

**MASARYKOVA UNIVERZITA**  
**Pedagogická fakulta**

**UPLATŇOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH STRATEGIÍ  
PŘI UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM**

**Habilitační práce**

**Brno 2016**

**PhDr. Martin Lachout, Ph.D.**

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě si dovoluji poděkovat paní prof. PhDr. Věře Janíkové, Ph.D., za cenné rady a připomínky k této práci a dále pak panu Mgr. Tomáši Siegrovi, Ph.D., za nápomoc při statistickém vyhodnocení výzkumu. Zároveň děkuji všem studentkám a studentům, kteří byli ochotni se na výzkumu podílet.

Děkuji také své ženě Ivě za její podporu a trpělivost a dětem Adéle a Matějovi dlužím omluvu za to, že jsem je po dobu tvorby této práce několik let značně zanedbával.

## **KONTAKT**

**PhDr. Martin Lachout, Ph.D.**

Katedra germanistiky

Filozofická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně

Pasteurova 13, 400 96 Ústí nad Labem

Tel.: 475286490

E-mail: martin.lachout@ujep.cz

Webové stránky: <http://ff.ujep.cz/index.php/kger/menu-kger/personalni-slozeni-katedry/58-kger/personalni-slozeni/1227-phdr-martin-lachout-ph-d>

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Praze dne .....

.....  
vlastnoruční podpis autora

## OBSAH

<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Struktura práce.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Význam práce .....</b>	<b>13</b>
<b>2. VYMEZENÍ POJMU „JAZYKOVÁ KOMPETENCE“ .....</b>	<b>15</b>
<b>3. KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE, JEJÍ PODSTATA A RŮZNÉ ZPŮSOBY JEJÍHO CHÁPÁNÍ .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Komunikační či komunikačně-pragmatický obrat jako směr v lingvistice a lingvodidaktice .....</b>	<b>39</b>
3.1.1 Model komunikační kompetence podle Canaleho a Swainové .....	44
3.1.2 Model komunikační kompetence podle Sandry Savignonové .....	48
3.1.3 Model komunikační způsobilosti podle Jana van Eka .....	50
3.1.4 Model komunikační kompetence podle Lyla F. Bachmana .....	52
3.1.5 Komunikační kompetence podle Radomíra Choděry .....	54
3.1.6 Pojetí komunikační kompetence podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky .....	55
<b>3.2 Shrnutí .....</b>	<b>58</b>
<b>4. STRATEGICKÁ KOMPETENCE JAKO SOUČÁST KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE ....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Strategie učení se cizím jazykům jako součást strategické kompetence .....</b>	<b>64</b>
4.1.1 Vymezení pojmu učební strategie .....	64
4.1.2 Charakteristické rysy učebních strategií .....	68
4.1.3 Učební strategie z pohledu kognitivní psychologie .....	70
4.1.4 Učební strategie z pohledu lingvodidaktiky .....	73
4.1.5 Stručná klasifikace učebních strategií podle O'Malleye a Chamotové .....	75
4.1.6 Stručná klasifikace učebních strategií podle Oxfordové .....	78
4.1.7 Stručná klasifikace učebních strategií podle Bimmela a Rampillonové .....	84
<b>4.2 Mluvený projev jako jedna z řečových dovedností.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3 Shrnutí .....</b>	<b>94</b>
<b>5. KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE JAKO JEDNA ZE SOUČÁSTÍ STRATEGICKÉ KOMPETENCE .....</b>	<b>95</b>
<b>5.1 Podstata komunikačních strategií a vývoj pohledů na ně .....</b>	<b>98</b>
<b>5.2 Jednotlivé klasifikace komunikačních strategií .....</b>	<b>104</b>
5.2.1 Tradiční přístupy .....	105
5.2.1.1 „Interakční perspektiva“ podle Taronové .....	106
5.2.1.2 Komunikační strategie podle Færcha a Kasperové .....	109
5.2.1.3 Komunikační strategie podle Canaleho a Swainové .....	122
5.2.1.4 Rozšířené pojetí komunikačních strategií Canaleho .....	122
5.2.1.5 Komunikační strategie podle Cordera .....	123
5.2.1.6 Rozšířená perspektiva Dörnyeiho .....	124
5.2.1.7 Klasifikace podle Dörnyeiho a Scottové .....	124
5.2.1.8 Přehled klasifikace podle Dörnyeiho a Scottové .....	126
5.2.2 Psychologicky (psycholingvisticky) zaměřené přístupy .....	134
5.2.2.1 Přístup Bialystokové .....	136
5.2.2.2 Přístup Poulissově .....	137
5.2.3 Komparace základních typů přístupu ke komunikačním strategiím .....	140
<b>5.3 Pojetí problematiky komunikačních strategií v SERR a EJP .....</b>	<b>148</b>
<b>5.4 Shrnutí .....</b>	<b>151</b>

<b>6. STRUČNÝ VÝVOJ A SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY...</b>	<b>154</b>
<b>7. VÝZKUMNÉ CÍLE, HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....</b>	<b>159</b>
<b>8. DESIGN, ÚČEL A PRŮBĚH VÝZKUMU MLUVENÉ PRODUKCE PROBANDŮ .....</b>	<b>161</b>
<b>9. CHARAKTERISTIKA A STRUKTURA VÝZKUMNÉHO VZORKU PROBANDŮ .....</b>	<b>169</b>
<b>10. ZPŮSOB TRANSKRIPCE MLUVENÝCH PRODUKTŮ .....</b>	<b>171</b>
10.1 Ukázka způsobu transkripce č. 1. ....	173
10.2 Ukázka způsobu transkripce č. 2. ....	177
<b>11. ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT ZÍSKANÝCH Z VÝZKUMU – KLASIFIKACE POUŽITÝCH STRATEGIÍ .....</b>	<b>181</b>
<b>12. STATISTICKÉ VYHODNOCENÍ DAT .....</b>	<b>183</b>
12.1 Způsob vyhodnocení - popisná statistika a vizualizace dat .....	183
12.2 Způsob testování hypotéz.....	183
12.3 Prezentace výsledků výzkumu .....	189
12.4 Vyhodnocení aplikace jednotlivých druhů komunikačních strategií použitých sledovanými probandy .....	197
12.4.1 Apoziopceze.....	197
12.4.2 Redukce sdělení .....	198
12.4.3 Nahrazení sdělení .....	199
12.4.4 Parafráze .....	200
12.4.5 Aproximace .....	201
12.4.6 Užití slov, která se hodí ke všem účelům .....	202
12.4.7 Tvorba neologismu.....	203
12.4.8 Restrukturalizace .....	204
12.4.9 Doslovný převod .....	205
12.4.10 Pocizení.....	206
12.4.11 Změna kódu .....	207
12.4.12 Užívání podobně znějících slov .....	208
12.4.13 Hezitace .....	209
12.4.14 Vybavování.....	210
12.4.15 Opravování sebe sama.....	211
12.4.16 Parafrázování sebe sama – klarifikace.....	212
12.4.17 Přílišná explicita .....	213
12.4.18 Pantomima .....	214
12.4.19 Užívání vycpávek .....	215
12.4.20 Prodlužování hlásek.....	216
12.4.21 Opakování po sobě .....	217
12.4.22 Opakování po jiných .....	218
12.4.23 Předstírat porozumění .....	219
12.4.24 Přímá prosba o pomoc.....	219
12.4.25 Nepřímá prosba o pomoc .....	220
12.4.26 Prosba o zopakování .....	221
12.4.27 Vyjádření neporozumění.....	221
12.4.28 Kontrola vlastní přesnosti .....	222
12.4.29 Zopakování odpovědi.....	223
12.4.30 Oprava odpovědi.....	224
12.4.31 Parafráze odpovědi.....	224
12.4.32 Rozvinutí odpovědi .....	225
12.4.33 Potvrzení odpovědi .....	226
12.4.34 Odmítnutí odpovědi.....	227

<b>12.5 Sumarizující vyhodnocení výzkumných otázek .....</b>	<b>227</b>
<b>12.6 Vizualizace výsledků aplikace komunikačních strategií</b>	
<b>u sledovaných probandů.....</b>	<b>231</b>
12.6.1 Závěr ke stanoveným výsledkům aplikace komunikačních strategií v mluvených	
projevech sledovaných probandů .....	234
<b>12.7 Výsledky vyhodnocení sebeevaluační probandů .....</b>	<b>235</b>
<b>12.8 Výsledné testování stanovených hypotéz .....</b>	<b>262</b>
<b>12.9 Sumarizace výsledků testování hypotéz.....</b>	<b>277</b>
<b>13. STRUČNÉ DIDAKTICKO-METODICKÉ DOPORUČENÍ PRO NÁCVIK MLUVENÉHO</b>	
<b>PROJEVU A ZAŘAZENÍ KOMUNIKAČNÍCH STRATEGIÍ DO PROCESU UČENÍ</b>	
<b>SE CIZÍM JAZYKŮM .....</b>	<b>282</b>
<b>14. DISKUZE.....</b>	<b>287</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>290</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>294</b>
<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>298</b>
<b>SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, SCHÉMAT, OBRÁZKŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>307</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>314</b>



Obr. č. 1. Pieter Brueghel st.: Babylonská věž (1563)

Kunsthistorisches Museum, Vídeň<sup>1</sup>

מגדל בבל

„Celá země byla jednotná v řeči i v činech. Když táhli na východ, našli v zemi Šineáru pláň a usadili se tam. Tu si řekli vespolek: „Nuže, nadělejme cihel a důkladně je vypalme.“ Cihly měli místo kamene a asfalt místo hlíny. Nato řekli: „Nuže, vybudujme si město a věž, jejíž vrchol bude v nebi. Tak si učiníme jméno a nebudeme rozptýleni po celé zemi.“ I sestoupil Hospodin, aby zhlédl město i věž, které synové lidští budovali. Hospodin totiž řekl: „Hle, jsou jeden lid a všichni mají jednu řeč. A toto je teprve začátek jejich díla. Pak nebudou chtít ustoupit od ničeho, co si usmyslí provést. Nuže, sestoupíme a zmateme jim tam řeč, aby si navzájem nerozuměli.“ I rozehnal je Hospodin po celé zemi, takže upustili od budování města. Proto se jeho jméno nazývá Babel (to je Zmatek), že tam Hospodin zmátl řeč veškeré země a lid rozehnal po celé zemi.“

(Genesis 11,1-9, Český ekumenický překlad)

<sup>1</sup> Zdroj: <http://www.khm.at/en/visit/collections/picture-gallery/selected-masterpieces/>



## 1. ÚVOD

Pro volbu tématu této habilitační práce bylo klíčové naše odborné lingvodidaktické zaměření a náš vlastní zájem o problematiku překonávání jazykového deficitu v rámci cizojazyčné komunikace, které nacházejí uplatnění při naší akademické činnosti. Jako vysokoškolští učitelé vzdělávající mladé filology a mezi nimi i budoucí učitele cizích jazyků se totiž mimo jiné věnujeme rovněž problematice osvojování a učení se cizím jazykům, metodám jejich vyučování, a to zejména v provázanosti s poznatky dvou relativně mladých interdisciplinárních oborů psycholingvistiky a neurolingvistiky. Lidská řeč pro nás představuje fascinující „vynález“, jímž byl živočišný druh homo sapiens sapiens jako jediný obdařen, a jehož podstata zůstává stále obestřena rouškou tajemství. Všichni lidé na celém světě však nemluví jen jedním jediným jazykem, jak ostatně vyplynulo již z citátu před tímto úvodem, a tak je komunikace mezi národy značně svízelná. Cílem učitelů cizích jazyků je pak mj. napomáhat tyto jazykové bariéry překonávat a přispívat tak k lepšímu porozumění mezi příslušníky jednotlivých národů.

My se při naší akademické práci zajímáme kromě jiného o proces řečové percepce a zejména produkce v cizím jazyce, jakož i o problémy, které jsou s těmito kognitivně mimořádně náročnými procesy spojeny.

Jedním z těchto problémů jsou způsoby překonávání obtíží, k nimž dochází v procesu komunikace a které by mohly mít, nebudou-li eliminovány nebo alespoň mírněny, za následek buďto úplné ztroskotání realizace komunikačního záměru, nebo přinejmenším její značné ztížení.

S tímto problémem se ostatně setkáváme i u našich studentů, kteří se při své cizojazyčné produkci nezdědky ocitají před pro ně často téměř neřešitelným problémem, jak v započaté komunikaci pokračovat dál, jestliže jim k tomu nedostačuje repertoár jejich znalostí a dovedností. Jedná se tedy o nedostatečně zvládnutou pragmatickou kompetenci<sup>2</sup>, jež představuje jednu ze součástí komunikační kompetence. A právě problematika překonávání těchto obtíží při

---

<sup>2</sup> Pragmatická kompetence, která tvoří jednu ze subkompetencí komunikační kompetence, chápeme jako schopnost aktivního přístupu mluvčího k vyhodnocení komunikační situace i následného způsobu jednání v komunikační interakci. Jedná se de facto o sociální rovinu jazyka v jazykovém jednání a o správné používání lingvistických prostředků v konkrétních, kontextuálně zakotvených situacích (srov. Hrdá-Šíp, 2011, 436–456).

cizojazyčném mluveném projevu u českých mluvčích představuje stěžejní téma této práce.

## 1.1 Struktura práce

Předložená práce se skládá ze dvou klíčových částí, části teoretické a části empirické.

V části teoretické je naším záměrem zprvu vymezit pojem jazykové kompetence, od něhož přejdeme k termínu kompetence komunikační, přičemž se pokusíme jeho podstatu charakterizovat zejména z pohledu lingvistiky a lingvodidaktiky. Následně představíme vývoj modelů komunikační kompetence, od nichž přejdeme k předmětu našeho zkoumání, tedy kompetenci strategické. Ta úzce souvisí s pojmem učebních strategií, jež v této části rovněž popíšeme a klasifikujeme. V další subkapitole se budeme jen ve stručnosti věnovat komplikovanosti mluveného projevu, jenž tvoří bázi našeho výzkumu.

Po zmíněných kapitolách se dostáváme k samotné podstatě naší práce, tedy ke komunikačním strategiím, které budeme následně zkoumat v empirické části. Naším cílem bude na tomto místě teoretické části práce jejich definice, vývoj pohledů na ni a prezentace klasifikací a popisů komunikačních strategií vytvořených jednotlivými autory. Zaměříme se rovněž na reflexi těchto strategií v současně používaných pedagogických dokumentech Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a v Evropském jazykovém portfoliu.

Po teoretické deskripci námi zkoumané problematiky se pokusíme v empirické části této práce ověřit dovednost uplatňování komunikační strategie v cizojazyčném mluveném projevu.

Poté, co provedeme analýzu a syntézu dosavadního stavu poznání, vymezíme cíle našeho výzkumu, jimiž je detekovat a deskribovat, jaké komunikační strategie uplatňují čeští mluvčí/studenti VŠ při komunikaci v cizím jazyce, konkrétně v jazyce německém.

Vedle cílů formulujeme následujících osm hypotéz, které se pokusíme na základě získaných dat, na základě jejich analýzy a vyhodnocení verifikovat, případně falzifikovat. Jednotlivé hypotézy znějí takto:

**H1.** Frekvence aplikace komunikačních strategií je ovlivněna pohlavím, ženy jich využívají častěji než muži, což souvisí s odlišnými modalitami neurálního zpracování řeči u obou pohlaví.

**H2.** Čím více jazyků mluvčí ovládá, tím více a lépe bude využívat komunikačních strategií.

**H3.** Čeští mluvčí, kteří se učí němčině v podmínkách českých škol, nemají v tomto jazyce v dostatečné míře osvojení dovednost aplikace komunikačních strategií, které by dokázali efektivně aplikovat pro překonání svých nedostatků vzniklých v procesu cizojazyčné komunikace.

**H4.** Studenti filologických oborů s němčinou budou využívat komunikačních strategií méně často, než studenti nefilologických oborů, a to i navzdory tomu, že budou obě skupiny dosahovat v momentě realizace výzkumu srovnatelné úrovně své komunikační kompetence, tedy B2 dle SERR<sup>3</sup>.

**H5.** Studenti, kteří mají zkušenost s pobytem v cílové zemi daného jazyka, dokáží aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji.

**H6.** Studenti, kteří zažili při výuce němčině jako učitele rodilého mluvčího, dokáží aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji.

**H7.** Náviku jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování není při vyučování němčině v českých školách věnována dostatečná pozornost ve smyslu cíleného nácviku.

**H8.** Čím vyšší je míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence komunikačních strategií.

Kromě cílů a hypotéz jsme zároveň formulovali i tři výzkumné otázky, které zodpovíme po vyhodnocení dat, jež vyplynou z našeho empirického výzkumu. Tyto otázky znění následovně:

**1.** Kterých komunikačních strategií konkrétně využívají čeští mluvčí v cizím jazyce (konkrétně německém) nejčastěji:

- a. studenti filologických oborů
- b. studenti nefilologických oborů

---

<sup>3</sup> SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

**2.** Do jaké míry se od sebe bude lišit délka mluvených produktů obou skupin s ohledem na:

- a. celkovou délku
- b. počet slov

**3.** Jak dalece se bude lišit přirozenost mluveného projevu obou skupin s ohledem na:

- a. počty pauz
- b. délky pauz

Po vymezení cílů výzkumu, formulaci hypotéz a výzkumných otázek představíme nejprve design samotného výzkumu, metodiku jeho vyhodnocení za použití statistických testů a samozřejmě prezentaci dílčích i sumárních výsledků námi realizovaného výzkumu, jakož i jeho statistická vyhodnocení. Po jejich získání se pokusíme potvrdit, resp. vyvrátit naše předem stanovené hypotézy a nalézt odpověď na naše výzkumné otázky.

Na základě stanovených výsledků výzkumu se rovněž pokusíme formulovat stručná didakticko-metodická doporučení pro nácvik dovednosti mluveného projevu a pro zařazení komunikačních strategií do procesu učení se cizímu jazyku (cizím jazykům). V poslední části této práce se zároveň pokusíme přispět k diskuzi nad možnostmi zprostředkovávání komunikačních strategií v rámci institucionálního jazykového vzdělávání v ČR.

## 1.2 Význam práce

Komunikační strategie, jimž je věnována tato habilitační práce, se dostaly do popředí zájmu vědců v 80. letech minulého století. O té doby docházelo k četným snahám o jejich definice a klasifikace. Bylo realizováno i několik dílčích výzkumů, které se sice výskytu komunikačních strategií věnovaly, mnohdy se však jednalo pouze o zúžený výběr některých z těchto strategií. Navíc byly tyto komunikační strategie pokaždé sledovány na bázi angličtiny, nejsou nám známy výzkumy, které se by se jimi zabývaly i v jiných jazycích. Ještě méně prací pak bylo věnováno takovým výzkumům, jejichž cílem by bylo zmapování aplikace komunikačních strategií ze stran učících se cizímu jazyku na základě analýzy jejich vlastních mluvených projevů, a to jak z hlediska kvantitativního, tak i kvalitativního. Cílem této habilitační práce proto je tuto mezeru alespoň částečně zaplnit a přispět tak naším výzkumem k rozšíření současného stavu poznání v této dosud nepřilíš probádané oblasti.

Další význam naší práce spatřujeme v otevření diskuze nad smysluplností začlenění komunikačních strategií do výuky cizích jazyků. V předložené práci, se totiž zamýšlíme nad efektivitou explicitního zařazování nácviku komunikačních strategií do vyučovacího procesu s očekáváním vyvolání reakce odborné veřejnosti k této doposud málo tematizované problematice.

V neposlední řadě se domníváme, že by mohly mít v této práci popsané a analyzované druhy komunikačních strategií význam jak pro již praktikující učitele cizích jazyků, a to nejen jazyka německého, tak i pro studenty oborů učitelství cizích jazyků nebo pro studenty oborů filologických. Ti všichni je pak mohou dále předávat svým současným nebo budoucím studentům a napoci jim překonávat nesnáze vyskytnuvší se v cizojazyčné komunikaci.

**I.**  
**TEORETICKÁ ČÁST**

## 2. VYMEZENÍ POJMU „JAZYKOVÁ KOMPETENCE“<sup>4</sup>

Vzhledem k zaměření naší práce, která je věnována aplikaci komunikačních strategií v mluveném projevu jako jedné ze součástí komunikační kompetence mluvčího, považujeme za smysluplné objasnit nejprve samotný pojem kompetence, který následně rošíříme o atribut jazyková. Pojmy kompetence a jazyková kompetence totiž nejsou v odborné literatuře chápány jednotně.

Obecný termín „kompetence“ představuje polysém, který se uplatňuje v různých oblastech lidské činnosti jako je např. andragogika, biologie, filozofie, lingvistika, politické vědy, právo, pedagogika, aj. S ohledem na charakter této práce však nebudeme jejich jednotlivým pohledům na danou problematiku věnovat zvláštní pozornost, pro bližší představu uvádíme pouze výběrově některé z nich v poznámce pod čarou<sup>5</sup>.

V naší práci nám půjde především o kompetenci v souvislosti s používáním jazyka, a to zejména jazyka nerodného (L2, L3), proto zde upřeme svou pozornost k termínu „jazyková kompetence“, který je sice oproti obecnějšímu pojmu „kompetence“ značně vymezenější, přesto ani pro něj neexistuje žádná jednotná a univerzálně platná definice. I zde je totiž obsah a výklad tohoto pojmu předmětem zkoumání různých vědních oborů, ať už je to lingvistika, psycholingvistika, neurolingvistika nebo v neposlední řadě i lingvodidaktika.

Ani zde se však nehodláme pojmem jazykové kompetence zabývat z hlediska všech relevantních disciplín, vzhledem k zaměření této práce, zejména pak vzhledem k zaměření její empirické části, však nicméně považujeme za smysluplné, věnovat se v této úvodní části práce pojmu „jazyková kompetence“ z pohledu lingvistiky, které

---

<sup>4</sup> Z hlediska terminologického bychom se přikláněli spíše k termínu „řečová kompetence“, který byl používán dříve. V souladu se zavedenou terminologií však v této práci budeme používat termínu „jazyková kompetence“, nemáme přitom ovšem na mysli pouhé adekvátní používání jazykových prostředků, ani jazykovou kompetenci v Chomského pojetí (viz dále).

<sup>5</sup> Např. z hlediska práva a státosprávy chápeme termín „kompetence“ jako rozsah působnosti v souladu s právní normou, jako pravomoc, z hlediska genetiky jako schopnost buňky přijmout cizorodou DNA (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>), nebo z pohledu pedagogiky jako schopnost používat nabytých znalostí a vědomostí (Pedagogický slovník, Průcha et al., 2001: 105). Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2009: 263)<sup>5</sup> pak pod heslem kompetence uvádí následující definici: „1. schopnost, způsobilost, kvalifikace, 2. v psycholingvistice schopnost využít abstraktní pravidla jazyka, tedy znalosti syntaxe a gramatiky na rozdíl od performance, což je konkrétní jazykový projev mluvčího, n. jeho porozumění posluchačem; jde tedy: a) o vrozenou jazykovou schopnost – dle N. Chomského a dalších, b) o dovednost – dle těch kdo předpokládají nutnost osvojení jazyka učním a zkušenostmi.“

představuje jedno z východisek pro náš výzkum. Jsme si však plně vědomi toho, že se nejedná o vyčerpávající popis, který ostatně ani nebyl naším cílem.

Jazykovou kompetencí obecně rozumíme podle Encyklopedického slovníku češtiny (2002: 218-219) „*schopnost (ideálního rodilého mluvčího) generovat na základě znalosti jazykových pravidel (která lze údajně formalizovat a modelovat) nekonečné množství (gramaticky) správných vět, resp. je na základě této znalosti jako takové přijímat a posuzovat.*“ Tato definice vychází z pojetí Chomského, o němž a o jeho chápání kompetence se zmíníme ještě dále.

Těžiště lingvistiky a její deskripce je silně založeno na teoreticko-kognitivní definici jazykové kompetence, to znamená, že jsou její modely založeny zejména na teoretických strukturách a gramatikách.

Narodí-li se dítě, dostává se do pro něj zcela neznámého světa. Zpočátku jej ani nikterak zvlášť nevnímá, jeho nejzákladnějšími potřebami jsou potřeba jídla a pití, spánku a blízkost matky. Ve vztahu k okolí komunikuje pouze různými druhy křiku, kterými dává najevo své potřeby. V dalším stádiu vývoje začíná dítě broukat, posléze žvatlat a okolo desátého měsíce již začne vyslovovat první slova. Postupně si osvojuje čím dál tím více jednoslabičných slov. Ve stáří asi jednoho roku umí dítě přibližně deset slov a pokouší se vytvářet jednoslovné věty. Sestavovat dvouslovné věty je schopno až koncem druhého roku věku. Dvouleté dítě může ovládat už asi 300 slov, tříleté asi 1000 a pětileté asi 2000. Pro období mezi druhým a pátým rokem věku je však typické především postupné zvládnutí slovních tvarů a větné skladby daného jazyka.

V období od dvou do pěti let věku se dítě začne také postupně zařazovat do společenského života, vytváří si základní představy o životě a o světě, jímž je obklopeno, a začíná si uvědomovat rovněž samo sebe. To představuje velmi složitý proces, který je vlastní pouze člověku. O složitosti sebepoznávání svědčí i ten fakt, že dítě není schopno dlouhou dobu používat osobního zájmena „já“ a často chybuje i ve správném použití posesivních zájmen „moje“ a „tvoje“. Toto chybování je ovšem celkem pochopitelné; rodiče dítěte a i jeho široké okolí o sobě mluví v první osobě singuláru, nazývají se jako „já“, ale jak vysvětlit ani ne dvouletému Matějovi, že on je taky „já“, vždyť přece často ve spojení se svou osobou slýchal, že je „ty“ nebo jednoduše „Matěj“. Proto není divu, že o sobě pak mluví ve třetí osobě čísla



jednotného, tedy „On jde“, případně „Kluk jde“, resp. „Matěj jde“, namísto správného „Já jdu“.

Přesto však dítě začíná zhruba v období mezi druhým a třetím rokem života označovat sebe sama jako „JÁ“. Přestane říkat např. „Matěj chce...“ a namísto toho s příslušnou dikcí oznámí světu kolem sebe: „JÁ CHCI!“. Zde se však už dostáváme spíše do roviny filozofie jazyka, již v této práci nebude, vzhledem k jejímu zaměření, věnována zvláštní pozornost, i když jsme si vědomi jejího významu.<sup>6</sup>

Náš dále prezenovaný výzkum jsme zaměřili na analýzu mluvených produktů vybraných probandů, řečeno jazykem lingvistiky na jejich parole nebo performanci. Proto se níže na oba pojmy podívejme z teoretického úhlu pohledu.

Základní kámen pro současnou teorii jazykové kompetence položil na počátku 20. století ve svém díle „*Kurz obecné lingvistiky*“ (orig. „*Course de Linguistique Générale*“, 1916) ženevský rodák Ferdinand de Saussure, jenž je autorem dichotomie *langue* (jazyk) a *parole* (promluva, mluva), popisující jazyk jak z hlediska systémového (*langue*), tak i z hlediska komunikačního (*parole*) (1996: 9n).

Zásadní rozdíl mezi *langue* a *parole* spočívá v tom, že *langue* představuje daný systém jazykových forem, struktur, systém vzájemných vztahů mezi jednotlivými prvky uspořádaný do paradigmat, zatímco *parole* představuje realizaci *langue* v podobě autentického sdělení individua v konkrétní okamžik. Jedná se tedy o jevy individuální, nicméně vzájemně propojené, neboť bez ovládnutí *langue* by nebylo možné realizovat *parole*.

Podle Saussura představuje *langue* (jazyk) systém všech jednotek jazyka a pravidel, která používají mluvčí daného jazykového společenství. Jinými slovy se tedy jedná o abstraktní systém jazyka, který má pro členy onoho společenství platnost normy. Jazykové jednotky jsou uspořádány do paradigmat. Saussure tedy rozlišuje mezi *langue* jako sociolingvistickým systémem a *parole* jako samotným produktem sdělení.

Budeme-li nahlížet na Saussurovu klasifikaci z pohledu dnešní kognitivní jazykovědy, zjistíme, že se již v Saussurově případě jedná o implicitní dělení mezi jazykem jako kognicí a jazykem jako činností.

---

<sup>6</sup> Pro bližší seznámení se s problematikou viz Lachout, M. (2015): K filozofické dimenzi jazykové kompetence. In: *ICC Journal, XXI, 3/2015, Issue C*, Technická univerzita v Liberci 2015, s. 160-168.. ISSN 1803-9782.

Čermák ve své monografii „Jazyk a jazykověda“ (2001: 81-82) výstižně uvádí následující rysy povahy jazyka (*langue*) a mluvy (*parole*):

**Langue:**

- a – Jazyk je uložený v mozku, v paměti každého jednotlivce.
- b – Jazyk však má sociální, kolektivní a konvenční povahu, tj. je nadindividuální, resp. je to společenská instituce.
- c – Jazyk je jakožto souhlas kolektivních zvyků produkt minulosti.
- d – Jazyk je ucelený komplexní útvar systémové povahy mající své funkce.
- e – Jazyk existuje jen in abstracto (v mozku) a opírá se (pro každou svou jednotku) jen o rozdíly, na jejichž základě jsou jednotky uspořádány a odlišeny od jiných.
- f – Jazyk je principem klasifikace světa i myšlení, normou faktů mluvy a zdrojem i předpokladem realizace mluvy v promluvách.
- g – Jazyk je zdrojem modelů pro realizaci parole (tj. zdrojem jejich reprodukcí) i zdrojem jazykové tvořivosti (kreativnosti).
- h – Jazyk je nezávislý na existenci písma.

**Parole:**

- a – Mluva (resp. její určitý případ) je tvořena kombinacemi, syntagmaty jednotek systému.
- b – Mluvený řetěz má lineární povahu (podle principu jedno napřed a druhé potom).
- c – Mluva je vytvářena individuálními akty, existuje jen in praesentia (její záznam, umožňující se vracet, tvoří už malý krok směrem k diachronii).
- d – Mluva je oblast individuální kreativity i zdroj změn jazyka a vlastní tvůrce diachronie.

Pro úplnost je však třeba uvést i třetí dřívější saussurovský pojem, a sice termín *langage* (řeč), jímž rozumíme obecnou schopnost člověka používat jazyk. Bez této schopnosti by nebylo možné realizovat oba původně zmíněné Saussurovy termíny, tedy *langue* a *parole*.

