

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Radka Vojkovská

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Aplikace obrazového materiálu při výuce slovní zásoby v češtině pro cizince

Diplomová práce

Autor: Radka Vojkovská
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – francouzský jazyk
Vedoucí práce: Mgr. Žaneta Göbelová
Oponent práce: PhDr. Lukáš Záborský, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Radka Vojková

Studium: P15P0988

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - francouzský jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk

Název diplomové práce: Aplikace obrazového materiálu při výuce slovní zásoby v češtině pro cizince

Název diplomové práce AJ: Teaching Czech vocabulary to non-native speakers with special emphasis on the application of visual materials

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zaměřuje na možné využití obrazového materiálu ve výuce češtiny pro cizince. V práci jsou popsány metodiky výuky cizinců a stěžejní specifika učení se češtiny jako cizího jazyka. Práce, mimo jiné, analyzuje vybrané učebnice češtiny pro cizince z hlediska slovní zásoby a vymezuje jejich případné nedostatky. Výstupem této práce je prezentace výukových karet s tematicky zaměřenou slovní zásobou a výsledky její reálné aplikace se studenty češtiny jako cizího jazyka.

Cvejnová, J.: Česky, prosím I. Praha: Karolinum, 2008 Čechová, M., Styblík, V. : Čeština a její vyučování. Praha: SPN, 1998. Hendrich, J. : Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN, 1988 Holá, L. - Bořilová, P.: Čeština expres I. Praha: Akropolis, 2010 Hrdlička, M. Cizí jazyk čeština. 1. vyd. Praha, ISV nakladatelství, 2002 Hrdlička, M.: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. Praha: Karolinum, 2009 Šprunk, K. - Poldauf, I.: Čeština jazyk cizí: Mluvnice češtiny pro cizince. Praha: SPN, 1968 Škodová, S. : Specifika ilustrací v materiálech pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Praha: Akropolis, 2010

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Žaneta Göbelová

Oponent: PhDr. Lukáš Zábranský, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 14.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....
Radka Vojková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Žanetě Göbelové za odborné vedení, cenné rady i připomínky a veškerou vstřícnost při konzultacích v průběhu tvorby této práce.

Anotace

VOJKOVSKÁ, Radka. *Aplikace obrazového materiálu při výuce češtiny pro cizince*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 81 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na možné využití obrazového materiálu ve výuce češtiny pro cizince. V práci jsou popsány metody výuky slovní zásoby češtiny pro cizince a stěžejní specifika učení se češtiny jako cizího jazyka. Práce, mimo jiné, analyzuje vybrané učebnice češtiny pro cizince z hlediska slovní zásoby a vymezuje jejich případné nedostatky. Výstupem této práce je prezentace výukových karet s tematicky zaměřenou slovní zásobou a výsledky její reálné aplikace se studenty češtiny jako cizího jazyka.

Klíčová slova: *čeština pro cizince, percepce vizuální, výuka slovní zásoby, výukové karty.*

Annotation

VOJKOVSKÁ, Radka. *Teaching Czech vocabulary to non-native speakers with special emphasis on the application of visual materials*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2020. 81 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis focuses on a possible use of visual materials in the lessons of Czech for foreigners. The text contains description of some teaching methods and approaches that concern teaching and learning Czech vocabulary. Besides that, the thesis analyses the selected textbooks of Czech for foreigners from the point of view of how Czech vocabulary they present and at the same time stresses some of their drawbacks. Finally, the author presents the number of teaching cards with thematically focused vocabulary and describes their real application while teaching Czech as a foreign language.

Keywords: *Czech for foreigners, visual perception, vocabulary teaching, teaching cards.*

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	14
TEORETICKÁ ČÁST.....	16
1 Vymezení termínů	16
1.1 Čeština jako cizí jazyk.....	16
1.2 Čeština jako první a druhý jazyk	16
1.3 Čeština pro cizince.....	17
1.4 Stručný historický přehled výuky češtiny pro cizince	18
2 Profesionální příprava učitelů a lektorů.....	19
2.1 Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka	19
3 Výuka češtiny pro cizince v ČR a v zahraničí.....	22
3.1 Výuka v České republice.....	23
3.1.1 Integrovaná centra pro cizince	23
3.1.2 Další organizace.....	24
3.2 Výuka češtiny ve světě	25
3.2.1 Česká škola bez hranic	25
3.2.2 Krajský vzdělávací program	27
3.2.3 Lektoráty českého jazyka a literatury.....	28
4 SERR a popis češtiny jako cizího jazyka na úrovni A1 a A2	30
4.1 Lexikum v rámci referenční úrovně A1, A2.....	31
5 Specifika ve výuce slovní zásoby českého jazyka u národů slovanských a nesl.	34
5.1 Vliv na výuku slovní zásoby.....	35
6 Vybrané metody výuky v češtině pro cizince se zaměřením na slovní zásobu.....	37
7 Vizualizace	41
7.1 Paměť a inteligence	41
7.1.1 Paměť	41
7.1.2 Inteligence.....	42
7.2 Vizualizace z biologického hlediska	43

7.3	Vliv obrazu při výuce jazyků.....	46
PRAKTICKÁ ČÁST.....		47
8	Analýza vybraných řad učebnic češtiny pro cizince z hlediska slovní zásoby	47
8.1	Česky krok za krokem	47
8.2	Czech Express.....	48
8.3	Levou zadní I.: Čeština jako druhý jazyk	49
9	Cíle, úkoly práce a hypotézy.....	51
9.1	Cíl práce.....	51
9.2	Úkoly výzkumu	51
9.3	Výzkumná otázka	51
9.4	Hypotézy.....	52
10	Výzkumná část	53
10.1	Charakteristika respondentů	53
10.2	Organizace a podmínky výzkumu	53
10.3	Metodika výzkumu	54
	10.3.1 Paměťový test.....	54
	10.3.2 Dotazník.....	58
10.4	Metody zpracování a vyhodnocování výsledků.....	61
	10.4.1 Výsledné hodnoty paměťového testu u jednotlivých skupin:	62
	10.4.2 Záznam odpovědí respondentů u jednotlivých skupin:	63
11	Tvorba vlastních materiálů k výuce slovní zásoby úrovně A1/A2 a jejich aplikace ve výuce na PdF UHK.....	70
11.1	Tvorba materiálů, výběr okruhů, volba slov.....	70
11.2	Pro koho je materiál určen.....	72
11.3	Na jakém principu materiál pracuje.....	72
11.4	Jak s materiálem pracovat.....	75
11.5	Návrh práce v hodině.....	77
Závěr práce.....		80
Seznam referenční literatury		82

Zdroje obrázků	87
Příloha A	88

Seznam obrázků a grafů

Obrázek 1: Vertikální řez okem.....	45
Obrázek 2: Schéma nervových vláken zrakového nervu.....	46
Obrázek 3: Zpracování slovní zásoby v učebnici Česky krok za krokem 1.....	48
Obrázek 4: Zpracování slovní zásoby v učebnici Levou zadní I.....	50
Obrázek 5: Zjištěné výsledky testování všech studentů u obou částí.....	62
Obrázek 6: Porovnání výsledků u studentů z Asie a Evropy v procentech (%).....	63
Obrázek 7: Výsečový graf znázorňující preferované metody při studiu češtiny.....	65
Obrázek 8: Znázornění potenciální preferované metody při studiu češtiny.....	66
Obrázek 9: Zpracování karty Jaro.....	73
Obrázek 10: Symboly České republiky.....	77

Seznam použitých zkratk

AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

CIC – Centrum pro integraci cizinců

ČCJ – Čeština jako cizí jazyk

ČR – Česká republika

ČŠBH – Česká škola bez hranic

EU – Evropská unie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

PISA – Programme for International Student Assessment

SERR – Společný evropský referenční rámec

ÚJOP UK – Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy

Úvod

Otevřenost dnešního světa umožňuje všem obyvatelům této planety poznávat zajímavá místa i kultury, cestovat za studiem i prací, navazovat přátelství také mimo hranice jednoho území a zejména dovoluje zvolit si co nejpříjemnější místo pro život. Cizinci, kteří z jakéhokoliv důvodu přicestují do České republiky, jsou okouzleni přírodou i klidným prostředím země umístěné v bezpečném srdci Evropy. Pro mnohé z nich jsou tyto benefity důvodem, díky kterému se zde rozhodnou strávit větší či menší část svého života. Dnes se v České republice pohybuje přes půl milionu cizinců a z toho polovina z nich je zde se svými rodinami usazena trvale. Český statistický úřad uvádí, že v minulém školním roce 2018/2019 studovalo na všech typech českých škol přes 90 tisíc cizinců. Pokud tento údaj porovnáme s celkovým počtem žáků a studentů, zjistíme, že každé 22. dítě, potažmo student, je cizinec. Teoreticky bychom tak mohli říct, že na každou českou třídu dnes připadá jeden příslušník cizí národnosti. Děti nově příchozích cizinců jsou integrovány do učebního procesu často bez předchozích přípravných lekcí češtiny, neznají slovní zásobu jazyka a zpravidla ani kulturu země. Samozřejmě reálně takto nelze uvažovat, protože největší procento studujících cizinců navštěvuje obory českých vysokých škol. Stejně tak je tomu v případě vysokoškolských studentů evropského programu Erasmus, kteří se během jednoho či dvou semestrů začleňují do českého vzdělávacího systému a české společnosti. Právě tyto studenty jsem v průběhu dvou let měla možnost jako asistující lektor vyučovat a sledovat jejich pokroky českým jazykem, které mě inspirovaly a motivovaly ke studiu problematiky výuky českého jazyka pro cizince, konkrétně výuky českého lexika.

Práce vymezuje teoretické pojmosloví oboru čeština pro cizince, popisuje přehled škol poskytujících odbornou přípravu lektorů češtiny i institucí nabízejících kurzy českého jazyka pro studenty v České republice i zahraničí. Specifikuje vybrané deskriptory Společného evropského referenčního rámce pro výuku češtiny pro cizince, které jsou uplatnitelné při krátkodobých kurzech češtiny. Popisuje známé metody a některá ze specifíků ve výuce slovní zásoby češtiny u cizinců, konkrétně se zaměřením na cizince s mateřským jazykem slovanským i neslovanským.

Značná část této práce je věnována vizuální percepci a aplikaci obrazového materiálu při výuce cizích jazyků, na kterou navazuje praktická část. Ta je uvedena stručnou analýzou vybraných učebnic češtiny pro cizince z hlediska zpracování v nich

obsažené slovní zásoby. Z poznatků zjištěných během výuky cizinců vychází zpracování vlastních podpůrných materiálů k výuce slovní zásoby českého jazyka pro úroveň A1 a A2.

Cílem práce je zjištění efektivity aplikace doprovodných obrazových materiálů při výuce slovní zásoby češtiny pro cizince. Účinnost zrakové percepce ve spojitosti s obrazem bude pozorována pomocí paměťového testu a hodnocena dle dotazníku a praktické aplikace obrazových karet ve výzkumné části práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení termínů

1.1 Čeština jako cizí jazyk

„Pod pojmem čeština jako cizí jazyk je míněna výuka jazyka pro cizince v tuzemských jazykových školách, na zahraničních univerzitách aj. Student, který se učí češtinu jako cizí jazyk, mimo to ovládá svůj rodný jazyk, ve kterém může komunikovat na denní bázi (např. v zaměstnání, při studiu).“¹

Za cizí jazyk se tedy pokládá každý nemateřský jazyk, tzn. jazyk, jehož kontinuálnímu působení jedinec nebyl od svého narození vystaven. Cizí jazyk tedy vnímáme opozičně k jazyku mateřskému.

1.2 Čeština jako první a druhý jazyk

Podle Šebesty je *druhým jazykem* jakýkoliv další jazyk, s jehož učením pokračujeme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk.² Pojem rodný jazyk tedy dává Šebesta do přímé souvislosti s pojmem *jazyk první*.

Nejen Šebesta, ale také řada dalších autorů synonymně spojují dvojici *první a druhý jazyk* s dvojicí pojmů *mateřský a nemateřský jazyk*. Proximitu tohoto spojení potvrzuje také Sloboda, který definuje pojem první jazyk jako takový, který si jedinec osvojí během prvních let svého života, vnímá jej a později také užívá zpravidla v kontaktu se svou rodinou. První jazyk je tedy důležitým prostředkem, díky kterému jedinec poznává svět kolem něj. Sloboda dále zmiňuje dva výklady mateřského jazyka. První z výkladů uvádí, že se jedná o prvotně osvojený jazyk, převážně tedy v dětství. Druhým specifickým může být vlastní identifikace jedince k jazyku, ke kterému cítí nejbližší vazbu.³ Z tvrzení tedy vyplývá, že pojmenování mateřský či rodný jazyk se nachází v implicitním vztahu s definicí prvního jazyka.

¹ BRYCHNÁČOVÁ, Irena. *Čeština jako cizí jazyk versus čeština jako druhý jazyk – co je správně?* In: Národní institut pro další vzdělávání: Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince[online]. [cit. 2019-07-03]. Dostupné z: <https://cizinci.nidv.cz/cestina-jako-cizi-jazyk-versus-cestina-jako-druhy-jazyk-spravne/>

² ŠEBESTA, Karel. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-730-8743-2.

³ SLOBODA, Marián. *Mateřský jazyk*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová, CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny[online]. [cit. 2019-11-12]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ_JAZYK

Není ale výjimkou, že někteří jedinci mohou ovládat více mateřských jazyků. Exemplárním případem jsou východoslované z postsovětských zemí, kteří za svůj rodný jazyk zmiňují běloruštinu, ačkoliv jejich primárně osvojeným jazykem byla ruština. Běloruštinu se tito lidé naučili, tj. osvojili její gramatické i lexikální souvztažnosti, až v průběhu povinné školní docházky. Obdobná situace nastává u imigrantů či osob z jazykově smíšených rodin.⁴

Pod označením *čeština jako druhý jazyk* se dle Brychnáčové skrývá takový jazyk, ve kterém se student-cizinec vzdělává. To znamená, že mu musí rozumět, ovládat jej a vypořádat se s jeho aktivní produkcí v běžných životních situacích. Zjednodušeně je tedy spojením *výuka češtiny jako druhého jazyka* vnímán proces, kdy cizinec imigruje či tráví kratší či delší dobu na území České republiky, kde navštěvuje instituci, která mu výuku českého jazyka zprostředkovává a určitým způsobem se adaptuje na místní sociokulturní prostředí.

K modelovému případu poslouží také situace, kdy příslušník či příslušníci jiného než českého státu (kupříkladu rodina z Maroka) přicestují do České republiky za pracovními účely. Mateřským jazykem dětí bude z velké části marocká arabština či berberština a její dialekty.⁵ Pokud se marocké děti s češtinou dříve nesetkaly a výuku v českém jazyce jim poskytne některá ze vzdělávacích institucí země, český jazyk se tak po hlubším osvojení stane pro tyto děti jazykem druhým.

1.3 Čeština pro cizince

Hrdlička specifikuje obor *čeština pro cizince* jako aplikovanou výuku českého jazyka pro jinojazyčné mluvčí. Tímto obor odlišuje od spojení *čeština jako cizí jazyk*, jenž vymezuje takto: „*Čeština jako cizí jazyk je označení pro interdisciplinární vědní a studijní obor, jehož předmětem je reflexe a výuka češtiny jako cizího jazyka.*“⁶

⁴ SLOBODA, Marián. *Mateřský jazyk*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová, CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny[online]. [cit. 2019-11-12]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ_JAZYK

⁵ *Central Intelligence Agency: The World Factbook* [online]. United States of America: CIA [cit. 2019-11-13]. Dostupné z: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mo.html>

⁶ HRDLÍČKA, Milan. Spisovná a obecná čeština ve výuce cizinců. In: NEKULA, Marek a Kateřina ŠICHOVÁ. *Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk*. Praha: Akropolis, 2017, s. 85. ISBN 9788074701856.

1.4 Stručný historický přehled výuky češtiny pro cizince

Inspirací pro tuto práci byla nepochybně obšírná pansofická tvorba jednoho z největších myslitelů, filozofů a pedagogů své doby – Jana Amose Komenského. Propojení vědomostí a ilustrace přineslo do tehdejší výuky jazyků, a to zejména při výuce dětí, nový rozměr. Můžeme s jistotou říct, že Komenský, jakožto zastávce ilustrovaných učebních materiálů, posunul zásadním způsobem pojetí jazykové výuky i výuky vůbec. Právě názornost, důraz na vnímání informací pomocí smyslů a neméně důležitý řád a posloupnost látky patří k základním požadavkům výuky jazyků.⁷

Komenského dílo (*Svět v obrazech*, 1658 a *Didaktika velká*, 1675) přineslo metodice jazyků obecně spoustu nového již v 17. století. Nicméně dnes víme, že existují učební materiály k osvojování češtiny již z první poloviny 16. století.⁸ A nejen to, tzv. Klaretovy slovníky, které jsou považovány za jedny z prvních výukových materiálů češtiny, pochází z doby Karla IV. Po celá dvě staletí byla používána konverzační příručka Ondřeje Klatovského z Dalmanhorstu s názvem *Knížka v českém a německém jazyku složená, která by Čech německy a Němec česky čísti, psáti i mluvíti učiti se měl* (16. – 2. pol. 18. st.). Formu dialogu mezi učitelem a žákem využívá jedna z nejznámějších barokních příruček češtiny Matěje Václava Šteyera *Žáček* užívaná zejména v 17. a 18. století. Odpovědi mistra na žákovy otázky zde simulují výklad českého jazyka cizincům. Poměrně větší expanze se čeština dočkala ve 20. století. Dřívější ekonomická i politická emigrace Čechů do zahraničí a také otevření hranic po roce 1989 nabídly nové příležitosti k cestování, poznávání nových kultur i navazování osobních i pracovních kontaktů se zahraničím. Svou strategickou polohou a klidnými podmínkami pro život přilákala Česká republika spoustu studentů i pracovních sil ze zahraničí. Poptávka po výuce češtiny vzrostla, a tím také vzrůstala potřeba kvalitních kurzů a lektorů.⁹

⁷ Hrdlička 2002, s. 22

⁸ Hrdlička 2019, s. 14.

⁹ Hádková 2010, s. 20-30.

2 Profesní příprava učitelů a lektorů

Díky společensko-politickým změnám a častější migraci populace se oboru čeština pro cizince začíná věnovat stále více českých vysokých škol. Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze otevřel studijní obor s názvem Učitelství češtiny jako cizího jazyka v akademickém roce 2010/2011. Obor je možné navštěvovat prezenčně, a to ve formě navazujícího magisterského studia. Katedra českého jazyka a literatury pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně rovněž nabízí navazující magisterské studium v oboru Učitelství českého jazyka a literatury se zaměřením na žáky s odlišným mateřským jazykem. Olomoucká Univerzita Palackého zařazuje do programu studia české filologie předměty Čeština jako cizí jazyk a Didaktika češtiny pro cizince. Podobně také Univerzita Hradec Králové nabízí již několik let v rámci oboru Český jazyk a literatura pro základní školy volitelný seminář Čeština pro cizince. Kvalifikaci lektora češtiny pro cizince si lze prohloubit také na Západočeské univerzitě v Plzni nebo na pražské Soukromé vysoké škole Akcent College. Obě nabízí jak program celoživotního vzdělávání, tak také bakalářské či dokonce v případě plzeňské univerzity magisterské studium.¹⁰

Cílem těchto fakultních programů a oborů (popř. předmětů) je teoretická a zejména praktická příprava budoucích pedagogů a lektorů češtiny pro cizince k efektivnímu a cílenému vedení zahraničních studentů pomocí různých lingvodidaktických postupů a metodik. Stejně tak je důležité seznámit cizince se zvláštnostmi a specifiky jazyka (fonetika, syntax ad.) a v neposlední řadě se sociokulturním prostředím, kterému daný jazyk náleží.

