemožňují správné pochopení sdělení
- sdělení rozumím částečně, některé chyby mi vadí
- chyby mi sice nebrání v porozumění, ale zásadně mi vadí
- sdělení rozumím a chyby vnímám, ale toleruji je
- rozumím a chyby mi ani v nejmenším nevadí



- 37) Které chyby považujete za nejzávažnější? (vyberte 2)
- a. špatná výslovnost (*kňichofně, sbrojnici*)
 - b. slovosled
 - c. přízvuk na jiné než první slabice (*dopoledne, bazén*)
 - d. *pojedu*
 - e. *do bazén*



PŘÍLOHA 2 – INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce Markéty Dosoudilové na téma:

„Postoje rodilých mluvčích ke komunikaci s česky mluvícími cizinci (se zaměřením na vnímání závažnosti jazykových nedostatků)“.

Tímto potvrzuji, že souhlasím s použitím poskytnutého textového materiálu i audio nahrávky mluveného projevu pro účely této bakalářské práce, s následným zpracováním získaných dat a jejich archivováním pro další výzkumné účely.

Poučení: Ze všech získaných textů i přepisů rozhovorů budou odstraněny veškeré identifikační údaje a vzorky předkládané k hodnocení rodilým mluvčím tak budou zcela anonymní.

V Olomouci dne:

Jméno a příjmení:

podpis