A právě ona Saussurova parole bude později představovat bázi pro námi realizovaný empirický výzkum zkoumající různé modalities formulování promluvy.

Jako mezník, kdy se vlastní pojem jazyková kompetence stal poprvé předmětem odborných diskuzí, bychom mohli označit šedesátá léta minulého století. Tehdy jej jako první zavedl jazykovědec a představitel generativní gramatiky Američan Noam Chomsky (1966: 120). Ten ve své klasifikaci vyšel do jisté míry ze stratifikace

Saussurovy, přičemž použil vlastní termíny, a sice dichotomii *kompetence* a *performance*, které odpovídají Saussurově klasifikaci *langue* a *parole*. Do jisté míry proto, že Chomsky odmítl Saussurův termín *langue*, neboť podle něho jazyk nepředstavuje sociolingvistický systém, jak jej vnímal Saussure, nýbrž systém psycholingvistický, tedy schopnost, která je vlastní všem příslušníkům daného jazykového společenství. Chomského dichotomie následně významně ovlivnila další vývoj lingvistiky 20. století.

Generativní gramatika, jíž je Chomsky reprezentantem, je totiž založena na premise, že člověk generuje jednotlivé věty na základě předem daných pravidel. Chomsky se tak domnívá, že každý z nás disponuje omezeným počtem pravidel a jednotek jazyka, přesto však jsme schopni s jejich pomocí tvořit (generovat) neomezené množství promluv.

Chomsky postuloval svou dichotomii na rozdíl mezi všeobecnou schopností užívání jazyka jako tvůrčí schopností individua a skutečnými konkrétními promluvami mluvčího. Ve své knize *Aspekte der Syntax-Theorie* (1987: 13-14) definuje Chomsky jazykovou kompetenci následovně:

*„Der Gegenstand einer linguistischen Theorie ist in erster Linie ein idealer Sprecher-Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis, Zerstreutheit und Verwirrung, Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse Fehler (zufällige oder typische) nicht affiziert wird. [...] Bei der Erforschung der aktuellen Sprachverwendung muss man die wechselseitige Beeinflussung einer Vielzahl von Faktoren in Betracht ziehen, von denen die zugrunde liegende Kompetenz des Sprecher-Hörers nur einen darstellt. [...] Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Sprach-Kompetenz (competence; die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Sprach-Verwendung (performance; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen).“<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> Předmětem lingvistické teorie je ideální mluvčí – posluchač, který žije ve zcela homogenním jazykovém společenství, výborně ovládá svůj jazyk a při aplikaci své znalosti jazyka v aktuálním jazykovém projevu není nikterak omezován takovými gramaticky irrelevantními podmínkami jako např. omezená paměť, rozptýlenost a dezorientace, přesuny pozornosti a zájmu o chyby (náhodné i typické). Při zkoumání aktuálního použití jazyka musíme vzít v úvahu interakci mnoha faktorů, přičemž základní, výchozí kompetence mluvčího – posluchače je jen jedním z nich. Zásadně tak rozlišujeme jazykovou kompetenci (competence; znalost svého jazyka u mluvčího – posluchače) a používání jazyka (performance; aktuální použití jazyka v konkrétních situacích). – překlad autor.

Pod pojmem kompetence (v orig. *competence*) tak Chomsky (1966: 120n) chápe kognitivně-abstraktní systém jazykových znalostí a dovedností, kterými se vyznačuje rodilý mluvčí (= native speaker). Rodilí mluvčí jsou s to tvořit ve svém prvním jazyce (mateřštině) neomezené množství vět. Co se formy a obsahu týče, jsou tyto věty v zásadě bezchybné, avšak tato schopnost je pouze potenciální, to tedy znamená, že ne každý jedinec tvoří ve skutečnosti všechny možné varianty vět aktivně. V této souvislosti Chomsky poukazuje rovněž na vrozenou schopnost gramatikalizace jazyka, tedy schopnosti odlišovat od sebe gramaticky správné věty od gramaticky nesprávných, a na schopnost řečové kreativity, díky níž je mluvčí stavu produkovat a recipovat výpovědi, které doposud neslyšel nebo je doposud sám nikdy netvořil. Pokusíme-li se na tomto místě o syntézu Chomského kompetence se Saussurovým *langue*, dospějeme k závěru, že Saussurovo chápání *langue* je poněkud širší, než Chomského pojetí kompetence. Zatímco Saussure označuje termínem *langue* abstraktní systém jazyka daného jazykového společenství, omezuje se Chomského kompetence již na konkrétní individuum. To by tedy znamenalo, že Chomského kompetence tvoří součást Saussurova *langue*. Chomsky navíc zavádí nový pojem „ideální kompetence“, jenž vůbec nezohledňuje individuální odchylky a lze jej postavit na roveň gramatiky jazyka. Chomského ideální kompetence je tedy přibližně totéž co Saussurova *langue*, kdežto kompetence je spíše jen ta část *langue*, která je vlastnictvím jednotlivce.

K Chomského pojetí kompetence se však začaly ozývat námitky z řad psychologů. Psychologové, kteří chápou znalost jako faktor, jenž se spolupodílí na lidském jednání, kontrovali, že znalost, tak jak ji formuluje Chomsky ve své dichotomii kompetence/performance, nezahrnuje jednání, ba ani schopnost na základě této znalosti jednat, protože vlastní užití jazyka spadá do oblasti performance. Navíc nezahrnuje ani vědomí schopnosti formulovat gramatická pravidla. (srov. Ingram, 1968: 318)

Z Chomského formulací je patrné, že ztotožňuje kompetenci v některých případech pouze implicitně, s jazykovým povědomím. Nerozlišuje tedy mezi zjevnou znalostí, tj. jazykovým povědomím mluvčího, tedy jeho soudy o dramatickosti vět, parafrázích, synonymických vyjádřeních, substituci apod. a mezi neuvědomovanou znalostí gramatiky jazyka. Jazykovou kompetenci pak Chomsky charakterizuje jako idealizaci jazykové performance (viz citát výše).

Performancí (v orig. *performance*) – druhou složkou dichotomie – označuje Chomsky jako momentální akt řečové realizace vyplývající z kompetence, která je však ovlivněna i dalšími, zejména pak mimojazykovými faktory jako je například momentální psychický stav jedince, kvalita jeho paměti, komunikační situace apod. Z uvedeného je tedy patrné, že performance tvoří součást kompetence.

Performance bývá někdy označována jako řečové jednání, Hymes (1972: 288) např. v souvislosti s ní hovoří o pozorovatelném chování („*observable behaviour*“).

V jistém protikladu k neuvědomované kompetenci charakterizuje performanci atribut „vlastní“, „skutečný“, jak můžeme pozorovat např. u samotného Chomského (1970: 14), který o ní hovoří jako o vlastním užití jazyka v konkrétních situacích („*der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen*“) nebo u Hymese (1972: 280), pro něhož je performance skutečná, kompetence podkladová („*performance is actual, competence underlying*“).

Na rozdíl od kompetence, pro niž je stěžejním kritériem gramatičnost, se performance vyznačuje kritériem přijatelnosti. Hymes uvádí, že existují soudy dvojího druhu, v případě kompetence je to soud o gramatičnosti, pokud jde o performanci, soud o přijatelnosti („*Judgements are said to be of two kinds: of grammaticality, with respect to competence, and of acceptability with respect to performance*“) (Hymes, 1972: 281).<sup>8</sup>

Jak jsme již uvedli, narazila Chomského dichotomie kompetence/performance na četnou kritiku. Ostatně i sám Chomsky své postoje postupem času revidoval.

Dle našeho názoru tedy můžeme konstatovat, že Chomského pojetí gramatické kompetence není s to komplexně postihnout kompetenci mluvčího-posluchače, neboť představuje pouze část znalostí a povědomí, jež musí uživatel jazyka obsáhnout, aby byl jazykově kompetentním mluvčím. Jedním z kritiků, kteří volali po reformulaci stávající dichotomie, byl již několikrát zmiňovaný Dell Hymes, jenž požadoval, aby teorie brala v potaz heterogenní jazykové společnosti, diferenční kompetenci a konstitutivní úlohu sociokulturních rysů:

*„Clearly work with children, and with the place of language in education, requires a theory that can deal with heterogeneous speech community, differential competence, the constitutive role of socio-cultural features - that take into account such*

---

<sup>8</sup> („Hovoří se o dvou druzích soudů: posuzování gramatičnosti ve vztahu ke kompetenci a přijatelnosti ve vztahu k performanci“) – překlad autor.

*phenomena s socio-economic differences, multilingual mastery, relativity of competence in ‚Arabic‘, ‚English‘ etc., expressive values, socially determined perception, contextual styles and shared norms for the evaluation of variables.“ (Hymes, 1972: 277)<sup>9</sup>*

Soudíme proto, že má-li se lingvistika zajímat o veškeré konverzační a komunikační chování, nelze se omezovat pouze na jazykovou kompetenci, tak jak ji chápe Chomsky. Je zapotřebí, aby se předmětem zkoumání stala kompetence komunikační, jejíž podstatou je adekvátnost vět k zakódování určitého sdělení, jež probíhá za konkrétních okolností. O komunikační kompetenci, její historii a klasifikacích pojednáme v následující kapitole.

Zamyslíme-li se nad Chomského výkladem důkladněji, zjistíme, že od sebe explicitně neodděluje performanci jako řečový akt od výsledného produktu řečové činnosti, tedy od Saussurova parole. Chomsky ve své dichotomii nezohledňuje výsledek/produkt - promluvu či text – který je generován na základě komunikačního procesu. To je podle našeho názoru relevantní zejména při výuce cizím jazykům, neboť jazykům se učíme na základě probíhajících procesů a nikoli na základě různých obměn (variant) produktu. Dle našeho názoru bychom mohli Chomského dichotomii pro případ cizojazyčné výuky modifikovat, neboť v tomto případě stojí v popředí zájmu konkrétní jedinec, tedy žák/student, a nikoli „ideální mluvčí/posluchač“, jak jej chápe Chomsky. Kompetenci bychom tak mohli chápat jako schopnost, kterou disponuje každý jednotlivý uživatel jazyka, performanci pak jako mentální procesy, jež se uplatňují při realizaci řečových dovedností, ale i v samotných procesech učení.

Přelom šedesátých a sedmdesátých let 20. století, kdy tyto teorie vznikaly, je označován za epochu kognitivního nebo také komunikačního obratu, tedy obratu k řeči, kdy již lingvistika nepředstavuje čistě deskriptivní vědu klasifikující daný systém a strukturu jazyka, v centru jejíhož zájmu stála Saussurova langue, nýbrž celý systém jazykového fungování a chování jednotlivce, tedy Saussurovo parole nebo Chomského performance za vydatného příspěví kompetence daného jedince. Chomského teorii se budeme věnovat krátce ještě jednou v následujících částech

---

<sup>9</sup> „Práce s dětmi a s úlohou jazyka ve vzdělávání si zjevně žádá teorii, která si dokáže poradit s heterogenní jazykovou společností, rozličnými kompetencemi, konstitutivní úlohou socio-kulturních prvků – která bere do úvahy takové jevy jako socio-ekonomické rozdíly, vícejazyčnost, relativitu kompetence v „arabštině“, „angličtině“ atp., expresivní hodnoty, sociálně determinovanou percepci, kontextuálně dané styly a společné normy hodnocení proměnných.“ – překlad autor.

této práce, a to pod vlivem měnících se podmínek společenské komunikace. Stejně tak jako lingvistika hledá i lingvodidaktika v éře komunikačního obratu nové cesty k přístupu k jazyku a k jeho výuce, jejíž součástí se tak stává tzv. komunikační metoda. Klíčovou je i nadále systémová složka jazyka, a to jak její složka verbální, tak i nonverbální, ale nově přistupuje komplexně pojímaná problematika komunikace jako celku. Pozornost je věnována podmínkám jazykové komunikace, její kontextové a sociální zakotvenosti, interpersonálním vztahům mezi komunikátorem a komunikantem, způsobům, prostředkům a efektivitě dosahování komunikačního záměru apod. Nedílnou součástí tohoto nového přístupu k jazyku se tedy stává i složka pragmatická. O komunikačním obratu pojednáme dále v samostatné kapitole.

### 3. KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE, JEJÍ PODSTATA A RŮZNÉ ZPŮSOBY JEJÍHO CHÁPÁNÍ

Náš empirický výzkum představující nedílnou součást této práce jsme zaměřili na dovednost aplikace komunikačních strategií v německém jazyce u nerodilých mluvčích, konkrétně českých studujících vybraných vysokých škol. Tyto komunikační strategie tvoří subkompetenci jim nadřazené kompetence komunikační. Proto se budeme v této kapitole věnovat právě podstatě tohoto slousloví. V úvodu této práce jsme uvedli citát z knihy Genesis, na němž jsme chtěli poukázat na komplikovanost mezilidské komunikace. Hospodin potrestal lidstvo za jeho nezkrotnou pýchu ztrátou společného prostředku dorozumívání - společné řeči - a rozehnal jej po celé zemi. V této souvislosti si začali lidé budovat i své vlastní dorozumívací systémy, své vlastní jazyky. A byl to právě jazyk, který jednotlivé národy od sebe odlišoval a který je formoval. Význam jazyka pro jednotlivé národy i pro jednotlivce výstižně formuloval např. Wilhelm von Humboldt (in Ahrens, 1969: 172), když pravil: „...*der Unterschied der Nationen [...] zeigt sich am bestimmtesten und reinsten in ihren Sprachen (aus)[...]*“, což má pro lidstvo své důsledky, neboť „*es liegt in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht. [...] Der Mensch lebt mit den Gegenständen hauptsächlich, ja [...] sogar ausschliesslich so, wie die Sprache ihm zuführt. Durch den selben Akt, vermöge dessen er die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer anderen hinübertritt.*“ (Arens, 1969: 209)<sup>10</sup> To se zdá být logické, neboť lidé, kteří mluví stejným jazykem nejen že patří k sobě, oni se na druhé straně od sebe ani nemohou odloučit. Jazyk ovlivňuje vyhranění i omezení, integraci i dezintegraci. Lidé, kteří byli Hospodinem rozehnáni, se opět nacházejí každý ve svém jazyce, každý ve svém národu, jenž nese své jméno. Na jedné straně jsme získali Babylón zpět, neboť máme své město, svou věž, se svou řečí a svým jménem, na druhé straně jsme náš Babylón definitivně ztratili, protože existují i jiná města, jiné věže, jiné jazyky a všechno toto „jiné“ má rovněž své jméno. Je to dobře nebo špatně? Při hledání odpovědi použijme opět myšlenky W. von Humboldta, který praví: „*Die Erlernung*

<sup>10</sup> Rozdíl mezi národy [...] se nejzřetelněji s nejjistější projevuje v jejich jazycích [...], což má pro lidstvo své důsledky, neboť v každém jazyce je obsaženo specifické vidění světa [...] Člověk žije s předměty hlavně, ba [...] dokonce výlučně tak, jak mu je předkládá jazyk. Stejným aktem, s jehož pomocí ze sebe jazyk vysoukává, se do něj zamotává, a každý jazyk vytváří kolem národa, jemuž přináleží, kruh, z něhož lze vystoupit jen tak, že zároveň vstoupíme do kruhu jazyka jiného. – překlad autor.



*einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltsicht sein.*“ (Arens, 1969: 209).<sup>11</sup> Rozmanitost jazyků relativizuje hlediska a otevírá prostor pro multidimensionalitu pohledu na svět, představuje duchovní postoj každého z nás. Člověk může měnit svá stanoviska, nová přijímat, můžeme stále znovu poznávat věčně se proměňující svět. Dnešní různorodost nahrazuje někdejší babylónskou omezenost. Nicméně bylo by mylné, kdybychom se snad domnívali, že svět objevíme jen prostřednictvím svého mateřského jazyka. Naše obzory se otevírají se znalostí každého dalšího jazyka, kultury daného národa, tedy s rozšiřováním si své komunikační kompetence.

V celé naší práci jde především o proces mezilidské komunikace, proto považujeme za smysluplné se na tomto místě věnovat rovněž podstatě atributu termínu „komunikační kompetence“, jemuž bude věnována tato kapitola, tedy podstatě adjektiva „komunikační“, jež je derivátem nomina komunikace. Dobře víme, že potřeba člověka být v kontaktu s druhými a vyměňovat si s nimi informace, představuje jeden z prvotních předpokladů existence tohoto živočišného druhu. Interakce mezi lidmi je proces, v němž jsou si dvě nebo více osob vůči sobě vzájemnými podněty a navzájem na sebe reagují. Základní složkou interakce mezi lidmi je komunikace. Slovo komunikace pochází z latinského slova *communicatio*, resp. *communicare*, které v českém překladu znamená tolik co *sdělení, pohovor, rozmluvu*. V širším slova smyslu lze komunikaci chápat jako jakýsi proces spojení mezi objektem „A“ (*emitem*) a objektem „B“ (*recipientem*). Proto se tento pojem uplatňuje nejen v oblasti psychologie člověka či v oblasti lingvistiky, ale i v jiných oblastech lidské činnosti, jako například v dopravě, ve výpočetní, sdělovací nebo telekomunikační technice apod.

Ve filozofii K. Jasperse představuje pojem komunikace způsob, jímž se „Já“, původně osamělé, v kontaktu s druhým otevírá a tím realizuje, přičemž přitom nemusí jít nutně jen o komunikaci řečovou. Komunikace se tak stává univerzální podmínkou lidského bytí. (srov. Jaspers, 1973: 1996).

Česká multimediální encyklopedie (1997) u pojmu komunikace uvádí, že se z psychologického hlediska jedná o „*sociální interakci, při níž dochází ke sdělování a přijímání informací. Komunikace se realizuje ve formě verbální*

---

<sup>11</sup> Naučení se nějakému cizímu jazyku by proto mělo znamenat získání nového stanoviska v dosavadním pohledu na svět. – překlad autor.

(prostřednictvím řeči) nebo ve formě neverbální (prostřednictvím gest, mimiky, výrazu tváře, pohybů, intonace, tónu hlasu apod.)“ Velice často se však jedná o kombinaci obou uvedených forem.

Německý univerzální výkladový slovník DUDEN (2006) pod tímtož pojmem uvádí: „*Verständigung untereinander; zwischenmenschlicher Verkehr bes. mithilfe von Sprache, Zeichen*“<sup>12</sup>.

Komunikace tedy představuje zpřístupnění informace a zkušeností prostřednictvím vzájemně sdíleného kódu (nejčastěji jazykového) mezi účastníky komunikace, emitorem a recipientem.

Základní funkcí jazyka je, jak jsme již poznali, funkce komunikační, kdy mezi interaktanty, tedy mezi emitorem a recipientem dochází k přenosu informace takovým jazykovým kódem, který je znám oběma stranám komunikačního procesu. Role emitora a recipienta se v procesu komunikace často střídají. Kromě své primární komunikační funkce v úzkém slova smyslu ovšem plní jazyk i další funkce, které se uplatňují v procesu komunikace.

V klasickém Bühlerově modelu (1934) odpovídají třem hlavním složkám komunikace – výraz (*Ausdruck*) ve vztahu k mluvčímu, výzva (*Appell*) ve vztahu k adresátovi a podoba (*Darstellung*) ve vztahu k obsahu sdělení – tři funkce jazyka: *expresivní, konativní a referenční*.

---

<sup>12</sup> Porozumění navzájem, mezilidský styk, zejm. s pomocí jazyka, znaků. – překlad autor.

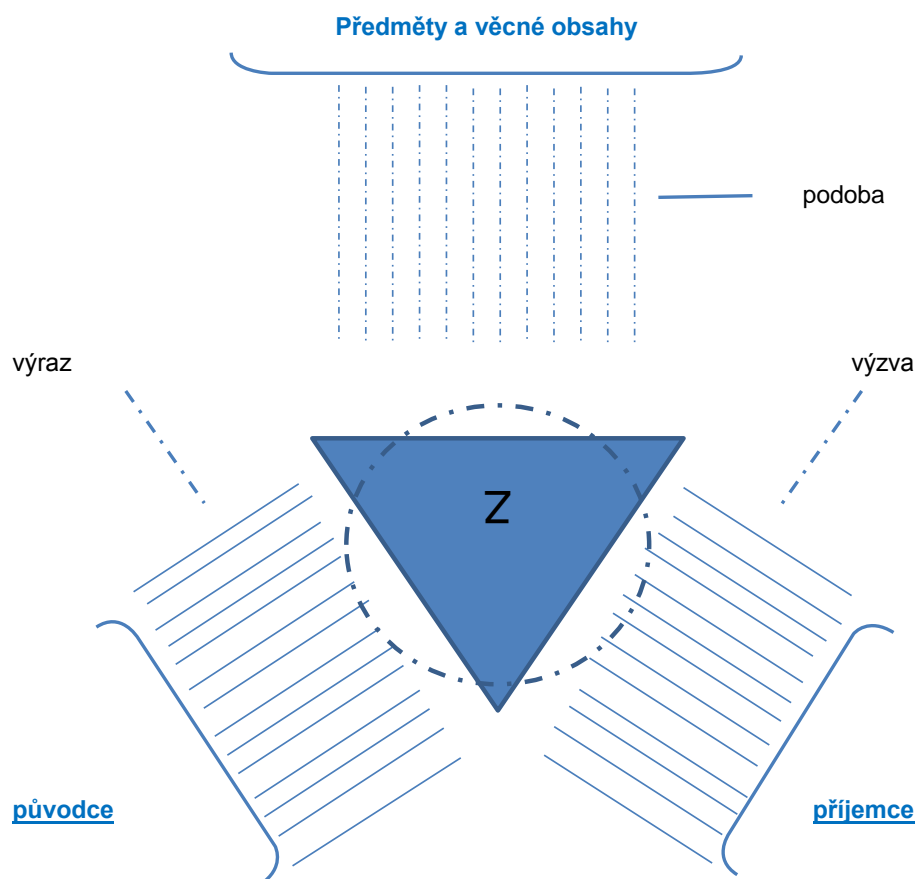


Schéma č. 1: Bühlerův organon-model (upraveno autorem)

Jazyk je nástrojem sdělování, Bühler proto ve svém modelu ukazuje, jakým způsobem dochází ke zprostředkování jazykového znaku mezi třemi stranami grafu, původcem (*mluvčím*), příjemcem (*posluchačem*) a obsahy a jaké základní funkce splňuje. Řečovým projevem dává mluvčí najevo něco ze sebe samého, verbalizuje své myšlenky, dojmy, pocity apod. Zároveň tím ale tematizuje realitu okolního světa, tedy předměty a věcné obsahy, a to jak skutečné, tak i imaginární. To vše má pak za následek, že u příjemce dojde ke zpravidla očekávané reakci, která je vlastně reakcí na původcovu výzvu.

Uvedený Bühlerův model následně rozšířil člen Pražské školy Roman Jakobson (1960), v jehož modelu odpovídají funkce jazyka složkám komunikační události:



Schéma č. 2: Funkce jazyka podle Jakobsona.

1. apelativní (konativní, direktivní) funkce: slouží k ovlivnění adresáta (k persvázi), jedná se o podnět, který má adresáta přimět k tomu, aby něco vykonal. = *Zavři prosím to okno!!*
2. referenční (kontextová) funkce: jedná se o odkaz na časové nebo místní vztahy, evtl. na jiné mimojazykové faktory = *Co děláš dneska večer?*
3. fatická (interpersonální, kontakto) funkce: slouží k navázání komunikace a k jejímu udržení = *Posloucháš mě vůbec?* nebo s její pomocí sdělujeme posluchači, že se rozhovoru stále účastníme = *Zcela s Vámi souhlasím! To je fakt! Máš pravdu.*
4. Expresivní (emotivní) funkce: mluvčí s její pomocí vyjadřuje svůj psychický a fyzický stav, vyjadřuje s její pomocí své emoce, a to buďto pouze pomocí jazykových prostředků (např. modem slovesa) nebo i suprasegmentálními prostředky, jako je například výška hlasu, barva či specifickou intonací.
5. poetická (estetická) funkce: zdůrazňuje formu, s jejíž pomocí dojde k vyjádření daného obsahu, nejedná se přitom jen o „poesii“, nýbrž i poetické prostředky, které používáme např. v mluvené řeči = *To je hrůza hrůzoucí!*

6. metajazyková funkce: s její pomocí můžeme popsat vše, co nás napadne, díky této fci může jazyk popsat sám dokonce sebe. Je však třeba rozlišovat mezi jazykem jako objektem (to, co je popisováno) a mezi metajazykem.

Jakobson se zároveň věnoval popisu struktury komunikačního schématu, kdy jednotlivé elementy komunikačního procesu uspořádal tak, aby jeho základ tvořila osa *mluvčí-sdělení-příjemce*, zatímco *kanál*, *kód* a *kontext* vytvářejí podmínky, v jejichž rámci dané sdělení probíhá. Jestliže některá z uvedených podmínek absentuje, je komunikace značně komplikována, leckdy zcela znemožněna. Typickým příkladem může být neznalost kódu sdělení, v takovém případě nebudeme stavu obsahu sdělení porozumět.

Při popisu procesu komunikace je třeba mít na paměti, že tato probíhá pomocí kódů nejen verbálních, nýbrž i nonverbálních. Verbálními prostředky rozumíme jazykové jednotky fonetické, grafické, lexikální, sémantické, gramatické, stylistické. Projevy, které jsou vnímatelné jinak než jako jazykový kód, pak chápeme jako prostředky neverbální komunikace, jimiž jsou např. gestikulace, mimika, haptika, kinezika, posturologie, oční kontakt aj. Neverbálně komunikujeme však i vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic nebo oblečením, tím, do jaké míry jsme „ozdobeni“ a dalšími aspekty svého vnějšího zjevu. Verbální a neverbální projevy od sebe ovšem nejsou odděleny zcela jasnou hranicí, mezi oběma existují jisté přechody.

Veškeré tyto procesy se pak uplatňují nejen při komunikaci v mateřském jazyce, ale i při komunikaci v cizím jazyce. Oproti komunikaci v mateřštině jsou však tyto procesy v cizím jazyce komplikovány limitovanou mírou ovládnutí daného jazyka.

Tedy je mluvčí nucen využívat takových strategií a technik, které mu umožní jeho omezení do jisté míry vyvážit či překonat. A právě ony jsou klíčovým tématem empirické části této práce a pojednáváme o nich podrobněji dále.

Jazyk je jako prostředek sociální interakce založen na společných rysech, Widdowson k tomu uvádí:

*„Communication is then clearly closely related to community and culture. If you do not share a communal view, a common culture, and the linguistic categorization which goes with it, then communication will prove difficult“.* (Widdowson 2003: 64)<sup>13</sup>

Tyto společné rysy jsou u prvního jazyka zjevné v první řadě v procesu jeho osvojování, pro cizí jazyk(y) jsou pak předmětem procesu učení se cizímu jazyku. K celkovému rozvoji a obohacení komunikační kompetence značnou měrou přispívá právě i vyučování cizím jazykům.

Navzdory vcelku jasnému chápání shora objasněných pojmů komunikace, jeho derivátu komunikační a pojmu kompetence je ovšem poněkud obtížné jednoznačně vymezit význam slovního spojení komunikační kompetence. Stejně tak jako např. v případě definice jazyka i zde existuje řada pohledů, ze kterých je na tento fenomén nahlíženo. Savignonová k tomu uvádí:

*„Collecting definitions of communicative competence is fun. Teachers, methodologists, and textbook writers have used the term in many interesting if confusing ways. Some use it assuredly, some tendentiously, others cautiously“* (Savignon 1983, 1, in Schmenk 2005: 59)<sup>14</sup>.

Diskuze ohledně komunikační kompetence, které vedly k zavedení tzv. komunikačního paradigmatu, rozpoutali především přívrženci aplikované lingvistiky a lingvodidaktické.

Jestliže ještě do počátku 60. let převažovalo silně gramaticky a formálně orientované chápání jazyka, došlo v následujících letech v rámci aplikované lingvistiky a v didaktice cizích jazyků k obratu a přechodu od systémového chápání jazyka k zaměření se na jeho funkční a komunikační potenciál. O obratu v lingvodidaktice pojednáme ještě zevrubněji v následujících kapitolách. Pod vlivem prací zaměřených na teorii řečových aktů Austina (1962, česky 2000) a Searla (1969) nebo na funkční gramatiku Hallidaye (1970), které zachycovaly jazyk z hlediska sociolingvistického, a pokoušely se teoreticky popsat různé komunikační situace, následovala sociolingvistická etapa, tedy etapa, v níž byly popisovány sociální vlivy a sociolingvistické aspekty jazyka (srov např. Labov, 1972, 2001). Klíčovou úlohu ve

<sup>13</sup> „Komunikace se tedy zjevně těsně váže na komunitu a kulturu. Jestliže nesdílíte společný náhled, společnou kulturu a související jazykovou kategorizaci, bude komunikace obtížná.“ – překlad autor.

<sup>14</sup> „Sbírat definice komunikativní kompetence je výborná zábava. Učitelé, metodologové a autoři učebnic užívají tohoto termínu mnoha zajímavými, i když matoucími způsoby. Někteří ho užívají sebevědomě, někteří tendenčně, jiní opatrně.“ – překlad autor.

vztahu ke komunikační kompetenci však sehrála práce „*On communicative Competence*“ amerického antropologa a sociologa Della Hymese, který položil teoretické základy komunikační kompetenci, když ji v roce 1972 definoval.

Hymes chápe komunikační kompetenci jako znalost pravidel používaných v rámci jazyka, neboť bez znalosti těchto pravidel používání by byla nepoužitelná i samotná pravidla gramatická, byť by byla sebelépe osvojena. Hymes, původním povoláním sociolog a nikoli lingvista, zkoumal a popsal, jaké sociální a jiné faktory mají vliv na utváření jazykové performance (v duchu Chomského klasifikace, viz kapitolu Vymezení pojmu jazyková kompetence). Hymes se již od šedesátých let zabýval podmínkami a možnostmi řečové interakce a jejím sociálním pozadím. Jeho teorie komunikační kompetence je založena na otázce, co mluvčí, v Hymesově výzkumu však dítě coby rodilý mluvčí, musí znát k tomu, aby bylo schopno v rámci jazykového společenství jednat komunikačně, resp. jazykově kompetentně. Sám k tomu říká: „*To cope with the realities of children as communicating beings requires a theory within which sociocultural factors have an explicit and constitutive role*“ (Hymes, 1972: 271)<sup>15</sup>. Hymes vytvořil definici komunikační kompetence, která v sobě zahrnuje na jedné straně jazykové znalosti a používání jazyka, na straně druhé pak nabízí proměnné, které nejenže podmiňují komunikační chování, ale zároveň umožňují vyhodnocení pozorovatelného chování jako „komunikační“:

1. Whether (and to what degree) something is formally *possible*.
2. Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available.
3. Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated.
4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails.