2.1 Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

Významný podíl v tomto oboru náleží Asociaci učitelů češtiny jako cizího jazyka (dále též zkráceně AUČCJ) sídlící v Praze. Jak je uvedeno ve volně přístupných stanovách asociace, jedná se o „*odbornou zájmovou organizaci učitelů češtiny jako cizího jazyka na všech stupních a typech škol i mimoškolních vzdělávacích zařízeních, která vznikla jako občanské sdružení, registrací u Ministerstva vnitra České republiky [...]*“¹¹

¹⁰ AUČCJ [online]. [cit. 2019-07-03]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/faq.html>

¹¹ Stanovy. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka [online]. [cit. 2019-07-03]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/stanovy.html>

AUČČJ byla založena v roce 2002 a jejím účelem je sdružování učitelů češtiny jako cizího jazyka, vzájemná spolupráce a vytváření co nejefektivnějších podmínek a postupů pro rozvoj výuky češtiny jako cizího jazyka v České republice i v zahraničí.⁴

Ve stanovách asociace můžeme dohledat také náplň činnosti AUČČJ, jejíž body jsou přehledněji seřazeny a upraveny v následující tabulce:¹²

Tabulka 1: Hlavní a vedlejší hospodářská činnost AUČČJ

Hlavní činnost asociace	organizace, řízení, zajištění a napomáhání spolupráce svých členů a koordinace jejich úsilí o řešení jejich potřeb a zájmů, týkajících se vytváření podmínek pro rozvoj výuky češtiny jako cizího jazyka
	podpora výzkumu a výměny zkušeností v oblasti výuky ČCJ se zaměřením na zdokonalování metod a didaktických postupů
	usnadnění přístupu k učebním materiálům a pomůckám pro vyučování ČCJ
	rozvíjení různých forem dalšího vzdělávání učitelů ČCJ a informování svých členů o důležitých otázkách týkajících se vyučování ČCJ
	metodická podpora výuky ČCJ, její organizace a realizace
	organizace setkání, studijních dnů, seminářů, konferencí učitelů ČCJ
	budování odborné knihovny
	spolupráce s organizacemi, jež mají obdobné cíle, a to jak v České republice, tak i v zahraničí; podpora konferencí, kongresů a stáží pořádaných těmito organizacemi
	realizace národních i mezinárodních projektů v oblasti ČCJ
Vedlejší hospodářská činnost	mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti
	poradenská a konzultační činnost, zpracování odborných studií a posudků, výzkum a vývoj v oblasti společenských věd
	vydavatelská činnost

Asociace pravidelně upozorňuje na probíhající i již ukončené projekty, volná pracovní místa v oboru, aktualizuje informace o inovativních metodických materiálech a kvalitních učebnicích češtiny pro cizince. Rovněž poukazuje na zajímavé články odborníků, které se v průběhu let objevují ve sbornících asociace i mimo něj, čímž

¹² Stanovy - AUČČJ. *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/stanovy.html>

zaručuje svým členům i sledovatelům co nejaktuálnější přísun informací z proběhlých výzkumů. Mimo to je zde možné nalézt různé praktické náměty k vedení výuky cizinců.

3 Výuka češtiny pro cizince v ČR a v zahraničí

Ačkoliv bychom stále mohli uvažovat o opaku, čeština dnes reprezentuje poměrně podstatnou součást výuky slovanských jazyků v mezinárodním prostředí. Vzhledem k dlouholeté a také úspěšné tradici výuky češtiny zaznamenáváme neustálý růst zájmu o tento jazyk právě u cizinců. Naše mateřština se vyučuje ve více než 20 zemích po celém světě v téměř 40 zahraničních lektorátech i specializovaných univerzitních pracovištích. Výuku češtiny podpůrně poskytují dokonce i některá zásadní politická centra Evropy (kupříkladu Evropská komise a Rada Evropy).¹³ Tzv. Evropské školy poskytují plnohodnotnou výuku dětem pracovníků významných institucí EU, v současné době konkrétně v Bruselu a Lucemburku.¹⁴ V neposlední řadě se zájemcům, kterých každoročně bývají stovky, nabízí účast v mnohých soukromých institucích u nás i v zahraničí. Ty poskytují široké spektrum kurzů s různými vstupními úrovněmi, variabilní délkou i zaměřením.¹⁵

Výuka češtiny v zahraničí velmi často probíhá bez ohledu na typ příjemce. Volba kurzu je závislá v první řadě na věku frekventanta (například Česká škola bez hranic poskytuje výuku pouze dětem do 15 let) a také na zájmu o český jazyk, českou kulturu a realie.¹⁶

Příjemci takovéto výuky mohou být cizinci bez jakýchkoliv českých kořenů, potomci český mluvících osob bez hlubší znalosti českého jazyka, bilingvní děti i Češi dlouhodobě žijící v zahraničí. Pokud pomineme zájem o češtinu u našich sousedů (zejména Sasko, Bavorsko, ale i Dolní Rakousko a Polsko), rozhodně nelze nezmínit enormní poptávku na zprostředkování výuky českého jazyka v zemích východní Asie.¹⁷

¹³ Od roku 2004 patří čeština mezi 24 úředních jazyků Evropské unie. Ta se intenzivně podílí na reprezentaci a podpoře jednotlivých jazyků. Rada Evropy se společně s Evropskou unií každoročně zaslouhuje o podporu jazykového vzdělání v Evropě. Evropský den jazyků připadá na 26. září a oslavuje tak jazykovou i kulturní rozmanitost na území kontinentu.

EVROPSKÁ KOMISE. Správa EU- zaměstnanci, jazyky a sídla [online] [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/administration_cs

¹⁴ Hrdlička 2019, s. 15.

¹⁵ Hrdlička 2002, s. 111-116.

¹⁶ PŘECECHTĚLOVÁ, Hana. *Výuka českého jazyka v zahraničí* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/f2hdwo/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

¹⁷ Hrdlička 2019, s. 17-20.

3.1 Výuka v České republice

V posledních letech znatelně zaznamenáváme množství jazykových škol po celé republice, které začínají do nabídky svých lekcí zařazovat také výuku češtiny pro cizince. Jen pro příklad můžeme zmínit Jazykovou školu Hello (pobočky v Ostravě, Opavě, Brně), Jazykovou školu Spěváček v Praze, jazykové školy Lingua, Pygmalion, Jipka a mnoho dalších. Intenzivní kurzy češtiny v různých variantách nabízí od roku 2001 jazyková škola Czech Language Training sídlící v Praze, která se specializuje výhradně na výuku češtiny pro cizince a nabízí tak svým studentům více než 70 různých kurzů.¹⁸

Intenzivní kurzy češtiny pro cizince nabízí také Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy a rozhodně nelze opomenout každoročně konané The Summer Schools of Slavonic Studies neboli Letní školy slovanských studií, jejichž letní studijní kurzy se konají na půdách následujících univerzit: Univerzita Karlova v Praze, již zmíněný ÚJOP UK v Poděbradech, Masarykova univerzita v Brně, Univerzita Palackého v Olomouci, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Západočeská univerzita v Plzni.¹⁹

Pozadu ale rozhodně nezůstává ani Ostravská univerzita, která rovněž nabízí kurzy češtiny pro své zahraniční studenty i veřejnost a pravidelně konaný intenzivní letní kurz.

3.1.1 Integrační centra pro cizince

Integrační centra pro cizince dnes působí téměř v každém větším městě České republiky. Jejich posláním je především podpora cizinců pocházejících ze zemí mimo Evropskou unii. Cizincům nabízí nejen kurzy českého jazyka na úrovních A0 – B1, ale také aktivní podporu v jejich každodenním životě v nové zemi. Poskytují nově příchozím i trvale usazeným migrantům pomoc při jednáních s úřady, sociální a právní poradenství týkající se pobytu v republice, pracovní poradenství pro vstup na trh práce, informace o možnostech zdravotní péče, vzdělávání atd.²⁰

¹⁸ *Czech Language Training* [online]. [cit. 2019-07-02]. Dostupné z: <https://czlt.cz/cs>

¹⁹ *Letní školy slovanských studií* [online]. [cit. 2019-07-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/letni-skoly-slovanskych-studii>

²⁰ *Poradenství* [online]. Hradec Králové: Integrační centrum pro cizince Hradec Králové, ©2020 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <https://cizincihradec.cz/poradenstvi/>

Často podporují také vzdělávání lektorů češtiny. Rekvalifikační kurzy probíhají v třídních setkáních a jsou zakončeny zkouškou. Účastníci poté získají osvědčení o získání profesní kvalifikace s celostátní platností.²¹

Jedním z největších zařízení tohoto typu je Centrum pro integraci cizinců (dále jen CIC), které pomáhá dlouhodobě či trvale usazeným cizincům. K dnešnímu dni poskytuje CIC imigrantům sociální služby a poradenství ve všech krajích České republiky.²²

3.1.2 Další organizace

Nezisková organizace sídlící v Praze – META, o. p. s, Společnost pro příležitosti mladých migrantů – nabízí cizincům již od roku 2004 rovnocenné podmínky ke vzdělávání a v pracovní integraci do českého prostředí. Dětem i dospívajícím s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) pomáhá překonat jazykové i sociokulturní bariéry a rozvíjí jejich potenciál ke snadnějšímu začlenění i budoucímu pracovnímu zaměření. META, o. p. s. organizuje množství jazykových kurzů pro jednotlivé jazykové úrovně, nabízí různá individuální doučování i přípravu na jazykové zkoušky. Pro pedagogy mateřských, základních i středních škol připravuje téměř každý měsíc akreditované semináře a přednášky věnované začleňování žáků s OMJ a výuce češtiny jako druhého jazyka. K podpoře škol i pedagogů v praxi již vydala celou řadu publikací, metodik, průvodců a výukových materiálů, které jsou z velké většiny volně přístupné pro širokou veřejnost na stránkách společnosti a také na informačním portále www.inkluzivniskola.cz.²³

Stránky jsou určeny primárně pedagogům a pedagogickým pracovníkům, kteří se podílí na inkluzivní výuce a integraci dětí-cizinců v českých školách. Ti se zde mimo jiné dozvědí, jak efektivně vyučovat češtinu jako druhý jazyk, jak v hodinách aplikovat vzdělávací obsah, začlenit průřezová témata a mohou se mj. inspirovat názornými pracovními listy a dalšími praktickými učebními pomůckami.

Podporu METĚ zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo vnitra ČR, Ministerstvo práce a sociálních věcí a Magistrát hlavního města Prahy.

²¹ *Kurzy češtiny pro cizince.cz* [online]. Praha: CIC, 2008 [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <https://www.kurzycestinyprocizince.cz/cs/pro-ucitele-a-lektory.html>

²² *Centrum pro integraci cizinců, o. p. s.* [online]. Praha: CIC, 2008 [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/>

²³ *META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů* [online]. Praha: META, 2004 [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/>

3.2 Výuka češtiny ve světě

Oproti důvodům politické či ekonomické migrace Čechů, které probíhaly v předchozích staletích, se dnes setkáváme spíše s důvody méně závažnými. Cestování, studium v zahraničí či následný dlouhodobý pobyt v cizí zemi se doplňuje s často přívětivějšími pracovními podmínkami a zajímavými zahraničními příležitostmi. České rodiny dlouhodobě pobývající v zahraničí (zpravidla pak z pracovních důvodů) své potomky posílají do místních škol, kde probíhá výuka předmětů v příslušném jazyce. Výuka češtiny v rodině je tak v tomto ohledu často upozaděna, a proto se v mnoha případech rodiče rozhodují, zda své děti budou v českém jazyce dále vzdělávat a uchovají jejich vazbu na Českou republiku.

Nejpočetnější skupinou (portál www.csbh.cz uvádí až 95 %) žáků navštěvujících české školy v zahraničí jsou však děti rodičů, z nichž každý je jiné národnosti. S rostoucím počtem jazykově smíšených partnerství přirozeně roste také počet bilingvních dětí. I přesto, že děti pocházející z těchto rodin často hovoří od raného věku dvěma jazyky, ne vždy oba plně ovládají. O zachování českých kořenů u mladé generace se tak starají nejen rodiče a příbuzní, ale také příslušné instituce a organizace zaměřující se na výuku češtiny a začleňující děti do širšího českého kolektivu a kulturního prostředí. Podporu české kultury i vzdělání mimo ČR zajišťuje Ministerstvo zahraničních věcí společně s vzdělávacím programem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které schvaluje působení českých škol v zahraničí.

3.2.1 Česká škola bez hranic

Logo Karlova mostu symbolicky propojujícího celý svět zastupuje organizaci s názvem Česká škola bez hranic. Tento koncept vznikl v Paříži v roce 2003 díky myšlence iniciátorky projektu Lucie Slavíkové-Boucher. Škola, zajišťující předškolní i základní vzdělávání bilingvních dětí z jazykově smíšených manželství ve věku od 18 měsíců do 15 let, působí v 7 evropských městech (Paříž, Londýn, Brusel, Curych, Ženeva, Drážďany, Mnichov) a spolupracuje se školami po celém světě (Kalifornie, Chicago, Island, Káhira či Sydney a mnohé další).^{24, 25} Tvoří tak unikátní mezinárodní síť

²⁴ Spolupracující školy. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha: Česká škola bez hranic, © 2020 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <http://csbh.cz/spoluprace>

²⁵ Spolupráce. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha: Česká škola bez hranic, © 2018 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://webmium.blob.core.windows.net/users/130291/assets/b33f1bf3a14952e990d65409a8d1b93c/spolupraceceskaskolabezhranic.htm>

škol s vlastním, plnohodnotným, návazným vzdělávacím systémem, který se opírá o požadavky Rámcového vzdělávacího programu MŠMT České republiky a je dostupný na webových stránkách ČŠBH. V případě návratu rodiny zpět do České republiky se tak děti rychleji a jednodušeji integrují do českého systému vzdělávání.

Vzdělávací program ČŠBH následuje Komenského myšlenku o uchování českého jazyka:²⁶

„Příliš jsem, vyznati musím, vlasti a jazyku svého milovný, takže po ničem netoužím více, jako aby ten všelijak vzdělán a ozdoben byl.“ (J. A. Komenský)

Program je rozdělen do dvou částí, a to pro předškolní vzdělávání s názvem „Brána jazyků otevřená“ a pro část základního vzdělávání 1. a 2. stupně „Do nitra jazyků“. Děti se vyučují zpravidla bez pomoci mediačního jazyka metodou *total immersion*²⁷ (doslova úplné ponoření do jazyka či jiné činnosti)²⁸, která usnadňuje a urychluje rozšiřování slovní zásoby přirozeným způsobem. V tomto případě se výuka realizuje výhradně v českém prostředí a v českém jazyce a odprošťuje se tak od překladu významů slov. Oba vzdělávací programy pracují s věkem dítěte a podle něj vhodně zařazují příslušné aktivity a množství základních znalostí, ať už se jedná o jazykové hry, české písničky a básničky, informace o České republice, její přírodě, svátcích, tradicích, národních symbolech apod.

Vzhledem k tomu, že se dětem v zemi, ve které žijí, paralelně dostává plnohodnotného základního vzdělání v příslušném jazyce školy, Česká škola bez hranic jim poskytuje pouze doplňkovou výuku, realizovanou většinou pouze jednou týdně. V závislosti na věkové kategorii dítěte je zde dostupná výuka předmětů Český jazyk a literatura, Dějepis českých zemí a Zeměpis českých zemí na základě požadavků Rámcového vzdělávacího programu MŠMT ČR. Škola pro docházející děti zajišťuje také zábavné akce a soutěže v českém jazyce. Konkrétně se jedná například o účast na Evropském dni jazyků, Noci s Andersenem nebo akci Čtení pomáhá. Žáci se aktivně zapojují také do výtvarných a literárních soutěží či olympiád v českém jazyce. Škola

²⁶ *Co je ČŠBH* [online]. Praha: Česká škola bez hranic, ©2010 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh>

²⁷ Meaning of immersion in English. *Cambridge Dictionary* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, © 2020 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/immersion>

²⁸ S metodou *total immersion* se setkáváme už u vyspělého národu Sumerů (přibližně 3 000 – 2 350 př. n. l.). Semitští Akkáďové, kteří sumerskou oblast dobyli, přejali jako symbol úcty k vyspělé kultuře Sumerů jejich písmo a z části i jazyk. Osvojování sumerštiny tak probíhalo jakýmsi úplným obklopením se cizím jazykem. (Hrdlička 2002, s. 12-13)

dětem nabízí také doplňující jazykové kurzy, kde mohou rozvíjet své jazykové a komunikační schopnosti, recitovat, tvořit příběhy a efektivně zdokonalovat svou češtinu obohacováním slovní zásoby.²⁹

Výuka je realizována zpravidla v blízkosti prostor Českých center sídlících v zahraničí. Stejně tak je tomu v pařížské České škole bez hranic, kterou jsem měla možnost v roce 2018 navštívit. Zde obě instituce (tedy České centrum i Česká škola) sídlí v budově českého konzulátu na Rue Bonaparte 18 a mohou tak vzájemně velmi úzce spolupracovat při realizaci kulturních akcí a dalších projektů spojených s českým prostředím a tradicemi (pro děti se zde například pořádají mikulášské besídky a velikonoční jarmarky, výstavy, dílny čtení apod.). Udržení tradic a povědomí o kořenech české společnosti pomáhají dětem v uvědomění si jejich národní identity a jedinečnosti v dnešním globálním prostředí.

3.2.2 Krajanský vzdělávací program

Nedílnou součástí propagace a udržení české kultury a jejího dědictví v zahraničí jsou krajanské spolky. S podporou MŠMT se zapojují do programů, které mají za úkol zajistit zachování znalosti jazyka mezi Čechy žijícími v zahraničí. Obsahem pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí z roku 2015 jsou tyto aktivity:³⁰

- *vysílá učitele českého jazyka ke krajanským komunitám v zahraničí;*
- *každoročně poskytuje krajanům 15 stipendijních míst ke studijním pobytům v délce dvou semestrů na veřejných vysokých školách v České republice;*
- *nabízí krajanům 60 stipendijních míst ve čtyřtýdenním jazykovém kurzu v České republice;*
- *přijímá 20 vyučujících z řad příslušníků krajanských komunit do dvoutýdenního kurzu metodiky výuky českého jazyka;*
- *poskytuje podporu krajanským spolkům, které se účastní vzdělávání v rámci projektu Česká škola bez hranic a podobných projektů zaměřených na výuku českého jazyka a reálií v zahraničí formou poskytování peněžních darů.*

(Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odkaz viz níže)

²⁹ *Česká škola bez hranic* [online]. Praha: Česká škola bez hranic, ©2020 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/>

³⁰ Krajanský vzdělávací program. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

Na výuku češtiny pro cizince a studium české historie, etnologie a umění se zaměřují především studijní pobyty. Měsíční jazykové kurzy zpravidla rozšiřují znalost českého jazyka a české kultury.