(Hymes 1972: 281)<sup>16</sup>

<sup>15</sup> „Zabývat se skutečností/realitou dětí jakožto komunikujících bytostí si žádá teorii, v níž hrají socio-kulturní faktory explicitní a konstitutivní úlohu“ – překlad autor.

<sup>16</sup> 1.....Jestli (a do jaké míry) je něco formálně *možné*.

2. Jestli (a do jaké míry) je něco *schůdné* vzhledem k dostupným prostředkům implementace.

3. Jestli (a do jaké míry) je něco *vhodné* (adekvátní, šťastné, úspěšné) vzhledem ke kontextu, v němž se to užívá a hodnotí.

4. Jestli (a do jaké míry) se něco skutečně dělá, opravdu provádí a co to s sebou nese. – překlad autor.

Koncept komunikační kompetence Hymese tedy do jisté míry představuje přechod od pojetí kompetence, tak jak ji zavedl americký strukturalista N. Chomsky, který rozlišoval (viz též výše Kde?):

- **lingvistickou (jazykovou) kompetenci** (*linguistic competence*) – tedy znalost pravidel daného jazyka, celé struktury daného jazyka; Chomsky zde však měl na mysli především gramatickou kompetenci, zejména vrozené předpoklady na generování gramaticky správných vět,

- **lingvistickou (jazykovou) performanci** (*linguistic performance*) – schopnost aplikace daného jazyka v praxi (sem Chomsky zařazuje pragmatickou kompetenci a aktuální performanci).

Hymes Chomského koncept kritizoval za to, že ve svém modelu nezachycuje ani fenomény použití jazyka, ani pro něj specifické rétorické, poetické nebo pragmatické atributy. Proto rozšířil Chomského klasifikaci o jeden důležitý aspekt, a sice o aspekt dovednosti jazyka používat. Každý člověk disponuje komunikační kompetencí tehdy, jestliže dokáže jazyk používat v sociálně přiměřené podobě. Na rozdíl od Chomského tedy Hymes kompetenci chápe jako kombinaci znalostí a dovedností. Srov. též Repku (1997: 47) a jeho chápání komunikační kompetence:

*„...both aspects of knowledge (now extended to include in particular sociolinguistic knowledge) and aspect of performance, or what Hymes terms 'ability for use'.”<sup>17</sup>*

Podle Hymese totiž nespočívá komunikační kompetence pouze v gramatických znalostech jedince, nýbrž i v psycholingvistických, sociokulturních a pragmatických znalostech. Ke komunikační kompetenci patří rovněž i dovednost jazyka používat, tedy dovednost toho, jak shora uvedené znalosti uplatnit úspěšně v praxi. Pro uživatele jazyka nestačí pouhá dovednost tvořit gramaticky správné věty, aniž by při tom nezohledňoval i další faktory podílející se na komunikačním procesu, tedy posluchače, kontext, téma diskurzu apod. Na druhé straně patří ke komunikační kompetenci také dovednost jazyk dekodovat, jako je tomu v případě řečových dovedností poslechu a čtení, kdy uživatel jazyka věty aktivně netvoří, nýbrž je recipuje a následně dekoduje.

---

<sup>17</sup> „.....oba aspekty znalosti (nyní rozšířené tak, aby zahrnovala zejména sociolingvistickou znalost) a aspekt performance, či to, co Hymes nazývá 'schopnost použít'”- překlad autor.



Hymes (1979: 21-24) je tedy toho názoru, že jedinec, který v jazyce disponuje komunikační kompetencí, vládne jak znalostí systému jazyka (lingvistickými znalostmi), tak i dovedností používat daného jazyka s ohledem na ovládnutí následujících aspektů:

- ✚ gramatické znalosti: zda a do jaké míry je daná struktura z formálního hlediska možná,
- ✚ proveditelnost: zda a do jaké míry je promluva proveditelná, např. s ohledem na omezenou kapacitu paměti nebo standardní délku věty,
- ✚ kontextová přiměřenost: zda a do jaké míry je to, co má být řečeno, v daném, kontextu vhodné a pro danou situaci přiměřené,
- ✚ uskutečnění: zda a jak dalece bude něco vyjádřeno či nikoli a co toto vyjádření nebo způsob jednání s sebou v dané situaci přinese.

Komunikační kompetence je úzce provázána se všemi čtyřmi uvedenými aspekty. Ovládnutí jen některého ze shora uvedených aspektů pak představuje pouze dílčí ovládnutí celé komunikační kompetence. Zároveň je třeba si uvědomit, že je komunikační kompetence jazykovým chováním, které je možné pozorovat a popisovat pouze v rámci sociálního kontextu.

Snahy o definici komunikační kompetence však nenalzáme pouze u autorů z anglosaské jazykové oblasti, nýbrž i u autorů z oblasti germanofonní. Jedním z nich byl Hans Eberhardt Piepho, obecně uznávaný jako jeden ze zakladatelů komunikační metody, kdy v roce 1974 svou propagací stejnojmenného učebního cíle zahájil epochu nové orientace v lingvodidaktice. Podle Piepha lze komunikativní kompetenci realizovat v cizojazyčném vyučování jako diskurz jen tehdy „*wenn die Form der Mittel gegenüber der Bedeutsmakeit der Absichten und Rollen zweitrangig bewertet und gewichtet wird*“ (Piepho, 1974: 16). V důsledku Piephovy teorie došlo k odsunutí gramatiky a výuky gramatiky na okraj vyučování cizímu jazyku. Piephův přístup se od přístupů ostatních autorů lišil i v jiných aspektech. Zatímco Hymesovi šlo o iniciaci etnografických a empirických studií procesu komunikace, stál pro Habermase, o němž pojednáme níže, v popředí nástin etnografického ideálu. Na Habermase následně navazuje právě Piepho (1974). Přístup, který zvolil on, se odlišuje jak od Habermasova pojmu sociálních vlivů prostého diskurzu, tak i od v anglosaské oblasti pěstované diskuze, která rozvíjí definici pragmatiky, jak ji vedl například Hymes. Piephův pojem komunikační kompetence úzce souvisí s debatami zaměřenými na

kritickou pedagogiku, které byly vedeny v 60. a 70. letech. Jednalo se zejména o kritiku redukce jedince, coby systému řízeného v duchu behaviorismu podle vzorce stimul ⇒ reakce.

Piepho (1974: 109) totiž vychází z poznatku, že při učení se cizím jazykům nejsou dostatečně rozvíjeny vlastní funkce řečového jednání, a proto se zasazuje za vytvoření nového přístupu ve vyučování cizím jazykům, který by byl orientován na komunikační progresi a přitom by se opíral o situační kontext, přístup, v jehož centru budou stát komunikační potřeby učících se.

Piepho (srov. 1974: 61-62) rozlišuje mezi pojmy sématicky-gramatickými a mezi komunikativní kompetencí, která v sobě zachycuje dovednosti, jež studujícím jazyka umožní vyjadřovat své komunikační záměry prostřednictvím přiměřených prostředků jazyka i mimo školní prostředí, tedy v reálné komunikaci. Vychází přitom z ilokutivní síly řečových aktů (srov. Searle, 2007: 34n) a vytlačuje tím lingvistickou kompetenci do pozadí: *„Auch hier gilt das Prinzip, dass vor allem anderen der kommunikative Zweck erfüllt sein muß. Grammatische, orthographische Korrektheit und stilistische Momente sind nur insoweit von belang, als sie die Verständlichkeit oder den Nutzen beeinträchtigen. Die äußere Form, die wirkungsvolle sprachliche Fülle gehören in einen ganz anderen Lernzielkomplex, der zwar auch durch Ergebnisse dieses Komplexes beeinflusst werden kann, aber dafür keine Maßstäbe liefert“* (Piepho, 1974: 109).

Dalším z autorů snažících se o definici komunikační kompetence je již výše zmíněný Jürgen Habermas (1971). Ten staví ve svých úvahách zaměřených na socio-filozofickou teorii sociální komunikace komunikační kompetenci do souvislosti se znalostí univerzálních aspektů jazyka, které umožňují mezilidskou komunikaci v rámci interakce, jež není zatížena sociálními tlaky, tedy komunikaci v „ideální řečové situaci“. Podle Habermase spočívá sociální prostředí, v němž účastníci komunikačního procesu interagují, z individuálních dovedností, intuitivních znalostí, jakým způsobem je možné se s danou situací vypořádat a z praktik, které si jedinec osvojil v procesu socializace, tedy ze znalostí, jež je možné v konkrétní situaci využít, stejně tak jako ze známých motivů vyplývajících z pozadí situace (srov. Habermas, 1995: 593). Z výše uvedeného vyplývá, že dorozumění se mezi aktéry komunikačního procesu je možné teprve na základě dobře známého pozadí. V Habermasově modelu ideální řečové situace, která je prostá sociálních vlivů, a

kteřá by měla být principiálně možná v kařždém jazyce, v sobě komunikační kompetence zahrnuje schopnost rozlišovat mezi skutečností a zdáním, mezi tím, co je již prezentní, a mezi tím, co se má stát, ale také mezi existencí a přeludem. Vzhledem k faktu, že se Habermas věnoval pouze modelu ideálního stavu, nikoli empiricky doložitelnému pozorování, zůstává nadále otázkou s otevřenou odpovědí, jak by se mluvčí v reálné komunikační situaci s takovou klasifikací vypořádal. Habermasovi jde v první řadě o to vytvořit model pro ideální řečové situace, ve kterých nesmějí být názory a normy zasazovány bez znalosti pozadí, nýbrž musejí mít své opodstatnění v diskurzu. Komunikace má podle něho probíhat prostá indoktrinace, bez ideologií a hierarchických struktur, aby mohlo dojít mezi účastníky diskurzu ke skutečnému konsensu, a to při zajištění rovnoprávnosti všech zúčastněných. Předpokladem je symetrické rozdělení šancí, díky nimž budou mít jedinci možnost si svobodně zvolit a zrealizovat daný řečový akt, jehož jsou účastníky (srov. Habermas, 1971: 137).

Habermase přitom zajímají pouze pravidla nezbytná k realizaci ideálních diskurzů, neboť právě ta podle jeho názoru vytvářejí pragmatickou, popř. komunikační kompetenci (srov. Habermas, 1971: 140). Habermasův koncept komunikační kompetence vychází z pragmatických univerzálií, systému pravidel, který je základem pro diskurzu ve všech sociálních a kulturních kontextech.

Ačkoli sledují Habermasovy a Hymesovy koncepty jiné cíle, stanovují si různá těžiště a zabývají se různými oblastmi lingvistického, popř. jazykově-filozofického zkoumání a jsou tak jen těžko slučitelné, byly aspekty obou přijaty, následně diskutovány a dále rozvíjeny i v oblasti komunikační kompetence v cizím jazyce.

Závěrem této části uvedme ještě několik pohledů na komunikační kompetenci z hlediska lingvistického, pedagogického i lingvodidaktického, tak jak je definována v německé a české odborné literatuře.

Již shora zmíněný Piepho (1974: 15) navrhl pro komunikační kompetenci následující definici: „*Kommunikative Kompetenz ist eine umfassende Fähigkeit eines Sprechers kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern, d.h. die Bedeutung und die*

*Absicht in oder hinter einer Äußerung bzw. einem Text aufzufassen und eigene Absichten in wirksamer Weise sprachlich auszudrücken*<sup>18</sup>.

Současní němečtí lingvodidaktici Barkowski a Krumm (2010: 156) ji např. chápou jako *„eine komplexe Fähigkeit, bei der mehrere Dimensionen sprachlichen Handelns zusammenwirken, die sich differenzieren lassen in sprachsystematische (grammatische, lexikalische, phonologische bzw. graphische) Kenntnisse, Wissen um Kommunikationsstrategien sowie pragmatische und sozio-kulturelle Kompetenzen.*“<sup>19</sup>

Werlenová (2007: 15) definuje komunikační kompetenci jako *„die Fähigkeit, die Kommunikation als kreatives und reflektiertes Sprachhandeln im Sinne von sich selbstverständlich machen und andere verstehen, realisiert und die Empathie, der Fähigkeit Perspektiven anderer einzunehmen, aufbaut. Mit dem kreativen Anwenden und dem kreativen Verstehen, dem angemessenen Interpretieren der Äußerungen anderer, sind das kontinuierliche Erweitern der Sprache und der verantwortungsvolle und weitsichtige Umgang mit Sprache verbunden. Das Wissen vom System der Sprache, von Grammatik, Lexik und Stilistik, ist Folge und Voraussetzung kompetenten Sprachhandelns zugleich. Das Sprachsystemwissen bezieht sich vor allem darauf, wie sprachliche Form mit Intention und Funktion zusammenhängt.“*

V Encyklopedickém slovníku češtiny (2002: 219) pak nalezneme u hesla komunikační kompetence následující záznam: *„Soubor všech znalostí, které umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje pouze znalost jazyka, tzv. jazykovou kompetenci, ale i znalost toho, jak užívat jazyk v nejrůznějších komunikačních situacích.“*

Pro české autory, jako např. pro Šebestu (1999: 60) představuje komunikační kompetence *„soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit i účast druhých na nich“.*

---

<sup>18</sup> „Komunikativní kompetence je komplexní schopnost mluvčího jednat komunikativně a vyjadřovat se v rámci diskurzu, tzn. pochopit význam a záměr explicitně či implicitně obsažený ve sdělení a účinným způsobem jazykově vyjádřit své záměry.“ - překlad autor.

<sup>19</sup> „komplexní schopnost, na níž se podílí vícero dimenzí řečového jednání, které lze diferencovat v systémově-jazykové znalosti (gramatické, lexikální, fonologické, příp. grafické), ve vědomosti týkající se komunikačních strategií, jakož i v pragmatické a sociokulturní kompetence.“ - překlad autor.

Tato Šebestova definice je však podle našeho názoru obecnou definicí komunikační kompetence vztahující se primárně k prvnímu jazyku. Sekundárně ji však můžeme aplikovat i na jazyk cizí.

Čermák (2001: 254) popisuje komunikační kompetenci jako „*neuvědomovanou, zažitou schopnost mluvčího užívat jazyk úměrně potřebám komunikativních situací*“. Na tomto místě bychom si dovolili tuto Čermákovu definici rozporovat. Na rozdíl od autora této definice se totiž nedomníváme, že by mluvčí nedosahoval žádné komunikační kompetence nebude-li si uvědomovat a bude-li ji mít zažitou. To platí zejména pro cizí jazyk, kdy jsem si své kompetence většinou dobře vědomi.

Machová a Švehlová (2001: 136) jdou v chápání komunikační kompetence oproti oněm dvěma výše uvedeným českým autorům dále, když ji vnímají jako „*schopnost účelně a efektivně užívat prostředky daného jazyka díky znalosti pravidel jejich spojování*“.

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2001: 105) definuje komunikační kompetenci jako „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka*“.

V české lingvistické terminologii se můžeme navíc setkat i s termínem *komunikační, pragmatická kompetence* (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002: 219), jež „*je souborem všech znalostí, které umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje pouze znalosti jazyka, tzv. jazykovou kompetenci [...], ale i znalost toho, jak užívat jazyk v nejrůznějších situacích*“.

L. Ries (1987: 6) chápe komunikační kompetenci jako „*schopnost přiměřeného komunikativního chování, která umožňuje člověku vstupovat do sociálních komunikačních aktů způsobem obvyklým v daném jazykovém společenství*“. To znamená, že nejen správně používá jazykových prostředků, nýbrž že způsob, který pro komunikaci zvolil, nebude dojem neobvyklosti.

Podle J. Hendricha (1988: 29) představuje komunikační kompetence „*kromě jazykové kompetence i uplatnění vžitých sociálně kulturních pravidel, uplatnění hodnot, předpisů a omezení, nutných k adekvátnímu pochopení ústního nebo písemného sdělení v daném jazyce nebo k jeho adekvátní produkci*“

Lingvodidaktik J. Veselý (1991/1992: 34) ve svém článku uvádí výstižnou definici W. T. Littlewooda: „*Komunikativní kompetence je dovednost operovat prostředky daného cizího jazyka v produktivních i receptivních řečových činnostech, a to adekvátně v daných konkrétních komunikativních situacích v souladu s běžným územ v zemi daného jazyka.*“

Konečně S. Jelínek (2000/2001: 3) rozumí pod pojmem komunikační kompetence „*způsobilost ke komunikativnímu chování, umožňující člověku realizovat komunikativní potřeby a intence, a to takovým způsobem, který je přiměřený konkrétní situaci a obvyklý v daném jazykovém společenství (který odpovídá sociokulturnímu kontextu jazyka.)*“

„*Komunikativní kompetence jako komplexní útvar pak zahrnuje dílčí komponenty (označované ne zcela ustálenou terminologií). Připomínáme z nich kompetenci jazykovou (lingvistickou), kompetenci řečovou (pragmatickou), strategickou, sociolingvistickou a sociokulturní.*“ (Jelínek, 2002: 7).

Celý koncept jazykové výuky a jejího obsahu se postupem času dále vyvíjel, abychom dnes ve vyučování cizím jazykům dospěli ke kombinaci několika hledisek zároveň, hlediska funkčního, gramatického, sémantického, nociónálního i emocionálního, která se v procesu cizojazyčného vyučování prolínají a vzájemně doplňují (viz pozn. postkomunikační období v následující kapitole).

Cílem této subkapitoly bylo osvětlit podstatu komunikační kompetence a výběrově zmínit různé pohledy na ni. Na základě uvedeného tedy lze komunikační kompetenci chápat jako široký soubor produkčních a percepčních aktivit účastníků komunikace. S osvojováním komunikační kompetence se setkáváme již v případě osvojování prvního jazyka, i když se jedná o základní komunikační kompetenci, na jejímž základě dochází později k výstavbě komunikační kompetence v cizím jazyce.

S veškerým respektem k výše uvedeným definicím se i my v závěru této kapitoly pokusíme o náš vlastní pohled na věc. Komunikační kompetenci chápeme jako schopnost a dovednost jedince v roli jak emitora, tak i recipienta využívat pro vyjádření svých myšlenek, názorů, soudů apod. přiměřeně, konstruktivně a efektivně svých nabytých znalostí jazykového systému daného jazyka, jakož i s ním souvisejících lingvoreálií, znalostí kulturních specifik oblasti cílového jazyka a to takovým způsobem, aby co nejvíce odpovídaly společenským normám a zvyklostem

dané kulturní oblasti a aby byly zároveň adekvátní aktuální komunikační situaci, přičemž hlavním cílem jedince bude úspěšné dosažení jím intendovaného komunikačního záměru.

### **3.1 Komunikační či komunikačně-pragmatický obrat jako směr v lingvistice a lingvodidaktice**

Abychom lépe pochopili, co vlastně vedlo ke vzniku komunikační metody, o níž jsme pojednali v předchozí kapitole, budeme se na tomto místě krátce věnovat motivům, které daly vzniknout komunikační metodě. Dalším důvodem pro tento krátký exkurz do problematiky je obratem posílený důraz sdělné a pragmalingvistické složky jazyka, jimž věnujeme pozornost v našem výzkumu.

Přibližně v sedmdesátých letech minulého století dochází v lingvistice, potažmo ve výuce cizím jazykům k významným změnám, které označujeme jako komunikační či komunikačně-pragmatický obrat.

V rámci zmiňovaného obratu začíná být propojována lingvistika s ostatními vědními disciplínami a začínají se etablovat nové obory jako například sociolingvistika, textová lingvistika, ale třeba i psycholingvistika. Lingvistika tak tvoří základ pro nové interdisciplinární obory. Obrat zaznamenává i lingvodidaktika, která kritizovala výsledky do té doby převažující audiolingvální a audiovizuální metody, které, jak známo, příliš akcentovaly některou ze složek komunikace na úkor složek jiných. Jako reakce na nespokojenost s výsledky těchto metod, jako reakce na společenské a politické poměry v Evropě 70. let a jako odraz nového pojetí jazyka jako nástroje komunikace a pojetí učení jako aktivního procesu vzniká komunikační metoda.

U zrodu komunikačního pojetí výuky cizích jazyků stáli kromě již uvedených Hymese, Piepha nebo Habermase dále např. také Christopher Candlin (1976), Christopher Brumfit a Keith Johnson (1978), kteří tak reagovali na výsledky práce v oblasti funkční lingvistiky ve Velké Británii (John R. Firth, 1957 M. A. K. Halliday, 1970), sociolingvistiky v USA (Dell Hymes, John Gumperz, poprvé 1972, William Labov, 1972) nebo určitých filozofických úvah o fungování a užívání jazyka (John Austin, 1962, John Searle, 1969). Jazyk začíná být totiž chápán především jako prostředek komunikace, do popředí se dostává jazyk se svou sdělnou složkou a jeho funkcemi, systémový popis jazyka je rozšířen o výsledky kontextuální a pragmalingvistické.

Tyto změny ve výuce cizím jazykům, tedy přechod ke komunikačně orientované výuce, jdou ruku v ruce se změnami v jazykovědě, která se odklání od systémově orientované lingvistiky, aby se spíše přiklonila právě k lingvistice komunikačně orientované.

Ke vzniku komunikačně orientované výuky tehdy významnou měrou přispěl mimo výše uvedených také Henry G. Widdowson. Widdowson se ve své práci (1978: 2n) zabývá dvěma aspekty jazykové performance, přičemž do lingvodidaktiky zavádí dva nové termíny: „usage“ (*úzus*) a „use“ (*použití*), kromě toho navíc i termíny koheze a koherence.

„Úzus“ vnímá Widdowson jako projev jazykové kompetence, neboť se jedná o výpovědi, které jsou jazykově korektní, avšak nejsou kontextově zakotveny. Takovými výpověďmi jsou tedy izolované věty bez kontextu. Významnější je však pro lingvodidaktiku Widdowsonův druhý termín, a sice „use“ - použití“. V tomto případě se jedná o přiměřenou aplikaci výpovědi v konkrétní komunikační situaci. Podobně jako Hymes a následně i ostatní přívrženci komunikační metody je Widdowson toho názoru, že pro kompetentní cizojazyčnou kompetenci není dostačující ovládnání toliko řečových dovedností (mluvení, psaní, čtení a psaní), ale je mimo ně třeba disponovat i znalostí toho, kdy, jakým způsobem, za jakých okolností a proč dané výpovědi použít, aby mluvčí dosáhl kýženého komunikačního cíle. Není tedy důležité pouze vytvářet gramaticky korektní věty, jak jsme o této problematice pojednali v kapitole věnované jazykové kompetenci, nýbrž je důležité tyto dokázat adekvátně používat s ohledem na okolnosti a podmínky komunikačního procesu.

Významný je ještě jeden postřeh Widdowsonův, a sice že v procesu jazykové komunikace zpravidla explicitně nevyřkneme vše, co jsme si konceptualizovali v našem vědomí, neboť to není pro porozumění a interpretaci výpovědi nezbytné. To je v dnešní době ještě více než kdy jindy umocňováno tzv. faktorem ekonomizace jazykové komunikace. Pro vyučování cizím jazykům z uvedeného vyplývá závěr, že bychom neměli studentům předkládat izolované věty, bez opory o kontext, nýbrž výpovědi reálné, autentické a především kontextualizované.

Komunikační či komunikačně-pragmatický obrat tedy v lingvodidaktické praxi znamená, že v popředí zájmu již nestojí gramaticky korektní věta, drilem osvojené lexikální jednotky či syntaktické struktury, nýbrž nácvik dovednosti kontextově přiměřené verbální (i neverbální) reakce. Hlavním cílem tohoto obratu bylo (a stále



je) učí se cizímu jazyku naučit adekvátně jednat v různých komunikačních situacích, chovat se v souladu s normami daného jazyka a jazykové kultury, tedy sumárně řečeno uvědoměle reagovat přiměřenými verbálními i nonverbálními prostředky na danou situaci.

V prvním jazyce, stejně tak jako v jazycích dalších, mezi nimi i cizích, dochází totiž k realizaci řečových záměrů na základě výběru výrazových prostředků, jež jsou situačně adekvátní a vhodné. Svůj vliv na realizaci řečového záměru mají rovněž pragmatické aspekty. K úspěšnému komunikačnímu jednání patří především to, že jsme schopni rozpoznat a ovlivnit dynamiku průběhu řečového jednání. Konkrétně jde např. o schopnost rozpoznat, jak zahájit rozhovor, jak se do rozhovoru zapojit nebo jak jej vhodně ukončit. Podobně i znalost toho, jak zajistit vzájemné porozumění, jak se vyrovnat s obtížemi při porozumění, jak vyvážit řečové nedostatky, aniž bychom komunikaci ukončili, je zejména pro nerodilé mluvčí nezbytná. Této problematice se věnujeme v empirické části této práce. Nezbytnou součástí komunikačního jednání vedle toho tvoří rovněž respektování kulturních a individuálních identit mluvčích, abychom tím předcházeli například vzájemnému nedorozumění nebo společenským faux pas.

Jazykové jednání tak chápeme jako kognitivní proces, jako kreativní akt, který vychází z osvojování jednotlivých jazykových prostředků, aby vyústil v komunikační kompetenci. Mezi zprvu preferované dovednosti patřily poslech s porozuměním a vlastní mluvený projev. Postupem času se však ukázalo, že nelze favorizovat některé z dovedností na dovednostmi ostatními a proto dnes platí, že by měl být nácvik všech čtyř řečových dovedností vyvážený. K dokonalému poznání a ovládnutí osvojovaného cizího jazyka patří rovněž znalosti lingvoreálií a reálií spolu s historickými souvislostmi, bez povědomí o nich by byla komunikace v cizím jazyce problematická. Neméně důležitá je ovšem i dovednost aplikace těchto znalostí do reálné cizojazyčné komunikace. Samotné znalosti bez dovedností by byly neefektivní. Výuka cizího jazyka musí totiž žáka připravovat mj. i na setkání s cizí kulturou, na vznik a řešení případných konfliktů.

Jak již bylo uvedeno výše, vyplývá požadavek komunikační kompetence z poznatku, že ovládnutí jazyka se neomezuje pouze na znalost jazykových prostředků, nýbrž v sobě zahrnuje i znalosti přiměřenosti a vhodnosti jejich použití, jakož i schopnost vlastní produkce a porozumění řečového jednání. Principem komunikačního přístupu

je chápání jazyka jako nástroje komunikace a učení jako aktivního procesu, ve kterém student sám přejímá zodpovědnost za efektivitu svého učení. Učitel ustupuje ze své do té doby běžné dominantní úlohy a plní především úlohu poradní, informativní a organizační.

Na rozdíl od dřívějších lingvodidaktických metod, především pak gramaticko-překladové, která přeceňovala lingvistickou kompetenci a v centru její pozornosti stála gramatika, již bylo podřízeno lexikum, nebo metody audiolingvální, která komunikačnímu přístupu předcházela, nás komunikačně orientovaná lingvodidaktika posledních desetiletí učí chápat jazyk především jako základní dorozumivací prostředek, jako nástroj komunikace. Potřeba komunikovat je potřebou porozumět a být pochopen a je podmínkou existence každého společenství.<sup>20</sup>

Komunikační orientace cizojazyčného vyučování se snaží přiblížit komunikaci ve vyučovacím procesu co možná nejvíce reálné sociální komunikaci. Komunikační cíl je tedy spolu s cílem vzdělávacím a výchovným hlavním cílem učení cizímu jazyku. Podle Choděry (2000: 51) je:

*„... jazykovým cílem v praktickém vyučovacím předmětu v podstatě nabytí, získání, osvojení komunikativní kompetence žákem.“*

Cizojazyčné vyučování by tedy mělo jedince připravit na zvládání každodenních situací v daném cizím jazyce.

V popředí přitom stojí interaktivní a činností aspekt jazyka. Při institucionalizovaném osvojování komunikační kompetence prostřednictvím komunikačně orientované výuky se pak prolínají jazykové a pedagogické cíle:

- ✚ pragmalingvisticky mají být mluvčí stavu užívat jazyka přiměřeně dané situaci, vedle toho však v sobě komunikační kompetence zahrnuje i cíle sociální:

<sup>20</sup> Nicméně i komunikační metoda byla postupem času překonána a v současnosti se nacházíme v tzv. postkomunikačním období. Pro postkomunikační období je charakteristický důraz na využití pozitivních aspektů z různých předchozích přístupů, a to ku prospěchu potřeb žáků a učebních kontextů. Typickým příkladem může být zohlednění prvního (mateřského) jazyka v cizojazyčné výuce, které komunikační přístup ani mnohé přístupy jemu předcházejí (gramaticko-překladová metoda, přímá metoda, audio-lingvální metoda aj.) nepodporovaly. Praxí se však stále více ukazovalo, že má používání prvního jazyka v cizojazyčné výuce jak pro žáky, tak i pro učitele pozitivní (srov. např. Atkinson, 1987: 241n). Kromě toho začíná být v postkomunikačním období ještě více podporována autonomie učitele, dochází k posílení jeho role ve vyučovacím procesu a a je kladen důraz na jeho vlastní zodpovědnost. Učiteli je mimo to ve výuce umožňováno subjektivně rozhodovat o tom jaký způsob výuky povede k požadovanému cíli. Toto rozhodování přitom vyplývá z jeho vlastních zkušeností a z jeho nabytého vzdělání.

- ✚ mluvčí mají být podporováni v rozvoji své sociální a osobnostní identity, stejně tak jako ve schopnosti jednat kognitivně a kooperativně (srov. např. Duxa, 2003: 306).

V návaznosti na Widdowsona a se zohledněním lingvistického aspektu, jenž je od používání jazyka neoddelitelný, bychom tedy mohli rysy komunikační výuky sumarizovat asi následovně:

1. Jazyk je systémem k vyjadřování významů.
2. Primární funkcí jazyka je interakce a komunikace.
3. Struktura jazyka odráží jeho funkční a komunikační užití.
4. Základními jednotkami jazyka nejsou pouze gramatika a její strukturní rysy, ale i kategorie funkčního a komunikačního obsahu, které se projevují v diskurzu (textu).

Komunikační přístup se tedy vyznačuje svou otevřeností okolním a aktuálním vlivům, jedná se tak o přístup, který se stále nachází v procesu vývoje, nicméně charakteristickým rysem je a stále zůstává rozvoj komunikační kompetence učícího se. I přes různost definic, které vyplývají z odborného zaměření svých autorů, respektuje komunikační přístup po celou dobu dva základní principy (srov. Richards a Rogers, 2001: 155):

- a) cílovou kategorii jazykového vyučování představuje komunikační kompetence;
- b) postupy pro výuku všech čtyř řečových dovedností mají zohlednit vzájemnou závislost jazyka a komunikace.

Poté, co jsme charakterizovali pojmy jazyková a komunikační kompetence a zmínili důvody, které k vzniku komunikační kompetence vedly, představíme a popíšeme v základní modely komunikační kompetence, tak jak byly v průběhu let formulovány, revidovány a doplňovány. Komunikativní kompetence je totiž jakýmsi terminologickým hyperonymem, jemuž jsou podřazeny jednotlivé subkompetence. Ty však nejsou autory modelů komunikační kompetence vydělovány a charakterizovány jednotně a proto některé z pohledů na problematiku nastíníme v následující kapitole.

Konkrétně se budeme věnovat modelům podle Canaleho a Swainové, Savignonové, van Eka, Bachmana, podle českého autora Choděry a dle SERR.

Zvláštní pozornost upřeme následně na jednu ze subkompetencí komunikační kompetence, a sice na kompetenci strategickou, která představuje bázi pro náš vlastní empirický výzkum.

Stejně jako je obtížné jednoznačné uchopení jiných problematik nebo snahy o jejich definice ať už v lingvodidaktice či v ostatních vědních oborech, ani v případě pokusů o formulování podstaty komunikační kompetence tomu nebylo jinak. A tak v průběhu času vznikaly různé definice obsahu komunikační kompetence různými autory, ať už ji tito nazývali jakkoli. Některým z takových modelů věnujeme pozornost v následující naší části práce.

### 3.1.1 Model komunikační kompetence podle Canaleho a Swainové

Michael Canale a Merrill Swainová (1980) byli prvními, kteří detailněji zkoumali podstatu komunikační kompetence a její použití při vyučování jazykům. Jejich teorie komunikační kompetence patří dodnes v lingvodidaktice k jedné z nejvýznamnějších. Canale a Swainová vytvořili teoretický rámec pro tvorbu učebních plánů i pro samotnou praxi cizojazyčného vyučování. O tři roky později Canale (1983) tento rámec ještě doplnil.

Definice komunikační kompetence Canaleho a Swainové je založena na pojetí Hymesově. Canale a Swainová definují komunikační kompetenci jako systém znalostí a dovedností, který je na pozadí využíván v procesu komunikace. Pod pojmem znalosti chápou gramatické znalosti mluvčího, tzn. znalosti teoretické, dovednostmi pak rozumí schopnosti mluvčího používat jazyka přiměřeně v různých situacích, tedy dovednost používat jazyka v praxi.

Podobně jako Hymes vymezují Canale se Swainovou čtyři dimenze komunikační kompetence, které spolu tvoří teoretický rámec pro praktické cizojazyčné vyučování:



Schéma č. 3: Komunikační jazyková kompetence podle Canaleho a Swainové

K této klasifikaci autoři dospěli na základě analýz empirických a teoretických výzkumů v oblasti komunikační kompetence (Canale, 1983: 12-14). Níže se pokusíme tyto čtyři dimenze podle Canaleho a Swainové definovat.

**Gramatická kompetence** nebo také lingvistická kompetence v duchu Chomského, je žákům/studentům patrně nejvíce povědomá, neboť byla v rámci cizojazyčného vyučování po staletí nejvíce zdůrazňována (srov. např. v gramaticko-překladové metodě). Pod pojmem gramatická kompetence si můžeme představit toliko znalosti týkající se elementů jazykového kódu, tedy např. jeho lexikonu, sémantiky, morfologie, syntaxe, fonologie nebo ortografie, které jsou realizovány na základě předem daných pravidel. Gramatická kompetence je tak založena na znalostech a dovednostech, které jsou nutné pro to, abychom byli schopni produkovat a recipovat významy jednotlivých promluv.

**Sociolingvistická kompetence** spočívá podle Canaleho a Swainové (1980: 30) jak v sociokulturních pravidlech užívání jazyka, tak i v pravidlech, na jejichž základě jsou vedeny diskuze. Ve svém pozdějším příspěvku již Canale (1983) pravidla diskuze přiřazuje k diskurzni kompetenci.

Sociolingvistická kompetence se zabývá tím, jaká sociální pravidla vlastně v případě používání jazyka existují: co je vyjadřováno a jaké výroky jsou v různých sociolingvistických kontextech přiměřené. Skutečnost, zda je daná promluva přiměřená či nikoli, závisí na dvou faktorech: na přiměřenosti významu a na

přiměřenosti formy. V případě přiměřenosti významu se jedná o to, zda určité komunikační myšlenky nebo funkce (např. prosba, stížnost...) nebo postoje (např. zdvořilost, formálnost...) jsou přiměřené (vhodné) pro konkrétní řečové situace (srov. výše s Hymesem). V případě přiměřenosti formy jde oproti tomu o to, jakým způsobem je intendovaná promluva vyjádřena, zda ve verbální nebo nonverbální podobě a také na tom, zda je taková forma v konkrétním sociolingvistickém kontextu odpovídající či nikoli (srov. Canale, 1983: 7-8). Sociolingvistickými faktory, které ovlivňují kontext, jsou např. sociální status účastníků komunikačního procesu, role, které tito účastníci zastávají, cíle zamýšlené interakce nebo normy či konvence interakce.

**Diskurzni kompetence** je založena na schopnosti jedince spojovat spolu při produkci i percepci řeči gramatické tvary a významy tak, aby vznikly kompaktní mluvené nebo psané texty různých žánrů, na druhé straně na schopnosti těmto textům také porozumět. Diskurzni kompetence tedy nepředstavuje způsob, jak jsou interpretovány jednotlivé věty, nýbrž způsob, jak jsou jednotlivé věty anebo celé výpovědi vzájemně propojeny, aby představovaly smysluplný celek. Diskurzni kompetence je důležitá pro porozumění témat založených na souvislostech, jako jsou například právní texty, návody, ale i třeba telefonické rozhovory bez možnosti sledovat koaktanta v reálném čase apod.

Pro přiblížení podstaty diskurzni kompetence uvádíme příklad H.G. Widdowsona (1978: 29), o němž již byla řeč výše:

*Speaker A: That's the telephone.*

*Speaker B: I'm in the bath.*

*Speaker A: OK.<sup>21</sup>*

Podle Widdowsona (1978: 29) tvoří tyto výpovědi koherentní diskuzi, ačkoli zde není patrná žádná otevřená koheze. První výpověď mluvčího A nemá podobu imperativu, je interpretována jako prosba. Výpověď mluvčího B si můžeme interpretovat jako odůvodnění toho, proč nemůže přijít k telefonu. Konečně poslední replika mluvčího A

---

<sup>21</sup> *Mluvčí A: To je telefon.*

*Mluvčí B: Jsem ve vaně.*

*Mluvčí A: Tak jo.* - překlad autor.

znamená jeho souhlas s odůvodněním mluvčího B. Aby bylo možné výpovědím porozumět, musí mít produktor (mluvčí, pisatel) tytéž znalosti o okolním světě, o lingvistických pravidlech, o struktuře diskuze a o sociálním rámci jako recipient (posluchač, čtenář).

### **Strategická kompetence**

Ani pro nositele jazyka není vždy možné používat jazyka bezchybně a přiměřeně v každé ze sociálních interakcí. O to těžší je používání cizího jazyka pro nerodilého mluvčího, a to navzdory veškeré snaze, kterou na plánování i vlastní realizaci interpretace svých myšlenkových pochodů vynaloží. V takovém případě se mluvčí, ať už rodilý nebo nerodilý uchylují vedle používání verbálních prostředků komunikace také k využívání prostředků nonverbálních. Ovládání a vzájemné doplňování obou těchto druhů prostředků patří k tzv. strategické kompetenci.

Strategická kompetence může plnit dvě funkce. Zaprvé může zachránit komunikační proces mezi produktorem a emitorem (nebo obráceně), jestliže hrozí nebezpečí, že by tento v důsledku absentujících nebo limitovaných jazykových prostředků zkolaboval. V momentě, kdy si nemůžeme vzpomenout na patřičný lexém nebo na optimální gramatický tvar, můžeme se danou jazykovou skutečností pokusit vyjádřit jinými prostředky, např. letiště – namísto *Flughafen* ⇒ *der Ort, wo die Flugzeuge starten* nebo namísto *hier wird Deutsch gesprochen* ⇒ *hier spricht man Deutsch* apod.

Zadruhé je možné pomocí strategické kompetence jednotlivé výpovědi umocňovat ve výrazu, a sice pomocí nonverbálních prostředků, např. zvednutým ukazovákem pro umocnění nesouhlasu nebo naopak pokýváním hlavou pro vyjádření souhlasu atd.

Z právě popsaného modelu Hymese a zejména pak Canaleho a Swainové je patrné, že se do výuky cizích jazyků dostává další aspekt, a sice aspekt sociolingvistický, tedy způsob užívání jazyka v rámci společenského kontextu. Poněkud opomíjený byl aspekt sociokulturní, reflektující charakteristiku a kulturu sociálního společenství, které daným jazykem hovoří. Tato tendence souvisí se zaměřením se na analýzu

diskurzu s orientací na teorii řečového aktu v duchu Austina a Searla (lokuční, ilokuční a perlokuční akt, poznámka autora)<sup>22</sup>.

Tři roky po Canalem a Swainové přichází se svým modelem komunikační kompetence Američanka Sandra Savignonová.

### 3.1.2 Model komunikační kompetence podle Sandry Savignonové

Savignonová (1983) se pokusila vymezit vztah mezi výše popsanými čtyřmi dimenzemi pomocí tzv. „obrácené pyramidy“, na jejímž základě se snaží ilustrovat, jak studenti procvičováním a zkušenostmi v rostoucím počtu komunikačních kontextů a příhod postupně zlepšují svou komunikační kompetenci, jež v sobě zahrnuje kompetenci gramatickou, diskurzivní, sociokulturní a strategickou.

I když relativní význam složek závisí na celkové úrovni komunikační kompetence, je každá z nich nepostradatelná. Navíc jsou všechny komponenty vzájemně propojeny. Dojde-li ke zlepšení v jedné oblasti, daná složka v interakci s ostatními komponentami způsobí odpovídající nárůst komunikační kompetence.

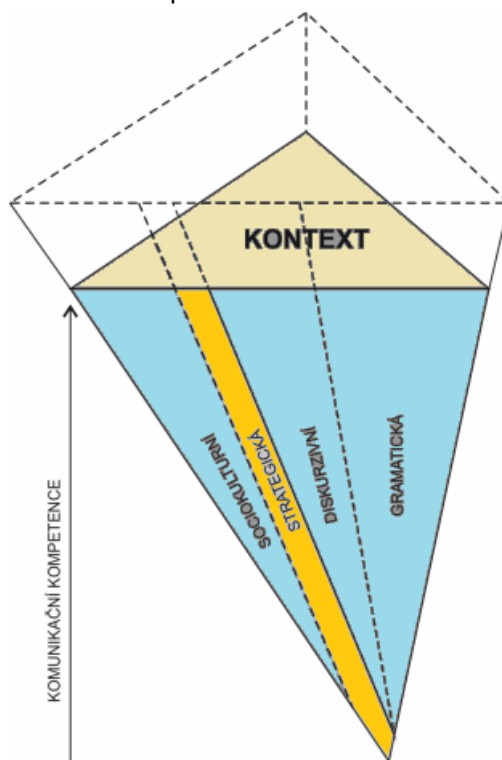


Schéma č. 4: Model komunikační kompetence podle Savignonové (1983) (upravil autor)

<sup>22</sup> **Lokuce** – slovní obsah výpovědi, **ilokuce** - pragmatická funkce výpovědi, jedná se vlastně o záměr, se kterým byla výpověď pronesena, **perlokuce** – reakce adresát na základě výpovědi. Např. věta (**lokuce**) *Tady táhne!* je prezentována jako implicitní příkaz (**ilokuce**) *Někdo vstane azavře okno/dveře.* (**perlokuce**). – poznámka autora.



**Gramatická kompetence** se podle Savignonové vztahuje k mluvnickým tvarům na úrovni věty, ke schopnosti rozpoznávat lexikální, morfologické, syntaktické a fonologické vlastnosti jazyka a užívat tyto k interpretaci a formulaci slov a vět. Gramatická kompetence se nepřimyká k žádné jednotlivé gramatické teorii a nezahrnuje schopnost vyjmenovat pravidla užívání. Člověk neprokazuje gramatickou kompetenci odříkáním pravidla, ale užíváním pravidla při vyjadřování své vlastní myšlenky, interpretaci recipovaného ap.

V případě **diskurzní kompetence** se podle Savignonové nejedná o izolovaná slova či fráze, ale o propojení řady promluv nebo psaných slov, resp. frází za účelem formulace textu, tedy významového celku. Textem může být báseň, e-mail, sportovní přenos, rozhovor po telefonu, ale i román. Rozpoznání izolovaných hlásek či slov napomáhá interpretaci celkového významu textu. Takovému procesu se říká "bottom-up processing" (zpracování směrem zdola-nahoru, pozn. autora). U "top-down processing" (zpracování směrem shora dolů, pozn. autora) se naopak jedná o pochopení tématu či účelu textu, který potom napomáhá identifikaci jednotlivých hlásek nebo slov. Oba uvedené typy jsou pro komunikační kompetenci nezbytné.

Při diskuzi o diskurzní kompetenci vyvstávají do popředí další dva všeobecně známé pojmy. Jedná se o koherenci a kohezi. Textová koherence je vztah všech vět nebo promluv v textu k jediné celkové propozici. Stanovení celkového významu, nebo tématu celé básně, e-mailu, sportovního přenosu, telefonního hovoru či románu je nezbytnou částí exprese i interpretace a umožňuje interpretaci jednotlivých vět, jež dohromady tvoří text. Lokální spojení nebo strukturální spojky mezi jednotlivými větami zajišťují koherenci a kohezi.

**Sociokulturní kompetence** - Savignonové širší pohled na tento druh kompetence sahá daleko za jazykové tvary, jde o interdisciplinární obor studia se vztahem ke společenským pravidlům užívání jazyka. Sociokulturní kompetence vyžaduje podle Savignonové chápání společenského kontextu, ve kterém se jazyka užívá: role účastníků, sdílené informace a funkce dané interakce.

Konečně **strategickou kompetenci** představují pro Savignonovou tzv. vyrovnávací strategie, jichž užíváme v neznámých kontextech s omezeními, která plynou z nedokonalé znalosti pravidel nebo nezpůsobilosti je aplikovat např. kvůli únavě či nesoustředěnosti, abychom byli schopni v započatém komunikačním procesu pokračovat. S postupným nácvikem a s nabýváním zkušeností získáváme kompetenci v oblastech mluvnice, diskurzu a sociokulturní adaptability. Relativní význam strategické kompetence se tím pádem snižuje, efektivní užívání vyrovnávacích strategií je však důležité pro komunikační kompetenci ve všech kontextech a odlišuje velmi efektivní komunikátory od těch méně efektivních.

Dalším významným modelem, kterému v této práci věnujeme pozornost, je model podle van Eka.

### 3.1.3 Model komunikační způsobilosti<sup>23</sup> podle Jana van Eka

Do jisté míry novátorským konceptem je koncepce Jana van Eka, která se vztahuje ke schopnosti individua komunikovat s ostatními členy daného společenství, i když na rozdíl od předchozích přímo nevycházejí z Hymesovy klasifikace.

Z van Ekova modelu přitom vycházeli autoři při tvorbě didaktických dokumentů pro vyučování cizím jazykům, jako tomu bylo například v případě dokumentu Rady Evropy nazvaném jako Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Oproti ostatním autorům modelů komunikační kompetence totiž van Ek zastává názor, že pro ovládnutí cizího jazyka nestačí pouze osvojení si komunikačních dovedností, nýbrž že by vzdělávací proces měl vést také k osobnímu a sociálnímu rozvoji žáka coby svébytného individua.

Van Ek klasifikoval jím definovanou komunikační způsobilost pomocí šesti subkompetencí, které spolu s pěstováním sociální zodpovědnosti a podporou autonomie učícího se vytvářejí jeden celek, přičemž nelze chápat jednotlivé součásti komunikační způsobilosti jako izolovaně aplikovatelné kompetence, nýbrž jako

---

<sup>23</sup> Van Ek ve své terminologii nepoužívá termínu komunikační kompetence, nýbrž komunikační způsobilost.- poznámka autora.

nedílné součásti celého modelu. V tomto ohledu se tedy van Ek ztotožňuje s předchozími autory.



Schéma č. 5: Komunikační kompetence podle van Eka

Díličí subkompetence bychom mohli definovat asi následovně:

- ✚ **lingvistická kompetence:** představuje schopnost jedince vyjadřovat se v cizím jazyce smysluplně, správně interpretovat recipovaný text, to vše v souladu s gramatickou normou daného jazyka a za použití ustálených významů odpovídajících konkrétní situaci;
- ✚ **sociolingvistická kompetence:** představuje schopnost mluvčího být si vědom toho, že použití jazyka, resp. jeho forem, se řídí vnějšími podmínkami jako je například okolní prostředí, intence komunikace, interpersonální vztahy mezi účastníky komunikačního procesu atd., jde tedy o vzájemný vztah mezi signály jazyka a mezi jejich významy, které jsou determinovány komunikační situací;
- ✚ **diskurzní kompetence:** v tomto případě se jedná se o schopnost mluvčího uspořádat věty v cizím jazyce v takovém pořadí, aby vznikl koherentní jazykový celek, jakož i o schopnost mluvčího volit při vlastní produkci i při interpretaci textů takové strategie, které budou svým charakterem odpovídat danému diskurzu;
- ✚ **strategická kompetence:** jde o schopnost použít v procesu komunikace těch strategií, které mluvčímu umožní na jedné straně vyjádřit se v cizím jazyce v případě náhle vzniklých obtíží v důsledku limitovaných znalostí natolik

pochopitelným způsobem, aby bylo možné v započaté komunikaci pokračovat dále, na straně druhé, aby byl sám v případě recepce schopen pochopit, co měl komunikátor svou formulací na mysli;

- ✚ **sociokulturní kompetence:** souvisí se sociokulturními podmínkami používání jazyka a představuje schopnost mluvčího uvědomit si, že mezi mateřským a cizím jazykem existují nebo mohou existovat určité sociokulturní diskrepance, které vyplývají ze sociokulturního prostředí daného národa a dle toho vybrat vhodnou jazykovou formu, přičemž opět nejde jen o verbální prostředky, ale i o prostředky nonverbální; jedná se o využívání specifických referenčních rámců; úzce tak souvisí s empatií vůči společenským konvencím v cílovém jazyce (pravidla pro používání jazyka ve společenském styku – zdvořilostní normy, normy komunikace s ohledem na sociální hierarchii apod.);
- ✚ **sociální kompetence:** van Ek (1991: 65) sám ji definuje jako „*vůli k interakci a schopnost interakce s ostatními*“, tato subkompetence je charakterizována snahou jedince podílet se na interakci s ostatními, přičemž v sobě zahrnuje takové proměnné jako je dostatečná míra motivace, schopnost vyslovení vlastního názoru, zaujmutí vlastního stanoviska, schopnost empatie, schopnost adekvátně reagovat v dané sociální situaci apod.

### 3.1.4 Model komunikační kompetence podle Lyla F. Bachmana

Na konci osmdesátých let uveřejnil Bachmann svůj první model komunikační řečové dovednosti (*CLA: communicative language ability*), který byl jednoznačně ovlivněn pracemi Canaleho a Swainové, nicméně je komplexnější a detailnější. Podobně jako oni, vychází Bachmann z toho, že se komunikační kompetence skládá jak z vědomostí, resp. kompetence, tak i z dovednosti tuto kompetenci přiměřeně realizovat v řečové promluvě. Komunikační kompetence se podle Bachmana skládá ze tří částí, které interagují s okolním světem, a to z:



Schéma č. 6: Komunikační řečové dovednosti podle Bachmanna

**Komunikační (jazykovou) kompetenci** je možné v Bachmannově duchu chápat jako strukturní organizační kompetenci a pragmatické znalosti. Strukturní znalosti (organizační kompetenci) lze dále podrozdělit na gramatické znalosti (znalosti lexiky, morfologie, syntaxe, fonologie a ortografie) a textové znalosti (koheze a celková výstavba mluvených i psaných textů). Za zmínku zde stojí, že se textová kompetence v Bachmannově pojetí kryje s pojmem diskurzivní kompetence v pojetí Canaleho a Swainové.

**Pragmatická kompetence** se týká vztahu mezi pro komunikaci stanovenými jazykovými signály a uživatelem jazyka, jakož i kontextem komunikace. Pragmatická kompetence se dále podrozděluje na ilokuční a sociolingvistickou kompetenci. Ilokuční kompetence se týká schopnosti uživatele jazyka vhodně aplikovat jednotlivé funkce jazyka: kognitivní, afektivní pro vyjadřování myšlenek, pocitů ap., manipulativní k manipulaci s okolním světem, heuristické pro rošíření znalostí týkajících se okolního světa a imaginativní, které slouží „pohrávání“ si s jazykem, pro tvoření a chápání vtípu, používání básnických tropů, psaní básní atd.

**Sociolingvistická kompetence** v sobě zahrnuje přiměřené používání jazyka v určitém kontextu. Slouží uživateli jazyka k rozlišování řečových variet, dešifraci, případně používání dialektů, ale i pro vhodnou volbu registru jazyka, který se bude

pokud možno co nejvíce blížit registru rodilého mluvčího. V neposlední řadě pomáhá sociolingvistická kompetence uživateli při chápání kulturního pozadí komunikace.

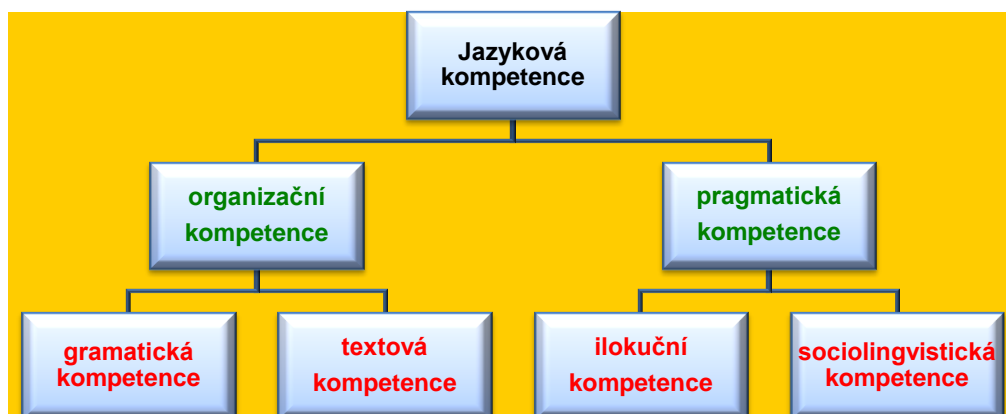


Schéma č. 7: Jazyková kompetence podle Bachmanna

V Bachmannově modelu tak interaguje řečová kompetence se strategickou kompetencí, která je založena na schopnosti naplánovat a zrealizovat výpověď přiměřenou pro konkrétní interakci, a s psycho-fyziologickou kompetencí, která v sobě zahrnuje anatomické předpoklady pro komunikaci.

### 3.1.5 Komunikační kompetence podle Radomíra Choděry

Z českých autorů se o definici komunikační kompetence pokoušel mj. například i Choděra (2006: 55), který zastává názor, že z hlediska cíle výuky cizích jazyků existují čtyři druhy kompetence.

Jako klíčovou uvádí kompetenci lingvistickou, kterou však odlišuje od kompetence jazykové. Lingvistickou kompetenci totiž Choděra chápe jako metajazykové povědomí o jazyce. Od lingvistické kompetence pak odlišuje následující tři kompetence:



Schéma č. 8: Model komunikační kompetence podle Radomíra Choděry

**Kompetenci jazykovou** (lingvální) chápe jako kompetenci, u níž se jedná o nezprostředkované povědomí elementů jazykového systému, dle Choděry se tedy jedná o vědomost „z“ jazyka.

**Kompetenci řečovou** podle Choděry představuje správnou recepci či produkci textu v souladu s jazykovou normou, v tomto případě se dle něho jedná o sekundární dovednost nižšího stupně.

**Kompetenci komunikativní** chápe nejen jako text ve shodě se systémem a normou, nýbrž se podle něho jedná navíc o shodu s územ, který odpovídá konkrétní komunikativní situaci. Na rozdíl od kompetence řečové ji Choděra považuje za sekundární dovednosti vyšší úrovně, v níž se prolínají jak verbální, tak i nonverbální prostředky komunikace, prvky sociokulturní, interkulturní, paralingvistické nebo extralingvistické.

### 3.1.6 Pojetí komunikační kompetence podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

V klíčovém dokumentu pro výuku jazyků nazvaném *Společný evropský rámec pro jazyky (SERR)*<sup>24</sup>, který byl vydán Radou Evropy (česky 2002), se komunikační kompetence (v SERR nazývaná jako komunikativní) skládá ze tří komponent, *lingvistické, sociolingvistické a pragmatické* kompetence (2002: 110n):

<sup>24</sup> Podotýkáme, že se v případě tohoto dokumentu nejedná o odborný vědecký text.

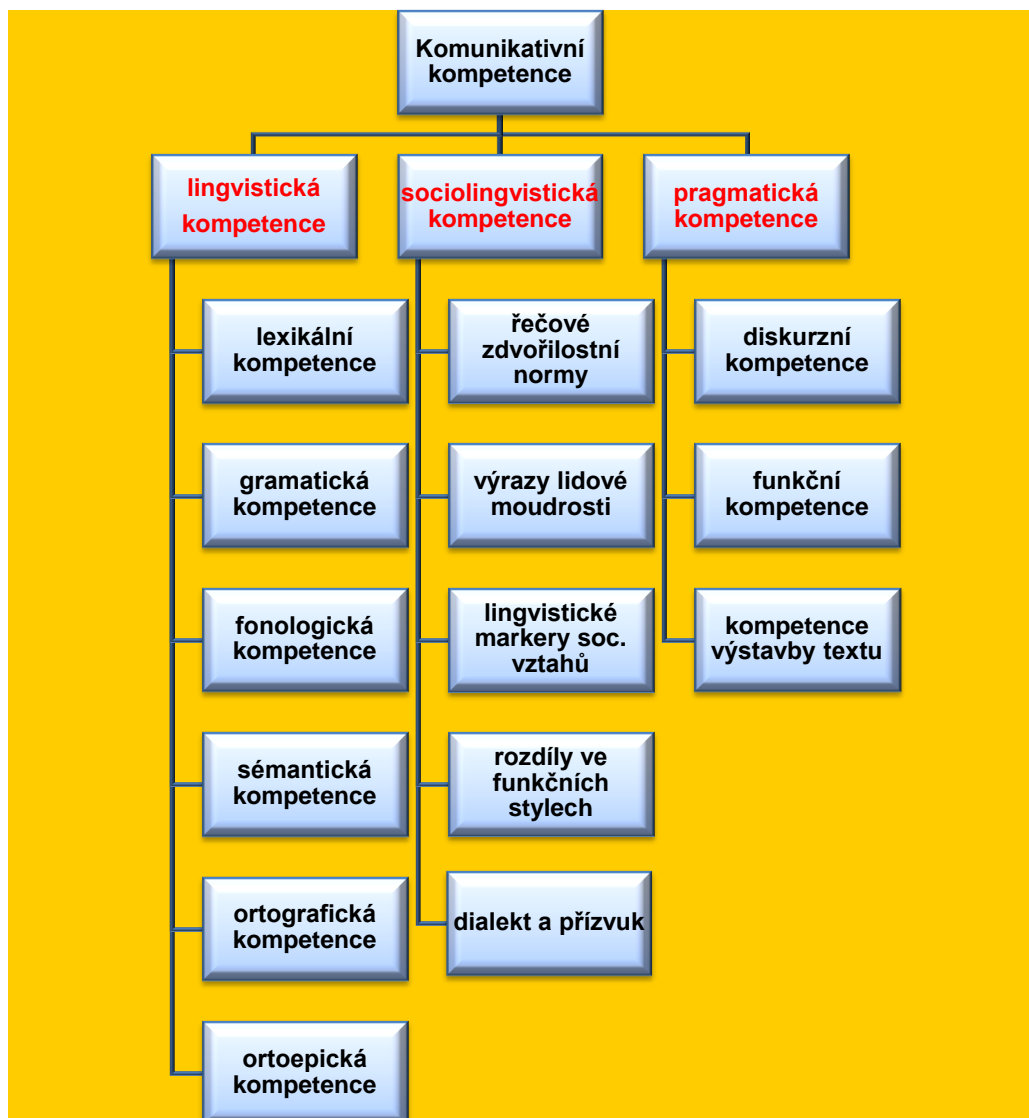


Schéma č. 9: Komunikační kompetence podle Evropského referenčního rámce pro jazyky

Uvedené kompetence v sobě zahrnují především znalosti, dovednosti a praktické dovednosti (2002: 13n).



✚ **Lingvistické kompetence** jsou definovány jako znalosti formálních prostředků, díky nimž mohou mluvčí konstruovat a formulovat korektně vytvořené a smysluplné výpovědi, jakož i schopnost těchto prostředků správně používat.

Tato kompetence je tvořena několika subkompetencemi, kterými jsou:

- ✚ lexikální kompetence;
- ✚ gramatická kompetence;
- ✚ fonologická kompetence;
- ✚ sémantická kompetence;
- ✚ ortografická kompetence a
- ✚ ortoepická kompetence.

Podle SERR „*tato komponenta je zde pojata z hlediska komunikativní jazykové kompetence daného jedince. Týká se nejenom rozsahu a kvality znalostí, ale také uspořádání těchto znalostí a způsobu, jakým jsou tyto znalosti uloženy (např. sítě asociací, do kterých mluvčí zabudovává lexikální jednotky) a přístupnosti (aktivizace, pamětní vybavení a pohotové použití)*“ (2000: 13).