I přes výraznou evropskou převahu, co do počtu zemí, kde jsou komunity krajanů usídleny, je dnes nalezneme na všech kontinentech světa. V loňském školním roce 2018/2019 se do výuky češtiny zapojili učitelé ve 12 zejména evropských destinacích. Mimo evropská působiště krajanských spolků je zajímavé zmínit například město Buenos Aires v Argentině, Sao Paulo v Brazílii, Chicago v USA anebo Adelaide v Jižní Austrálii.³¹

Mezi nejčastěji skloňované krajanské oblasti patří rumunský Banát, kde byla již ve 20. letech 19. století založena první česká vesnice Svatá Alžběta. Během dvou staletí zde vzniklo celkem 7 českých vesnic, které (s výjimkou již zaniklé Svaté Alžběty) dodnes zachovávají českou kulturu a typické české tradice pro následující generace. Výuku českého jazyka, která je v místních rumunských základních školách v pozici jazyka mateřského, vedou čeští diplomovaní učitelé. Děti se jí učí 3–4 hodiny denně, a to jak klasickými metodickými postupy, tak stále častěji formou různých didaktických her.³²

Dnes dle aktuálních informací pro školní rok 2019/2020 působí u krajanů v Evropě 9 učitelů v 6 státech, 4 učitelé v Jižní Americe a po jednom učiteli pak v USA, Austrálii a na Novém Zélandu. Stěžejní pracovní náplní krajanského učitele je výuka českého jazyka a také propagace české kultury. Nejčastěji pak formou seznámení se s českou kinematografií ve vzniklých filmových klubech, pořádáním divadelních představení, folklórních akcí, výstav, studií českých reálií, organizací společných výletů ad.³³

3.2.3 Lektoráty českého jazyka a literatury

Podporu českého kulturního dědictví v zahraničí poskytují také lektoráty češtiny. Ty zajišťují krajanům studium českého jazyka a literatury a vysílají učitele češtiny především na vysoké školy za hranicemi České republiky. Rovněž podporují studium

³¹ Působiště učitelů. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. [cit. 2020-02-02]. Dostupné z:

<https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/pusobiste-ucitelu/>

³² České vesnice. *Prázdniny u krajanů* [online]. Praha: Společnost Člověk v tísni, © 2019 [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.banat.cz/ceske-vesnice.htm>

³³ Obecné informace – učitelé u krajanů. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/obecne-informace-ucitele-u-krajanu/>

krajanů v České republice. V akademickém roce 2019/2020 se na tomto zprostředkování češtiny aktivně podílí 35 lektorátů ve 24 zemích po celém světě.³⁴

Lektoráty fungují na základě Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí pod záštitou MŠMT a organizace Dům zahraniční spolupráce.³⁵

³⁴ Přehled lektorátů a lektorů. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-02-02].

Dostupné z: <https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/prehled-lektoratu-a-lektoru/>

³⁵ Lektoráty českého jazyka a literatury. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/podpora-vyuky-ceskeho-jazyka-a-literatury-v-zahranici>

4 SERR a popis češtiny jako cizího jazyka na úrovni A1 a A2

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (zkráceně SERR) je prostředkem srovnání a hodnocení mezinárodních jazykových dovedností a znalostí cizích jazyků v rámci EU, uvádí povinné minimální výstupní specifikace v cizích jazycích a díky univerzálnosti deskriptorů může být přizpůsoben jakémukoliv jazyku. Tím tak slouží k unifikaci jazykových úrovní jedinců po celém světě.³⁶

SERR vydala v roce 2001 Rada Evropy jako dokument organizující popis jazykových znalostí do jednotlivých úrovní.³⁷ Charakterizuje tak tři základní úrovně cizího jazyka, které jsou dále rozděleny do šesti úrovní známých pod označením A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Každý stupeň přesně definuje kritéria splnění následujících jazykových kompetencí: porozumění (ústní a písemná recepce), schopnost konverzace v daném jazyce (ústní interakce i produkce) a kvalita písemného projevu (písemná interakce i produkce).

Pro referenční rámec češtiny jako cizího jazyka jsou doposud vytvořeny čtyři popisy jazykových znalostí v úrovních A1 – B2. Pro účely této práce, vzhledem k tematickému zaměření, zde budou blíže popsány deskriptory v rozmezí referenční úrovně A.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky obecně definuje jednotlivé stupně úrovně A takto:³⁸

Tabulka 2: Globální pojetí společných referenčních úrovní pro stupně A1, A2

A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí
----	--

³⁶ Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR). *Cambridge Assessment* [online]. UCLES, ©2020 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/cefr/>

³⁷ The CEFR Levels. *Council of Europe* [online]. Strasbourg: Council of Europe, ©2020 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

³⁸ DZIKOVÁ, Hana, ed. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, s. 24. ISBN 80-244-0404-4.

	jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

4.1 Lexikum v rámci referenční úrovně A1, A2

Referenční popis češtiny pro úroveň A1 a A2 uvádí 14 specifických témat, jejichž charakteristika odpovídá daným úrovním.³⁹ Nicméně obsah se mírně odlišuje od komunikačních témat SERR (viz níže). Okruhy témat pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR jsou tvořeny tak, aby usnadnily především pracujícím cizincům jejich pobyt v České republice a orientaci v běžných životních situacích. Tyto odlišnosti lze pozorovat u témat Práce, Zdravotní péče a zdravotní pojištění, Styk s úřady, Styk s policií a složkami záchranného systému či Kontakt s majoritní společností a zařazení do společenského a politického života.

V každé oblasti je dále uvedeno několik výrazů, které se vztahují k jednotlivým úrovním i tématům. Stejně tak je zde ke každému výrazu vytvořena vzorová věta, která slovo uvádí v kontextu tak, aby bylo pro uživatele cizího jazyka co nejvíce srozumitelné.⁴⁰

³⁹ Referenční popis češtiny. *Čeština pro cizince* [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: https://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/?p=referencni-popis-cestiny&hl=cs_CZ

⁴⁰ CVEJNOVÁ, Jitka a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR - úroveň A1, A2* [online]. 2. upravené vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016, s. 115-174 [cit. 2020-02-17]. ISBN 978-80-7481-164-7. Dostupné z: <http://docplayer.cz/30620449-Referencni-popis-cestiny-pro-ucely-zkousky-z-ceskeho-jazyka-pro-trvaly-pobyt-v-cr-urovne-a1-a2-jitka-cvejnova-a-kolektiv-autoru.html>

SERR pro jazyky definuje těchto 14 tematických oblastí:

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| 1. osobní údaje; | 8. vzdělání; |
| 2. dům a domov, okolí; | 9. nakupování; |
| 3. každodenní život; | 10. jídlo a nápoje; |
| 4. volný čas, zábava; | 11. služby; |
| 5. cestování; | 12. různá místa; |
| 6. mezilidské vztahy; | 13. jazyk; |
| 7. péče o tělo a zdraví; | 14. počasí. |

Tato témata SERR jsou dále rozdělena na jednotlivá podtémata, která (podobně jako u referenčního rámce češtiny pro cizince usilující o trvalý pobyt v ČR) obsahují konkrétní pojmy, které se k dané oblasti vážou. Je nutné dodat, že výběr i rozsah témat záleží na specifických potřebách a cílech uživatele cizího jazyka a díky tomu lze obsah látky individuálně upravovat. Níže je popsán rozsah všeobecných kompetencí studenta a uživatele jazyka:⁴¹

Tabulka 3: Rozsah všeobecných znalostí jazyka pro úroveň A1, A2

A2.2	Má základní jazykový repertoár, který mu/jí umožňuje, aby se vyjadřoval(a) v rámci každodenních předvídatelných situací, ačkoliv bude muset ve většině případů zjednodušit obsah sdělení a hledat slova.
A2.1	Má omezený repertoár krátkých pamětně osvojených frází, které se týkají předvídatelných základních jazykových situací; v neobvyklých situacích dochází k častým selháním v jazykové komunikaci a nedorozumění. Umí používat základní typy vět a komunikovat o sobě a jiných lidech, o tom, co dělají, o místech, o vlastnictví atd. pomocí pamětně osvojených frází, skupin několika slov a formulací. Ovládá užívání krátkých každodenních výrazů, pomocí nichž vyjadřuje jednoduché potřeby konkrétní povahy: osobní data, denní režim, potřeby a požadavky, požádání o informace.
A1	Má pouze základní rozsah jednoduchých výrazů týkajících se osobních dat a potřeb konkrétní povahy.

⁴¹ Dziková 2002, s. 112

Následující dvě tabulky definují rozsah lexikálních kompetencí při výuce cizího jazyka a schopnosti tyto znalosti prakticky aplikovat.⁴² Dle referenčního rámce se do znalosti a schopnosti ovládnutí příslušné slovní zásoby zahrnují jak slova gramatická (např. zájmena, spojky, předložky), tak ustálené výrazy (ustálená větná spojení, pozdravy, idiomy apod.) a jednoslovná pojmenování (podstatná jména, slovesa, příslovce ad.).

Tabulka 4: Rozsah slovní zásoby pro úroveň A1, A2

A2.2	Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungoval(a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat.
A2.1	Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby vyjadřoval(a) základní komunikativní potřeby. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vypořádal(a) s nejjzákladnějšími jazykovými potřebami.
A1	Má základní repertoár slovní zásoby zahrnující izolované lexikální jednotky a fráze, které se vztahují ke konkrétním situacím.

Tabulka 5: Ovládnutí slovní zásoby

A2	Ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním potřebám.
A1	Deskriptor není k dispozici.

Z výše zmíněných popisů vyplývá, že pro uživatele základů jazyka (odpovídající úrovni A), je stěžejní porozumět základním běžně užívaným frázím každodenního života, popsat své nejnaléhavější potřeby, pokládat jednoduché otázky a stejně tak být schopen na ně zřetelně a návazně odpovídat. Uživatel jazyka této úrovně disponuje základním repertoárem slov a ovládá užití jednoduchých frází, které mu umožňují v jeho maximální možné výši fungovat v běžném denním styku či předvídatelných situacích.

⁴² Dziková 2002, s. 114.

5 Specifika ve výuce slovní zásoby českého jazyka u národů slovanských a neslovanských

V případě, že se jedinec rozhodne osvojit si cizí jazyk, je konfrontován se situací, že již jeden jazykový systém ovládá. Tím je jeho mateřský jazyk, ze kterého při procesu učení se novému jazykovému systému zpravidla vychází. Pro studenty cizího jazyka (zvláště u dospělých osob) je téměř nevyhnutelné připodobňování cílového jazyka s jazykem mateřským. Porovnáváním, hledáním souvislostí i odlišností si jedinec tvoří asociativní vazby, které mu napomáhají (pokud je to jen trochu možné) nový jazykový systém lépe pochopit.⁴³

Čeština, společně se slovenštinou, polštinou a lužickou srbštinou, patří do skupiny západoslovanských jazyků. Zařazuje se tak do jedné ze tří skupin jazyků slovanských, které náleží pod rodinu indoevropských jazyků. Systém češtiny jako slovanského flektivního jazyka je často svou lexikální variantností, morfologií (konkrétně např. deklinací jmen), vokalickými i konsonantickými změnami a syntaxí pro cizojazyčné mluvčí oříškem. Všechna jména disponují gramatickým rodem (mužský, ženský, střední) a ve větě jsou skloňována dle svého čísla (jednotné či množné) a pádu.

Lexikum češtiny je z většiny slovanského původu. Spousta slov byla nicméně převzata z jiných jazyků – vzhledem k historickým souvislostem to byla zejména němčina (*knedlík, talíř*), polština (*věda*) či například ruština (*vzduch, svět, příroda*). Sofistikovanější lexikum zahrnující hudební, módní a gastronomické pojmosloví vnesla do češtiny italština a francouzština (*piano, opera, baret, manžeta, bonbon*). Nové výrazy přinesly také jazyky Dálného východu a jiných exotických destinací (čín. *čaj*, arab. *káva, alkohol*, hind. *jóga*). V dnešní době je toto mísení snad ještě častější díky pokroku vědy a techniky a vlivu masmédií, kde zaujímá dominantní pozici angličtina. Toto je pouze pár vybraných (a dalo by se říci již obecně známých) příkladů přejatých slov do češtiny. Mimo ně nelze opomenout ani frekventovaná a internacionálně užívaná slova pocházející z latiny a řečtiny (*politika, republika, funkce, škola* a mnoho dalších), která tvoří 63 % ze souboru všech přejatých slov do češtiny. V závěsu pak stojí slova přejatá z němčiny (cca 13 %) a francouzštiny (cca 12 %).⁴⁴

⁴³ Kotková 2017, s. 14-21.

⁴⁴ TĚŠITELOVÁ, Marie. O přejatých slovech v češtině z hlediska kvantitativního. *Slovo a slovesnost* [online]. 1990, 51(2), 111-123 [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=3345>

Právě internacionalismy a lexikální výpůjčky slov mohou jinojazyčným mluvčím studium české slovní zásoby (především z hlediska fonetického) ulehčit.

5.1 Vliv na výuku slovní zásoby

Student-cizinec slovanského původu si češtinu osvojuje rychleji a s menší obtíží než student neslovanského původu. Například východoslovanské jazyky (ruština, běloruština, ukrajinština) mají z pohledu lexikologie podobný (slovanský > indoevropský) základ. I přesto jsou v těchto jazycích patrné rozmanité jazykové vlivy jiných jazyků, výpůjčky, časté jsou také anglicismy aj. U slovanských jazyků se ale také setkáváme s problematikou interlingvální (mezijazykové) homonymie ve významu slov v porovnání s češtinou, pro ilustraci např. v ruštině: r. *памятка* – č. návod, č. památka – r. *памятник*, v ukrajinštině: uk. *нагода* – č. příležitost, č. náhoda – uk. *несподіванка*, ve slovenštině: sl. *kapusta* – č. zelí; sl. *kel* – kapusta; sl. *chudý* – č. hubený, sl. *chudobný* – č. chudý, v polštině: pl. *sklep* – obchod, pl. *piwnica* – č. sklep; pl. *kwiecień* – č. duben, pl. *maj* – č. květen; pl. *droga* – č. cesta, pl. *narkotyki* – č. droga. Proto je potřebné zaměřit výuku také k upřesnění sémantiky lexika v daném jazyce.⁴⁵

Obecně je ale pro Slovanů v počátcích studia češtiny mnohem snazší porozumět systému českého jazyka, zejména v rovině morfologické a syntaktické, právě díky typologické příbuznosti těchto jazyků. Orientace v jazykové i komunikační kompetenci je tak mnohem rychlejší (i přes případnou chybovost), než u jedinců s mateřským jazykem neslovanským. Šindelářová dále uvádí, že: „*Podobná nebo často i úplná totožnost základního slovního fondu v rámci slovní zásoby, úplná nebo částečná shoda lexikálních jednotek, existence shodných gramatických kategorií, shodných nebo podobných syntaktických konstrukcí apod. napomáhají Slovanům bez velkých potíží porozumět slovanskému textu i bez systematictější filologické přípravy.*“⁴⁶

Pro studenty neslovanského původu však při studiu lexika vyvstává zásadní problém. Ačkoliv samotné studium slov a jejich fixace zpravidla nebude činit větší problémy (zejména pokud studenti ovládají latinku), kámen úrazu nastává při praktickém užití výrazů ve slovních spojeních či větách. Čeština se slovy totiž na rozdíl od angličtiny

⁴⁵ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Výuka češtiny z pohledu žáků-cizinců východoslovanského původu. *Metodický portál RVP* [online]. Praha, 2011 [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUHB/9671/VYUKA-CESTINY-Z-POHLEDU-ZAKU-CIZINCU-VYCHODOSLOVANSKEHO-PUVODU.html/>

⁴⁶ tamtéž

(a spousta dalších jazyků) nepracuje na principu jednoduchého dosazení slova do větného celku. Toto užití by vypadalo následovně: I like *soup* with *meat* – mám rád *polévka s maso* (či podobně I see a *cat* – vidím *kočka*). Studenty je třeba s flexí jmen seznámit co nejdříve, nejlépe při prvních lekcích, aby se zamezilo většímu chybování.

S tím se pojí také problematika rodů jmen. Čeština rozlišuje tři gramatické rody – mužský, ženský a střední. Většina románských jazyků (ale také např. arabština, hindština) disponuje pouze dvěma rody – ženským a mužským (např. ve francouzštině *un homme*, *une femme*, v italštině *il cane*, *la gatta*). Napříč jazyky se však rody jmen liší: např.: fr. *le groupe* (m.) – skupina (ž.), šp. *el gato* (m.) – kočka (ž.) apod. Angličtina prakticky mluvnické rody nevyužívá, stejně tak čínština, ugrofinské jazyky ad. Proto je právě pro anglicky mluvící studenty osvojení si systému gramatických rodů často obtížné.⁴⁷

⁴⁷ BROWN, Keith a Sarah OGILVIE. *Concise Encyclopedia of Languages of the World*. Přepřacované vydání. Amsterdam: Elsevier, 2009. ISBN 9780080877754.

6 Vybrané metody výuky v češtině pro cizince se zaměřením na slovní zásobu

Rozsah učiva a obsah látky by se měl, dle příslušných úrovní, opírat o rámcová témata a uvedené deskriptory požadovaných kompetencí. Obsah učiva by měl také podléhat věku a individuálním schopnostem a potřebám studentů i využitelnosti v praxi. Zatímco u dětí se při učení lépe uplatní práce s vizuálním zpracováním dané látky, u adolescentů a dospělých je možné spoléhat na jejich rozvinuté abstraktní myšlení, tvorbu asociací a snadnější koherenci učiva. Stejně tak se liší proces sémantizace, tedy lexikálního významu slova. Pokud je dítě integrováno do kolektivu svých vrstevníků (školka, školní třída, družina, zájmový kroužek), stoupá jeho vnitřní motivace porozumět ostatním spolužákům a zapojit se do procesu vyučování. Pozoruje, vnímá reakce a slova, kterými je intenzivně obklopeno (viz také *total immersion*, s. 26) a nápodobou cizího jazyka se začleňuje do běžných komunikačních situací. U dospělých zpravidla není tento postup tak častý. Výuka většinou probíhá pomocí zprostředkujícího jazyka, tzv. gramaticko-překládovou metodou, aby bylo dosažení cílů studenta zajištěno v co nejkratším možném čase.

V této kapitole jsou zmíněny vybrané metody, podle kterých lze při výuce cizího jazyka (rovněž češtiny pro cizince) postupovat. Teoretický základ vychází z publikací Milana Hrdličky *Cizí jazyk čeština*, 2002 a Josefa Hendricha *Didaktika cizích jazyků*, 1988.⁴⁸

Výhradně pomocí ústního dorozumívání funguje **audioorální metoda**. Student se nejdříve učí poslechu a hovoru, rozšiřování lexika tak vychází z modelových rozhovorů a kontextu při autentické komunikaci. Cílem audioorální metody je ovládnutí zvukové podoby jazyka.⁴⁹

Hrdlička uvádí, že aplikace této metody se zaměřuje na syntaktické modely v jazyce a jazykové automatismy. Jejím stěžejním problémem je aplikace struktur v praxi způsobené neznalostí systému jazyka.⁵⁰

⁴⁸ viz také zde: JANKŮ, Petra. Rozvoj slovní zásoby žáků - imigrantů [online]. Brno, 2007 [cit. 2020-03-16]. Available from: <<https://theses.cz/id/iu14c6/>>. Master's thesis. Masaryk University, Faculty of Education. Thesis supervisor doc. PhDr. Karla Ondrášková, CSc.

⁴⁹ Hendrich 1988, s. 266-267.

⁵⁰ Hrdlička 2002, s.28.

Hendrich ve své publikaci zmiňuje také **audiovizuální metodu**, která podtrhuje zejména fonetickou stránku jazyka. Říká, že při výuce slovní zásoby je nejjednodušším způsobem sémantizace propojení obrazu a zvuku (fotografie, nahrávky, diapozitivy, dnes pravděpodobně film).⁵¹

Metoda SGAV, jinak také strukturně globální audiovizuální metoda, se mj. zaměřuje na afektivní prvky v promluvě mluvčího. Důraz klade na porozumění mluveného projevu pomocí gest a dalších prvků nonverbální komunikace pouhým pozorováním. Podobně jako u situační metody se výuka koncentruje nejprve na komunikační kompetence studenta, až pak je doplněna o výuku písemného projevu a četby textů. Slovní zásobou provádí tvorba simulovaných i přirozených dialogů a jak je také patrné z názvu metody – vizuální podněty doplněné o obraz či reálné objekty.⁵²

Pro **gramaticko-překládovou metodu** je charakteristická systematická, stoupající náročnost deduktivně prezentované gramatiky i slovní zásoby a aplikace paralelních překladů textů, ze kterých výuka slovní zásoby přímo vychází. Upřednostňuje jazykový systém před jeho fungováním.⁵³ Memorování a hledání synonymických ekvivalentů v překladu je tak hlavním postupem při rozšiřování lexika.⁵⁴

Přímá metoda si klade za cíl užívání jazyka v přímé, intuitivní komunikaci. Cizí jazyk by měl být vyučován tak, jak se dítě (student) učí svému mateřskému jazyku. Výslovnost se vyučuje čistě na fonetické bázi a výuka cizího jazyka probíhá zejména pomocí sluchu.⁵⁵

Metoda je vhodná pro výuku začátečníků bez společného výchozího jazyka, podněcuje k přímému uvažování v cizím jazyce a vyhýbá se jakémukoliv překládání do výchozího jazyka. Slovní zásoba čerpá z dialogů a běžných situací každodenního života.⁵⁶

Kombinaci prvků přímé a gramaticko-překládové metody zahrnuje ve své koncepci **metoda smíšená, jinak také eklektická**.⁵⁷

⁵¹ Hendrich 1988, s. 268-270.

⁵² Hrdlička 2002, s. 28-29 a s. 43.

⁵³ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013, s. 105. ISBN 9788020022745.

⁵⁴ Hrdlička 2002, s. 24-27.

⁵⁵ Hendrich 1988, s. 261.

⁵⁶ Hrdlička 2002, s. 25-27.

⁵⁷ Hrdlička 2002, s. 26.

S osvojováním jazyka prostřednictvím motorické činnosti pracuje **metoda reakcí pohybem**. Upřednostňuje ústní komunikaci se studentem (časté je použití imperativu, např. sedni si, vstaň apod.) a aktivuje jeho porozumění i následnou paměťovou asociaci právě díky pohybové činnosti. Student nejprve pozoruje činnost či pohybovou aktivitu učitele a následně ji napodobuje. Výuka slovní zásoby je tak spojena výhradně s ústně zprostředkovanými pokyny a povely v kombinaci s motorickou aktivitou.⁵⁸

Přirozená metoda zcela opouští gramatický přístup výuky jazyků a zaměřuje se zejména na osvojení si cizího jazyka a zachycení smyslu výpovědi v pro život přirozených situacích. Význam předkládá porozumění a spontánní recepce i komunikaci. Nejen k výuce slovní zásoby, které se však věnuje velká pozornost, přistupuje tak, že není nutné memorovat dlouhé seznamy lexikálních jednotek – osvojování jazyka probíhá implicitně, neuvědoměle, a tudíž přirozeně v běžných situacích bez gramatiky a zprostředkujícího jazyka.⁵⁹

Situační metoda je specifickou metodou výuky jazyků. Jejím cílem je v první řadě zvládnutí ústní komunikace, základů gramatiky a slovní zásoby. Vychází z tvrzení, že základem mluveného jazyka jsou syntaktické struktury v rámci různých situací. Až poté se pokračuje výukou písemného projevu.⁶⁰

Sugestopedická metoda se od ostatních metod výuky výrazně odlišuje. Jejím cílem je navození pocitů zklidnění až meditace u studentů, kteří se díky těmto stavům dokážou osvobodit od pocitů obav a možného neúspěchu. Výuka často probíhá na bázi přijetí jiné identity (student se může představit jako fiktivní osoba a nesděluje tak informace o sobě samém), pomocí her, obrazů, divadelních prvků, poslechu hudby, dialogizace apod. Uvádí se také, že metoda staví na pozitivní motivaci, infantilizaci, na využívání neuvědomovaných psychických procesů a na odmítání gramatikalizace výuky a prázdného teoretizování.⁶¹ Učení se slovní zásobě je založeno na memorování seznamů lexikálních jednotek s příslušným překladem slov v mateřském jazyce.⁶²

⁵⁸ Hrdlička 2002, s. 34-35.

⁵⁹ Hrdlička 2002, s. 31-34.

⁶⁰ Hrdlička 2002, s. 30.

⁶¹ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013, s. 118. ISBN 9788020022745.

⁶² Hrdlička 2002, 38-40.

Metodu lexikálního přístupu k výuce jazyka popisuje také Lída Holá, autorka učebnic češtiny pro cizince, která vychází z teorií Michaela Lewise. Ten popisuje osvojování jazyka soustředěním pozornosti zvláště na jeho lexikum a lexikální celky. Metoda zdůrazňuje užití volných i fixních kolokací, ustálených spojení, slovních obrátů a běžných frází. Sémantizace nových výrazů vychází z překladů z mateřského jazyka či plynulým vyvozením z kontextu. Na rozdíl od ostatních zmíněných metod přikládá lexikálním prvkům zvláštní význam, a dokonce je často považuje za nositele gramatických významů.⁶³

Komunikativní či **komunikační metoda** je dnes pravděpodobně nejrozšířenější metodou ve výuce cizích jazyků. Oproti gramaticko-překladové metodě upřednostňuje fungování jazyka před jeho systémem.⁶⁴ Zaměřuje se na zvládnutí čtyř hlavních řečových dovedností. Důraz klade na individuální požadavky jedince, na úroveň znalostí jazyka a pro zaručení co nejvyšší míry využitelnosti přináší do výuky co nejrozšířenější autentický jazykový materiál a praktická cvičení procvičující gramatické jevy jazyka i slovní zásobu. Používání mateřského jazyka je během výuky touto metodou minimalizováno.⁶⁵

⁶³ HOLÁ, Lída a Dana HÁNKOVÁ. *K výuce gramatiky v češtině pro cizince* [online]. Praha: CzechStepByStep.cz, 2010 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.czechstepbystep.cz/2081>

⁶⁴ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013, s. 106. ISBN 9788020022745.

⁶⁵ Hrdlička 2002, s. 42-55.

7 Vizuální percepce

7.1 Paměť a inteligence

Než přejdeme k samotnému zrakovému vnímání, o které se bude výzkum v praktické části opírat, je nezbytné alespoň okrajově zmínit některé poznatky z oboru kognitivní psychologie.

7.1.1 Paměť

Paměť člověka je fascinující oblastí lidské existence. Již po staletí se její funkcí zabývají významní vědci v oboru psychologie, neurologie i filozofie po celém světě. Je jedním z projevů plasticity nervového systému a obecně je popisována jako schopnost ukládat, uchovávat a vybavovat informaci v centrálním nervovém systému a společně s genetickými vlohami napomáhá přizpůsobit se proměnlivým podmínkám prostředí.⁶⁶

Jedním z prvních průkopníků ve výzkumu funkce lidské paměti byl německý filozof a neurolog Hermann Ebbinghaus. Na konci 70. let 19. století se zabýval otázkou memorování slov. Svým experimentem zjistil, že memorování jednotlivých slov bez vytváření asociací (pro svůj experiment zvolil Ebbinghaus konkrétně krátká nonsensová slova poskládaná v pořadí souhláska-samohláska-souhláska) je přibližně 10x méně efektivní než memorování materiálu, který je prezentován v souvislostech (píseň, báseň, ...). Toto zkoumání publikoval v roce 1885 v knize *O paměti: Zkoumání k experimentální psychologii*. Uvádí, že proces pamatování si je úzce spojen s tvorbou asociací, tedy sdružováním a shromažďováním informací či představ na základě příznačných nebo společných prvků.⁶⁷

S nástupem kognitivní psychologie v druhé polovině 20. století začali výzkumníci rozpracovávat obraz o lidském mozku jako o úložišti informací, doslova jakémisi datovém procesoru. Endel Tulving, kanadský neurovědec a psycholog, popisuje různé typy paměti, a to nejen dosud známou krátkodobou a dlouhodobou. V průběhu svého vědeckého zkoumání přišel na rozdíly mezi pamatováním si znalostí, faktů a dat (sémantická paměť), pamatováním si zážitků, rozhovorů a událostí (epizodická paměť) a procesuálních postupů vykonávání činností (procedurální paměť).

⁶⁶ Hort a kol. 2007, s. 26

⁶⁷ Collin 2019, s. 48-49.

Tulving se v jedné části svých výzkumů paměti zabíral také vizuální percepcí člověka. Na počátku 60. let 20. století provedl se svými studenty experiment zaměřený právě na memorování pomocí obrazu. Jeho studenti měli za úkol zapamatovat si co nejvíce slov ze seznamu náhodně vybraných objektů z každodenního života. Studenti si ale vybavili pouze polovinu slov, a navíc je jmenovali v libovolném pořadí. Ke slovům, na která si studenti v danou chvíli nedokázali vzpomenout, poskytoval Tulving studentům vhodnou nápovědu, která se ke slovu tematicky vztahovala zařazením do významově shodných kategorií (např. pomocí subordinálních vztahů mezi slovy). Tento postup při jeho experimentu zafungoval a Tulving tak vyzoroval, že lidská mysl má tendenci třídit jednotlivá slova do určitých kategorií, organizovat je, a tím je později lépe reprodukovat. Během experimentu se tak potvrdilo, že slova v paměti studentů sice zůstala uchována, ale byla tzv. dočasně nedostupná.⁶⁸

Z těchto zjištění vyplývá, že ke snadnějšímu memorování (obrazů, slov, úseků textů apod.) a následnému vybavení z paměti je vhodné seskupit veškeré nové informace a poznatky k zapamatování do souvisejících oblastí a smysluplně volit vhodné asociace k jednoduššímu vstřípení do paměti, retenci informace i k následnému vybavení z paměti. To potvrzuje také koncepce mentálního slovníku, jakožto efektivní metody při tréninku paměti a učení. Uspořádání mentálního slovníku musí umožňovat produkci i recepci textu, a proto je nezbytné, aby splňoval podmínky dynamického, otevřeného a autoreglativního systému.⁶⁹ Způsob uspořádání nových informací v mysli člověka totiž značně ovlivňuje míru úspěšnosti při vybavení si informace z paměti.

7.1.2 Inteligence

S pamětí člověka je úzce spojena jedna z nejdůležitějších dispozic pro myšlení – inteligence. Významný americký vývojový psycholog Howard Gardner přichází s teorií *multiple intelligences* – tedy mnohočetné inteligence.

„Intelligence je schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.“⁷⁰

⁶⁸ Collin 2019, s. 188-191.

⁶⁹ Nebeská 1992, s. 72-80.

⁷⁰ Gardner 1999, s. 10.

V knize *Frames of Mind* z roku 1983 rozlišuje 8 různých inteligencí:

- hudebně-rytmická
- vizuálně-prostorová
- jazykově-lingvistická
- logicko-matematická
- tělesně-pohybová
- interpersonální
- intrapersonální
- přírodní

Gardner se ve svých pracích dotýkal také vývoje pedagogiky, studoval možnosti vzdělávání dětí v souvislosti se standardním vzdělávacím kurikulem, a ačkoliv kritika jeho práce narážela právě na vědecky nepodložené rozdělení inteligencí u dětí, pro pedagogy jsou jeho teorie stále inspirující.

Dle Gardnera by zkoumání intelektu nemělo podléhat měření pouze prostřednictvím jazykových či logických schopností jedince, jak tomu bývá ve většině případů, protože inteligence existuje zejména ve spojení s určitou činností a v harmonické kombinaci těchto inteligencí v průběhu života.⁷¹ Gardner tak hovoří o určitých intelektových sklonech, které člověk získává již při narození. Tyto sklony mohou být bezpochyby ovlivněny také sociokulturním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá, tedy kulturou, v jaké se rodí, a jakou genetickou stopu si do svého života přináší. Uvádí, že oproti myšlenkám behaviorismu z přelomu 19. a 20. století, které vycházely z názorů, že se každý jedinec rodí jako tzv. tabula rasa a až během svého vývoje se adaptuje na prostředí, ve kterém vyrůstá, se v posledních desetiletích spousta výzkumníků přiklání k názoru o mnohočetnosti na sobě nezávislých inteligencí. Z těchto tvrzení dle Gardnera vyplývá, že „*téměř všechny obory vyžadují schopnosti několika inteligencí a každá inteligence se může uplatnit v celé řadě oborů, které v dané kultuře existují*“.⁷²

Je tedy zřejmé, že každý z nás disponuje určitým typem některé z inteligencí (potažmo paměti) či kombinací jejich specifík v různém poměru.

7.2 Vizuální percepce z biologického hlediska

Zrak je u člověka primárním a nejspolehlivějším zdrojem poznání i úsudku, co se týče vstřebávání informací přicházejících z vnějšího prostředí. Dominantní pozice zraku

⁷¹ *Educational Researcher* [online]. 1989, 18(8) [cit. 2020-02-13]. ISSN 0013189X.

⁷² Gardner 1999, s. 14-18.

mezi ostatními smysly je tedy více než zřejmá. Nezanedbatelný význam má tento druh percepce právě při studiu cizích jazyků. Pojem *vědění* je velmi blízký, v mnohých případech až téměř synonymický, pojmu *vidění*.⁷³

Z tohoto konstatování lze zjednodušeně vyvodit, že podněty (počítky, vjemy, vědomosti), které přijmeme z okolí, k nám proudí skrze zrakové podněty, jenž jsou následně zpracovány ve zrakových centrech v mozku.

Existuje nepřehledné množství definic zrakového vnímání. Následující však koresponduje se zadáním této práce nejlépe: „*Zrakové vnímání je tvořivým procesem, v jehož průběhu mozek paralelně odpovídá na mnohé rozličné „znaky“ zrakové scény a pokouší se je sloučit do smysluplných celků.*“⁷⁴ Crick tedy zmiňuje, že zrakové vnímání je tvořivý proces, který napomáhá vstřebat a seskupit nově získané podněty, které následně asociativně spojuje s již dříve nabytými informacemi.

Vnímání, a to z velké části právě zrakové, přináší člověku důležitý informační zisk. Je to komplexní proces zpracování a interpretace podnětové informace. Díky němu jsme schopni orientovat se v prostoru, rozeznávat barvy, reagovat na varování i asociovat vnímané obrazy s dříve poznanou vědomostí či schopností. Během percepce je zapojena nejen značná část mozku, ale také myslí. Procesy, které prostřednictvím smyslů lidské tělo stimuluje, se tak dotýkají složky kognitivní, emoční i exekutivní.⁷⁵ Jedná se například o zpracování informací, myšlení, paměť, citové vnímání, mentální řízení či schopnost vlastního úsudku a rozhodování.⁷⁶

Gardner ve své publikaci s názvem *Dimenze myšlení* z roku 1999 zmiňuje, že někteří vědci (jako mj. německý psycholog a teoretik umění Rudolf Arnheim) uvažují o vizuální a prostorové inteligenci jako o primárním zdroji myšlení. Ostatně jak už bylo řečeno, zrakové vnímání, jakožto původce a opora kognitivních procesů, má pro člověka zásadní úlohu v oblasti vnímání okolního světa.

Z celkového množství exteroceptorů člověka, tj. receptorů, které přijímají podněty zvnějšku (zde se řadí čich, hmat, chuť, sluch a zrak), se více než 70 % z nich nachází právě v očích. Při zpracování jediného přicházejícího podnětu zrakem na tomto

⁷³ Šikl, 2002.

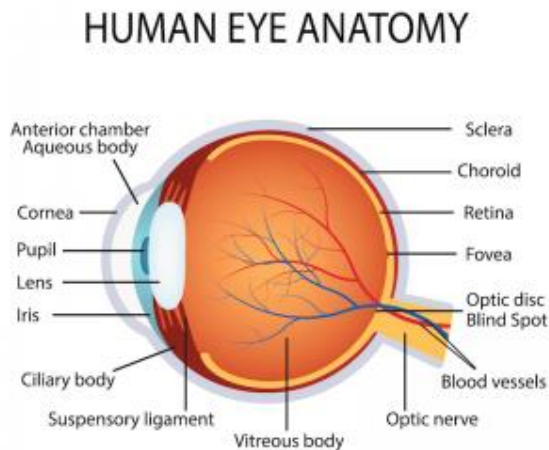
⁷⁴ CRICK, Francis. *Věda hledá duši: překvapivá domněnka*. Praha: Mladá fronta, 1997. Kolumbus. ISBN 80-204-0633-6.

⁷⁵ Šikl 2012, s. 10-11.

⁷⁶ *Exekutivní funkce* [online]. Mentem - brain training, 2015 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.mentem.cz/blog/exekutivni-funkce/>

úkonu participuje okolo milionu neuronů, a to dokonce ještě před vstupem do primární korové oblasti v mozku.⁷⁷

K vysvětlení mechanismu převodu obrazu vnějšího světa od spatření objektu až ke konečnému vjemu v příslušném zrakovém centru mozku slouží následující zjednodušený popis (také viz Obrázek 1 a Obrázek 2):

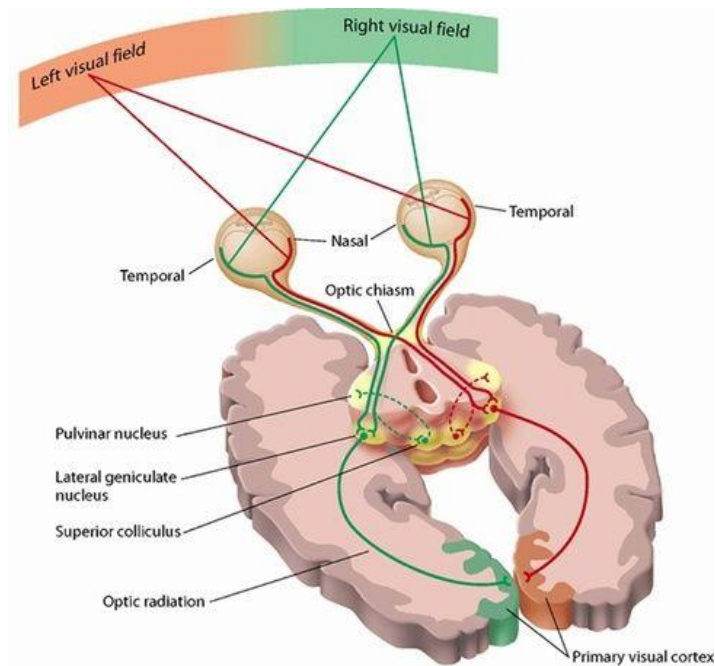


Obrázek 1: Vertikální řez okem

Světlo z vnějšího prostředí prochází rohovkou (cornea) a komorovou vodou (aqueous humor), následně přechází skrze zornici (pupil) a čočku (lens), která slouží k zaostření obrazu. Po průchodu čočkou pokračuje světlo sklivcem (vitreous body) a na sítnici (retina) poté vznikne obraz předmětu. Mezi buňkami, které jsou uloženy v sítnici, se nachází světločivné receptory tyčinky a čípky. Ze sítnice je informace o obrazu přenesena pomocí zrakového nervu (optic nerve) do mozku, kde nejprve probíhá optické křížení (optic chiasm) a informace putuje dále do zrakového kortexu (visual cortex).⁷⁸ Je obecně známo, že mozková kůra, kde se nachází právě zrakové či řečové centrum, má zásadní úlohu ve vnímání, myšlení i paměti a dalších duševních schopnostech.

⁷⁷ Šikl 2012, s. 11-12.

⁷⁸ Lidské oko. In: *Eduportál* [online]. Techmania Science Center [cit. 2020-02-13]. Dostupné z: <https://edu.techmania.cz/cs/encyklopedie/fyzika/svetlo/lidske-oko>



Obrázek 2: Schéma nervových vláken zrakového nervu

7.3 Vliv obrazu při výuce jazyků

Nejen Šikl hovoří o významu vizuální percepce při studiu jazyků. O záměrném využití zrakového a prostorového vnímání při výuce nové slovní zásoby cizích jazyků se zmiňuje také několikanásobná mistryně světa v paměťovém sportu Christiane Stenger, která se zabývá tréninkem paměti. V knize *Jak si vybudovat fantastickou paměť* mimo jiné popisuje efektivní zkvalitňování paměti díky vizualizaci slov pomocí abstrakce (zejména u adolescentů a dospělých, u dětí do 12 let o abstraktním myšlení zpravidla neuvažujeme), tj. představ, které si vytváříme pomocí našich myšlenek na základě již získaných zkušeností z dřívějšího života. Pro usnadnění kódování výrazu lze využít tzv. oslíh můstků a slovních mnemotechnických pomůcek, které je možné si ve formě slovních spojení, krátkých vět i příběhů uskupovat do obrazových představ v naší mysli.⁷⁹

Existují ale také názory, že sensorická paměť, konkrétně právě vizuální, implikuje zpomalenou míru vývoje, protože je řazena spíše k dětským metodám memorování.⁸⁰

I přesto je zrakové vnímání a vnímání obrazu jedním z nejužívanějších při studiu cizích jazyků u dětí i dospělých. Ačkoliv dospělý jedinec již dokáže ovládat a aktivně využívat abstraktní myšlení, pokud jakýkoliv studijní materiál doplníme o příslušné obrazy předmětů, šance k zapamatování nové informace se velmi pravděpodobně zvýší.