✚ **Sociolingvistická kompetence** vyplývá z potřeb zvládnutí společenských dimenzí při používání jazyka. Sem patří takové znalosti a dovednosti, jako jsou lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, tedy rozdíly při komunikaci s různými generacemi, sociálními vrstvami apod. Osvojení a správná aplikace sociolingvistické kompetence má vliv na celkový výsledek komunikačního procesu. Její zvládnutí je důležité tím spíše, jedná-li se o interkulturní komunikaci.

✚ **Pragmatické kompetence** je zaměřena na to, jak uživatel jazyka zná principy, podle kterých jsou sdělení:

- organizována, strukturována a uspořádána („diskurzivní kompetence“);
- používána k vyjádření komunikativních funkcí („funkční kompetence“);
- uváděna v takovém sledu, který odpovídá interakčním a transakčním schémátům („kompetence výstavby textu“).

a. Diskursní kompetence v souladu s SERR znamená zejména schopnost tvořit správně strukturovanou promluvu či psaný text, přičemž mluvčí uplatňuje své znalosti pravidel syntaktické návaznosti (*koheze*) i sémantické propojenosti (*koherence*). Jedná se tedy o schopnost tvořit přiměřené nadvětné celky.

b. Funkční kompetence se zabývá schopností mluvčích využívat lingvistických prostředků v procesu komunikace k určitým funkčním účelům, přičemž jde jak o mikrofunkce (např. poskytování a hledání faktografických informací, vyjadřování postojů, přesvědčování, navazování kontaktu apod.), tak i makrofunkce (popis, vypravování, vysvětlení, argumentace, přesvědčování atd.)

Do funkcí kompetence jsou v SERR zahrnuta též interakční schémata, tj. vzorce společenské interakce, jako jsou například vzorce verbální výměny.

### 3.2 Shrnutí

Jak patrně z této kapitoly, nelze připsat podstatu komunikačního přístupu jednomu jedinému autorovi, ani nelze na žádný z modelů nazírat jako na stěžejní dílo, z něhož by vycházeli všichni ostatní autoři, i když např. SEER vychází z modelu van Eka.

U výše popsaných modelů však můžeme nalézáme jeden společný bod, kterému bychom chtěli, vzhledem k podstatě našeho empirického výzkumu, věnovat na tomto místě zvláštní pozornost. Jedná se o rozdílné definice strategické kompetence. Z modelů je patrné, že jednotliví autoři považují tento druh kompetence za důležitý, na druhé straně jako by ale právě tato subkompetence představovala nejobtížněji definovatelnou oblast komunikační kompetence.

Pojem strategická kompetence byla do jisté míry rozdílně používána. Jak jsme uvedli, považují ji Canale a Swainová (1980) za dovednost, při níž se při překonávání jazykového deficitu uplatňují jak verbální, tak i nonverbální prostředky. Taktéž Savignonová, která ji označuje jako tzv. vyrovnávací strategie, ji vnímá jako prostředek pro překonání zejména jazykových deficitů a jako prostředek pro udržení komunikačního procesu v chodu. Podobné pojetí nalezneme i u van Eka, který u strategické kompetence popisuje, jak se má žák naučit strategiím, které mu pomohou

vyrovnat se při komunikaci s nepředvídanými okolnostmi nebo při nedostatcích paměti. Pro Bachmanna naproti tomu nepředstavuje strategická kompetence prostředek k vykompenzování nedostatků, považuje ji spíše za schopnost vyhodnocování a plánování, díky níž bude možné jazyka používat přiměřeně situaci. Podle našeho názoru tedy Bachmann svým pojetím tenduje spíše k psycholingvistickému pohledu na podstatu strategické kompetence. Strategickou kompetenci bychom tedy mohli spolu s Bachmannem chápat jako schopnost mluvčího, která v sobě zahrnuje jak vyhodnocování a plánování promluvy, tak i jako schopnost kompenzace jazykového deficitu a jeho korekce. Z toho tedy vyplývá, že je strategická kompetence aplikována mluvčím, v závislosti na okolnostech, buďto vědomě nebo se uplatňuje podvědomě. Úsilí, které je spojené s ovládnutím cizího jazyka a ve srovnání s rodilým mluvčím nízká kompetence v cizím jazyce naznačují, že bude strategická kompetence podstatně častěji vědomě aplikována nerodilým mluvčím, tedy učícím se, než nositelem jazyka. I když, jak jsme již uvedli, i rodilí mluvčí využívají strategické kompetence ve své každodenní komunikaci v mateřském jazyce.

Protože je v našem empirickém výzkumu předmětem zkoumání jen jedna ze subkompetencí kompetence komunikační, a to kompetence strategická, obrátíme v následující kapitole pozornost právě na ni.

Níže připojená tabulka nabízí námi vytvořený přehled chronologického vývoje pohledů na komunikační kompetenci v jednotlivých modelech, o nichž jsme právě pojednali.

Schéma č. 10: Chronologický vývoj přístupů k pojmu komunikační kompetence

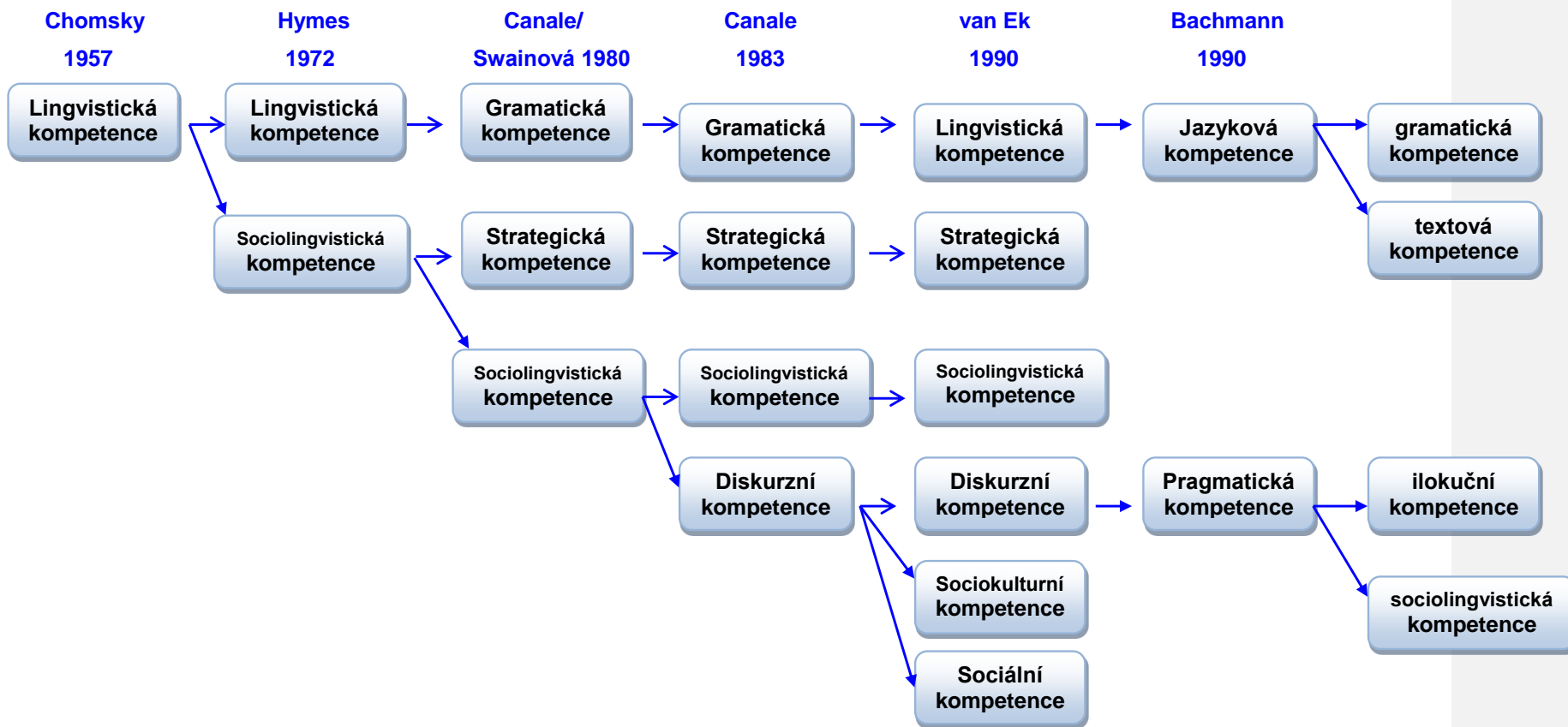
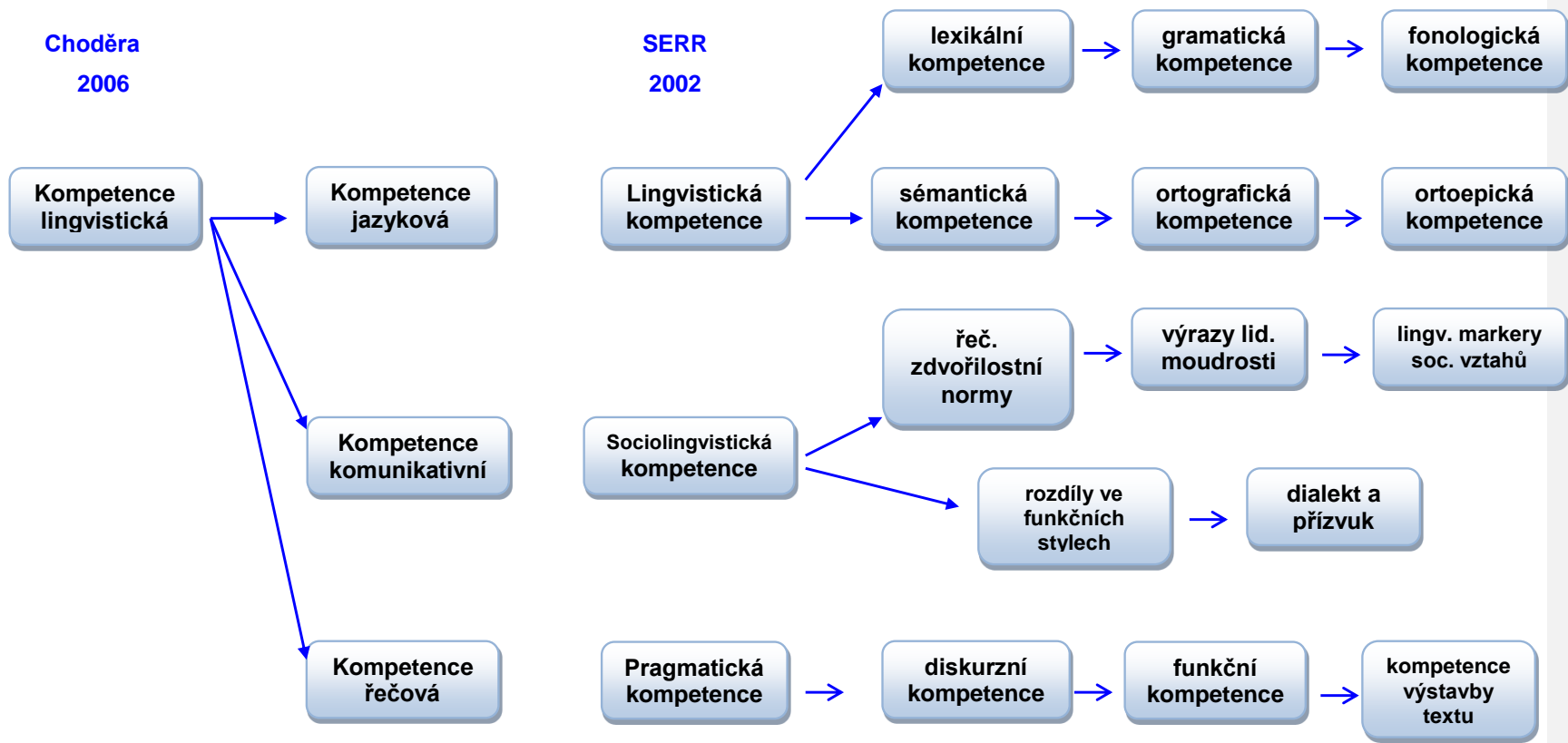


Schéma č. 11: Chronologický vývoj přístupů k pojmu komunikační kompetence - pokračování



## 4. STRATEGICKÁ KOMPETENCE JAKO SOUČÁST KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

V kapitole věnované klasifikacím a modelům komunikační kompetence jsme se pokusili komplexně představit různé úhly pohledu na tuto problematiku. Ještě předtím jsme uvedli, že Hymesův termín komunikační kompetence v sobě nereflektuje pouze lingvistickou složku jazyka, nýbrž schopnosti používat jazyk v sociálním kontextu máje na paměti kulturu cílového jazyka a normy komunikace. Obsah pojmu komunikační kompetence byl v následujících letech podrobněji stratifikován s ohledem na to, zda se jedná o znalosti forem nebo o dovednosti aplikovat jazyk v komunikačním procesu. Dodnes se pak setkáváme s různými subklasifikacemi, o nichž jsme pojednali v předchozí kapitole, které však povětšinou vycházely z klasifikace Canaleho a Swainové (1980). Stejně jako oni popisovali strategickou kompetenci rovněž Savignonová, van Ek nebo Bachman. Choděra ani SERR strategickou kompetenci explicitně nevydělují, ve Společném evropském rámci pro jazyky ji však spatřujeme ve formulaci tzv. diskurzní kompetence.



Schéma č. 12: Komunikační kompetence podle Canaleho a Swainové

My se však již následující části této práce již nebudeme věnovat podstatě prvních třech subkompetencí, které jsme se pokusili popsat právě v kapitole věnované jednotlivým modelům komunikativní kompetence, nýbrž s ohledem na zaměření námi realizovaného empirického výzkumu, který je součástí této práce, se zaměříme podrobněji již jen na kompetenci strategickou, která je obvykle chápána, jak ostatně vyplynulo z uvedeného, mj. jako dovednost překonávání problémů v jednotlivých

rovinách řečové promluvy<sup>25</sup> mluvčího, které vznikly zpravidla jako důsledek jazykového deficitu v ovládnutí systému mezijazyka<sup>26</sup> produktora. V tomto smyslu se tedy jedná o tzv. komunikační strategie, o nichž pojednáme zevrubně v následujících kapitolách.

Přiřazení komunikačních strategií právě k jim nadřazené kompetenci strategické považujeme za zcela opodstatněné. Myslíme si totiž, že proto, abychom byli schopni překonat vyskytnuvší se problém ať už při kódování nebo dekódování jazyka, musíme ještě před vlastní použitím vhodného postupu celý proces nejprve promyšleně naplánovat, uvědomit si jej, teprve poté jej můžeme úspěšně aplikovat. Vytváříme si tedy jakýsi náš vlastní strategický plán postupu. Avšak než budeme kompenzační strategie používat zautomatizovaně, musíme se nejprve celému postupu naučit. Komunikační strategie jsou tak úzce spjaty se strategiemi učení, avšak my je chápeme, na rozdíl od mnohých didaktiků spíše jako s učebními strategiemi paralelně existující, než abychom je vnímali jako strategie učebním strategiím podřazené. V tomto ohledu se tedy přikláníme k názoru Færcha a Kasperové, kteří k tomuto uvádějí: „*Communication strategies are procedures which enable learners to solve problems they encounter when using foreign languages for communicative purposes, in interactive and non-interactive situation, and in producing or comprehending oral or written discourse. Learning strategies, in the other hand, are designed to solve problems in expanding foreign languages knowledge, and in increasing its accessibility*“ (Færch, Kasper, 1986: 180)<sup>27</sup>.

Připouštíme však, že v tomto případě jedná spíše o pohled obecnější nebo snad lingvisticky tendenční. Jiný pohled je pohled čistě lingvodidaktický, jak si ukážeme dále.

Z výše uvedeného je navíc patrné, že se termín strategická kompetence do jisté míry překrývá s termínem diskurzivní kompetence. Tou rozumíme mj. schopnost mluvčího používat určitých strategií při konstrukci a následné interpretaci promluvy. Strategická

---

<sup>25</sup> Promluvou zde rozumíme text v jeho širokém slova smyslu, nikoli jen promluvu mluvenou.

<sup>26</sup> Mezijazykem (angl. interlanguage, něm. Interimsprache) rozumíme jednotlivé stupně přechodu v ovládnutí jazyka učícím se, který však ještě nedosahuje kompetence rodilého mluvčího. O mezijazyku pojednáme podrobněji v kapitole Komunikační strategie.

<sup>27</sup> „Komunikační strategie jsou postupy, které umožňují studentům řešit problémy při užívání cizích jazyků za účelem komunikace, v interaktivních a neinteraktivních situacích a při produkci ústního i psaného diskurzu a porozumění mu. Učební strategie se naopak tvoří za účelem rozšiřovat znalost cizích jazyků a její dostupnost“ (Færch, Kasper, 1986: 180) – překlad autor.

kompetence má však ve srovnání s diskurzí kompetencí přidanou hodnotu. Díky ní se totiž zvyšuje variabilita mluveného produktu a tím i jeho originalita.

V následujících subkapitolách budeme věnovat pozornost nejprve učebním strategiím ve vztahu k učení (se) cizím jazykům, s níž jsou komunikační strategie, jak jsme právě uvedli, úzce spjaté. Od nich poté přejdeme k samotným strategiím komunikačním. Právě jim, konkrétně komunikačním strategiím v cizím jazyce, je totiž následně věnován i celý náš empirický výzkum.

#### **4.1 Strategie učení se cizím jazykům jako součást strategické kompetence**

*„It is a tragic fact that most of us only know how to be taught;  
we haven't learned how to learn.“*

*“Je tragickou skutečností, že většina z nás ví pouze, jak vyučovat,  
avšak neučili jsme se, jak se učit.”  
(Knowles, 1995: 14, překlad autor)*

##### 4.1.1 Vymezení pojmu učební strategie

V průběhu získávání komunikační kompetence v jazyce využívá jak učitel, tak především žáci samotní, řadu nejrůznějších strategií učení se cizímu jazyku<sup>28</sup>, jejichž správná aplikace jim napomáhá k dosažení předem vytčeného cíle.

Problematika učebních strategií představuje relativně mladou vědní oblast dnešní didaktiky. V současnosti existuje již řada různých vědeckých přístupů, které se zabývají definováním a objasněním jejich podstaty.

Níže se pokusíme termín strategie učení cizím jazykům jen ve zkratce přiblížit. Detailně se strategiím učení cizímu jazyku u nás věnují např. Vlčková (2007) nebo Janíková (2007).

---

<sup>28</sup> V této práci budeme používat pojmu strategie učení cizímu jazyku a učební strategie jako synonymické termíny, přičemž máme na mysli takové strategie, které kauzálně souvisejí s učením cizích jazyků. Jsme si přitom vědomi jisté terminologické nepřesnosti, která je však dle našeho názoru pro účely této práce omluvitelná.



Skutečnost, že není právě zcela snadné učební strategie jednoznačně definovat, měla za následek, že byl koncept učebních strategií popisován z různých zorných úhlů pohledu. Pro účel této práce se zaměříme na učební strategie z pohledu kognitivních věd a z pohledu lingvodidaktiky. Oba pohledy na danou problematiku se totiž odrážejí v námi zkoumané problematice aplikace komunikačních strategií při mluvené produkci v cizím jazyce.

V této části se pokusíme vymezit pojem učební strategie. Jsme si přitom dobře vědomi skutečnosti, že se nejedná o definice vyčerpávající, jde spíše o pohled pedagogický, my jej však považujeme pro obecnější účel této části za dostatečně výstižný, proto jej zde uvádíme.

Vyjdeme-li z české odborné literatury, můžeme strategie učení vymezit jako „*postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat. Strategie mají mj. stránku úkolovou (zadaná úloha určitého obsahu, struktury, operační náročnosti), percepční (vnímání určité situace jako situace učební), stránku intencionální (stanovení záměru, plánu), stránku rozhodovací (volba postupu), stránku realizační (použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností), stránku kontrolní a řídicí (vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí), rezultativní (podoba dosaženého výsledku)*“ (Mareš, 1998: 58).

Jde tedy o určitou „*posloupnost činností při učení promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. S její pomocí žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001: 230) V obou případech se ovšem jedná o obecnou definici strategií učení z pohledu pedagogiky.

Podle německé vědkyně Rampillonové (1989) se učebními technikami a učebními strategiemi rozumí strategické způsoby jednání, kterých učící se využívá při nabývání a zpracování nových informací.

Nicméně na definici pojmu učební strategie existují i další názory, které se zde pokusíme nastínit.

Přehledný pohled na podstatu strategií ve své práci uvádí například Metzgerová (2008: 50), podle níž jsou učební strategie:

- „*Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels*<sup>29</sup> (Friedrich und Mandl, 1992, Edmondson und House, 2006)
- *Entscheidungsregeln bzw. Handlungsprogramme*<sup>30</sup> (Clauß et. al, 1986, Lompscher, 1992)
- *Bestandteile eines Planungsprozesses*<sup>31</sup> (Færch und Kasper, 1983c)
- *Zum Lernen bzw. zur Regulierung des Lernprozesses eingesetzte Verhaltensweisen* (Wenden, 1987), *Aktionen* (Oxford, 1990) *und Gedanken mit dem Fokus auf der Verarbeitung von Informationen*<sup>32</sup> (O`Malley und Chamot, 1990).
- *Vom Lerner eingesetzte Operationen, die beim Erwerb, der Speicherung und dem Abrufen von Informationen helfen*<sup>33</sup> (Oxford, 1990).
- *Eine Form des Wissens, genauer Wissen über das Lernen und die Strategien, die benutzt werden*<sup>34</sup> (Wenden, 1987).“

Různá pojetí strategií uvádí dále např. Westhof (in Helbig, 2001: 686n), přičemž se opírá o lingvodidaktiky anglosaských zemí Dickinsona a Sterna. Dickinson (1992) chápe strategie a jejich vztah k technikám takto „*Strategie steht oft für ein allgemeineres, höheres Abstraktions- oder Aggregationsniveau, während eine Technik sich mehr auf konkretes, oft auch sichtbares, manchmal auch personengebundenenes Lernerverhalten bezieht.*“<sup>35</sup> (in Helbig, 2001: 686)

Stern (1983) pak vnímá strategie jako „*Methode (approach), wie z.B. eine aktive Vorgehensweise beim Lösen von Problemen*“, zatímco techniky jsou pro něho „*observierbare, spezifische Verhaltensweisen, wie z.B. Verwendung eines Wörterbuchs.*“<sup>36</sup> (in Helbig, 2001: 686)

<sup>29</sup> - dějové sekvence k dosažení učebního cíle – překlad autor.

<sup>30</sup> - pravidla rozhodování případně programy jednání – překlad autor.

<sup>31</sup> - součástí procesu plánování – překlad autor.

<sup>32</sup> - chování, akce a myšlenky použité při učení případně při regulování učebního procesu zaměřené především na zpracování informací - překlad autor.

<sup>33</sup> - operace, které učící se osoba používá při získávání, ukládání a opětném vyvolávání informací – překlad autor.

<sup>34</sup> - druh znalostí, přesněji znalosti týkající se učení a používaných strategií – překlad autor.

<sup>35</sup> Strategie často znamená obecnější, vyšší úroveň abstrakce nebo agregace, kdežto technika se vztahuje spíše ke konkrétnímu, často viditelnému, někdy i individuálnímu chování učící se osoby.- překlad autor.

<sup>36</sup> ...metodu, jako např. aktivní postup při řešení problémů ... pozorovatelné, specifické chování, jako např. použití slovníku. – překlad autor.

S ohledem na učení jazykům se nabízí rovněž definice Cohenova:

*„Thus, language learning and language use strategies can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall and application of information about that language.“* (1998: 4).<sup>37</sup>

Používané strategie učení jsou determinovány stylem učení, který má podobu metastrategie učení a stává se sice rovněž určitým postupem při učení, avšak na rozdíl od strategií je komplexnějším, stabilnějším a nezávislejším na obsahu učení. Styl učení se rozvíjí působením vnějších a vnitřních vlivů, vzniká na vrozeném základě, jímž je styl kognitivní. Ten se přitom jeví jako dosti konzistentní a obtížně měnitelný, typický způsob vnímání, pamatování, myšlení, řešení problémů a rozhodování určitého jedince. Strategie, na rozdíl od stylů učení a kognitivního stylu, jsou lépe měnitelnou a ovlivnitelnou vrstvou, což je z hlediska vyučovací praxe podstatné.

Dílčí postupy při učení, které jsou promyšleně uspořádány a vytvářejí vyšší celek, tedy strategie učení, nazýváme jako *taktiky* nebo také *techniky učení* (srov. Mareš, 1998: 58). Žák nebo student si učební taktiky uvědomuje a záměrně jich používá. Navíc jsou pozorovatelné a měřitelné. Taktik je relativně mnoho různých druhů, podobně jako strategií učení. Jedná se tedy o individuální postupy, které jedinec v závislosti na situaci a na konkrétní úloze projektuje do strategií.

Vraťme se ale zpět ke strategiím. Jednotlivé strategie je možné řadit do skupin, které se vyznačují společnými znaky. Tím vznikají jejich různé klasifikace, jejichž historie začala v minulém století výzkumem strategií úspěšných žáků (Rubin, 1975; Naiman, Frohlich, Stern, Todesco, 1978 in Helbig 2001: 685). V současnosti existuje řada nejrůznějších klasifikací, které jsou založeny na rozličných klasifikačních kritériích, jako například na psychologické funkci (O'Malley, Chamotová, 1990 in Helbig 2001: 685); na lingvistickém základě, zabývající se problematikou odhadování významu, monitorování jazyka (Bialystock, 1981) nebo problematikou komunikačních strategií jako je například parafrázování (Tarone, 1983); na jazykových dovednostech (Cohen, 1990); na odlišnostech stylů učení nebo typů žáků (Sutter, 1989) aj.

---

<sup>37</sup> „Strategie ve studiu a užívání jazyka tak můžeme definovat jako ty procesy, které si studenti vědomě volí a které případně vyúsťují v činnost zaměřenou na studium nebo užívání cizího jazyka ukládáním, uchováváním, vybavováním a aplikací informací o daném jazyce.“ (1998: 4) – překlad autor.

Z těchto různých přístupů vyplývá, že se učební strategie podílejí na osvojování vědomostí, a že je tudíž nelze tak snadno, jak by se snad mohlo zdát, přiřadit pouze k jedné oblasti některé z vědních disciplín. To lze vysvětlit tím, že koncept strategií vychází původně z různých teoretických východisek, jako je např. pohled kognitivní psychologie nebo pohled didaktiky. K tomuto bodu se však vrátíme ještě později.

Zabýváme-li se otázkou učebních strategií, nemůžeme opomenout ani jejich charakteristické vlastnosti, které hrají v konceptu učebních strategií důležitou roli.

Rozdíl v klasifikacích strategií je ovlivněn skutečností, zda se touto problematikou zabývají pedagogové, lingvisté, didaktici nebo psychologové. Tento rozdíl se pak logicky jeví veskrze jako podstatný.

#### 4.1.2 Charakteristické rysy učebních strategií

Van Dijk a Kintsch (1983) přiřazují strategiím čtyři obecné komplexy charakteristických vlastností:

1. „*Strategien stellen eine zentrale Komponente unserer kognitiven Fähigkeit [...] dar.*“<sup>38</sup>
2. *Die einzelnen Strategien sind Teile von Strategiemengen, die hierarchisch geordnet sind.*<sup>39</sup>
3. *Strategien sind flexibel, operieren gleichzeitig auf mehreren Ebenen, verarbeiten auch unvollständige Informationen und können sowohl bei der aufsteigenden als auch bei der absteigenden Verarbeitung eingesetzt werden.*<sup>40</sup>
4. *Strategien sind kontext-sensitiv. Ihr Einsatz hängt sowohl von den Zielsetzungen und Haltungen des Lerners ab [...].*<sup>41</sup> (in Wolff 2002: 133)

Charakteristickým rysům strategií při učení se cizímu jazyku se ve své práci věnuje rovněž významná vědkyně v této oblasti Američanka Rebecca Oxfordová (1990),

---

<sup>38</sup> Strategie představují centrální složku naší kognitivní schopnosti. – překlad autor.

<sup>39</sup> Jednotlivé strategie jsou části množin strategií, které jsou hierarchicky uspořádány. – překlad autor.

<sup>40</sup> Strategie jsou flexibilní, operují současně v několika rovinách, zpracovávají i neúplné informace a mohou být použity jak při vzestupném tak i při sestupném zpracování. – překlad autor.

<sup>41</sup> Strategie silně závisejí na kontextu. Jejich použití je závislé na stanovených učebních cílech a postojích učící se osoby. – překlad autor.

kteřou my považujeme za průkopnici tohoto směru bádání, z níž dle našeho názoru ostatní autoři vycházejí.

Oxfordová (1990: 13) rysy učebních strategií vyjmenovává následovně:

- ✚ Přispívají hlavnímu cíli, komunikační kompetenci.
- ✚ Poskytují žákům možnost autoregulace.
- ✚ Rozšiřují roli učitele.
- ✚ Jsou problémově orientované.
- ✚ Jsou specifické kroky v učení CJ zvolené žákem.
- ✚ Zahrnují nejen kognitivní stránku, ale i mnoho dalších aspektů žáka.
- ✚ Podporují učení přímo i nepřímě.
- ✚ Nejsou vždy pozorovatelné.
- ✚ Jsou často vědomé.
- ✚ Mohou být naučené.
- ✚ Jsou flexibilní.
- ✚ Bývají ovlivněny řadou různých faktorů.

Zamyslíme-li se uvedenými rysy podrobněji, musíme si v souvislosti s učebními strategiemi položit další otázku, a to otázku jejich uvědomělosti při používání. Na problematiku, zda jsou strategie aplikovány vědomě či spíše nevědomě patrně neexistuje jednoznačně uspokojivá odpověď. Færch a Kasperová (1983c) například zjistili, že onu uvědomělost lze chápat spíše jako postupně vědomě či nevědomě aplikované učební strategie. Tento faktor je závislý na individualitě každého učícího se, na způsobu, jak učící se postupuje. Zpočátku vědomě aplikovaná strategie může být postupem času díky častému používání natolik zautomatizována, že si uživatel jazyka jejího dalšího použití nebude vůbec vědom. V zásadě lze však konstatovat, že učící se používají strategie spíše vědomě, nebo by to tak alespoň měl být, neboť jsou schopni je analyzovat, řídit i kontrolovat.