⁷⁹ Stenger 2011, s. 133-136.

⁸⁰ Samuel 2002, s. 49.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Analýza vybraných řad učebnic češtiny pro cizince z hlediska slovní zásoby

Tato kapitola je zaměřena na popis a analýzu ztvárnění slovní zásoby ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince, a to jak pro děti, tak i pro dospělé. Vzhledem k aplikaci mých výukových karet v praxi nejen u dospělých studentů jsem k analýze zvolila také odpovídající učebnice, se kterými jsem při výuce cizinců pracovala.

8.1 Česky krok za krokem

První vybranou publikací je učebnice Lídy Holé *Česky krok za krokem 1*. Materiál nabízí velké množství slovní zásoby, textů i cvičení a již při prvním prolistování můžeme zaznamenat tradičnější výukové postupy. Jinak řečeno, je zde více gramatiky pro důkladnější studium českého jazyka a bližší pochopení jeho pravidel. Jak se uvádí na webových stránkách učebnice, materiál se doporučuje studentům s vážnějším zájmem o český jazyk, kteří se studiu chtějí věnovat dlouhodoběji. Slovní zásoba je zařazena do učebnice mezi jednotlivé lekce a navazuje na textová cvičení a další aktivity (křížovky, doplňovačky, přesmyčky) v knize. Na konci učebnice se pak nachází kompletní slovník sebraných výrazů všech lekcí v abecedním řazení.

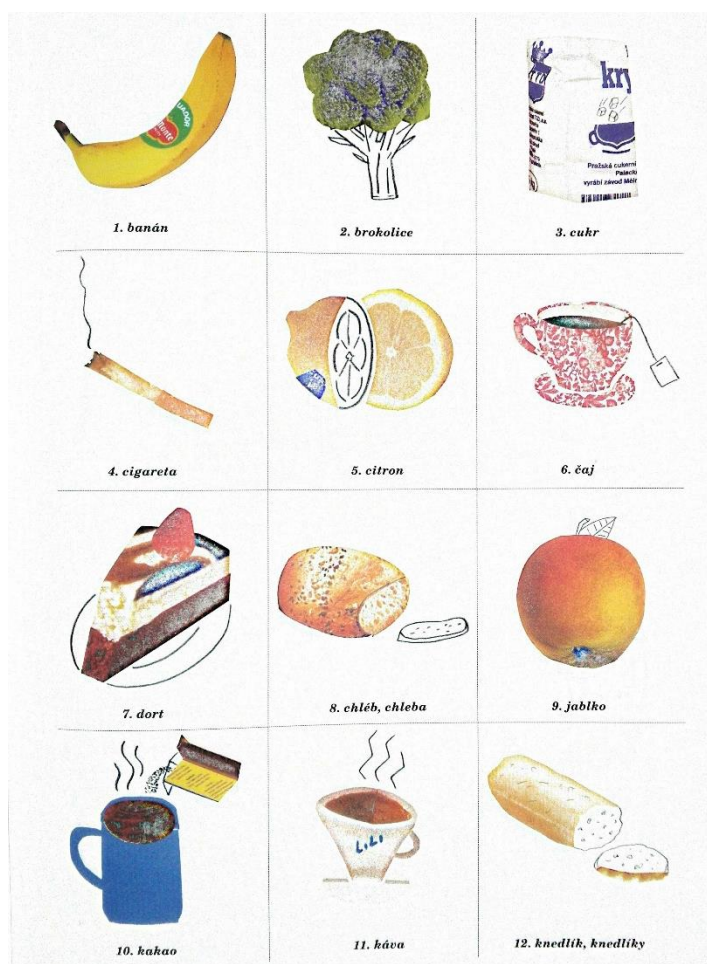
Výrazným usnadněním při učení se jednotlivých slovíček (zejména pro cizince, kteří nerozlišují rody substantiv) je barevné rozlišení rodů podstatných jmen (platí jak pro slovníky u lekcí, tak také pro souhrnný slovník).⁸¹ Modrou barvou jsou označena maskulina, červenou feminina a zelenou neutra. Toto rozlišení napomáhá lepší orientaci v kvantu nových slov a rozhodně také v upevnění jednotlivých souvislostí s adjektivy apod.

Zajímavým aspektem je začlenění obrázkového slovníku, tedy alespoň u některých (dle mého názoru pro lekci důležitých) výrazů. Tato slova jsou graficky znázorněna

⁸¹ U slovanských jazyků jsou, stejně jako u češtiny, rody gramatickou záležitostí. Studenti se je musí učit nazpaměť. Pokud k výuce používáme jako mediační jazyk angličtinu, je nutné tento jev před výukou slovní zásoby jazyka důkladně vysvětlit. U studentů s mateřským jazykem románským je na rozdíl od angličtiny potřebné vysvětlit pouze roli neuter, protože již rozlišují maskulina i feminina. Ne vždy se však mluvnické rody napříč jazyky shodují. Ke zjednodušení problematiky rodů cizincům napomáhají některá zobecnění: např. zakončení na *-í* či *-o* je typické zpravidla pro neutra, koncovka *-a* či *-ň* (daň, tkáň, píseň,...) zpravidla u feminin, souhláska zpravidla u maskulin, apod. Studenti si ale musí uvědomit, že se při určování rodů nemohou řídit pouze podle zakončení slova (např. starosta, muzeum).

v mřížce, která nabízí zpravidla 12 nových českých výrazů (podstatných jmen či sloves). Obrázky jsou ztvárněny použitím fotografie a ručně dokreslené (viz Obrázek 3).⁸²

Na první díl navazuje druhá sada učebnic *Česky krok za krokem 2*, se kterou lze dosáhnout až na úroveň B1.



Obrázek 3: Zpracování slovní zásoby v učebnici *Česky krok za krokem 1*

8.2 Czech Express

Jiný soubor učebnic téže autorky nese název *Czech Express* a je v podstatě zjednodušenou kratší verzí předchozí publikace. Jedná se o materiál používaný ke krátkodobější a svižnější výuce jazyka (semestrální kurzy, letní školy). Komplet čtyř sad učebnic a přidružených materiálů poskytuje studentům zlepšení jejich jazykových znalostí od úplných začátků až po pokročilou úroveň A2. Učebnice vhodně cílí na jazykové znalosti v počátcích studia českého jazyka, zejména pak na schopnost běžné

⁸² HOLÁ, Lída. *Česky krok za krokem 1: Czech step by step 1 : A1-A2*. Praha: Akropolis, 2016. Czech step by step (Akropolis). ISBN 978-80-7470-129-0.

komunikace a zvládnutí základních komunikačních situací na úrovni A. Jsou graficky nenáročné a přehledné a osobně je považují za velmi dobrý start pro výuku češtiny v krátkodobém intervalu.

Slovníček k učebnici se nachází v příloze, která mimo něj obsahuje také klíč ke cvičením a přehledné vysvětlení jednotlivých gramatických jevů českého jazyka. Jednotlivá slova jsou řazena po lekcích v abecedním pořádku a modelem slovo-překlad tedy nabízí dva textové sloupce. Stejně jako u předchozí publikace, české výrazy jsou zde vyznačeny barevně dle příslušných rodů.⁸³

V učebnici *Czech Express* není slovní zásoba doplněna o obrázky, student tedy ideálně před samotným zahájením studia nové kapitoly nastuduje slova dané lekce a poté pokračuje v plnění cvičení či poslechu rozhovorů v učebnici.


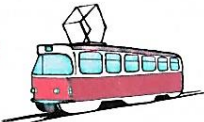






8.3 Levou zadní I.: Čeština jako druhý jazyk

Poměrně novou publikací z roku 2018 je učebnice společnosti META, o. p. s. Učebnice je koncipována k výuce češtiny jako druhého jazyka pro mladé studenty (14–18 let) s OMJ. Po prostudování 12 lekcí, které obsahují mimo běžná komunikační témata i zmínku o slavných osobnostech a českých reáliích, mohou studenti dosáhnout úrovně A1 – A2. V pracovním sešitě se nachází zejména textová cvičení a úlohy k procvičování slovní zásoby, gramatiky a psaní.

Výuka slovní zásoby je zpracována pomocí jednoduchých obrázků i autentických fotografií. Stránky s novou slovní zásobou mají vždy ve vrchní části vypsána slova potřebná k výuce dané lekce. V druhé části se nachází obrázková část společně se slovy k doplnění dle předlohy ve vrchní části. Studenti se tak aktivně zapojují do studia slovní zásoby sami tím, že hledají vhodná slova k doplnění tak, aby vyhovovaly již předepsaným písmenům (viz Obrázek 4). Gramatické rody zde nejsou barevně rozlišeny (pouze při výkladu gramatiky v tabulkách), ale koncept učebnice s tímto jevem pracuje a procvičuje jej v mnoha cvičeních v učebnici i pracovním sešitě.

⁸³ HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Čeština expres 1: [úroveň] A1/1: [anglická verze]*. 2., opr. vyd. Praha: Akropolis, 2011. Czech step by step (Akropolis). ISBN 978-80-87481-22-6.

kolo autobus metro jít pěšky auto tramvaj letadlo vlak

1		2		3		4	
	V _ _ K		T _ A M _ A _		A U _ O _ U S		_ U _ _
5		6		7		8	
	L _ T _ D L _		_ _ L _		_ Í T P _ _ K Y		_ E _ R O

Obrázek 4: Zpracování slovní zásoby v učebnici Levou zadní I.

9 Cíle, úkoly práce a hypotézy

9.1 Cíl práce

Potvrdit efektivitu obrazových materiálů při výuce slovní zásoby v češtině pro cizince.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjištění efektivity aplikace obrazových materiálů při výuce slovní zásoby v češtině pro cizince z hlediska tvorby asociací a procesu vizuální percepce při memorování s důrazem na preferované metody při učení se slovní zásobě cizího, tj. nematerského jazyka.

Výstupem teoretické části práce je shrnutí stěžejních informací o předmětu, které mohou být lektorům češtiny pro cizince nápomocny ještě před samotným vstupem do učebního procesu.

Praktická část práce si pak klade za úkol tvorbu materiálů k výuce slovní zásoby českého jazyka pro zahraniční studenty. Předložené výukové karty mohou sloužit ke standardní skupinové výuce češtiny pro cizince, ale mohou pomoci také během individuální výuky. Navíc, pokud se efektivita obrazových materiálů potvrdí, a to jak dotazníkovým šetřením, tak také prakticky během výuky, bylo by příhodné v tvorbě materiálů pokračovat, uspořádat je a poskytnout je k výuce dalším lektorům i studentům.

9.2 Úkoly výzkumu

- Sestavení testu
- Sestavení dotazníku
- Realizace výzkumu a sběru dat
- Zpracování dat a následné vyhodnocení
- Zpracování výukových karet a výsledků jejich aplikace v praxi

9.3 Výzkumná otázka

Na základě výše zmíněného cíle byla stanovena výzkumná otázka: *Jaký vliv na studium slovní zásoby češtiny jako cizího jazyka má použití doprovodného obrazového materiálu?*

9.4 Hypotézy

Studenti byli testováni formou paměťového testu, který byl rozdělen na dvě části. U obou částí se zkoumala vizuální percepce konceptu obraz-slovo a slovo-překlad (podrobněji viz kapitola 10.3.1). Pro test byly stanoveny dvě hypotézy.

H₁: Pokud bude studijní látka doplněna o obraz, studenti-cizinci nedosáhnou lepších výsledků v paměťovém testu, než v konceptu slovo-překlad.

Tato hypotéza vyjadřuje předpoklad o tom, že probandi nedosáhnou lepších výsledků s použitím obrazové podpory (tzn. dosáhnou shodných či horších výsledků v porovnání s konceptem slovo-překlad).

H₂: Pokud bude studijní látka doplněna o obraz, studenti-cizinci dosáhnou výrazně lepších výsledků v paměťovém testu, než v konceptu slovo-překlad.

U sledovaných probandů se předpokládá statisticky výrazně vyšší úspěšnost v testu s obrazovou podporou.

10 Výzkumná část

10.1 Charakteristika respondentů

Testování probíhalo v pěti skupinách zahraničních studentů ve věkovém rozmezí 19–26 let na dvou fakultách Univerzity Hradec Králové, a to konkrétně při letních kurzech Pedagogické fakulty a Fakulty informatiky a managementu a také při výuce studentů v mezinárodním programu Erasmus, který je již standardně několik let realizován v průběhu zimního i letního semestru. Celkem bylo dotázáno 53 studentů. Výzkumu se účastnili studenti těchto zemí a regionů: Brazílie, Čína, Hong Kong, Jižní Korea, Německo, Rusko, Taiwan, Thajsko a Turecko. Kurzy probíhaly za pomoci mediačního jazyka, v našem případě angličtiny. Zaznamenala jsem, že úroveň angličtiny se u studentů často lišila (zpravidla úroveň A2 – C1), proto jsem při testování nebrala ohled na znalost angličtiny, ale na znalost latinky. Pokud bych tyto informace předem nezjistila, mohli být zejména studenti z Asie v tomto ohledu znevýhodněni. Pro všechny testované a dotazované studenty byl český jazyk jazykem zcela novým, vyjma zdvořilostních výrazů a pozdravů jako například *ahoj, děkuji* apod. Díky možnosti aktivní účasti na výuce jsem mohla pozorovat pokrok studentů a sledovat tak nárůst jejich slovní zásoby při aplikaci obrazových materiálů, které jsem v průběhu jednotlivých semestrů vytvářela pro aktuální potřeby studentů.

10.2 Organizace a podmínky výzkumu

Vzhledem k dlouhodobějšímu průběhu výzkumu, který byl realizován v období od července 2019 do prosince 2019 v různých studijních skupinách, bylo při testování i dotazníkovém šetření zapotřebí dodržet shodné podmínky pro všechny skupiny. Výzkum probíhal v učebnách budov Univerzity Hradec Králové, a to konkrétně ve třech různých objektech, které nabízí odlišné technické i interiérové vybavení. Před zahájením svého výzkumu jsem studenty vždy upozornila na anonymitu zpracování výsledků i fakultativnost odevzdání. Všichni dotázaní studenti se však do výzkumu zapojili a po skončení výzkumu se někteří z nich dotazovali na dosažený výsledek svého testu.

Výzkum byl rozdělen na dvě hlavní části – paměťový test a dotazník. Na testování i vyplnění dotazníku bylo vyhrazeno 10 minut. Jednotlivé části vysvětluji v následujících podkapitolách.

10.3 Metodika výzkumu

K účelům této práce jsem zvolila dvě výzkumné metody – test a dotazník. Během obou částí byla zachována anonymita respondentů, možná také díky této podmínce byla návratnost testů i dotazníků stoprocentní. Studenty jsem před zahájením testu seznámila se všemi podmínkami výzkumu i s jeho předpokládanými výstupy. Obě části proběhly písemnou formou. V následujících dvou podkapitolách popisuji výzkum tak, jak jsem jej realizovala v praxi.

10.3.1 Paměťový test

Jelikož jsem sama chtěla otestovat vizuální paměť studentů-cizinců a mít pro své zkoumání relevantní materiál, rozhodla jsem se vytvořit paměťový test. Slova k testování jsem vybrala zcela náhodně. Zaměřila jsem se pouze na délku slov a diakritiku v obou částech testu tak, aby žádná z částí nenabízela jednodušší možnost k zapamatování výrazů. Pro každou část jsem vybrala osm českých slov, se kterými se studenti před testováním během lekcí nesečkali.

Test (viz níže) se skládá ze dvou částí. V části A se v levém sloupci nachází obrázek a v pravém sloupci jemu odpovídající český výraz. Část B je čistě verbální, demonstrující klasický překladový slovník. Ve dvou sloupcích je zde zařazen výraz v češtině a příslušný anglický ekvivalent. Následovala distribuce testů. Ty jsem studentům rozdala jednotlivě a otočené tak, aby předem neznali pořadí jednotlivých obrázků ani se během testu nenechali ovlivnit. Následně jsem za pomoci dataprojektoru promítla powerpointovou prezentaci s jednotlivými slidy.

V průběhu této části si měli studenti dle sdělených instrukcí (obsaženy také v připravené prezentaci) zapamatovat co nejvíce českých slov na základě promítnutého materiálu. Pro memorování jsem stanovila interval 90 sekund. Po uplynutí této doby jsem projekci ukončila a studenti mohli otočit testy, do kterých vyplňovali své odpovědi. Pro následné vybavení slov a jejich zápis do připravených listů jsem stanovila rozmezí jedné minuty.

Testování začínalo obrazovou částí A, po krátké pauze následovala část B. V jednotlivých skupinách jsem postup testování zachovala, abych zamezila případným odchylkám v průběhu testu a podmínky výzkumu tak byly pro všechny studenty stejné. Zde připojuji zjednodušené schéma průběhu testování s časovými intervaly:









Tabulka 6: Schéma průběhu testování

čas (v sekundách)	90	60	60	90	60
Činnost	Část A (memorování)	Část A (zápis slov)	Pauza	Část B (memorování)	Část B (zápis slov)

Po testu jsem studentům rozdala dotazník, který nebyl časově limitován. Studenti si tak mohli své odpovědi důkladně rozmyslet (viz dále podkapitola 10.3.2).

Paměťový test s důrazem na aplikaci vizuální percepce u jednotlivců⁸⁴

Část A

	květina
	stůl
	kladivo
	strom
	dům
	umyvadlo
	myš
	okno









Část B

train	vlak
dog	pes
plane	letadlo
happiness	šťěstí
door	dveře
grass	tráva
sunflower	slunečnice
carousel	kolotoč

⁸⁴ Materiál s očekávanými odpověďmi. Zde v kompletní struktuře tak, jak byl promítnut studentům pomocí dataprojektoru ve dvou slidech (jednotlivě část A i B). Studenti obdrželi své testy s prázdnou pravou částí, kde měli prostor k vyplnění svých odpovědí. Tento materiál přikládám níže ve zmenšené podobě.

Paměťový test určený k vyplnění

Část A

Část B

train	
dog	
plane	
happiness	
door	
grass	
sunflower	
carousel	

10.3.2 Dotazník

Po testové části následovalo dotazníkové šetření zjišťující zkušenost studentů s mentálními mapami⁸⁵ ve výuce a s obrazovou pamětí. Hlavním bodem mého zájmu však byla preference výukových metod při studiu cizího jazyka, v tomto případě konkrétně češtiny. Pro dotazník jsem zvolila otázky uzavřeného typu, kdy byly možnosti odpovědí předem konkretizovány. Po zvážení jsem u dvou otázek zařadila možnost vlastního vyjádření pro případ, že některý ze studentů aktivně využívá jinou metodu. V prvních třech otázkách vybírali respondenti pouze z jedné nabízené možnosti, poslední otázka nabízela možnost výběru více odpovědí. V předloženém dotazníku byla tato specifikace připomenuta písemně i ústně (pro ujištění studentů). Na následující straně přikládám kompletní strukturu dotazníku tak, jak jsem jej předkládala studentům, tedy v anglickém jazyce.