Sumárně lze vyvodit několik důležitých rysů. Učební strategie jsou:

- zaměřeny na cíl, tedy na výsledek daného problému
- zacíleny na řešení daného problému,
- strukturované,
- organizované a
- ve většině případů vědomé.

Učební strategie úzce souvisejí s kognitivní činností člověka, již se zabývá kognitivní psychologie.

#### 4.1.3 Učební strategie z pohledu kognitivní psychologie

Uvedli jsme již, že jsou učební strategie těsně spjaty s kognicí jedince, tedy s jeho způsobem chápání, zpracováním informace, funkčností jeho paměti, s jeho schopností řešení problémů apod. Z tohoto důvodu věnujeme na tomto místě učebním strategiím i pohled kognitivního hlediska. Kognice se tak logicky bude značnou měrou podílet i na uplatňování námi sledovaných strategií komunikačních, jež jsou předmětem zkoumání v empirické části.

Východiskem pro kognitivní vědu je (Weinstein a Mayer, 1986 aj.), že v rámci učení dochází ke komplexnímu procesu zpracování informace, přičemž je tento proces koncipován samotným studentem. Jinými slovy, učící se musí přijímanou informací nejprve mentálně zpracovat, aby ji mohl následně zasadit do svého vědomí mezi již existující vědomosti. Celý tento proces je možný jen tehdy, fungují-li správně kognitivní pochody, a jestliže jsou dílčí operace učícího se realizovány bezchybně.

Ve výzkumu učebních strategií existují různé snahy o jejich klasifikaci. Na tomto místě věnujeme pozornost klasifikaci podle O'Malleye a Chamotové (1990), kteří učební strategie dělí na *kognitivní*, *metakognitivní* a *sociálně-afektivní*, a to z toho důvodu, že toto členění nejvíce odpovídá kognitivnímu pohledu na osvojování vědomostí a zpracování informací. Stranou však neponecháme ani klasifikace podle Bimmela a Rampillonové a zejména pak klasifikaci Oxfordové.

Téma „učební strategie“ vzbudilo zájem u mnoha vědců v posledních desetiletích minulého století (srov. již zmíněné Chamotová, O`Malley, Oxfordová, ale i Wolff aj.). Důvodem proto by mohl být fakt, že nebylo po dlouhou dobu jasné, jak dospět k tomu, aby byl člověk schopen osvojit si nové poznatky produktivně a navíc sám vlastními silami. Dnes stojí zprostředkování učebních strategií v popředí. Položme si však nyní otázku, co jsou to vlastně ony učební strategie? Je skutečně snadné je jednoznačně definovat?

Učební strategie představují pro kognitivní psychologii zajímavou oblast výzkumného zájmu, neboť existuje předpoklad, že je jejich aplikace ovlivňována nejrůznějšími kognitivními aktivitami. Kognitivní věda vychází z premisy, že každý člověk disponuje určitým systémem zpracování informací, díky němuž je schopen nejprve informace zpracovat, aby je následně převedl do svého vědomí. Již existující a nově přijaté poznatky jsou pomocí kognitivních procesů (jako je například myšlení, paměť, pozornost apod.) a operací strukturovány a nově organizovány tak, aby mohly být následně uloženy a později v případě potřeby znovu vyvolány z paměti. Vztah mezi kognitivními procesy, operacemi a učebními strategiemi lze formulovat asi následovně: učební činnost vede k tomu, že jsou vědomosti pomocí aktivace kognitivních procesů a operací dále rozšiřovány a restrukturalizovány. Lze tedy říci, že tak učební strategie přispívají k systematizaci učebního procesu. Co se kognitivních procesů týče, jsou učební strategie chápány jako nejmenší součásti kognitivních procesů. Lompscher (1972) se v této souvislosti zabýval otázkou, z jakých složek (operací) se vlastně procesy zpracování skládají.

Možné prvky (operace) uvádí ve své klasifikaci následovně:

- „*Rozložení* podstaty na její jednotlivé části“. Zde jde o vztahy mezi částí a celkem, jako například postupujeme v případě „*domu*“ k jeho „*stěnám*“, dále „*oknům*“ atd.
- „*Srovnávání*“ podstat s ohledem na jejich rozdílné a shodné prvky.“ Na základě srovnávání jsou diferencovány dva objekty se společnými rysy, jako např. „*rodinný dům*“ a „*dvojdomek*“ nebo „*řadový dům*“.
- „*Přiřazení* ke skupině skutečností na základě jednoho nebo vícera rysů“. Například ve větách: *Petr je starší než Pavel, Pavel je starší než Jirka* se jedná o přiřazení na základě atributu „*věku*“.

- „Abstrahování“ vede k tomu, že dochází k diferenciaci mezi podstatnými a nepodstatnými vlastnostmi, kdy nepodstatné jsou irelevantní. Např. diferenciaci mezi informacemi v následující větě: *Pokoj je malý, ale je útulně zařízený a má tři okna, tudíž bude pokoj přes den velmi světlý.*

- „Zevšeobecňování jako vystihnutí řady rysů společných a podstatných vlastností“, např. *Motorka a auto mají obě motor a kola.*

- „Třídění jako princip zařazování dle podstaty do jedné třídy, např. *Malina je druhem bobuloviny.*

- „Konkretizace jako přechod od všeobecného ke specifickému“, např. *Příkladem vzdělávací instituce může být univerzita.* (srov. Metzger 2008: 124n):

Po této klasifikaci kognitivních operací se dostáváme k zajímavému názoru Weinsteinové a Mayera (1986: 315n), kteří zdůrazňují, že právě procesy hrají při učení se (jazykům) významnou roli. Názor Weinsteinové a Mayera (in Rost, 2006: 429) bychom tedy mohli chápat tak, že je podstata učebních strategií odvozena z procesů kódování.

Weinsteinová a Mayer rozdělili procesy kódování na čtyři dílčí procesy, a to na:

- ✚ „selekcí“ neboli selektivní pozornost a koncentrace,
- ✚ „ukládání“ (přechod z pracovní paměti do dlouhodobé paměti),
- ✚ „konstrukcí“ (vytváření souvislostí mezi informacemi na základě schematizace a strukturace informací),
- ✚ „integrací“ (vytváření spojitostí mezi již získanými a novými vědomostmi).

Tyto procesy se uplatňují zejména u kognitivních učebních strategií (strategie opakovací, elaborační, organizační) a v případě sociálně-afektivních strategií. Problematika učebních strategií ovšem není relevantní pouze pro kognitivní vědu, nýbrž i pro (lingvo)didaktiku, a to z toho důvodu, že je aplikace učebních strategií v rámci učebního procesu nezbytná pro to, aby jej bylo možné efektivně a systematicky koncipovat. V další části se proto zaměříme na didaktické přístupy k učebním strategiím.



#### 4.1.4 Učební strategie z pohledu lingvodidaktiky

Centrální otázkou současné lingvodidaktiky, a vlastně i didaktiky obecné, je otázka, jakým způsobem lze dosáhnout toho, aby se žáci co nejsnadněji, co nejlépe a co nejvíce naučili a byli přitom schopni své nabyté vědomosti a poznatky později efektivně aplikovat v praxi, v případě cizího jazyka tedy v reálné cizojazyčné komunikaci. Důležitým momentem přitom je způsob, jak student postupuje, jaké učební strategie používá, s jakými učebními technikami je v rámci vyučování konfrontován, zda jsou tyto v jeho případě efektivní či nikoli ap. Např. Rampillonová v této souvislosti chápe učební strategie ve vztahu k učení se cizímu jazyku jako způsoby jednání nebo jako jakési pracovní postupy (Rampillon 1989: 215n).

Počátky výzkumu učebních strategií bychom mohli nalézt na počátku 70. let minulého století, přičemž jeho kořeny lze spatřovat v tzv. tradiční lingvistice chyby (srov. Tarone; Cohen; Dumas, 1983). Ta zkoumá určité aspekty mezijazyka, zejména v jeho písemném projevu, které jsou s ohledem na normu cílového jazyka považovány za v určitém směru defektní. V průběhu let se však centrum pozornosti od výhradního zaměření se na chybovost v projevech mluvčích z pohledu učitele posunul, a to směrem k orientaci na žáka a na jeho výkony. Tak se do popředí dostávají učební a komunikační strategie. Vedle bezchybných projevů žáků se v zorném poli výzkumů a následných analýz stále více objevují i jejich chybné projevy. Na chyby se tedy již nenahlíží jako na nezdar či selhání učících se, nýbrž jako na nezbytnou etapu ve vývoji mezijazyka učících se (srov. např. Corder, 1971 in Richards 1974: 169-170).

Obecná didaktika i didaktika cizích jazyků se zabývají otázkou učebních strategií teprve po relativně krátkou dobu. Například v německé jazykové oblasti poukázala na nutnost zařazení učebních strategií do vyučování svou prací v roce 1985 Ute Rampillonová.

Oproti v úvodu této kapitoly uvedené definici Rampillonové (1989) přichází později Rampillonová spolu s Bimmelem (2001: 196) s rozpracovanějším pohledem na učební strategie:

*„Eine Lernstrategie ist ein Plan, den jemand im Kopf hat, um ein Ziel zu erreichen. Fremdsprachenlernende wenden sie an, um eine Fremdsprache möglichst erfolgreich zu lernen: Lernstrategien sind ein Plan (mentalen) Handelns, um ein*

*Lernziel zu erreichen. Um sich eine Lernstrategie zurecht legen zu können, muss den Lernenden das Lernziel klar sein. Das lässt sich gut in einer „Wenn...dann – Formulierung“ ausdrücken: Wenn es mein Ziel ist, die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln, dann schlage ich das Wort im Wörterbuch nach.“<sup>42</sup>*

Na tomtéž místě autoři upozorňují na to, že je třeba strategie učení odlišovat od učebních technik (*Lerntechniken*), stejně jako i od strategií, které aplikujeme při samotném používání jazyka (*Sprachgebrauchsstrategien*) a které jsou pro nás vzhledem k námi realizovanému výzkumu významné.

Technikami učení totiž Bimmel s Rampillonovou chápou (2001: 196) „*Fertigkeiten, die Lernende gebrauchen, um etwas zu lernen, z. B. die Fertigkeit, etwas in einem Lexikon oder einer Grammatik nachschlagen zu können.*“<sup>43</sup>

Strategie, které aplikujeme při samotném používání jazyka, pak definují jako „*Strategie, die nicht wie die eigentlichen Lernstrategien so sehr für das Erlernen, sondern eher für den kommunikativen Gebrauch und das Verstehen der Fremdsprache verwandt wird. Dazu gehören auch alle Möglichkeiten, eine Kommunikation aufrechtzuerhalten, wie etwas Gestik, Mimik, Umschreibungen von Wörtern usw. Sie dient also der Kompensation, um Mängel in der Beherrschung der Fremdsprache auszugleichen.*“<sup>44</sup> (Bimmel, Rampillon, 2001: 197)

V praxi to znamená, že si učící se musí uvědomit, co má nebo musí udělat pro to, aby jeho vlastní učení bylo co nejefektivnější. Na druhé straně ale musíme mít na paměti, že aplikace učebních strategií ještě zdaleka není zárukou toho, že bude učební proces vždy probíhat bezproblémově. Tato skutečnost závisí na mnoha proměnných, jako je například motivace, stupeň správnosti aplikace vhodné strategie apod. V popředí následujících úvah pak stojí otázka, jakým způsobem a proč se učící

---

<sup>42</sup> Strategie učení je plán, který má někdo v hlavě, chce-li dosáhnout nějakého cíle. Osoby učící se cizímu jazyku je používají k tomu, aby se CJ naučili co nejúspěšněji: strategie učení jsou plán (mentální) jednání vedoucího k dosažení cíle. Aby si učící se osoby dovedly stanovit správnou učební strategii, musí mít jasno o svém učebním cíli. To lze dobře ukázat pomocí formulace „jestliže ..., tak/pak...“ „Jestliže je mým cílem zjistit význam nějakého slova, tak se podívám do slovníku. – překlad autor.

<sup>43</sup> dovednosti, kterých učící se osoby využívají, aby se něčemu naučily, např. umět něco najít ve slovníku nebo v gramatické příručce. – překlad autor.

<sup>44</sup> strategii, která se používá ani ne tak pro naučení se cizímu jazyku, jako vlastní učební strategie, nýbrž spíše pro potřeby komunikace a porozumění cizímu jazyku. Sem patří i všechny možnosti udržování komunikace jako např. gesta, mimika, opisy slov atd. Slouží tedy ke kompenzaci, aby vyrovnávala nedostatky ve zvládnutí cizího jazyka. – překlad autor.

rozhodne, zda je jím zvolená strategie správná či nikoli. Důležitou roli mohou hrát např. následující aspekty:

- učící se vyzkouší při řešení svého problému různé alternativní strategie a vyhodnotí jejich vhodnost, resp. neadekvátnost,
- učící si vymění své zkušenosti s ostatními a upozorní na ty strategie, které jsou podle jeho názoru nejvhodnější pro dosažený stanoveného cíle,
- učící se si vytváří hypotézy pro efektivní strategie (nebo by si je alespoň v ideální případě vytvářet měl).

V následující subkapitole se zaměříme na klasifikace O'Malleye a Chamotové, kteří při své klasifikaci zohledňovali i kognitivní aspekty osvojování si informací. Neopomeneme ani klasifikaci Oxfordové, která je dnes považována za jednu z nekomplexnějších a z níž následně vychází i klasifikace Bimmela a Rampillonové či Společný evropský referenční rámec.

#### 4.1.5 Stručná klasifikace učebních strategií podle O'Malleye a Chamotové

Jak již zaznělo v předchozí kapitole, nepanuje při klasifikaci učebních strategií jednota. Řadu studií zaměřených na aplikaci učebních strategií u učících se cizímu jazyku prováděli O'Malley a Chamotová a v roce 1990 navrhli klasifikaci, která se všeobecně rozšířila. V této klasifikaci rozlišují tito autoři tři druhy učebních strategií:

1. *kognitivní,*
2. *metakognitivní a*
3. *sociálně-afektivní.*

##### Ad 1. Kognitivní strategie

Kognitivní strategie jsou nejčastěji používanými strategiemi při učení se cizímu jazyku, hrají zásadní význam a jsou přímo spojeny s recepcí a zpracováním nového učiva. Z hlediska psychologického jsou definovány jako „*způsoby, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení*“ (Hartl, Hartlová, 2009: 311).

Pomocí těchto strategií je nová informace uložena tak, aby byla kvalitně a pevně uchována a mohla být kdykoli v případě potřeby opět evokována.

O'Malley a Chamotová (1990: 44) definují kognitivní strategie následovně: „*Cognitive strategies operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning*“<sup>45</sup>, a přiřazují k nim následující strategie: *procvičování* (opakování seznamu item), *inference* (inteligentní odhad na základě kontextu), *shrnutí* (permanentní tiché shrnování slyšeného za účelem uchování), *odvozování* (na základě jazykově imanentních pravidel) *vizualizace*, *transfer*,<sup>46</sup> *elaborace*. V zásadě bychom je mohli shrnout do tří skupin, a sice do: strategií opakovacích, elaboračních a organizačních.

K *opakovacím strategiím* patří činnosti, které slouží k memorování nové informace. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy si student novou informaci vizualizuje, čímž dosáhne lepšího ukotvení v paměti.

*Elaborační strategie* jsou zaměřeny na aktivní propojení nové informace s informacemi již dříve uloženými. Patří sem techniky jako např. parafrázování, hledání analogií, vytváření si příkladů, propojování informací s osobními zkušenostmi aj.

Konečně *organizační strategie* se uplatňují při organizaci informací (učiva). Jedinci v tomto případě informace redukují a strukturují, čímž dochází např. k párování, seskupování informací, shrnutí atd.

## Ad 2. Metakognitivní strategie

Metakognitivní strategie jsou nadřazeny kognitivním strategiím, a to z toho důvodu, že jsou zodpovědné za řízení a kontrolu učebního procesu. Metakognice je „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 122)

Tento druh strategií proto není provázán bezprostředně s vlastním zpracováním učiva, nýbrž se vztahují k plánování, dohledu a regulaci chování při procesu učení.

Jestliže se student věnuje přípravě konkrétních fází učení, jedná se o metakognitivní strategii plánování. V praxi se může jednat o situaci, kdy se student zamýšlí nad tím,

---

<sup>45</sup> „Kognitivní strategie operují přímo s přijímanými informacemi a manipulují je způsoby, které napomáhají učení“ – překlad autor.

<sup>46</sup> Trasferem zde rozumíme pozitivní vliv L1 na L2 nebo L2 na L3, a to např. na základě shodných gramatických pravidel, podobnosti lexémů apod.

jakým způsobem zpracuje danou informaci, aby co nejefektivněji dosáhl stanoveného cíle.

O metakognitivní kontrolní strategii se jedná např. tehdy, jestliže učící se v průběhu procesu učení přemýšlí nad tím, co by mohl zlepšit, aby umocnil výsledek učení. V takovém případě si klade například otázky, aby se utvrdil, že dané materii skutečně porozuměl.

Reakce, která následuje po kontrolní strategii, je považována za metakognitivní regulační strategii. Nutnost regulace nastává ve chvíli, kdy student zjistí, že cíle nedosáhl, a musí tak změnit svůj další postup. Tímto způsobem reguluje učební proces.

S ohledem na závěry, k nimž dospěli Chamotová a O'Malley (1990), můžeme konstatovat, že je pro aplikaci strategie v cizích jazycích rozhodující aktuální jazyková úroveň. Častější výskyt metakognitivních strategií můžeme pozorovat spíše u pokročilých mluvčích, u začátečníků je tento typ strategií v podstatě výjimečný.

### Ad 3. Sociálně-afektivní strategie<sup>47</sup>

O'Malley a Chamotová (1990) rozdělují sociálně-afektivní učební strategie do následujících 5 skupin:

1. *Kooperace*: vzájemná spolupráce mezi učícími se L2.
2. *Sumarizace*: shrnutí nově získané informace.
3. *Zkouška*: prvky jazyka budou ještě jednou procvičovány.
4. *Motivace sebe sama*: vlastní motivace, aby bylo možné problémy, které při procesu učení vzniknou, lépe vyřešit.
5. *Identifikace problému*: rozpoznání nejdůležitějších bodů úlohy.

---

<sup>47</sup> Sociální učební strategie (sociální = týkající se vztahů mezi lidmi ve společnosti, Akademický slovník, 2001: 698) se týkají vědomého výběru sociální formy autonomního učení. Pomocí afektivních strategií (afektivní = týkající se citové stránky duševního života, Akademický slovník, 2001: 25) lze ovlivnit psychickou kondici učícího se, z čehož vyplývá, že „die sozial-affektiven Lernstrategien sollen den Lernenden helfen, über Kooperation mit anderen Lernenden, Lehrenden oder Muttersprachlern den eigenen Lernprozess assistieren und verbessern zu lassen.“ (Finkbeiner, 2005:104) - sociálně-afektivní učební strategie pomáhají učící se osobě využívat kooperace s jinými učícími se osobami, s vyučujícími nebo rodilými mluvčími k asistenci a zlepšování jejího učebního procesu. – překlad autor.

Sumárně lze říci, že je zřejmé, že mezi kognitivní, metakognitivní a sociálně-afektivní strategií panuje vzájemná blízkost a v případě všech tří hraje významnou a rozhodující roli vlastní postoj učícího se a jazykový vývoj, které přispívají k rozvoji kompetence při učení se cizímu jazyku.

Učební strategie vedou u učících se k rozšíření znalostí a vztahují se primárně na chování v učebním procesu.

Pro zvládnání a řešení komunikačních problémů, k nimž dochází při neřízené (reálné) komunikaci, využívá mluvčí komunikačních strategií, o nichž bude podrobněji řeč dále.

#### 4.1.6 Stručná klasifikace učebních strategií podle Oxfordové

S modifikovanou klasifikací, která však ve své podstatě vychází z klasifikace O'Mallye a Chamotové, avšak pro současné výzkumy se z terminologického hlediska více prosadila, přicházejí později na německém jazykovém území Bimmel a Rampillonová (viz dále) a v anglosaském světě pak zejména R.L. Oxfordová, kteří dělí strategie učení do dvou klíčových skupin, a sice na strategie *přímé* a *nepřímé*.

Za nejkompexnější a pro naši praxi dobře aplikovatelnou však považujeme klasifikaci strategií pro učení se cizímu jazyku podle R. L. Oxfordové (1990), již níže připojujeme a s níž se plně ztotožňujeme. Oxfordová rozlišuje ve své práci *Language learning strategies: what every teacher should know* (1990) dva základní druhy strategií: strategie přímé a strategie nepřímé.

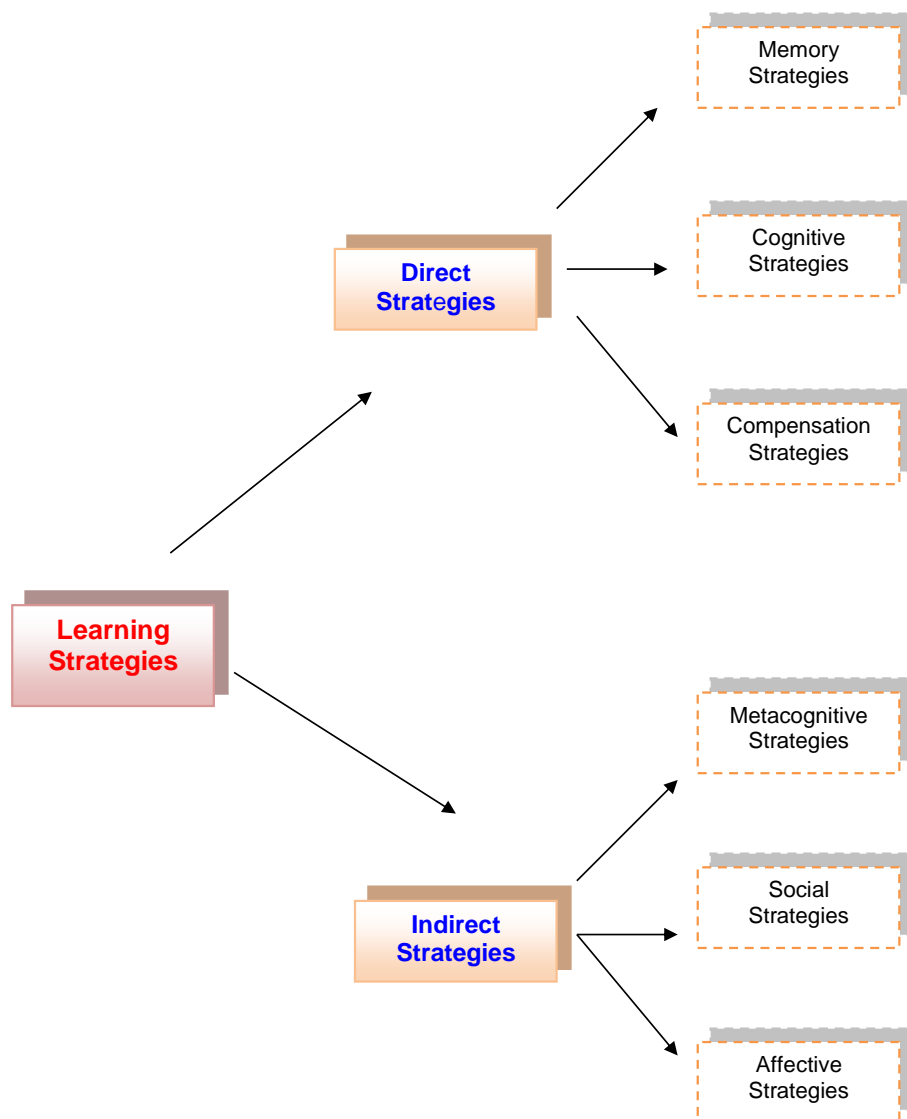


Schéma č. 13: Systém strategií podle Oxfordové (Oxford 1990:16)

**Přímé strategie** Oxfordová sama definuje následujícím způsobem:

*„language learning strategies that directly involve the target language [...] All direct strategies require mental processing of the language, but the three groups of direct strategies (memory, cognitive and compensation) do this processing differently and for different purposes. Memory strategies, such as grouping or using imagery, have a highly specific function: helping students store and retrieve new information. Cognitive strategies, such as summarizing or reasoning deductively, enable learners*

*to understand and produce new language by many different means. Compensation strategies, like guessing or using synonyms, allow learners to use the language despite their often large gaps in knowledge“ (Oxford, 1990: 37)<sup>48</sup>.*

Přímé strategie jsou tedy takové strategie, které bezprostředně přispívají k učení cizího jazyka, a patří k nim:

⇒ *paměťové strategie*, které mají vysoce specifickou funkci – pomáhají totiž žákovi (studentovi) zapamatovat a vybavovat si nové informace. Patří mezi ně strategie, jako je používání představitosti, propojování, strukturované opakování apod.

⇒ *kognitivní strategie* umožňující porozumět novému jazyku a produkovat ho za pomoci nejrůznějších prostředků jako jsou dedukce, analýza, shrnování poznatků aj.

⇒ *komenzační strategie* jako je například dovednost odhadu sémantické stránky, aplikace synonym, dovednost parafráze a dalších, které žákům (studentům) umožní používat cizí jazyk bez ohledu na žákovy mezery ve znalostech daného jazyka a ostatních dovednostech jeho používání.

Poslední z uvedených mají přímý vztah k předmětu našeho výzkumu, o němž bude pojednáno dále.

**Nepřímé strategie** oproti předchozím strategiím, slouží k obecnému managementu učení (srov. Oxford, 1990: 135), ve velmi zjednodušeném podání, facilitují učení jazyku nepřímo:

⇒ *metakognitivní strategie* umožňují žákům kontrolovat své vlastní dosavadní znalosti (tzv. kognici) a koordinovat své učení prostřednictvím aplikace různých funkcí jako je například zaměření učení, vymezení cílů, příprava, plánování, monitorování a evaluace učení.

⇒ *afektivní strategie* pomáhají regulovat emoce, úzkost, strach, motivaci a postoje a mají tak velký vliv na proces učení.

---

<sup>48</sup> „strategie při učení se jazykům, které se vztahují bezprostředně k cílovému jazyku [...]

Všechny přímé strategie vyžadují mentální zpracování jazyka, ale tři skupiny přímých strategií (paměťové, kognitivní a kompenzační) se mu věnují jinak a za jiným účelem. Paměťové strategie, např. seskupování či využití obrázků, mají velice specifickou úlohu: pomáhat studentům ukládat a vybavovat si nové informace. Kognitivní strategie, např. shrnutí či deduktivní vyvozování, umožňují studentům chápat a produkovat nový jazyk mnohými způsoby. Kompenzační strategie, např. odhad či užívání synonym, studentům dovolují jazyka užívat bez ohledu na častokrát velké mezery v jeho znalosti.“ – překlad autor.



„Research findings suggest that the combined attitude/motivation factor strongly influences whether the learner loses or maintains language skills after language training is over. Self-encouragement strategies are powerful ways to improve attitudes and, thus, motivation“ (Oxford, 1990: 141n)<sup>49</sup>.

⇒ *sociální strategie* napomáhají učení prostřednictvím interakce s ostatními (dotazování, spolupráce, rozvoj empatie); i ty hrají při učení důležitou roli, neboť k používání jazyka dochází mezi lidmi, je tedy sociálním aktem. Navíc i učení se jazyku probíhá ve většině případů v interakci s ostatními lidmi.

V následující tabulce uvádíme kompletní přehled klasifikace podle Oxfordové.

<b>PAMĚŤOVÉ STRATEGIE</b>	<b>Vytváření mentálních spojů</b>	seskupování
		asociování, propojování
		kontextualizace
	<b>Používání představ a zvuků</b>	používání představivosti
		sémantické mapy
		používání zástupných/klíčových slov
		reprezentace zvuků v paměti
<b>Správné opakování</b>	strukturované opakování	
<b>Využívání činnosti</b>	používání vjemů a tělesných reakcí	
	používání mechanických technik (kartičky)	
<b>KOGNITIVNÍ STRATEGIE</b>	<b>Procvičování</b>	opakování, napodobování
		formální procvičování fonetického a ortografického systému
		rozpoznávání a užívání frazeologických obrátů a vzorů
		kombinování jazykových struktur
	procvičování v přirozeném kontextu	
	<b>Přijímání a odesílání sdělení</b>	rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné nebo podrobné čtení)
používání vnějších zdrojů podporujících schopnost přijímat a odesílat sdělení		

<sup>49</sup> Z vědeckovýzkumných poznatků vyplývá, že kombinovaný faktor postoj/motivace má velký vliv na to, zda student ztratí nebo si zachová jazykové dovednosti i po skončení výuky jazyka. Sebepovzbuzovací strategie dokáží zlepšovat postoje, a tím pádem i motivaci – překlad autor.

	<b>Analyzování a logické usuzování</b>	dedukce	
		analyzování výrazů	
		kontrastní mezijazykové analyzování	
		překládání	
		mezijazykový transfer	
	<b>Vytváření struktury pro vstupy a výstupy</b>	dělání si poznámek	
		shrnutí	
zdůrazňování			
<b>KOMPENZAČNÍ STRATEGIE</b>	<b>Inteligentní odhadování</b>	používání lingvistických vodítek	
		používání mimolingvistických vodítek	
	<b>Překonávání omezení v mluvení a psaní</b>	přechod do mateřského jazyka	
		obdržení pomoci	
		používání mimiky nebo gestikulace	
		vyhýbání se komunikaci zcela nebo jen částečně	
		výběr tématu	
		přizpůsobení si nebo přiblížení (aproximace) sdělení	
		vytváření neologismů	
		používání slovního opisu nebo využívání synonym	
	<b>METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE</b>	<b>Zaměření učení</b>	vytváření si přehledu a propojování s již známým materiálem
			zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost)
			odklad mluvené produkce a zaměření na poslech
<b>Příprava a plánování učení</b>		poznávání, jak probíhá učení jazyku	
		organizování a uspořádávání učení	
		stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé)	
		identifikace účelu úkolu (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení)	
		plánování a příprava na anticipovaný jazykový úkol nebo situaci	

		vyhledávání příležitosti pro používání jazyka
	<b>Evaluace učení</b>	sebezpozorování sebehodnocení
<b>AFEKTIVNÍ STRATEGIE</b>	<b>Snižování úzkosti</b>	používání progresivní relaxace, hlubokého dýchání, meditace
		relaxace hudbou
		relaxace pomocí smíchu
	<b>Sebepovzbuzování</b>	tvorba pozitivních výroků
		rozumné přijímání jazyka
		odměňování sebe sama
	<b>Práce s emocemi</b>	naslouchání svému tělu
		používání kontrolního záznamu pro emoce, postoje, motivaci
		psaní si deníku a průběhu učení jazyku
		prodiskutování pocitů týkajících se jazyka a jeho učení s někým jiným
<b>SOCIÁLNÍ STRATEGIE</b>	<b>Dotazování</b>	požádání o vysvětlení nebo o verifikaci
		požádání o opravování
	<b>Spolupráce</b>	spolupráce s vrstevníky
		spolupráce se zdatnými mluvčími cizího jazyka
	<b>Empatie</b>	rozvíjení kulturního porozumění
		uvědomování si myšlenek a pocitů druhých

Tab. č. 1. Přehled strategií učení cizímu jazyku podle R. Oxfordové (1990)

#### 4.1.7 Stručná klasifikace učebních strategií podle Bimmela a Rampillonové

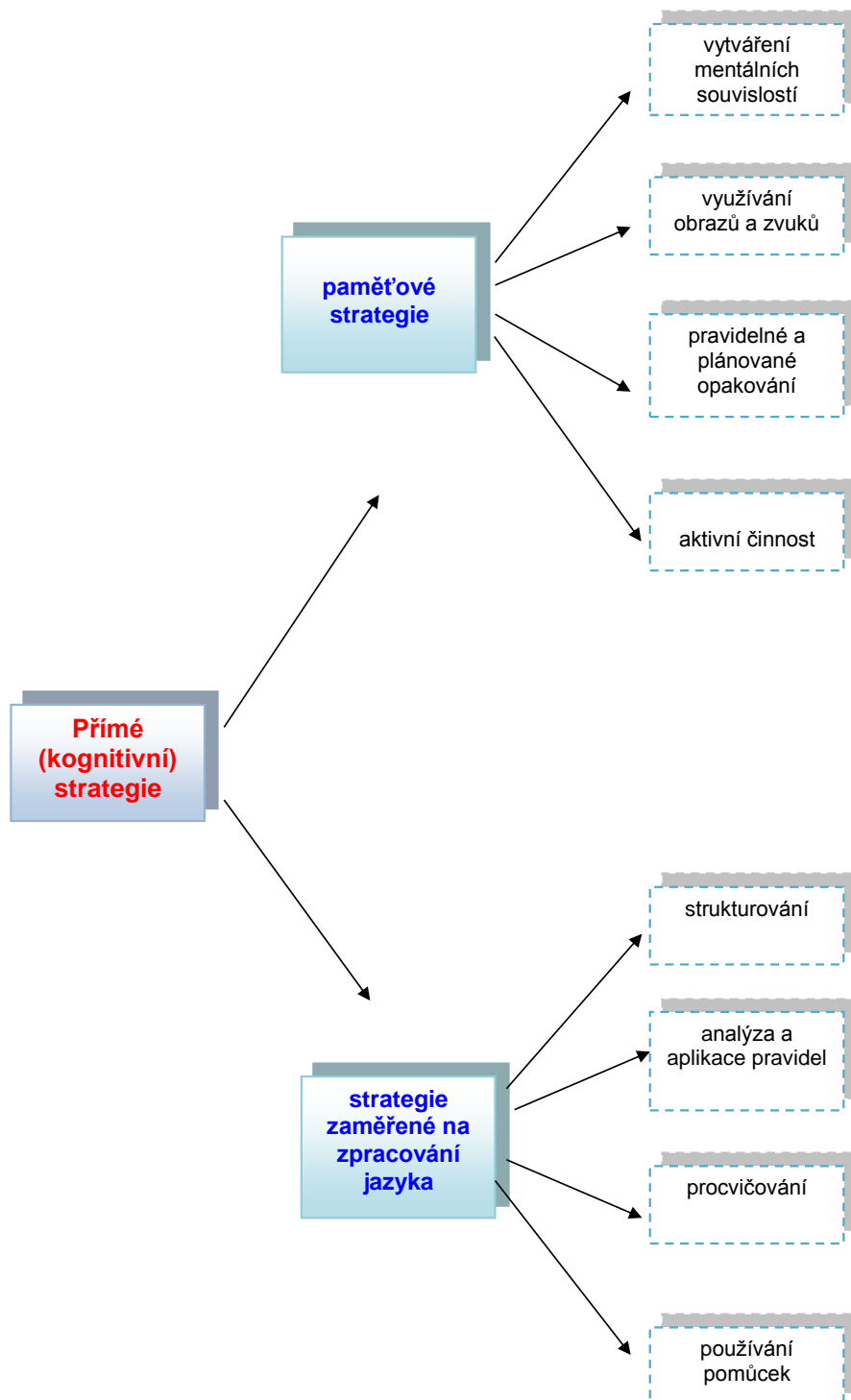
Spolu s Bimmellem a Rampillonovou (2001: 64) můžeme přímé a nepřímé strategie (*direkte a indirekte Strategien*) charakterizovat následovně:

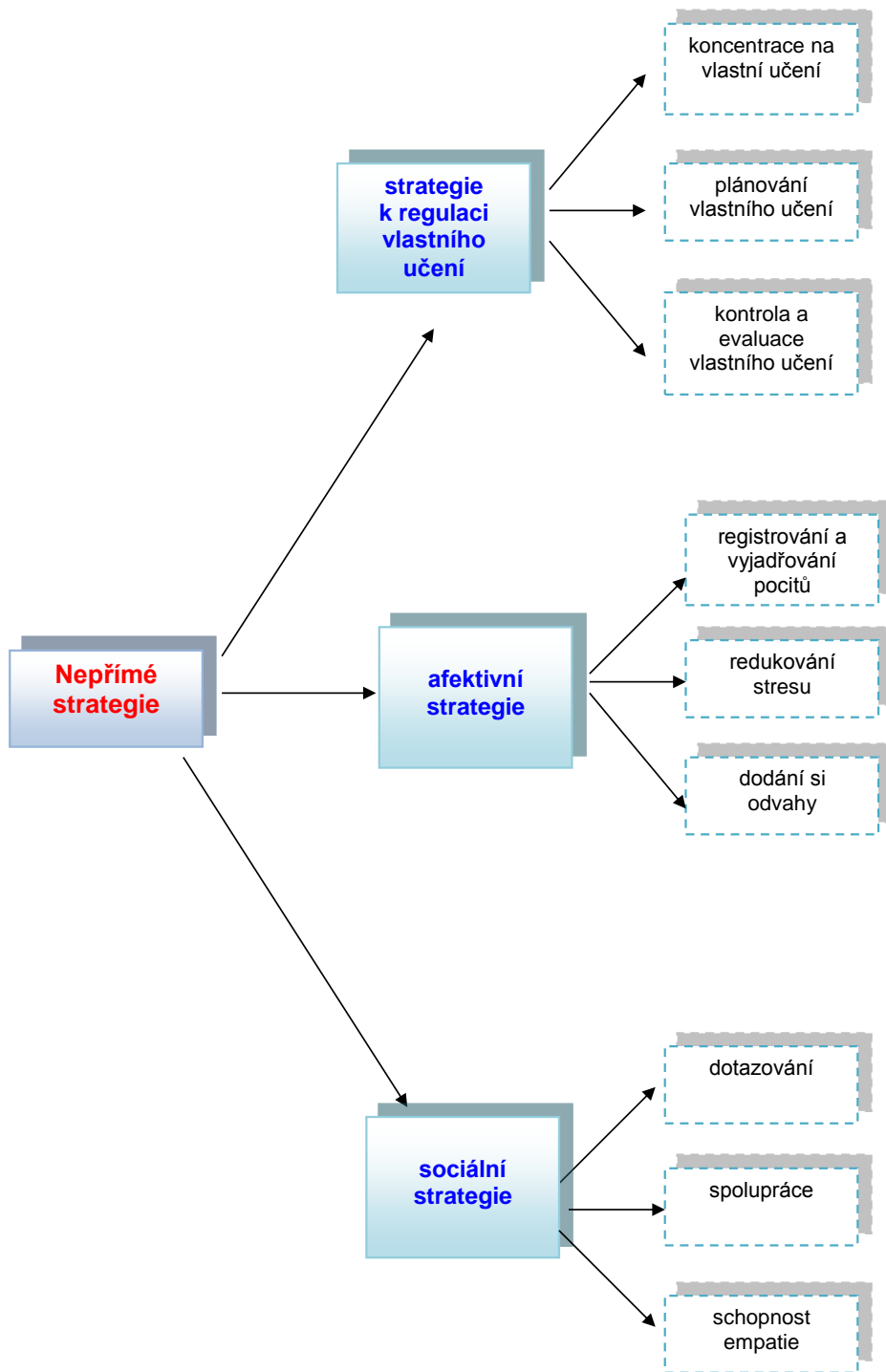
Přímé (kognitivní) strategie se přímo dotýkají učební látky, tedy v našem případě jazyka. V zásadě se jedná se strukturování nově naučeného, o jeho zpracování a uložení v paměti takovým způsobem, aby bylo naučené pevně uchováno a aby bylo možné jej následně opět evokovat. Aplikace těchto strategií je zpravidla pozorovatelná, slova jsou vštípena, zpracována a uložena, v případě potřeby je lze opět reprodukovat, věta je analyzována a dekodována apod.

Nepřímé strategie jsou oproti tomu zaměřeny na způsob učení, na to kdy, co, kde a jak. Nemají přímý vztah k učivu, k efektivnímu učení přispívají nepřímo. Jsou-li provázány s pocity, které jsou spojeny s procesem učení – pak hovoříme o afektivních strategiích, dále sem ale patří i strategie napomáhající regulaci učení nebo sociální strategie.

Přímé a nepřímé strategie jsou vzájemně provázány, to znamená, že vzájemně interagují a spolupůsobí v procesu učení se cizímu jazyku.

Schéma č. 14: Přehled strategií podle Bimmela a Rampillonové (2001: 65-66):





Všeobecně tedy pod pojmem učební strategie rozumíme plán, který je aplikován za účelem realizace komplexního jednání a dosažení vytčeného cíle. Jinými slovy řečeno mají učební strategie za úkol seznámit učící se s tím, jak co nejlépe postupovat, aby se něčemu efektivně naučili.

Pro empirické zaměření této práce je relevantní především třetí skupina přímých strategií podle Oxfordové, tedy tzv. kompenzační strategie. V případě kompenzačních strategií se jedná o schopnost a dovednost mluvčího překonávat svůj jazykový deficit a aplikovat alternativní řešení na základě jemu dostupných, tedy osvojených prostředků. O kompenzačních strategiích v terminologii Oxfordové, které my však označujeme termínem komunikační strategie, pojednáme zevrubně dále, přičemž klasifikaci Oxfordové ještě zásadním způsobem rozšíříme.

Ještě než přejdeme k jednotlivým typům komunikačních strategií, pokusíme se uvést hlavní charakteristické rysy i problematické momenty procesu řečové dovednosti mluvení, která bude posléze základem k předmětu zkoumání v našem výzkumu a která má zároveň i vztah k naší každodenní akademické činnosti učitelů cizích jazyků.

#### **4.2 Mluvený projev jako jedna z řečových dovedností**

Jak recepce řeči, tak i její produkce vycházejí z našich předchozích vědomostí, které jsou uloženy v naší dlouhodobé paměti. Svou nezastupitelnou roli v tomto případě hraje i krátkodobá paměť, jíž zpracování řeči rovněž podléhá. V obou případech, tedy v případě produkce i recepce řeči, se jedná o komplexní a velmi složité procesy, o jejichž bližší popis a tvorbu modelů jednotlivých procesů se snaží psycholingvistika a nově i neurolingvistika. Obě dovednosti jsou o to složitější, že se v jejich případě jedná, jak již zaznělo v předchozí kapitole, o dovednosti, které kladou vysoké nároky na náš kognitivní systém, neboť jde o dovednosti, jež se vyznačují svým neplánovaným charakterem, dynamickou a pomíjivou podobou, mnohdy jsou navíc ještě komplikovány okolními vlivy. Snad právě pro tuto komplexnost se mnoho mluvčích potýká zejména v případě řečové produkce se značnými obtížemi. Budeme-li konkrétní, v případě mluveného projevu, ale i při dovednosti psaní, musejí být detailně naplánovány všechny jazykové roviny počínaje rovinou pragmaticky-situativní, jako je ohled na recipienta, přes komunikační cíl apod. až po rovinu

fonetickou nebo motorickou, aby pak mohla být promluva ve finále artikulačně, resp. grafomotoricky v případě psaného projevu, realizována (k jednotlivým fázím řečové promluvy viz Leveltův model, např. in Lachout, 2012: 68). Nebude-li například dodržena korektní výslovnost, může docházet v lepším případě ke ztížení porozumění, přičemž budou kladeny vyšší nároky na recipienta ve smyslu dovednosti jeho odhadu, v horším případě pak může dojít k celkovému neporozumění. Dojde-li k obtížím v rovině formulace, jako je například nedostatečná kompetence v mezijazyce (interlanguage) nebo v rovině automatizace a s tím spojené inhibice evokování lexémů uložených v mentálním lexikonu, může dojít ke kolapsu celého komunikačního aktu.

Na tomto místě se pokusíme s ohledem na zaměření našeho empirického výzkumu, který je věnován uplatnění komunikačních strategií v mluveném cizojazyčném projevu, jen ve zkratce zmínit klíčové atributy dovednosti mluvení. Jak již zaznělo, představuje dovednost mluvení komplexní a kognitivně náročnou dovednost. Kognitivně náročná je tato dovednost už z toho důvodu, že mluvčí (stejně tak jako recipient při dovednosti poslechu) nemá, na rozdíl od dovednosti čtení a psaní, možnost vrátit se v produkovaném textu zpět. Je sice pravdou, že může svou vlastní produkci zrevidovat a do jisté míry ji i zkorigovat, při poslechu pak může svého komunikanta požádat o zopakování výpovědi, avšak tyto strategie nelze aplikovat příliš často, neboť by tím docházelo k narušení přirozenosti komunikačního procesu. Ve značné výhodě je oproti tomu čtenář nebo pisatel, kteří se mohou k pasážím, jež pro ně byly obtížně srozumitelné nebo na jejichž formulace jim nedostačují znalosti mezijazyka, vracet tak dlouho, dokud je nepochopí nebo nenaformulují v souladu se svými znalostmi a dovednostmi. Navíc si v takovém případě mohou pomáhat i jinými prostředky, jako je slovník, gramatické příručky apod., což je v případě mluvení (a poslechu) téměř vyloučené. Dalším momentem, který značně zatěžuje kognitivní systém mluvčího, je skutečnost, že je na rozdíl od dovednosti čtení a psaní vystaven daleko většímu časovému tlaku, s čímž souvisejí i vysoké nároky kladené na koncentraci a rychlost jeho reakce. Dokonce i u rodilých mluvčích tato skutečnost často vede k tvorbě takových promluv, které nekorespondují s jazykovou normou.

Při procesu mluvení je tedy téměř vyloučené využívat dalších pomůcek typu slovníků, encyklopedií, gramatik atd., a proto je dle našeho názoru pro mluvčí (tím spíše pro nerodilé) důležité, neřkuli nezbytné, seznámit se, osvojit si a dále rozvíjet tzv.



komunikační strategie, které představují součást strategické kompetence, jež jim pomohou případné obtíže překonat. Aby však byli mluvčí schopni v reálné situaci tyto strategie také skutečně aplikovat, je třeba u nich paralelně rozvíjet i vlastní sebevědomí, důvěru v sebe sama, schopnost a ochotu podstoupit riziko, učit se na základě improvizace ap. Mnoho učících se však těmito vlastnostmi neoplývá, a proto jim užití kompenzačních strategií může připadat a mnohdy i připadá značně obtížné. Z toho důvodu je třeba učící se s komunikačními strategiemi seznamovat postupně a zvolna, jasně jim demonstrovat, jak fungují, kdy je použít, i to, jak z nich mohou v procesu komunikace následně profitovat. Klasifikacím a charakteristikám jednotlivých komunikačních strategií byla věnována samostatná kapitola.

Také v případě mluvené produkce využívá mluvčí nám již známé kompetence a performance, tak jak je formuloval Chomsky. Jak jsme již uvedli, Chomsky kompetenci rozumí „*die Kenntnis des Sprechers von seiner Sprache*“ (Chomsky, 1972: 14), čímž má na mysli celkové gramatické a lexikální znalosti jazyka, které jsou uloženy v neokortexu (mozkové kůře) mluvčího a jichž může teoreticky v případě potřeby při řečové produkci využít. K tomu dochází ale skutečně teoreticky, neboť ve skutečnosti je Chomského hypotetický „ideální mluvčí“ schopen produkovat své promluvy vždy v absolutní shodě se svými lingvistickými a psycholingvistickými znalostmi, tudíž „*die Sprachverwendung als direkte Widerspiegelung der Sprach-Kompetenz aufgefasst werden kann*“<sup>50</sup> (Chomsky, 1972: 14).

Každý reálný mluvčí je naproti tomu při své skutečné řečové produkci, Chomským nazývané jako „performance“, vystaven vlivu řady vnějších faktorů, které mu znemožňují opírat se jen a pouze o své psycholingvistické znalosti. Podle Chomského (1972: 14) se jedná např. o roztěkanost a zmatenost, posuny v pozornosti a zájmu nebo i o omezenou paměť. A právě poslední jmenovaný aspekt, omezená paměť, se zdá mít při spontánní mluvené produkci mimořádný význam, neboť tam, kde je možné při písemném projevu vykompenzovat omezenou kapacitu paměti delší dobou na rozmyšlení, je mluvčí v případě mluvené produkce, jak už jsme zmínili, pod časovým tlakem a jednou již vyřčené nemůže vzít zpět, nanejvýš je může zrevidovat, případně reformulovat. Pro mluvčího je za normálních okolností totiž značně obtížné koncentrovat se v důsledku své omezené kapacity krátkodobě

---

<sup>50</sup> používání jazyka může být chápáno jako přímý odraz jazykové kompetence. - překlad autor.

paměti paralelně na více než jednu množinu informací, kterou lze vyjádřit pomocí cirkla šesti jednotek (viz tzv. Millerovo číslo, Lachout, 2012: 71). Z toho by tedy vyplývalo, že by mělo být při mluvené řeči prakticky nemožné produkovat věty, které by překračovaly onu hranici plus minus šesti jednotek. Jistě lze namítnout, že jsou nám známi i takoví mluvčí, jejichž věty běžně tuto hranici překračují, aniž by přitom vykazovali jakoukoli patologii gramatické normy. Při bližší analýze bychom však zjistili, že takovéto věty často obsahují ustálené obraty, které jsou v mentálním lexikonu mluvčích uloženy jako hotové jednotky, takže krátkodobá paměť není o nic víc zatížena, než by tomu bylo v případě evokování jednoslovného autosémantika.

Chceme-li se stát kompetentními mluvčími v cizím jazyce, musíme si v první řadě osvojit široký repertoár slovní zásoby. A právě zde se často setkáváme s hlavním kamenem úrazu, neboť se ze strany našich studentů (čím vyšší věk, o to více) nezdědka setkáváme s nářky, že je pro ně osvojování nové slovní zásoby značně obtížné. Studenty je na tomto místě vhodné upozornit na to, že je třeba rozlišovat mezi aktivní a pasivní (receptivní) slovní zásobou, a že to tedy neznamená, že musejí ovládat každý lexém aktivně, nýbrž že jde o to, aby disponovali relativně omezeným, avšak kvalitně zautomatizovaným repertoárem lexikálních jednotek, které budou sami schopni používat aktivně, a na druhé straně aby pasivně ovládali rozsáhlejší repertoár slovní zásoby cílového jazyka, díky němuž budou schopni dešifrovat recipované texty. Důležitý je v tomto případě dle našeho názoru jakýsi „zklidňující“ psychologický moment, kdy si studující uvědomí, že si při komunikaci aktivně vystačí jen s omezeným repertoárem lexikonu daného jazyka, tudíž se od nich neočekává aktivní ovládnutí veškeré slovní zásoby, s níž byli v rámci edukačního procesu konfrontováni. Pro osvojení slovní zásoby existuje řada typů cvičení, jako vhodná se nám ukazují být asociogramy, paměťové mapy nebo tzv. clustery, techniky příběhu apod. Výhoda těchto forem cvičení spočívá v tom, že jsou k jednomu nebo více pojmům hledány další výrazy (ať už spontánně či promyšleně, strukturovaně a organizovaně podle jistých principů), čímž dochází k rozšiřování slovní zásoby. Přitom se jedná o vcelku nenásilné rozšiřování lexikonu učícího se, na rozdíl od prostého memorování slovní zásoby a la telefonní seznam. Pro to, aby bylo možné si nově osvojenou slovní zásobu také trvale uchovat, má zásadní význam způsob, jak se lexiku učíme. Není-li slovní zásoba osvojována správně, nedojde

k jejímu zakotvení v paměti, nevytvoří se tzv. paměťová stopa a upadne tak v zapomnění.

Vedle rozsáhlého repertoáru slovní zásoby hraje podstatnou roli také rovina gramatická. Při učení si ukládáme gramatická pravidla především ve formě vědomostí, přičemž jsme schopni takto uložená pravidla aplikovat více či méně bez problémů na příkladové věty nebo je transponovat do gramatických cvičení. Dojde-li však na reálnou cizojazyčnou komunikaci, musíme jako mluvčí tyto své jazykové vědomosti často s nemalou námahou evokovat ze své paměti, abychom je následně nezřídká s četnými obtížemi a bez jistého výsledku aplikovali ve své promluvě. V důsledku toho však dochází ke značným pauzám, které narušují přirozenost celkového průběhu komunikace. Proto musejí být gramatická pravidla uložena v našem mozku v takové podobě, aby bylo možné je při mluvení aplikovat automaticky, aniž bychom nad nimi a jejich následnou aplikací museli dlouze přemýšlet. Z řady nejrůznějších cvičení k nácviku a automatizaci gramatické materie cizího jazyka stojí za zmínku např. vizualizace gramatických pravidel. V tomto případě se pravidla (syntagmata, větné vzorce aj.) neukládají ve verbální, nýbrž ve vizuální podobě, kterou je z kognitivního hlediska možné při mluvení snáze evokovat a následně aplikovat, než by tomu bylo u pravidel s pouhým verbálním charakterem.

Avšak nejen absentující slovní zásoba nebo gramatické prostředky mohou mluvčí limitovat v jejich projevu. Pro skutečnou komunikaci v cizím jazyce potřebujeme ovládat i prostředky diskurzu. Jedná se přitom o jazykové prostředky, které jsou nezbytné pro to, abychom byli stavu realizovat své konkrétní řečové intence v cizím jazyce. Má-li promluva působit co možná nejpřirozenějším dojmem, měla by být pokud možno prostá různých parazitních slov, slovní vaty, hezitačních výrazů (porušování souvislé řeči např. prodlužováním některých vokálů, jako *hmmm*, *eee*) apod., naopak by měla obsahovat např. modální, apelové nebo modifikační partikule, jež jsou pro spontánní mluvený projev typické a s jejichž pomocí mluvčí signalizuje svůj postoj k výpovědi. Pro naše studenty je tedy důležité, aby se jim dostalo takových diskurzních prostředků, které se používají v jejich situaci a v daném prostředí, tedy prostředků autentických. Kromě toho by měly být tyto prezentovány a automatizovány vždy na základě konkrétního kontextu.

Úspěšnost komunikačního procesu však netkví pouze v úspěšnosti formulace a realizace jednotlivých promluv, nýbrž zahrnuje i celkový pragmatický aspekt, neboť

každý z komunikantů plní v dané situaci konkrétní úlohu, a proto musí vědět, jak přiměřeně správně komunikovat a jak přiměřeně a správně verbálně reagovat v různých komunikačních situacích apod. Pragmatický moment spoluvytváří smysl celé komunikační situace. Jinak bude vypadat komunikace mezi členy rodiny, mezi přáteli, jinak mezi nadřízeným a podřízeným, jinak při vědecké rozpravě. Svou roli hraje jistě i záměr řečové intence. Jejím cílem je někoho motivovat, přesvědčit nebo na něho apelovat. Ani tento faktor nelze při utváření promluvy opomíjet.

Celkový proces komunikace počínaje plánováním promluvy, přes její realizaci, artikulaci až po střídání rolí ovlivňují navíc i další proměnné jako je motivace, pozornost, schopnost zapamatování, sociální kompetence, ale i extralingvistické prvky jako jsou prvky nonverbální – mimika, gestikulace, posturika nebo paralingvistické, jako intenzita, intonace, melodie, tempo, pauzy, jež mluvčí aplikuje jak vědomě, tak i nevědomě. I tyto proměnné spolukonstituují celkovou komunikační situaci.

Problémy, s nimiž se potýkají učící se cizímu jazyku, přitom nevyplývají pouze z jejich limitovaných jazykových znalostí a dovedností, k nimž dochází nejčastěji v rovině jazykového plánování na úrovni formulátoru a artikulace (viz Leveltův model) a kterým věnují mluvčí při své cizojazyčné komunikaci podvědomě největší pozornost. Ve fázi artikulace dochází k problémům, kterých si nemusejí být samotní mluvčí vůbec vědomi. Tyto obtíže můžeme pozorovat při vlastní artikulaci a v případě řeči těla. Mimika a gestikulace mají tu velkou výhodu, že jsou-li správně interpretovány, mohou výrazně přispět k celkovému porozumění, a to proto, že často dokreslují řečové intence mluvčího. Nonverbální chování má výpovědní hodnotu, co se vztahu mezi partnery komunikace týče, například, zda jsou všichni zúčastnění na komunikaci opravdu zainteresováni, zda mluvčí s danými názory souhlasí nebo zda je odmítají apod. Nonverbální chování tedy významně přispívá k celkovému výsledku komunikace.

K obtížím při řečové produkci v cizím jazyce může dojít, a často také dochází, v rovině pragmatického a obsahového zpracování výpovědi. Na vině je již zmíněná limitovaná kapacita krátkodobé paměti, která byla vyčerpána přílišným zaměřením se na překonání jazykových deficitů, v důsledku čehož mluvčím zbývá již jen relativně malá kapacita pro pragmatickou a obsahovou stránku výpovědi. Naopak je tomu v případě rodilého mluvčího, který věnuje největší pozornost právě pragmatickým a

obsahovým aspektům výpovědi, zatímco jazykové plánování probíhá de facto plně automaticky.

V úvodu této kapitoly zaznělo, že dovednost mluvení představuje jednu ze čtyř klíčových řečových dovedností, jejichž ovládnutí vede spolu s ovládnutím ostatních k nabytí komunikační kompetence. Z hlediska frekvence patří dovednost mluvení spolu s dovedností poslechu k nejčastějším dovednostem při běžné reálné cizojazyčné komunikaci (zde nemáme na mysli odborně či profesně zaměřenou komunikaci, nýbrž komunikaci při krátkodobých pobytech v cílové zemi, např. v roli turisty). Přesto přese všechno si musíme přiznat, že ani přes primární cíl učení se cizím jazykům, tedy cíl komunikační, není mluvení jako řečová dovednost v cizojazyčném vyučování nacvičována vždy v dostatečné míře. Mluvení se ve vyučování uplatňuje mnohdy spíše pro kontrolu znalostí a vědomostí žáků a pro jejich následnou korekci. V takovém případě se však nejedná o skutečný nácvik dovednosti spontánního mluveného projevu, jako spíše o diagnostický prostředek kontroly správnosti používání gramatiky, která je potřebná pro tvorbu gramaticky správných vět, nebo jde o kontrolu osvojené slovní zásoby. Jde tedy pouze o kontrolu řečových znalostí, nikoli o kontrolu jazykových dovedností. Nácvik dovednosti mluvení proto zasluhuje větší pozornost, než jí bývá leckdy věnována.

Za zmínku stojí zároveň skutečnost, že se dovednost mluvení málokdy vyskytuje izolovaně, daleko častěji je realizována v kombinaci s některou jinou ze zbývajících tří dovedností. Těsně spjata, a mnohdy dokonce neoddělitelná, je tato dovednost od dovednosti poslechu. V komunikačním procesu vystupují oba, resp. všichni zúčastnění jak v roli produktora, tak i v roli recipienta. Z toho důvodu by nácvik dovednosti mluveného projevu neměl být izolován od nácviku dovedností ostatních.

S ohledem na charakter našeho empirického výzkumu se zde však nebudeme věnovat percepci řeči, byť si plně uvědomujeme, že i ona tvoří neodmyslitelnou složku komunikačního procesu.

### 4.3 Shrnutí

Při snaze o definici pojmu učební strategie a při snaze o jejich klasifikaci se setkáváme s řadou přístupů, neboť na tento druh strategií lze nahlížet jak z hlediska kognitivní psychologie, tak i z hlediska didaktiky. Budeme-li na učební strategie nahlížet z pohledu kognitivních věd, budeme patrně zastávat názor, že vstupní informace musí být zpracována takovým způsobem, aby bylo možné ji uložit v podobě strukturovaných vědomostí, jež budeme moci v případě potřeby znovu evokovat a aplikovat. Celý tento proces přitom bude řízen kognitivními procesy a operacemi. Z hlediska didaktiky pak budeme učební strategie chápat jako způsoby chování nebo jako postupy práce, které nám, coby učícím se, poslouží k tomu, abychom z procesu učení vytěžili efektivní maximum.

V této kapitole jsme pokusili nastínit jak různá chápání pojmu strategie učení cizím jazykům (učební strategie), tak i jejich různé klasifikace.

Zároveň jsme poukázali na charakteristické rysy procesu řečové produkce (dovednosti mluvení) i na problematické oblasti, které se při procesu mluvení vyskytují nebo mohou vyskytnout.

V následující části bude pozornost věnována již cíleně jen komunikačním strategiím, jejich podstatě, vývoji a typologii podle Taronové (1980), Kasperové a Færcha (1983) aj., jakož i jejich pohledu na danou problematiku.

Zároveň se pokusíme najít odpověď na následující otázky: Proč a do jaké míry jsou komunikační strategie důležité pro učení se cizímu jazyku a na základě jakých pravidel řeší učící se problémy, k nimž v procesu učení se jazyku nutně dochází. Abychom byli na tyto otázky schopni lépe odpovědět, budeme vycházet rovněž ze studií Poulissové, Kellermana a Bongaertse (1990).