⁸⁵ tedy organizované formě tematické oblasti pomocí asociačních vztahů (Nebeská 1992, s. 77)

Dotazník zjišťující preferované metody učení se slovní zásoby u cizinců studujících na PdF a FIM UHK

A survey of preferred methods of learning Czech vocabulary for foreign students at Faculty of Education and Faculty of Informatics and Management of UHK

1. I have effectively used a mind map (a method of connecting words into a detailed context) when learning a foreign language:

yes	no
-----	----

2. Would you say that you have visual memory?

Rather yes	Rather no	I do not know
------------	-----------	---------------

3. What helped me the most when learning new Czech vocabulary was... (Choose only one answer.)

Visual material, pictures	Explanation and listening	Repetitive writing	Experience / emotion	Other:
---------------------------	---------------------------	--------------------	----------------------	--------

4. Next time when learning new vocabulary, I would appreciate...

(Multiple choice possible.)

Visual material, pictures	Explanation and listening	Repetitive writing	Experience / emotion	Other:
---------------------------	---------------------------	--------------------	----------------------	--------

První otázka nabídla typ dichotomické odpovědi (zde ano – ne), druhá navíc také neutrální odpověď „nevím“. Jednalo se o typ trichotomické otázky, která byla tímto způsobem koncipována záměrně a v logické návaznosti na otázku předchozí, jelikož respondent si nemusel být jist, zda je schopen vizuální paměť užívat v praxi. Zbývající dvě otázky byly polytomické a respondent tak mohl vybírat z více variant odpovědí.^{86,87}

Instrukce k dotazníku byly ve všech skupinách podány písemnou formou s doplňující ústní explikací. K této formě jsem se rozhodla proto, že jsem si nebyla jistá, zda všichni studenti termínům v dotazníku porozumí a zda jim bude zadání dotazníku

⁸⁶ Metodologie sociologického výzkumu. *IS Mendelu: E-knihovna* [online]. [cit. 2020-01-14]. Dostupné z: https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/zobraz_cast.pl?cast=31875

⁸⁷ VOJTÍŠEK, Petr. *Výzkumné metody*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012. ISBN 978-80-905109-3-7. Dostupné také z: http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf

jasné. U studentů z čínských univerzit bylo vysvětlení termínu mentální mapa nezbytné, jelikož se ve většině případů s touto metodou při studiu nesetkali. Vzhledem k různým typům paměti (viz kapitola 7.1) jsem se rozhodla zařadit poslední dvě otázky dotazníku. První z nich zjišťovala, která metoda (aplikovaná během našich lekcí) byla pro studenty nejefektivnější a která jim tedy při studiu lexika nejvíce pomohla. Studenti měli na výběr ze čtyř různých odpovědí – učení s pomocí obrazových materiálů (tedy vytvořených obrázkových karet a prezentací), pomocí ústní explikace a poslechu (zejména studenti z Číny požadovali přečtení slov, aby si dané výrazy zapamatovali i z hlediska správné výslovnosti)⁸⁸, pomocí opakovaného přepisování slov (také typické pro čínské studenty, kteří jsou touto metodou v průběhu svého studia zpravidla vedeni k zapamatování textů) a pomocí zážitku. Ten je zde uveden z důvodu, že jsme se během lekcí se studenty pokoušeli simulovat situace jejich běžného života zde v České republice. Pomocí dialogů, které si studenti sami sestavili a nacvičili, jsme se tak přenesli do prostředí vlakového nádraží, restaurace, nemocnice i obchodů. Studenti intenzivních kurzů měli dokonce ještě více možností uplatnit dialogy v praxi. Díky množství výletů a exkurzí si některá slova (např. lístek, jízdenka, pití, pivo) více „zažili“.

Jak odkazuji v předchozím odstavci, zařadila jsem také otázku, která zjišťovala, jakou z výše zmíněných metod by sami studenti příště v lekcích upřednostnili. Touto otázkou a také společně s výsledky testování jsem chtěla zjistit, zda má obrazový materiál mezi studenty preferenci a potenciál k větší efektivitě při studiu českého lexika. Tyto výsledky by poté eventuálně mohly napomáhat při tvorbě nových studijních materiálů pro cizince.

⁸⁸ Studenti z Asie požadovali předčítání slov ze slovníku/učebnice – výslovnost rodilého mluvčího si zaznamenávali na rekordér a podle nahrávky poté pokračovali v domácím samostudiu. Trénování výslovnosti foneticky zcela odlišného jazyka bylo v jejich případě nezbytné pro posun v lekcích (tvorba dialogů, aktivity poslechových cvičení, komunikační hry apod.).

10.4 Metody zpracování a vyhodnocování výsledků

Zpracování výsledků paměťového testu jsem provedla pro každou skupinu zvlášť, abych mohla zjištěné údaje posléze porovnat. Jako správné řešení bylo vyhodnoceno výhradně slovo, které odpovídalo jeho správnému pravopisu. Chybná diakritika (záměna čárky a háčku nad písmenem) nebyla považována za chybu. Při vyhodnocování výsledků jsem nejprve zjistila počet správných odpovědí, a ty jsem převedla na hodnoty v procentech. Z takto zjištěných dat byl vypočítán aritmetický průměr (\bar{x}) obou částí testu pro jednotlivé skupiny.⁸⁹

Tabulka 7: Hodnotící stupnice

Počet správných odpovědí	Procentuální úspěšnost (v %)
1	12,5
2	25
3	37,5
4	50
5	62,5
6	75
7	87,5
8	100

Konečné hodnoty byly zjištěny aritmetickým průměrem procent. Všechna tato data lze sledovat v následující tabulce (Tabulka 8).

⁸⁹ Aritmetický průměr je statistická veličina, která zjišťuje průměrnou hodnotu jednotlivých souborů. Obecně řečeno, aritmetický průměr je hodnota, kterou získáme po sečtení všech získaných hodnot a vydělíme ji celkovým počtem daných hodnot (zde skupin).

Vzorec pro aritmetický průměr:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} (x_1 + x_2 + \dots + x_n) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

10.4.1 Výsledné hodnoty paměťového testu u jednotlivých skupin:

V tabulce uvádím rozpis počtu studentů v jednotlivých skupinách a výsledné hodnoty zjištěné testováním. Výsledky předkládám také přehledným grafickým znázorněním.

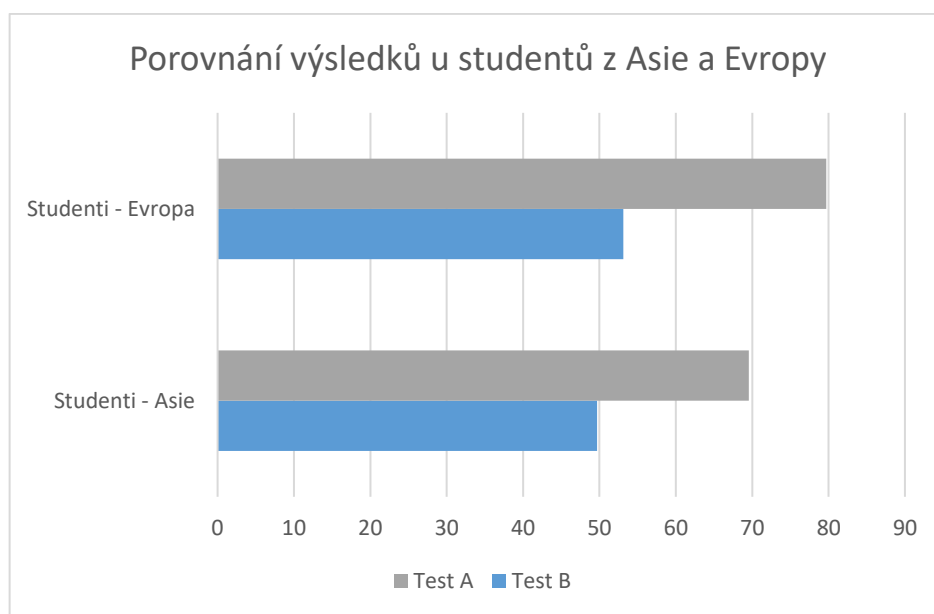
Tabulka 8: Výsledné hodnoty jednotlivých skupin

Počet studentů		Úspěšnost studentů v části A	Úspěšnost studentů v části B
FIM	24	71,5 %	53 %
LŠ	11	78,4 %	51,14 %
ERASMUS ASIE	10	58,75 %	45 %
ERASMUS EU	8	79,69 %	53,13 %
aritmetický průměr \bar{x}		72,09 %	50,57 %



Obrázek 5: Zjištěné výsledky testování všech studentů u obou částí

Zajímavé bylo také porovnání výsledků mezi studenty Asie a Evropy. Evropští studenti, na kterých testování probíhalo, pocházeli ze zemí, kde je latinka písmem, které si osvojili jako první. Jejich rodný jazyk je přepisován tímto typem písma (část A = 79,69 %, část B = 53,13 %). U asijských studentů je latinka spojená zpravidla teprve až s výukou angličtiny (část A = 69,55 %, část B = 49,71 %). Evropané tedy mohou češtinu formou latinky lépe „kódovat“, vštěpovat do paměti a následně si výraz jednodušeji vybavit.



Obrázek 6: Porovnání výsledků u studentů z Asie a Evropy v procentech (%)

10.4.2 Záznam odpovědí respondentů u jednotlivých skupin:

1. Při svém učení se cizímu jazyku jsem už někdy efektivně využil metodu mentální mapy – spojování slov do detailnějšího kontextu

ano	ne
$\Sigma = 30$	$\Sigma = 23$

Bylo zjištěno, že 56 % dotazovaných se již dříve při studiu cizího jazyka setkala s metodou mentální či myšlenkové mapy ve smyslu grafického systému uspořádání jednotlivých klíčových výrazů, a to pomocí obrázků, které vyznačují vzájemné lexikální

či myšlenkové vazby, vztahy a souvislosti.⁹⁰ Analýzou výsledků testování bylo zjištěno, že pro čínské studenty nebyla tato metoda příliš známá a ve výuce se s ní tedy dle jejich výpovědí nesetkali. Ačkoliv by se mohlo zdát, že Čína se svým technologickým pokrokem upouští od klasických metod výuky, z osobních rozhovorů se studenty i dle dostupné literatury jsem zjistila, že je tamní výuka stále založena na konfucianistické filozofii, přísné disciplíně, sborovém opakování a opisování textů (imitaci). Jak mimo jiné uvádí Marta Teplá na portálu Učitelství noviny: „*Cení se spíše píle a paměť než tvůrčí myšlení.*“⁹¹ Není zde tedy ani příliš prostoru pro inovativní či alternativní způsoby výuky. Je možné, že tento jev odráží i aktuální výsledky šetření PISA.⁹² Pokud sledujeme například čtenářskou či matematickou gramotnost u studentů z Hong Kongu či Taiwanu, zjistíme, že hodnoty v obou případech výsledky českých studentů převyšují.⁹³

2. Řekli byste o sobě, že máte obrazovou paměť?

spíše ano	spíše ne	nevím
$\Sigma = 35$	$\Sigma = 10$	$\Sigma = 8$

Oproti předchozímu údaji uvedlo 66 % studentů, že obrazovou pamětí spíše disponují. Necelých 19 % uvedlo zápornou odpověď a pouze 8 z 53 (tj. 15 %) studentů označilo odpověď „nevím“. Lze předpokládat, že tito studenti nemají s obrazovou pamětí praktické zkušenosti a také vzhledem k faktu, že se jednalo o odpovědi některých studentů z Číny, je možné, že termínu nemuseli zcela rozumět ani po předchozím vysvětlení.

⁹⁰ Mentální mapy. WIKI CR: Internetová databáze [online]. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: <https://fim2.uhk.cz/wikicr/web/index.php/home/18-psychologie/81-mentalni-mapy>

⁹¹ TEPLÁ, Marta. Vzpomínky na Čínu. *Učitelství noviny* [online]. 2008, 2008(26) [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1200>

⁹² Mathematics performance (PISA). *Organisation for Economic Co-operation and Development* [online]. 2018 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm>
Reading performance (PISA). *Organisation for Economic Co-operation and Development* [online]. 2018 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>

⁹³ Čtenářská gramotnost – CZE 490, TWN 497, HKG 527; Matematická gramotnost – CZE 501, TWN 545, HKG 549

3. Při studiu slovní zásoby českého jazyka mi nejvíce pomohl:

obrazový doprovod	slovní vysvětlení a poslech	opakované psaní	prožitek	jiné
$\Sigma = 23$	13	7	10	0



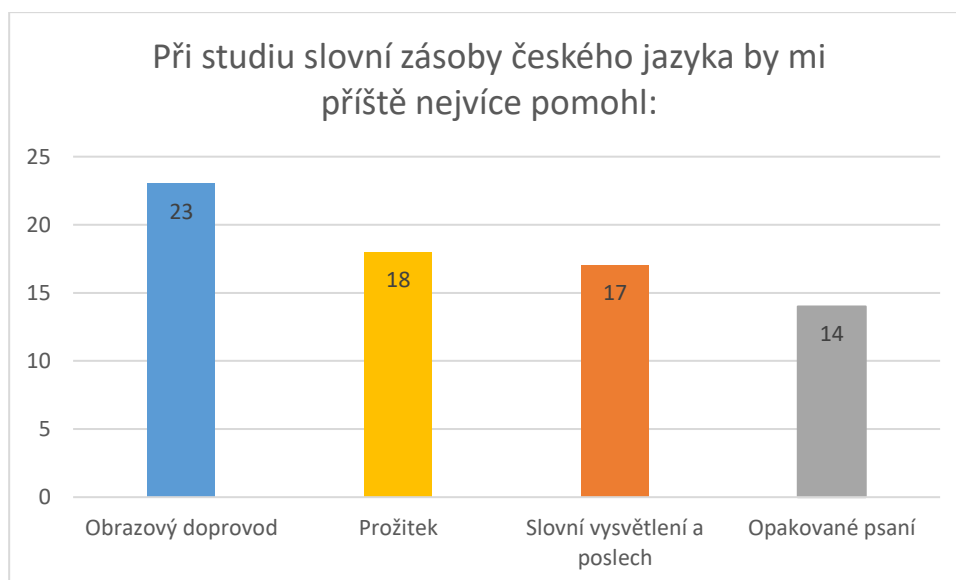
Obrázek 7: Výšečový graf znázorňující preferované metody při studiu češtiny

Dotazníkové šetření jsem prováděla vždy před ukončením semestrálního kurzu. Mohla jsem proto zařadit otázku, která zjišťovala preferovanou metodu při studiu českého lexika během kurzů i během samostudia. K zajištění co nejpřesnějších informací potřebných pro tuto práci mohli respondenti vybírat pouze jednu odpověď. Na výběr měli ze čtyř specifických postupů učení se nové slovní zásobě českého jazyka, navíc mohli své preference vyjádřit v kolonce „jiné“. Tato možnost však nebyla volena. S klesající tendencí zde uvádím zjištěné údaje:

1. Obrazový doprovod (43 %)
2. Slovní vysvětlení a poslech (25 %)
3. Prožitek (19 %)
4. Opakované psaní (13 %)

4. Při studiu slovní zásoby českého jazyka by mi příště nejvíce pomohl: (s možností více odpovědí)

obrazový doprovod	slovní vysvětlení a poslech	opakované psaní	prožitek	jiné
$\Sigma = 23$	17	14	18	0



Obrázek 8: Znárodnění potenciální preferované metody při studiu češtiny

Posledním parametrem bylo zjištění preferovaných metod k dalšímu studiu češtiny a její slovní zásoby. Zde mohli respondenti označit v případě potřeby více odpovědí. S údaji v předchozí otázce se odpovědi lišily pouze v bodě 2. a 3. Studenti by tedy ve výuce českého jazyka upřednostnili obrazový doprovod, dále prožitek (tedy prožití si určitého výrazu např. formou didaktické hry, pantomimy či aplikaci v simulovaných i běžných životních situacích), slovní vysvětlení výrazu a na posledním místě učení pomocí opakované transkripce.

Z těchto výsledků vyplývá, že preference studentů opravdu směřuje k použití obrazového materiálu při výuce nové slovní zásoby cizího jazyka.

Verifikace hypotéz

Pro tuto práci jsem stanovila následující hypotézy:

H₁: Pokud bude studijní látka doplněna o obraz, studenti-cizinci nedosáhnou lepších výsledků v paměťovém testu, než v konceptu slovo-překlad.

H₂: Pokud bude studijní látka doplněna o obraz, studenti-cizinci dosáhnou výrazně lepších výsledků v paměťovém testu, než v konceptu slovo-překlad.

Během testování se zjistilo, že proces vštěpování i vybavení si informace vzrůstá s použitím obrazového materiálu. **Dochází tak k zamítnutí hypotézy H₁.**

Z výsledků testování bylo zjištěno, že pokud je látka doplněna o obrazovou podporu, průměrná úspěšnost všech testovaných studentů v paměťovém testu dosahuje hodnoty 72,09 %, což je o 21,5 % více, než u testu založeném na konceptu slovo-překlad.

Hypotéza H₂ byla potvrzena.

Dílčí závěr

K realizaci svého výzkumu jsem oslovila celkem 53 zahraničních studentů českého jazyka studujících v letních kurzech a v evropském zahraničním programu Erasmus na univerzitě v Hradci Králové. Studenti vstupovali do kurzů s minimální znalostí češtiny a předpokládanou výstupní úrovní bylo dosažení úrovně A1. Proto bylo zapotřebí zajistit výuku základních gramatických jevů a obohatit jejich slovní zásobu na požadovanou úroveň. Během lekcí jsem často zaznamenávala obtíže studentů fixovat množství nových slov pomocí klasického překladového slovníku, a proto jsem se snažila přijít na způsob, jak být v tomto ohledu jako lektorka nápomocna. Výuka studentů probíhala s učebnicí Czech Express, která byla co do gramatiky, poslechových a komunikačních cvičení dostačující, avšak postrádala jsem zde adekvátní obrazovou podporu. Tu jsem poté začala pro své studenty tvořit sama a v průběhu jednotlivých seminářů ji ověřovala a upravovala k aktuálním potřebám skupin.

Abych potvrdila efektivitu materiálů, vytvořila jsem jednoduchý paměťový test, který byl rozdělen na dvě části. První část testu měla strukturu obrázkového slovníku, druhá část reprezentovala klasický překladový slovník. Studenti si v časovém limitu 90 sekund měli zapamatovat co nejvíce českých výrazů. Z výsledků zjištěných testováním jsem zjistila, že pokud je látka doplněna o obrazovou podporu, průměrná úspěšnost všech testovaných studentů v paměťovém testu dosahuje hodnoty 72,09 %, což je o 21,5 % více, než u testu založeném na konceptu slovo-překlad. Z toho vyplývá, že studium českého lexika u zahraničních studentů je v průměru téměř o čtvrtinu úspěšnější, pokud je výuka podpořena vizuálně (obrazem, prezentací, barvami apod.). Zajímavým zjištěním bylo, že evropští studenti dosáhli o 10 % lepších výsledků v obrazovém testu než studenti z Asie. K vysvětlení tohoto jevu se nabízí dvě možnosti. Studenti z Evropy mohli lépe fixovat latinku, kterou jsem v testu použila, protože jejich mateřský jazyk je tímto písmem přepisován. Znájí ho tedy déle než asijsí studenti. Druhé možné vysvětlení by se mohlo skrývat v metodách výuky. Systém výuky východního kontinentu je zpravidla založen na transkripci a memorování textů klasickými postupy. Evropané tak mohou dosahovat lepších výsledků díky otevřenosti k novým, alternativním metodám a snadnější adaptaci na nový typ učení. V druhé části testu se výsledky lišily pouze o necelé 4 %, což podtrhuje jedno z možných vysvětlení a to, že Asiaté jsou vedeni k memorování a transkripci textů.

Před realizací dotazníkového šetření jsem předpokládala, že preference studentů budou směřovat k volbě materiálů podpořených obrazem. Na základě výsledků zjištěných

dotazníkem jsem zjistila, že při výuce slovní zásoby češtiny preferovalo učení založené na vizuální percepci 23 studentů. Tato možnost byla zvolena nejčastěji. Stejně tak tomu bylo i v otázce, která zjišťovala preferovanou metodu při potenciálním budoucím studiu českého jazyka. Zde tedy studenti rovněž volili nejčastěji možnost obrazového doprovodu. Předpokládané odpovědi se tímto zjištěním potvrdily.

11 Tvorba vlastních materiálů k výuce slovní zásoby úrovně A1/A2 a jejich aplikace ve výuce na PdF UHK

11.1 Tvorba materiálů, výběr okruhů, volba slov

Pro vlastní tvorbu materiálů jsem se rozhodla při jednom z prvních letních kurzů češtiny pro cizince, kde jsem měla možnost vyučovat. Vnímala jsem, že studenty učení se slovíček z učebnice nemotivovalo a některá slova si následně s texty nedokázali propojit. Ani já jsem z pozice lektora nebyla s touto formou spokojená. Hned od začátku jsem si pohrávala s myšlenkou vizualizace slov a usnadnění přístupu k českému jazyku trochu jinou formou. Proto jsem pro své studenty nejdříve začala tvořit prezentace s obrázky a českými popisy slov, které jsme k lekci potřebovali znát. Materiál byl strukturovaný, díky obrázkům veselejší, zajímavější a jak se posléze ukázalo – efektivnější. Studenti si totiž dané slidy v prezentacích vždy vyfotili a na další hodiny už přicházeli s osvojenou slovní zásobou. Slova si díky obrázkům vybavili rychleji, což jsem si potvrdila v průběhu didaktických her (malování, pexeso, domino ad.). Zaměřila jsem se tedy na výrobu vlastních karet s inspirací dostupných obrázkových slovníků a konceptu kreativního slovníku.^{94,95}

Při tvorbě karet jsem vycházela z předem připraveného nákresu rozmístění obrázků v programu Microsoft PowerPoint. Obrázky jsem následně ručně překreslila na kancelářský papír a tento nákres jsem pomocí mobilní aplikace TurboScan přenesla zpět do počítače, kde jsem kartu finálně upravila. V této fázi bylo zapotřebí obrázky kolorovat v programu Malování 3D a doplnit jednotlivými popisy a šipkami. Pro popisky obrázků a názvy karet jsem zvolila bezpatkové nevázané písmo Segoe Print, které je zvláště pro cizince ovládající latinku přehledné a usnadní čtení. Nakonec bylo zapotřebí vyřešit závěrečné grafické úpravy.

Při výběru okruhů jsem vycházela z několika zdrojů. Tím bezprostředně prvním byla učebnice češtiny pro cizince Czech Express autorky Lídy Holé. S touto učebnicí jsem pracovala již při výuce své první skupiny cizinců, a proto i předchozí tvorba materiálů vycházela právě z témat této učebnice, mezi které patřil okruh lexika z oblasti stravování, volného času, názvů budov, dnů v týdnu, čísel či barev. Některé karty jsem vytvořila

⁹⁴ DAVIES, Helen a Janka PRIESOLOVÁ. *Obrázkový francouzsko-český slovník*. Ilustroval John SHACKELL. Plzeň: Jiří Fraus, 1995. ISBN 8085784335.

⁹⁵ *Kreativní slovník* [online]. Praha: Tomáš Bednář & Suzannah Gearing, ©2020 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.kreativnislovník.cz/>

vlastní invencí a v průběhu výuky je aplikovala. Mohla jsem tak sledovat efektivitu obrazových karet již během kurzů a dále je uzpůsobit požadavkům či doporučením studentů. Zde mohu zmínit například karty věnované druhům zeleniny a ovoce, dopravě a dopravním prostředkům, měsícům v roce a ročnímu období či zvířatům. Právě ta se totiž často nejen pro malé cizince stávají zábavnými průvodci v dětských knihách. Dále jsem se pro spektrum témat mé práce nechala inspirovat tématy vycházejících z dokumentu Referenční popis češtiny (také viz kapitola 4.1)⁹⁶. Jednalo se o okruhy zaměřující se na rodinu, bydlení, denní režim, vzdělávání (tj. dům, byt, interiér) či například cestování.⁹⁷

Při volbě slov jsem vycházela z různých zdrojů. Jak už jsem zmínila, byly to učebnice Lídy Holé či materiály organizace META.⁹⁸ Slova, respektive do jaké úrovně jsou zařazena, jsem ověřila dle Soupisu lexikálních jednotek úrovně A1, A2⁹⁹ a dle materiálu *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele* (viz poznámka pod čarou). Na kartách se nachází rovněž některá slova, která pod jazykovou úroveň A1 a A2 nespádají. Zařadila jsem je z hlediska tematické příhodnosti i frekvence v komunikaci (sedmička, pláštěnka, tenisky). Navíc tento materiál nemusí sloužit výlučně studentům jazyka na úrovni A1 a A2, ale také může upevnit a rozšířit slovní zásobu studentům na pokročilejší úrovni. Často jsou to výrazy užívané při standardní konverzaci a orientaci v českém prostředí, avšak nezahrnuté v soupisu lexikálních jednotek úrovně A1, A2 – *sněhulák, svíčka, oheň, polštář, pavouk, tráva* apod. Při volbě jednotlivých výrazů jsem rovněž přihlížela k fonetické podobnosti s jinými jazyky (například *špunt* ve významu zátky, z německého *Spund*; *džem* z anglického *jam*) či varietám výrazů užívaných při výuce dětí (deminutiva *stroměček, zajíček, ocásek, rybičky, kopytko* apod.).

Ačkoliv by bylo jejich zařazení rozhodně příhodné a určitým způsobem by mohlo výuku jazyka usnadnit, gramatické rody substantiv nejsou na kartách nijak zobrazeny. Rozhodla jsem se slova barevně či jinak (formou zkratk *m, f/ž, n*) neodlišovat, a díky tomu je materiál možné využít i při zpětné kontrole, testování a dalších činnostech spojených s procvičováním slovní zásoby. Studenti si do svých kopií pod vedením lektora

⁹⁶ Modelové situace. *Trvalý pobyt - Čeština pro cizince* [online]. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: https://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=modelove-situace&hl=cs_CZ#situationFilterForm

⁹⁷ Referenční popis češtiny. *Trvalý pobyt - Čeština pro cizince* [online]. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: https://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/referencni_popis_08122016.pdf

⁹⁸ NOSÁLOVÁ, Barbora a kol. *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele* [online]. Praha: META, 2018 [cit. 2020-01-14]. ISBN 978-80-88171-15-7. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_ucime_cestinu_jako_druhy_jazyk_pruvodce_pro_ucitele.pdf

⁹⁹ Soupis lexikálních jednotek úrovně A1, A2. *Čeština pro cizince: Trvalý pobyt* [online]. 2014 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: https://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=soupis-lexikalnich-jednotek&hl=cs_CZ

mohou vpisovat odpovídající rod i číslo daného podstatného jména, stejně tak jako různé výjimky a další poznámky.

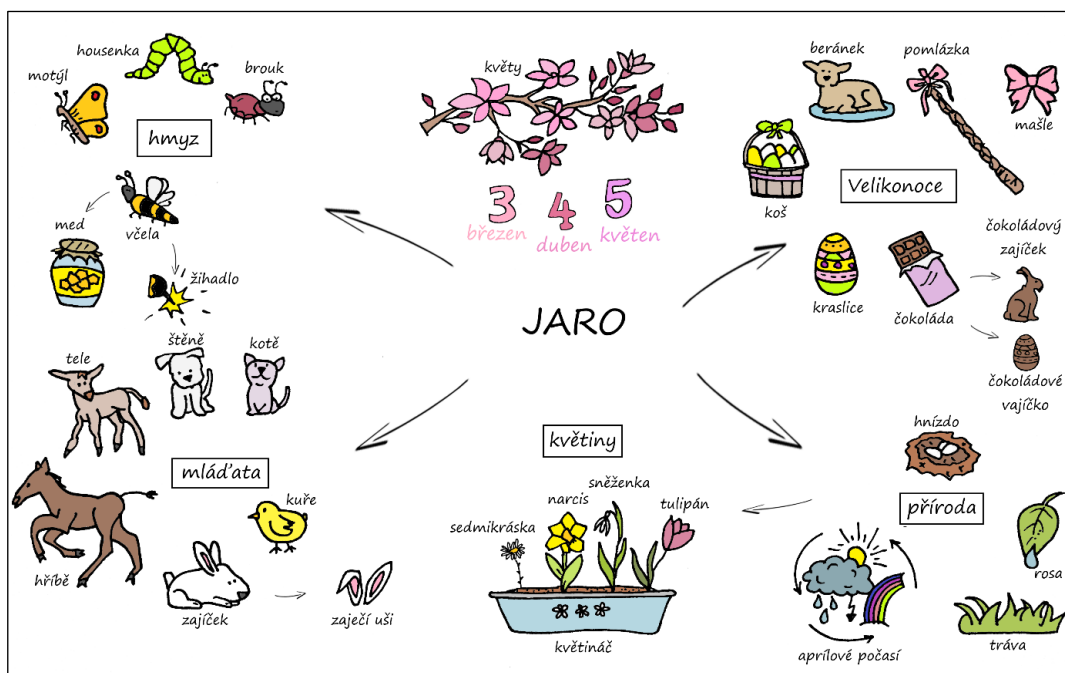
11.2 Pro koho je materiál určen

Materiál je určen studentům češtiny jako cizího jazyka a mohou jej využívat jak děti, tak dospělí. Dětem nečtenářům může učitel obrázky „předčítat“. Karty jsou tvořeny přehledně k možnosti skupinové i individuální výuky a také ke zcela samostatnému studiu. Student si tedy může karty prohlížet a studovat je dokonce bez pomoci lektora (pokud je již dříve seznámen s výslovností slov nebo ještě lépe pokud sám zná náležitosti české výslovnosti). Primárně jsem karty vytvořila pro studenty-cizince procházejícími krátkodobými kurzy češtiny. Používání však není nijak omezeno.

Ačkoliv se tato práce zaměřuje na výuku češtiny pro cizince, vytvořený materiál může mít i širší záběr, například při hodinách prvouky na prvním stupni či literární a slohové výchovy (tvorba příběhů ve čtenářských dílnách a dílnách psaní). Stejně tak je možné karty využít u žáků s poruchami učení či jinými individuálními potřebami.

11.3 Na jakém principu materiál pracuje

Mým cílem bylo vytvořit přehledný a praktický materiál k výuce slovní zásoby českého jazyka. Uprostřed karty se zpravidla nachází název hlavního tématu, ze kterého vedou šipky odkazující na dílčí okruhy. Pro efektivní orientaci kartou jsem zvolila hierarchické uspořádání od hlavního tématu až po jednotlivá slova a slovní spojení. Na některých kartách lze nalézt česká ustálená spojení či přirovnání (např. *chytrý jako liška*). Šipky napomáhají tvorbě asociací. Názorné vysvětlení uvedu konkrétně na následující kartě:



Obrázek 9: Zpracování karty Jaro

Hlavním tématem karty je název ročního období (zde uprostřed). Pokud kartu začneme číst po směru hodinových ručiček, prvním bodem jsou tři čísla znázorňující tři jarní měsíce. Z názvu karty paprskovitě vychází větší šipky, které tak kartu dělí na čtyři hlavní oddíly – Velikonoce, příroda, mláďata a hmyz. Pro tyto oddíly jsem pečlivě vybrala vhodné a v komunikaci nejčastěji užívané výrazy. Menší šipky odkazují na další slovíčka vázaná ke slovu „nadřazenému“. Například z oddílu *příroda* se dostaneme k oddílu *květiny*. V oddílu *hmyz* najdeme slovo *včela*, ze kterého vedou dvě malé šipky, které ukazují na dvě nejčastější asociace, které máme obecně se včelami spojené, a to *med* a *žihadlo*. Děti mají zase spojené Velikonoce s čokoládovými figurkami, znázornění je tedy: *Jaro* → *Velikonoce* → *čokoláda* → *čokoládový zajíček* a *čokoládové vajíčko*.

Jelikož se jedná o materiál, díky kterému se cizinci seznamují s českým jazykem, vstupují tak rovněž do českého kulturního prostředí. Proto jsem do karet zařadila i slova, která se pojí s českými tradicemi (Vánoce, Velikonoce), činnostmi (např. houbaření) i typickými produkty (např. pivo, povídla, preclík, vánočka).

Karty jsou vytvořeny také ke vzájemnému kombinování jednotlivých témat. Některá slova se na různých kartách dokonce vyskytují opakovaně. Student si tak může dané slovo lépe spojit s jinou kartou a lépe si slovo zafixovat v různých souvislostech, což je zejména v počátcích výuky jazyka velmi důležité. Například substantivum *myš* je možné nalézt na kartě *Barvy* ve významu bílá myš a také na kartě *Zvířata*, slovo *vejce* nalezneme na kartě *Potraviny* i *Zvířata* (vejce můžeme sníst, ale může se z něj také vyklubat *kuře*, které se

nachází na kartě Jaro i Zvířata). Stejně tak je tomu u některých výrazů předmětů nacházejících se v interiéru (kupříkladu výraz *zrcadlo* lze vyhledat na kartě Ložnice i Koupelna), zde pak karta napomáhá k rychlejšímu zapamatování výrazu.

Výčet jednotlivých pětadvaceti témat je zde seřazen číselně a v abecedním pořadí: (viz příloha A)

1. Barvy
2. Čísla
3. Den a čas
4. Dny v týdnu
5. Doprava
6. Dům a byt
7. Koupelna
8. Kuchyň
9. Lesní zvířata
10. Lidské tělo
11. Ložnice
12. Oblečení
13. Obývací pokoj
14. Ovoce
15. Počasí
16. Potraviny
17. Roční období – jaro
18. Roční období – léto
19. Roční období – podzim
20. Roční období – zima
21. Rodina
22. Škola a třída
23. Volný čas
24. Zelenina
25. Zvířata

Karty budou v textu pro lepší přehlednost označeny velkým písmenem T (téma) s příslušným číslem (například karta Škola a třída bude mít značení T22 apod).

Pro důkladnější pochopení karet je třeba zmínit, že některé obrázky mohou mezi sebou tematicky souviset pomocí obrázků a šipek. Výše zmíněný systém šipek znázorňuje také slova příbuzná či odvozená. Například výraz *koule* (T20) odkazuje na substantivum *koulování* (tamtéž). Studenti si tak mohou lépe uvědomit a zapamatovat význam slova. Stejný příklad vidíme u výrazů *sníh* a *sněhulák* (T20), *list* a *listí* (T19), *letadlo* a *letenka* (T5), *hodiny* a *hodinky* (T3), ale také substantiva spojená s verby – *křídlo* a *létat* (T9), kdy si student lépe uvědomí, že křídla slouží k létání (ať už v přírodě či ve významu technickém).

Do souboru jsem zařadila i několik speciálních karet se slovesy (T5, T9, T23). Ta jsou od podstatných jmen odlišena barevně (zpravidla modrou barvou). Díky slovesům se může čtenář karty pokoušet vytvářet věty a později i příběhy. Například s kartou Volný čas (T23) lze jednoduše povídat o vlastních zálibách (např.: Ráda čtu a plavu.).

Systematickost a aplikace jednoduchých a konkrétních kreseb napomáhá vnímat daný výraz ve správném významu bez nutnosti použití překladových slovníků.

11.4 Jak s materiálem pracovat

Na základě svých zkušeností z praxe jsem se rozhodla představit některé z aktivit, které jsem se studenty v průběhu výuky aplikovala. Příkládám také další možné využití práce s tímto materiálem.

- Popis + orientace – při této aktivitě studenti procvičují slovní zásobu, která je nezbytná k popisu lokace a vlastností objektu (např. raketa je uprostřed, to je jablko, myš je bílá).
- Rozlišování gramatických rodů u jednotlivých substantiv
- Tvorba vět z vybraných slov – za předpokladu, že studenti již znají některá slovesa základní úrovně (být, mít, mít rád), mohou s kartou či kombinací více karet vytvářet jednoduché věty.
- Tvorba dialogu či příběhu – pokročilejší studenti vytvářejí ve dvojicích krátké příběhy na dané téma, karty se mohou i v tomto případě kombinovat.
- Kimova hra: souboj – student/studenti si v určitém čase zapamatují co nejvíce obrázků, které si pak následně vybavují a zaznamenávají kreslením či psaním; Kimova hra se realizuje formou soutěže, proto je potřebné pracovat alespoň s dvojicí studentů.
- Kimova hra: kooperace – aktivita se zakládá na podobném principu jako předchozí, zde jsou však týmy navíc rozdělené na kreslíře a pisáře – kreslíři

mají za úkol zapamatovat si co nejvíce obrázků na kartách, zatímco písaři memorují slova. Následně vše zaznamenávají na papír a úkolem, na kterém spolupracuje celý tým, je zaznamenat co nejvíce obrázků se správnými názvy.

- Gap filling – po prostudování materiálu vyučující připraví tzv. vyplňovací kartu, kde se studenti pokouší správně vyplnit některá nebo všechna slovíčka do prázdných míst. Lze využít také jako test k jednotlivým okruhům.

Je samozřejmé, že práce s materiálem funguje na specifickém principu. Vyučující/lektor si při práci s kartami musí být vědom toho, že se jedná o pouhé rozšíření slovní zásoby jazyka, a ne o možnost jeho přímé aplikace bez předchozí znalosti gramatických rodů, pádů, některých předložkových vazeb atd.¹⁰⁰ Na rozdíl od jiných cizích jazyků (viz kapitola 5), které nepodléhají flexi, je s českým slovem vždy nutné pracovat v kontextu. U ostatních cizích a zpravidla tedy neslovanských jazyků by tak materiál fungoval velmi jednoduše (podrobněji viz kapitola 5.1).

Dalším možným námětem k aplikaci materiálu ve výuce je tvorba vlastních obrázkových karet. Studenti si tak mohou pod dohledem lektora vytvořit vlastní originální karty s užitím českých slov pro danou tematickou oblast. Zajímavé by bylo například znázornění stěžejních symbolů země (tj. národních symbolů země, ikonických produktů i objektů, významných dnů a svátků, slavných osobností, pozdravů), ze které student pochází. Na základě svých zkušeností mohou posoudit, že studenti během výuky velmi rádi hovoří o svých zemích i tradicích a aktivně se podílí na jejich reprezentaci. Ta však téměř vždy probíhala v anglickém jazyce, a proto by bylo zajímavé, kdyby se studentům alespoň pro některé ze slov podařilo najít český ekvivalent (*vlak Shinkansen, polévka Pho, řeka Nil, ...*). Tím by se bezpochyby zvýšila efektivita výuky, studenti by si prohloubili svou slovní zásobu v jazyce zábavnou a kreativní formou a také by formou sdílení obohatili znalosti svých spolužáků. Níže přikládám vzorovou kartu reprezentující některé reálie spojené s Českou republikou.

¹⁰⁰ Tímto způsobem je možné s materiálem pracovat pouze při užití vybraných jazykových konstrukcí, kdy je výraz ve tvaru 1. pádu. Například ve spojení *bolí mě ruka/hlava, chutná mi maso/ryže* či s použitím slovesa *být*: *to je kočka, jsem student*).



Obrázek 10: Symboly České republiky

Vytvořený materiál lze vytisknout, laminovat či jinak upravit k běžnému užívání ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

11.5 Návrh práce v hodině

Pro konkrétní příklad práce v hodině vycházím z jedné ze svých lekcí. Na základě praxe a dle aktuálních potřeb studentů jsem zvolené aktivity různě upravovala, nahrazovala a doplňovala tak, abych zajistila co největší efektivitu výuky daného tématu. Jak jsem zmínila výše, karty lze používat jednotlivě, ale také v kombinaci. Proto, když jsme se se studenty dostali k tématu stravování, aplikovala jsem celkem 4 své karty – Ovoce, Zelenina, Potraviny a Den a čas.

Lekce s různými skupinami netrvaly vždy stejně. Časová dotace semestrálního kurzu byla 90 minut, u letní školy nebyl čas výuky striktně vymezen a u individuální výuky se čas vyučování pohybuje v rozmezí jedné hodiny. Plán lekce záležel spíše na preferencích studentů a na tom, do jaké hloubky bylo možné, v závislosti na dalších témata, látku studovat. Samozřejmě bylo také nutné jednotlivé lekce doplnit o výklad gramatiky. Jako oporu jsem na základě svých předchozích zkušeností volila příslušné a studentům dostupné učebnice (v tomto případě se jednalo o učebnici Czech Express 1).

V první části lekce jsme se společně s kartami seznámili. Jednotlivé karty byly promítnuty pomocí dataprojektoru. Studenti nejprve opakovali slova po vyučující a zapisovali si ke svým vytisknutým kartám poznámky k výslovnosti a rodům podstatných

jmen. Následně jsme pokračovali jednoduchými otázkami „*Co ne/máš rád/ráda?*“ a „*Co ne/jíš?*“. Zde bylo před zahájením aktivity potřebné vysvětlit použití akuzativu u feminin (např. mám rád jahodovou zmrzlinu).¹⁰¹ Na otázky studenti odpovídali větou: „*Mám rád/ráda..., ale nemám rád/ráda...*“, „*Ne/jím...*“. Studenti si tak na každé ze tří karet (Ovoce, Zelenina, Potraviny) mohli vybrat jednu či více potravin a reagovat. Tato aktivita proběhla názorně nejdříve v interakci vyučující-student, dále formou tréninku ve dvojicích za kontroly vyučující. Natrénované krátké dialogy studenti přednesli celé skupině. Jednoduché věty jsme dále rozšířili na souvětí: „*Mám rád maso, protože je dobré.*“ nebo „*Nemám rád šunku, protože nejím maso.*“ Dále jsme přidávali slova snídaně, svačina, oběd, večeře a části dne. Věty pak zněly následovně: „*Mám ráda snídani.*“, „*Odpoledne jím maso a brambory.*“ apod.

Neméně důležité bylo objednání pokrmů či nápojů v restauraci. Za pomoci jednoduchého spojení „*dám si...*“ a připojením slov *děkuji, prosím* jsme se studenty tvořili dialogy ve skupinách po dvou až třech studentech. Jeden z dialogů vypadal ku příkladu takto:

A: *Dobrý den, co si dáte k pití?*

B: *Dobrý den, dám si kávu, prosím.*

A: *A co si dáte k jídlu?*

B: *Mám rád pizzu. Dám si pizzu a pak zmrzlinu.*

A: *To je všechno?*

B: *Ano, děkuji.*

(Přepis zvukového záznamu dialogu dvou studentů v průběhu konverzačního cvičení, 29. 11. 2019)

Student se po této lekci naučil vyjádřit:

- co ne/má rád
- proč danou potravinu ne/má rád
- co jí ke snídani/obědu/večeři
- co si chce objednat v restauraci.

Ověření znalostí proběhlo zpravidla během následující lekce, a to formou písemných cvičení či didaktickou hrou s názvem „malovačka“.¹⁰²

¹⁰¹ Bylo potřebné vysvětlit, že při užití 4. pádu se tvar slov ženského rodu liší: -a → -u (káva → dám si kávu, u přídavných jmen pak -á → -ou (dobrá káva, zmrzlina, hruška → dám si dobrou kávu, zmrzlinu, hrušku).

¹⁰² Aktivitu uvádí Lída Holá ve svých manuálech k učebnicím. Hra probíhá formou soutěže – studenti jsou rozděleni do skupin. Každá skupina obdrží papír s tužkou. Z každé skupiny je vyslán zástupce (mohou se střídat), který si u vyučujícího přečte slovo na připravené kartičce. Zástupci si snaží vybavit dané slovo a běží jej bez pomoci verbální komunikace či gest zaznamenat na papír své skupiny. Ostatní členové skupiny se snaží slovo uhodnout. Vyhrává tým s největším počtem uhodnutých slovíček.

Právě poslední zmíněná aktivita sklidila u studentů největší úspěch a dle mého názoru byla velmi efektivní, protože jsem pokroky studentů zaznamenávala v každé následující lekci.

Závěr práce

Cílem práce bylo zjistit míru potenciální efektivity při aplikaci obrazových materiálů během výuky slovní zásoby v češtině pro cizince z hlediska tvorby asociací a zapojení vizuální percepce v procesu memorování při učení se slovní zásobě cizího jazyka.

Teoretická část práce shrnuje stěžejní informace o předmětu, které mohou být lektorům češtiny pro cizince nápomocny ještě před samotným vstupem do učebního procesu. Vymezuje definice nezbytné k jasnému uchopení daného pojmosloví, stručně zmiňuje historii výuky českého jazyka pro cizince, zmiňuje možnosti profesní přípravy lektorů a nabízí čtenáři vhled do procesů výuky češtiny pro cizince u nás i v zahraničí. Dále se v závislosti na lexikální oblasti zabývá problematikou výuky češtiny u studentů slovanského i neslovanského původu a krátce popisuje specifická úskalí výuky české slovní zásoby. Práce se rovněž opírá o poznatky z neurolingvistiky a kognitivní psychologie se zaměřením na studium cizích jazyků pomocí zpracování informace zrakovým ústrojím. Ze studia příslušné literatury vyplývá, že právě vizuální percepce napomáhá oproti ostatním možnostem vnímání efektivnějším vstřípení nových informací do paměti. Tato zjištění se také následně v mém výzkumu potvrdila.

Praktická část tyto teoretické poznatky podporuje a na základě zjištěných výsledků v průběhu testování i sebraných dat pomocí dotazníku nabízí spektrum 25 výukových obrazových karet k výuce slovní zásoby češtiny pro cizince. Paměťový test, který byl předložen zahraničním studentům hradecké Pedagogické fakulty a Fakulty informatiky a managementu během jejich studijních pobytů v průběhu posledních dvou semestrů, prokázal efektivitu podpurných obrazových materiálů při výuce cizího jazyka. Úspěšnost procesu vštěpování i vybavení si informace roste s použitím obrazového materiálu. Specificky zaměřeným testováním jsem zjistila, že průměrná úspěšnost v paměťovém testu dosahuje u zahraničních studentů hodnoty 72,09 % v případě, že je studijní látka doplněna o příslušnou obrazovou podporu. Bez této podpory, tedy v konceptu slovo-překlad dosáhla tato hodnota 50,57 %. Z výsledků tak vyplývá, že studium českého lexika u zahraničních studentů je téměř o čtvrtinu úspěšnější, pokud je jeho výuka podpořena vizuálním zpracováním jednotlivých slov. To potvrdily také zvolené preference dotazovaných studentů. Zjistilo se, že evropští studenti v testu dosáhli lepších výsledků než studenti z Asie. Odůvodnění zřejmě vychází ze systému výuky asijského kontinentu, který je zpravidla založen na transkripci a mechanickém memorování textů. Evropané tak

mohou dosahovat lepších výsledků právě díky otevřenosti alternativním metodám a snadnější adaptaci na nový typ učení.

Během výzkumu byla také stanovena výzkumná otázka: *Jaký vliv na studium slovní zásoby češtiny jako cizího jazyka má použití doprovodného obrazového materiálu?* S jistotou tak lze říct, že u testovaných studentů byl tento vliv pozitivní, a to nejen na základě reakcí a celkové aktivity studentů v hodinách. Studenti vykazovali lepších výsledků v průběžných testech, dialozích i dalších didaktických aktivitách, které během lekcí probíhaly.

Ačkoliv tato zjištění právě vzhledem k malému vzorku studentů rozhodně nelze globalizovat, mohou i tak mít pro výuku slovní zásoby u cizinců zásadní vliv. Vycházím-li však z odborné literatury a ze své praxe, obrazová podpora má pro výuku cizinců nezastupitelnou roli. Na základě těchto zjištění jsem se rozhodla přistoupit k tvorbě vlastních materiálů zaměřujících se na rozšíření českého lexika při výuce češtiny, které jsem následně aplikovala během svých lekcí. Karty jsou tematicky tvořeny tak, aby cizincům pomohly absolvovat zvolený kurz češtiny s co nejlepším výsledkem, usnadnily jim orientaci v českém prostředí a seznámily je s kulturou naší země. Díky tomu mohou tyto karty bez omezení posloužit nejen k výuce vysokoškolských studentů, kteří se výuce češtiny věnují pouze krátkodobě.

V tvorbě materiálů by bylo příhodné pokračovat, rozšířit spektrum jejich témat dle obsahu výuky i individuálních potřeb studentů a obohatit je o některé gramatické jevy, které mohou cizincům výuku ještě více usnadnit. Nabízí se také řešení zpracování gramatických rodů u podstatných jmen, jelikož tento jev se u cizinců často jeví jako problematický. Příkláněla bych se k barevnému rozlišení substantiv (rovněž u L. Holé) či k užití písmen (m, f, n), značek (●●●) či jiných signifikantních symbolů (♂, ♀, N apod.) umístěných vedle daného výrazu. Stejně tak by bylo vhodné zařadit karty s názornými obrázky symbolizujícími užití vybraných přídavných jmen, zájmen, příslovcí a předložek.

Poznatky zjištěné během výzkumu preference výukových postupů, možnosti zrakové percepce z hlediska memorování i během praktické výuky mohou být společně s vytvořenými kartami hodnotným materiálem k vypracování obrazového slovníku pro jednotlivé referenční úrovně ve výuce češtiny pro cizince, které by lektorům i zahraničním studentům češtiny postup jazykem výrazně usnadnil.

Seznam referenční literatury

Použitá literatura

- BROWN, Keith a Sarah OGILVIE. *Concise Encyclopedia of Languages of the World*. Přepřacované vydání. Amsterdam: Elsevier, 2009. ISBN 9780080877754.
- BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 2. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026205203.
- COLLIN, Catherine, Nigel C. BENSON, Joannah GINSBURG, Voula GRAND, Merrin LAZYAN a Marcus WEEKS. *Kniha psychologie*. Vydání druhé. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 9788076173569.
- CRICK, Francis. *Věda hledá duši: překvapivá domněnka*. Praha: Mladá fronta, 1997. Kolumbus. ISBN 8020406336.
- CVEJNOVÁ, Jitka a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR - úroveň A1, A2* [online]. 2. upravené vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016, s. 115-174 [cit. 2020-02-17]. ISBN 978-80-7481-164-7.
- DAVIES, Helen a Janka PRIEŠOLOVÁ. *Obrázkový francouzsko-český slovník*. Ilustroval John SHACKELL. Plzeň: Jiří Fraus, 1995. ISBN 8085784335.
- DZIKOVÁ, Hana, ed. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, s. 24. ISBN 8024404044.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999, s. 14-18. ISBN 8071782793.
- HÁDKOVÁ, Marie. *Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem: [Univerzita J.E. Purkyně, Pedagogická fakulta], 2010 s. 20-30. ISBN 9788074142420.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Čeština expres 1: [úroveň] A1/1: [anglická verze]*. 2., opr. vyd. Praha: Akropolis, 2011. Czech step by step (Akropolis). ISBN 978808748122-6.
- HOLÁ, Lída. *Česky krok za krokem 1: Czech step by step 1 : A1-A2*. Praha: Akropolis, 2016. Czech step by step (Akropolis). ISBN 9788074701290.

- HORT, Jakub a Robert RUSINA. *Paměť a její poruchy: paměť z hlediska neurovědního a klinického*. Praha: Maxdorf, c2007, s. 26. Jessenius. ISBN 9788073450045.
- HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 8085866986.
- HRDLIČKA, Milan. Spisovná a obecná čeština ve výuce cizinců. In: NEKULA, Marek a Kateřina ŠICHOVÁ. *Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk*. Praha: Akropolis, 2017, s. 85. ISBN 9788074701856.
- HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. Studia philologica Pragensia. ISBN 9788024642857.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013, s. 105-106. ISBN 9788020022745.
- KOTKOVÁ, Radomila. *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, s. 14-21. ISBN 9788024636405.
- NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H, 1992, s. 72-80. ISBN 8085467755.
- NOSÁLOVÁ, Barbora a kol. *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele* [online]. Praha: META, 2018 [cit. 2020-01-14]. ISBN 978-80-88171-15-7.
- PŘECECHTĚLOVÁ, Hana. *Výuka českého jazyka v zahraničí* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/f2hdwo/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- SAMUEL, David. *Paměť: [jak ji používáme, ztrácíme a můžeme zlepšit]*. Praha: Grada, 2002. Psychologie pro každého. ISBN 8024701863.
- STENGER, Christiane. *Jak si vybudovat fantastickou paměť*. Praha: Grada, 2011, s. 133-136. ISBN 9788024737768.
- ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 9788024730295.
- ŠEBESTA, Karel. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 9788073087432.
- VALIŠOVÁ, Pavlína, Kateřina CEGRÍ FIÉRREZ, Nela ŠUSTROVÁ a Michaela PALDUSOVÁ, TITĚROVÁ, Kristýna, ed. *Levou zadní I.: čeština jako druhý jazyk*. Praha: Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 9788088171171.
- VOJTÍŠEK, Petr. *Výzkumné metody*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012. ISBN 9788090510937. Dostupné také z: http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf

Internetové zdroje

- BRYCHNÁČOVÁ, Irena. *Čeština jako cizí jazyk versus čeština jako druhý jazyk – co je správně?*
In: Národní institut pro další vzdělávání: Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince[online]. [cit. 2019-07-03]. Dostupné z: <https://cizinci.nidv.cz/cestina-jako-cizi-jazyk-versus-cestina-jako-druhy-jazyk-spravne/>
- Central Intelligence Agency: *The World Factbook* [online]. United States of America: CIA [cit. 2019-11-13]. Dostupné z: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/mo.html>
- Centrum pro integraci cizinců, o. p. s. [online]. Praha: CIC, 2008 [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/>
- Czech Language Training [online]. Praha [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <https://czlt.cz/cs>
- Česká škola bez hranic [online]. Praha: Česká škola bez hranic, ©2020 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/>
- České vesnice. *Prázdniny u krajanů* [online]. Praha: Společnost Člověk v tísni, © 2019 [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.banat.cz/ceske-vesnice.htm>
- Educational Researcher* [online]. 1989, 18(8) [cit. 2020-02-13]. ISSN 0013189X.
- Evropská komise. *Správa EU- zaměstnanci, jazyky a sídla* [online] [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/administration_cs
- Exekutivní funkce* [online]. Mentem - brain training, 2015 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.mentem.cz/blog/exekutivni-funkce/>
- HOLÁ, Lída a Dana HÁNKOVÁ. *K výuce gramatiky v češtině pro cizince* [online]. Praha: CzechStepByStep.cz, 2010 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <https://www.czechstepbystep.cz/2081>
- Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, 2004 [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>
- JANKŮ, Petra. *Rozvoj slovní zásoby žáků - imigrantů* [online]. Brno, 2007 [cit. 2020-03-16]. Available from: <https://theses.cz/id/iu14c6/>. Master's thesis. Masaryk University, Faculty of Education. Thesis supervisor doc. PhDr. Karla Ondrášková, CSc.
- Krajanský vzdělávací program. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>
- Kreativní slovník* [online]. Praha: Tomáš Bednář & Suzannah Gearing, ©2020 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.kreativnislovník.cz/>
- Kurzy češtiny pro cizince.cz* [online]. Praha: CIC, 2008 [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <https://www.kurzycestinyprocizince.cz/cs/pro-ucitele-a-lektory.html>

- Lektoráty českého jazyka a literatury. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/podpora-vyuky-ceskeho-jazyka-a-literatury-v-zahranici>
- Letní školy slovanských studií [online]. [cit. 2019-07-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/letni-skoly-slovanskych-studii>
- Lidské oko. In: *Eduportál* [online]. Techmania Science Center [cit. 2020-02-13]. Dostupné z: <https://edu.techmania.cz/cs/encyklopedie/fyzika/svetlo/lidske-oko>
- Mathematics performance (PISA). *Organisation for Economic Co-operation and Development* [online]. 2018 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm>
- Meaning of immersion in English. *Cambridge Dictionary* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, © 2020 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/immersion>
- Mentální mapy. *WIKI CR: Internetová databáze* [online]. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: <https://fim2.uhk.cz/wikicr/web/index.php/home/18-psychologie/81-mentalni-mapy>
- META, o.p.s. - *Společnost pro příležitosti mladých migrantů* [online]. Praha: META, 2004 [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <https://www.meta-ops.cz/>
- Metodologie sociologického výzkumu. *IS Mendelu: E-knihovna* [online]. [cit. 2020-01-14]. Dostupné z: https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/zobraz_cast.pl?cast=31875
- Modelové situace. *Trvalý pobyt - Čeština pro cizince* [online]. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: https://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=modelove-situace&hl=cs_CZ#situaceFilterForm
- Obecné informace - učitelé u krajanů. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/obecne-informace-ucitele-u-krajanu/>
- Přehled lektorátů a lektorů. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/prehled-lektoratu-a-lektoru/>
- Působíště učitelů. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/pusobiste-ucitelu/>
- Reading performance (PISA). *Organisation for Economic Co-operation and Development* [online]. 2018 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>
- Referenční popis češtiny. *Trvalý pobyt - Čeština pro cizince* [online]. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: https://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/referencni_popis_08122016.pdf

- SLOBODA, Marián. *Mateřský jazyk*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová, CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny[online]. [cit. 2019-11-12]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/MATEŘSKÝ_JAZYK
- Soupis lexikálních jednotek úrovně A1, A2. *Čeština pro cizince: Trvalý pobyt* [online]. 2014 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: https://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=soupis-lexikalnich-jednotek&hl=cs_CZ
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR). *Cambridge Assessment* [online]. UCLES, ©2020 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/cefr/>
- Spolupráce. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha: Česká škola bez hranic, © 2018 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://webmium.blob.core.windows.net/users/130291/assets/b33f1bf3a14952e990d65409a8d1b93c/spolupraceceskaskolabezhranic.htm>
- Spolupracující školy. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha: Česká škola bez hranic, © 2020 [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <http://csbh.cz/spoluprace>
- Stanovy - AUČCJ. *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-02-02]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/stanovy.html>
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Výuka češtiny z pohledu žáků-cizinců východoslovanského původu. *Metodický portál RVP* [online]. Praha, 2011 [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUHB/9671/VYUKA-CESTINY-Z-POHLEDU-ZAKU-CIZINCU-VYCHODOSLOVANSKEHO-PUVODU.html/>
- TEPLÁ, Marta. Vzpomínky na Čínu. *Učitelské noviny* [online]. 2008, **2008**(26) [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1200>
- TĚŠITELOVÁ, Marie. O přejatých slovech v češtině z hlediska kvantitativního. *Slovo a slovesnost* [online]. 1990, **51**(2), 111-123 [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=3345>
- The CEFR Levels. *Council of Europe* [online]. Strasbourg: Council of Europe, ©2020 [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

Zdroje obrázků

Obrázek 1: *Human Eye Anatomy* [online]. In: . Oregon: La Pine Eyecare Clinic, c2017 [cit. 2020-02-13]. Dostupné z: <https://lapineeyecare.com/wp-content/uploads/human-eye-anatomy-300x300.png>

Obrázek 2: Visual Pathways. In: *CorText* [online]. [cit. 2020-02-13]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/artificialcortext/brain/visual-pathways-pics>

Obrázek 3: [Lesson 1]. In: HOLÁ, Lída. *Česky krok za krokem 1: Czech step by step 1 : A1-A2*. Praha: Akropolis, 2016, s. 19. Czech step by step (Akropolis). ISBN 9788074701290.

Obrázek 4: [Doprava]. In: VALIŠOVÁ, Pavlína a kol., ed. *Levou zadní I.: čeština jako druhý jazyk*. Praha: Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018, s. 67. ISBN 9788088171171.

Obrázek 5: Vlastní zpracování

Obrázek 6: Vlastní zpracování

Obrázek 7: Vlastní zpracování

Obrázek 8: Vlastní zpracování

Obrázek 9: Vlastní zpracování

Obrázek 10: Vlastní zpracování

Příloha A

T1 – T2