## 5. KOMUNIKAČNÍ STRATEGIE JAKO JEDNA ZE SOUČÁSTÍ STRATEGICKÉ KOMPETENCE

V předchozích kapitolách jsme věnovali pozornost obsahu komunikační kompetence, jejich jednotlivým subkompetencím, přičemž jsme s ohledem na předmět našeho zkoumání upřeli zvláštní pozornost na kompetenci strategickou. Vyjádřili jsme rovněž náš názor, že komunikační kompetenci vnímáme jako paralelně existující se strategiemi učebními. Nicméně jsme v předchozí kapitole nastínili taktéž pohled lingvodidaktický, který komunikační strategie (nazývané v jejich pojetí jako kompenzační) chápe jako součást učebních strategií, což my z čistě lingvodidaktického pohledu nikterak nerozporujeme.

Naznačili jsme rovněž, že je termín komunikační strategie relativně mladým pojmem. S jeho podstatou, byť jako komunikační nejsou ještě nazývány, se však setkáme již dříve, a to u amerického lingvisty Selinkera. Od roku 1972 se totiž v lingvistice a zejména v oblasti zkoumání učení se cizího jazyka prosazuje pojem Larryho Selinkera „interlanguage“ = interjazyk ⇔ mezijazyk<sup>51</sup> (angl. interlanguage, něm. Interimssprache, Lernersprache). Tento pojem však zazněl v rámci odborné diskuze již dříve, a to v souvislosti s Reineckeho (1935, in Selinker 1972) výzkumem, v němž se jeho autor zabýval havajským pidginem. Již Reinecke poukázal na to, že mluvčí využívají takového vlastního lingvistického systému, který nekoresponduje ani s jejich mateřštinou, ani s cizím jazykem.

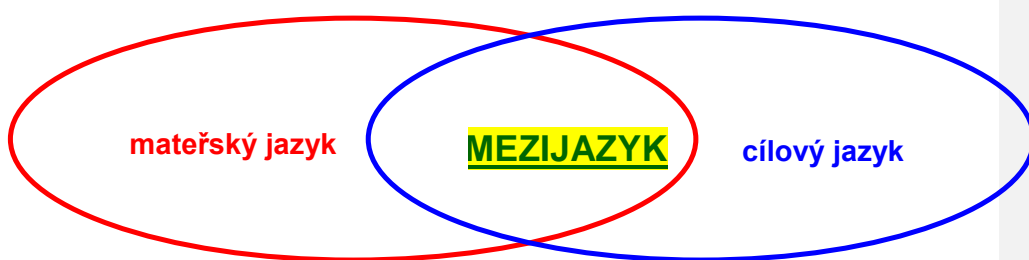


Schéma č. 15: Mezijazyk

<sup>51</sup> Pro účely této práce budeme používat českého termínu mezijazyk.

Selinkerovým termínem *interlanguage* (mezijazyk) tedy dnes označujeme jednotlivé stupně přechodu v ovládnání jazyka učícím se, který však ještě nedosahuje kompetence rodilého mluvčího či takové kompetence, která by se kompetenci rodilého mluvčího blížila. Jedná se o relativně stabilní mezistupeň jazykových dovedností v průběhu učení se cizímu jazyku, který je založen na „*existence of a separate linguistic system*“ (Selinker, 1972: 214)<sup>52</sup>. Učící se přitom snaží stále více a více přiblížit se neustálým ověřováním si různých hypotéz cílovému jazyku, jenž si osvojuje. Systém *interlanguage* není perfektní, neboť v sobě nezahrnuje veškeré prvky cílového jazyka a vyznačuje se tak četnými mezerami. Mezijazyk je však v procesu učení stále znovu doplňován a rozšiřován, mezery jsou zaplňovány novými strukturami a prvky, čímž ovšem vzniká další nový mezijazyk.

Proces učení se cizím jazykům tak můžeme vnímat jako po sobě jdoucí sled různých mezijazyků.

Pro mezijazyk jsou charakteristické následující rysy:

- jeho systematicčnost
- jeho transitorní (přechodný) nestabilní charakter
- jeho samostatnost ve srovnání s mateřským a cizím jazykem
- jeho variabilita
- jeho prostupnost a
- jeho proměnlivost.

V konceptu mezijazyka nejsou agramatické výrazy a lexikální jednotky odchylující se od normy považovány za rušivý element, nýbrž za součást vlastního jazykového systému mluvčího. Tyto rysy mezijazyka, jež jsou vytvářeny jak z mateřského, tak i cílového jazyka, představují z tohoto úhlu pohledu jakési způsoby vyjádření hypotéz a postupů založených na „principu pokusu a omylu“, které si učící se vytvářejí o způsobu fungování jazyka.

---

<sup>52</sup> „existenci samostatného lingvistického systému“ (Selinker, 1972: 214) – překlad autor.



Sám Selinker (1972: 215) uvádí pět psycholingvistických procesů, které představují charakteristické rysy mezijazyka:

1. „*Language transfer*“
2. „*Transfer-of-training*“
3. „*Strategies of second-language learning*“
4. „*Strategies of second-language communication*“
5. „*Overgeneralization of target language linguistic material*“<sup>53</sup>

Pod pojmem „*Language transfer*“ = transfer z jiných jazyků - chápeme pravidla nebo návyky z mateřštiny nebo jiných ovládaných jazyků, které se přenášejí do systému mezijazyka, Selinker je původně označoval za negativní transfer mateřštiny.

„*Transfer-of-training*“ = transfer z učebního prostředí - znamená nevhodné učební materiály, metody zprostředkování jazyka nebo formy cvičení a jiné proměnné, které mohou vést k charakteristickým rysům mezijazyka, ovlivňují jej a mohou mít za následek výskyt nechtěných odchylek od normy cílového jazyka.

„*Strategies of second-language learning*“ - učební strategie pro učení se druhému jazyku – jsou takové postupy, při nichž si žák sám vytvoří pravidla, vyzkouší je, verifikuje je nebo je reviduje, případně falzifikuje a odmítne.

„*Strategies of second-language communication*“ - komunikační strategie v druhém jazyce – jedná se jak o receptivní, tak i produktivní postupy a techniky, jež mluvčí aplikují tehdy, chtějí-li něco říci, a přitom jim v cizím jazyce chybí potřebné prostředky: mluvčí jsou v takovém případě nuceni se s tímto problémem vypořádat jiným vhodným a efektivním způsobem; k překonání takové situace tedy používají různých strategií.

Tím se Selinkerovi de facto jako prvnímu podařilo od sebe oddělit učební strategie od komunikačních. Od té doby je definice, identifikace a klasifikace komunikačních strategií předmětem zájmu různých oborů jako je např. kognitivní psychologie, psycholingvistiky nebo lingvodidaktiky. Jak je navíc patrné, byl Selinker první, kdo explicitně použil termín „*komunikační strategie*“ jako jeden z pěti klíčových psycholingvistických procesů při učení se cizímu jazyku. Skutečností ovšem zůstává,

<sup>53</sup> 1. Jazykový transfer. 2. Transfer z učebního prostředí 3. Strategie studia druhého jazyka. 4. Strategie komunikace v druhém jazyce. 5. Zvýšená míra generalizace jazykového materiálu v cílovém jazyce. – překlad autor.

že se Selinker již podrobněji nezabýval detailním popisem podstaty těchto strategií. Čistě psycholingvisticky vzato u něho absentuje zohlednění perspektivy učícího se a zkoumání těchto strategií v konkrétních komunikačních situacích, které představují důležitou součást v procesu učení se cizímu jazyku.

Nedlouho po Selinkerovi uveřejnila Savignonová příspěvek, ve kterém zdůrazňovala nezbytnost ovládní tzv. „*vyrovnávacích strategií*“. Tyto vyrovnávací strategie vnímá Savignonová jako synonymum pro Selinkerovy komunikační strategie. Dalším průkopníkem na poli komunikačních strategií pak byl Váradi (1980: 59-71), který v roce 1973 přednesl na konferenci v Temešváru příspěvek, v němž se zabýval systematickou analýzou strategického jednání v jazyce se zvláštním zřetelem na přizpůsobení sdělení (message adjustment). Jeho příspěvek byl však publikován až o sedm let později, nicméně v nepublikované podobě se šířil mezi odbornou veřejností, kterou tak ovlivnil. Již tehdy vědci dospěli k závěru, že rozdíl mezi jazykovými znalostmi učících se a jejich komunikačními záměry jsou natolik zásadní, že vedou k řadě systematických jazykových fenoménů, a proto se zaměřili na překonávání těchto obtíží a nakládání s nimi, resp. momenty, kdy komunikace v důsledku zmíněné diskrepance selže. Komunikační strategie tak získávají na významu při verbální performanci mluvčích v cizím jazyce, zejména pak v rámci spontánních mluvených diskurzů v cizím jazyce.

### **5.1 Podstata komunikačních strategií a vývoj pohledů na ně**

Komunikační strategie představuje jednu ze subkompetencí kompetence strategické, tak jak jsme o tom pojednali ve stejnojmenné kapitole výše. V této kapitole se však budeme věnovat samotným komunikačním strategiím podrobněji. Obecně platí, že komunikačních strategií využívá uživatel jazyka ke kompenzaci svých nedostatečných znalostí cizího jazyka, a to v rámci všech řečových dovedností, tedy jak při produktivních dovednostech mluvení, psaní, tak i u receptivních dovedností poslechu a čtení. I přesto, že jsou tyto strategie typické zejména pro komunikaci v cizím jazyce, můžeme se s nimi setkat rovněž v jazyce mateřském. S ohledem na zaměření našeho následujícího empirického výzkumu jsou pro nás však primární komunikační strategie aplikované při mluveném projevu, proto budeme věnovat pozornost právě jim, u zbývajících řečových dovedností komunikační strategie analyzovat nebudeme. V našem případě mluveného projevu využívá mluvčí

komunikačních strategií tehdy, zjistí-li, že svou řečovou intenci, kterou konceptualizoval ve své mateřštině, není schopen realizovat v cizím jazyce, a to proto, že se mu nedostává potřebných znalostí zejména v rovině lexikální, ale i morfologické, syntaktické nebo pragmatické. Nicméně chce i přes tyto své nedostatky způsobené limitovanými znalostmi v konverzaci pokračovat i nadále. V zásadě se tedy jedná o jistý druh kompenzačního mechanismu, jenž slouží k tomu, aby mluvčí realizoval svou řečovou intenci tak, aby byla srozumitelná, a to i za cenu toho, že nebude situačně či idiomatically zcela optimální.

Pojem komunikační strategie byl odbornou veřejností, jak jsme již naznačili, přijat jako subtermín k pojmu učební strategie, a to z toho důvodu, aby bylo možné analyzovat řečovou produkci při komunikaci v cizím jazyce, kdy panuje diskrepance mezi čistě lingvistickými schopnostmi nerodilého mluvčího a jeho komunikačními potřebami. V jistém ohledu se jedná o potřebu vyřešit komunikační problém všemi dostupnými jazykovými, ale i nejazykovými prostředky, jsou-li potřebné jazykové prostředky neúplné, nebo jestliže dokonce absentují. Jedná se tedy vlastně o jakési krátkodobé cíle, které jsou zaměřeny na překonání komunikačního problému ad-hoc, jenž byl způsoben omezenými prostředky v dosaženém mezijazyce uživatele jazyka. Touto svou krátkodobostí se odlišují od učebních strategií, které chápeme jako cíle dlouhodobé.

Co si tedy vlastně lze konkrétně představit pod samotným termínem komunikační strategie a jak na ně nahlíží různí teoretici, to bude předmětem následujícího pojednání.

Knapp-Potthoffová a Knapp (1982: 134) charakterizují komunikační strategie jako *„[...] solche kognitiven Operationen, die ein Lerner kurzfristig zielgerichtet zum Auflösen einer als problematisch wahrgenommenen Diskrepanz zwischen aktuell bestehenden kommunikativen Anforderungen und seiner derzeitigen lernersprachlichen Möglichkeiten anwendet“*<sup>54</sup>.

Snaha mluvčího zúčastnit se komunikace v cizím jazyce je však vždy charakterizována omezeným lingvistickým systémem.

---

<sup>54</sup> takové kognitivní operace, které učící se osoba krátkodobě cíleně používá k vyřešení diskrepance mezi aktuálně existujícími komunikačními požadavky a svými momentálními jazykovými možnostmi, kterou vnímá jako problém. – překlad autor.

Již výše jednou uvedená definice Taronové, Cohena a Dumase (1983: 5) vystihuje komunikační strategie následovně:

*„[...] a systematic attempt by the learner to express or device meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed“<sup>55</sup>.*

Z hlediska komunikačního nebo psycholingvistického jsou komunikační strategie definovány zpravidla následovně:

- ✚ *„techniques of coping with difficulties in communicating in an imperfectly known second language“* (Stern, 1983, in: Bialystok, 1990: 3)
- ✚ *„a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty“* (Corder, 1977, in: Bialystok, 1990: 3)
- ✚ *„enhance the effectiveness of communication“* (Canale, 1983, in: Bialystok, 1990: 3) nebo
- ✚ *„potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal“* (Færch, Kasperová, 1983, in: Bialystok, 1990: 3) nebo jako
- ✚ *„Communication strategie are potentially conscious plans for solving what to an individual present itself as a problem in reaching a particular communicative goal“* (Færch, Kasperová, 1983a: 36)<sup>56</sup>.

Shora uvedené definice považujeme za důležité pro náš empirický výzkum, neboť z něho lze vyvodit, že úspěšná aplikace komunikačních strategií může vést k vyšší efektivitě učení.

Ačkoli se uvedené definice liší v detailech, v zásadě se překrývají a všechny mají společného jmenovatele, kterým jsou tři jim společné dimenze: zaměření se na problém, uvědomělost a s tím spojená intencionalita.

---

<sup>55</sup> *„[...] systematické úsilí studenta vyjádřit či stvořit význam v cílovém jazyce v situacích, kdy se odpovídající systematická pravidla v cílovém jazyce nevytvořila“* (Taroné, Cohen, Dumas, 1983: 5) – překlad autor.

<sup>56</sup> *„techniky řešení obtíží při komunikaci v nedokonale ovládaném druhém jazyce“* (Stern, 1983, in: Bialystok, 1990: 3).

*„systematická technika, kterou mluvčí užívá k vyjádření významu v případě, že narazí na nějaké obtíže“* (Corder, 1977, in: Bialystok, 1990: 3).

*„zvyšují efektivitu komunikace“* (Canale, 1983, in: Bialystok, 1990: 3) nebo

*„potencionálně vědomé plány řešení toho, co jednotlivci připadá jako problém při dosahování konkrétního komunikačního cíle“* (Færch, Kasperová, 1983, in: Bialystok, 1990: 3) nebo jako *„Komunikační strategie jsou potencionálně vědomé plány řešení toho, co jednotlivci připadá jako problém při dosahování konkrétního komunikačního cíle.“* (Færch, Kasperová, 1983: 36) – překlad autor.

Klíčovým definujícím kritériem komunikačních strategií je však orientace na problém, který tematizovala Byalistoková, když uvádí, že komunikačních strategií mluvčí užívají pouze tehdy, jestliže vnímají existenci problému, který by mohl komunikaci přerušit (1990: 3). Proti této definici Byalistokové se však ohrazují Dörnyei a Scottová (1995), podle nichž není orientace na problém dostatečně specifická, neboť jí chybí definování přesného typu problému. A právě v tomto bodě se od sebe jednotlivé přístupy liší.

Jak již vyplynulo z uvedeného, původně se vycházelo z premisy, že komunikační strategie řeší pouze jeden typ jazykového problému, tedy nedostatky v systémových (jazykových) znalostech mluvčího, které mu brání obsahy sdělení verbalizovat. Tato redukce na jeden soubor problémů se však neodrážela v názvu daném těmto jazykovým prostředkům (tj. „komunikační strategie“). Vznikla tedy disparita mezi specifickostí jazykových jevů, k nimž se komunikační strategie původně vztahovaly, a šíří termínu „komunikační strategie.“ Z toho důvodu došlo k rozšíření sémantiky termínu tak, aby v sobě zároveň obsáhl tři následující typy jazykových problémů:

1. *Problémy se svým vlastním projevem*: člověk si uvědomí, že řekl něco chybného nebo jen částečně správného, to je spojeno s nejrůznějšími mechanismy sebeopravování, parafrází sebe sama a editací sebe sama (srov. např. Dörnyei & Scottová, 1995; Taronová, 1980; Savignonová, 1983; Willems, 1987).
2. *Problémy s projevem druhého*: segment promluvy partnera v komunikaci je vnímán jako problematický, a to buď proto, že se daný segment zdá být nesprávný (nebo pro daný okamžik neobvyklý), nebo proto, že není zcela srozumitelný (případně si jím mluvčí není jistý) (např. Canale, 1983; Dörnyei, Scottová, 1995; Savignonová, 1983;).
3. *Časový tlak na zpracování*: častá potřeba mluvčího v cizím jazyce mít více času na zpracování a plánování své cizojazyčné promluvy, než by bylo přirozeně dostupné v plynulém rozhovoru, toto je spojeno s takovými strategiemi jako je užívání vycpávek, hezitačních výrazů a opakování sebe sama (např. Canale, 1983; Dörnyei, Scottová, 1995; Savignonová, 1972, 1983).

V úvodu této subkapitoly jsme konstatovali, že učební strategie jsou nadřazeny komunikačním strategiím, a to zejména z hlediska jejich užití. Položme si ale na tomto místě otázku, jak dalece a zda vůbec musí být komunikační strategie vždy učebními strategiemi, do jaké míry lze oba termíny směřovat. Některé komunikační strategie nemusí totiž díky své krátkodobé a jednorázové aplikaci nutně vést k trvalé změně jazykových znalostí či získaných informací učících se, jichž nabyli v procesu učení se jazyku, nicméně aplikace těchto strategií může v konečném důsledku přesto vést k úspěchu, a tím i podporovat učení samotné.

Zájem o oblast komunikačních strategií a o jejich výzkum nabírá na obrátkách na počátku 80. let, kdy v roce 1983 Færch a Kasperová uveřejnili ve své publikaci *Strategies in interlanguage communication* (1983b) shrnutí do té doby nejdůležitějších opublikovaných článků zabývajících se komunikačními studii a zároveň nejnovější poznatky. Publikace Færcha a Kasperové vyvolaly vlnu dalších výzkumů, které byly zaměřeny na identifikaci a klasifikaci komunikačních strategií. Dodnes publikované práce zastávají více či méně tradiční přístup a zabývají se tedy zejména definicí, identifikací a charakteristikou komunikačních strategií, které jsou přítomny jako mentální aktivity v modelech řečové produkce a jsou definovány potenciálním uvědoměným přístupem. Výzkum komunikačních strategií přitom upírá svou pozornost zejména na ty strategie, jež jsou mluvčími aplikovány při cizojazyčné produkci, interagují-li s rodilými mluvčími v cílovém jazyce. Zejména při takovéto interakci nerodilí mluvčí totiž zjišťují, že jejich komunikační záměry nejsou interaktanty vnímány vždy jako optimální, a to proto, že se nerodilým mluvčím nedostává potřebných lingvistických a pragmatických znalostí, jakož i povědomí o (inter)kulturních prvcích, případně proto, že jsou tyto značně limitovány. V takovém případě jsou takoví mluvčí nuceni tyto své deficity nějakým způsobem vykompenzovat. Jednu z vlivných klasifikací komunikačních strategií předložila již v roce 1977 Taronová.

Na komunikační strategie nebylo při výzkumech nahlíženo jako na specifický a pro učící se vědomý způsob jak komunikovat prostřednictvím mezijazyka. Z toho důvodu také zpočátku nestáli v popředí samotní mluvčí. Cílem těchto výzkumů bylo zjistit, jaké psycholingvistické procesy mají na svědomí chyby, jichž se mluvčí dopouštějí. Kromě toho šlo také o to popsat vztah mezi těmito procesy a mezi sociálním kontextem, v němž byl mezijazyk produkován.

Zkoumání strategického používání jazyka představuje od konce 70. let významný badatelský směr, v jehož rámci se věnuje řada výzkumů typům komunikačních strategií, klasifikacím možných způsobů překonávání jazykových nedostatků a varietám v používání komunikačních strategií. S tím ovšem souvisí i fakt, že se tento druh výzkumu musí potýkat s různými kontroverzemi, neboť neplatila a vlastně ani dodnes neplatí žádná jednotná všeobecně platná definice komunikačních strategií. Výsledkem je pak, že existuje řada vzájemně si konkurujících klasifikací, z nichž každá akcentuje jiné oblasti výrazových prostředků.

Na počátku osmdesátých let revidovala Taronová (1980: 420) svou původní definici komunikačních strategií, když pravila „*Communication strategies are most clearly defined here as mutual attempt of two interlocutors to agree on meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared*“<sup>57</sup>. Zastává tak názor, že komunikační strategie plní interaktivní funkci, neboť jsou realizovány dvěma interaktanty komunikačního procesu – produktorem a recipientem, jejichž společným cílem je dovést komunikační záměr a celý komunikační proces do zdárného konce. Taronová spatřuje v aplikaci komunikačních strategií vzájemnou podporu dvou koaktantů, kteří se musí sjednotit na podobě kontextuálního sdělení.

Ve druhé polovině 80. let se stalo významným centrem výzkumu komunikačních strategií Nizozemí. Právě zde prováděla skupina badatelů, tzv. nijmegenická skupina, rozsáhlý empirický výzkum, jehož výsledky objasňovaly různé aspekty používání komunikačních strategií a které revidovaly do té doby používané klasifikace.

Na začátku devadesátých let vyšly dvě rozsáhlé monografie Ellen Bialystokové (1990) „*Communicative strategies. A psychological analysis of second-language use*“ a publikace Winjandy Poullissové (1990) „*The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*“, které prezentovaly současný stav výzkumu a různé přístupy, které dále rozpracovávaly. Jak Bialystoková, tak Poullissová jsou reprezentantkami tak zvaného psycholingvistického přístupu. I o něm krátce pojednáme dále.

---

<sup>57</sup> „Komunikační strategie se zde nejjasněji definují jako společná snaha dvou účastníků rozhovoru dohodnout se o významu v situacích, kdy zřejmě nesdílejí přístup k odpovídajícím významovým strukturám“ – překlad autor.

V roce 1997 publikovali Kasperová a Kellermann sborník „*Communication Strategies*“, v němž objasňují významné sociolingvistické a psycholingvistické přístupy ke zkoumání komunikačních strategií.

Ve vývoji komunikačních strategií tedy můžeme vysledovat dva základní přístupy v pojetí těchto strategií, kdy každý z nich na ně nahlíží z různých teoretických perspektiv. Jedná se o tradiční a psychologické přístupy:

1. **tradiční přístup**: hlavními představiteli jsou Taronová (1980), která se na komunikační strategie dívala z pozice diskurzivní analytické perspektivy a volila interakční přístup nebo Færch a Kasperová (1983b), kteří považovali komunikační strategie za verbální plány v rámci paradigmatu řečové produkce;

2. a) **interakční přístup Bialystokové** (1990) a **psychologický (psycholingvistický) přístup nijmegenské skupiny**, kteří se na strategie dívali primárně jako na duševní pochody a ke své analýze volili kognitivně-psychologický přístup a

b) **přístup nijmegenské skupiny a Poulissové** (1990), která dále rozvinula psycholingvistickou perspektivu integrováním komunikační strategie do adaptované verze Leveltova paradigmatu řečové produkce (Levelt, 1989, viz např. Lachout, 2012: 66n).

Zároveň můžeme sledovat i různá rozšířená pojetí komunikačních strategií, jako je například přístup Dörnyeiho a Scottové nebo přístup Canalův.

## 5.2 Jednotlivé klasifikace komunikačních strategií

Abychom lépe pochopili, proč tyto strategie vzbudily natolik rozdílné přístupy, zaměříme se blíže na definující kritéria „komunikačních strategií“ užívaná v publikované literatuře.

Obecně panuje shoda s tvrzením Bialystokové (1990) v tom, že komunikační strategie jsou neopomenutelnou součástí užívání jazyka, jejich existence je spolehlivě doloženým aspektem komunikace. O to důležitější se zdá být jejich úloha



v procesu komunikace ve druhém jazyce. Zkoumání podstaty a typů komunikačních strategií se však dělí podle různých teoretických perspektiv, které jsme uvedli v předchozím členění. Tak například Færch a Kasperová (1983b) považovali komunikační strategie za verbální plány v rámci paradigmatu řečové produkce, oproti tomu Taronová (1980) na ně pohlížela z pozice diskurzivní analytické perspektivy a volila interakční přístup. V polovině devadesátých let rozšířil Dörnyei (1995) rozsah jejich definice a přidal k nim prostředky, které se neomezovaly striktně jen na význam; rovnítko mezi strategické užívání jazyka a jednání při řešení komunikačních problémů obecně položili Dörnyei a Scottová (1995a, 1995b). Již Canale (1983) přitom navrhl přičlenit ke komunikačním strategiím i strategie bez řešení problémů. Kognitivně psychologický přístup volila pak nijmegenská skupina, který ještě více rozpracovává Poulissová (1993).

Obraťme nyní bližší pozornost jednotlivým typům přístupů. Po jejich v závěru kapitoly provedené vzájemné komparaci se přikloníme k jednomu z nich, který využijeme jako východisko pro náš empirický výzkum.

### 5.2.1 Tradiční přístupy

V případě *tradičního přístupu* jsou komunikační strategie popisovány jako verbální či neverbální prostředky první pomoci užívané k zaplnění mezer v jazykových znalostech mluvčího v cizím jazyce. Tento pohled se odráží především v pohledech Taronové (1977) a Færcha a Kasperové (1983b):

- ✚ vědomé komunikační strategie užívá jednatel k překonání krize, která nastane, když jazykové struktury nejsou adekvátní pro přenos jeho myšlenek. (srov. Taronová, 1977: 195)
- ✚ komunikační strategie jsou potencionálně vědomé plány řešení toho, co jednotlivci připadá jako problém při dosahování konkrétního komunikačního cíle. (srov. Færch a Kasperová, 1983b: 36)

V tomto pojetí tvoří komunikační strategie subtype pokusů o řešení problémů v L2, problémů s produkcí jazyka, které vyvstávají ve stádiu plánování (dle Leveltova modelu se jedná o fázi konceptualizace, viz kapitolu Psycholingvistická podstata percepce řeči a její modely). Vydělují se od jiných typů prostředků k řešení problémů, od *vyjednávání o významu* a od *opravných mechanismů* (např. žádost o objasnění a

poskytování objasnění), kterými se řeší problémy během komunikace již nastalé. A skutečně, jak poukázali Yule a Taronová (1991), odborná literatura týkající se vyjednávání o významu v komunikaci v cizím jazyce je naprosto nezávislá na studiu komunikačních strategií.

#### 5.2.1.1 „Interakční perspektiva“ podle Taronové

Na počátku 80. let rozšířila pohled na problematiku komunikačních strategií Elaine Taronová, která jej obohatila o prvek interaktivity: „*Communication strategies are seen as toll used in a point negotiation of meaning where both interlocutors are attempting to agree to a communicative goal.*“ (Tarone, 1980: 420) a „*a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures are not shared*“ (Tarone, 1980, in: Bialystok, 1990: 3)<sup>58</sup>. Její práce následně ovlivnila vývoj i ostatních systémů klasifikací, a sice když přišla s třetím dobře známým pojetím, podle něhož se komunikační strategie vztahují k vzájemné snaze dvou interaktantů dohodnout se na významu v situacích, kdy podle všeho nesdílejí potřebné významové struktury a snaží se dohodnout na komunikačním cíli. Taronová tak do jisté míry začíná stírat hranici mezi komunikačními strategiemi a mechanismy vyjednávání o významu. Uvedená definice je potencionálně širší než definice Færcha a Kasperové (1983b, 1984a) či původní definice Taronové (1977) a nově zavádí tzv. *interakční perspektivu*.

Přístup Taronové připouští zohlednění různých opravných mechanismů, které v dosavadních definicích absentovaly. Taronová označuje tyto mechanismy jako komunikační strategie tehdy, jestliže přispívají k tomu, aby mohlo dojít k ozřejmění původně intendované promluvy produktora, namísto toho, aby byla korigována pouze její lexikální forma. Funkci komunikačních strategií spatřuje v tom, že slouží předně tomu „*to negotiate an agreement on meaning between two interlocutors.*“ (Tarone, 1983: 65).<sup>59</sup>

Tato definice je navíc rozšířena i o kritéria, že komunikační strategie lze charakterizovat na základě toho, kdy má mluvčí na jedné straně potřebu předat

<sup>58</sup> „Komunikační strategie se pojmají jako daň za negociaci významu, když se oba účastníci rozhovoru snaží dohodnout na cíli komunikace.“ (Tarone, 1980: 420) a „společná snaha dvou účastníků rozhovoru dohodnout se o významu v situacích, kdy zřejmě nesdílejí přístup k odpovídajícím významovým strukturám“ (Tarone, 1980, in: Bialystok, 1990: 3) – překlad autor.

<sup>59</sup> „aby se dva účastníci rozhovoru dohodli na určitém významu.“ – překlad autor.

svému interaktantovi nějaké sdělení s významem X, na druhé straně si však sám uvědomuje, že může být pro danou komunikaci nezbytná lingvistická, případně sociolingvistická struktura nedostačující nebo že jeho promluvu nebude recipient schopen dešifrovat. V takovém případě má mluvčí na výběr: buďto upustí od své intence předat recipientovi zamýšlené sdělení s významem X (zvolí tedy tzv. „úhybný“ manévr) nebo se naopak pokusí předat svou intenci X pomocí alternativních prostředků. Produktor přestane tyto alternativní prostředky používat v momentě, kdy byla informace X předána a na druhé straně komunikačního procesu recipientem i správně dekodována.

Jinými slovy tomu tedy můžeme rozumět tak, že Taronová vychází z premisy, že jsou komunikační strategie ovládány a používány oběma partnery komunikačního procesu a v momentě, kdy si oba účastníci komunikace nerozumí, použijí některou z pěti metod: *parafrázi, transfer, úhybný manévr, žádost o pomoc* nebo *mimiku*.

1. Parafráze: tuto strategii používají mluvčí ve chvíli, jestliže se vyskytnou deficitní lexémy v oblasti slovní zásoby:
  - a) přiblížení – mluvčí vytvoří zcela nové slovo, jehož základem bývá zpravidla podobné slovo z mateřského (nebo jiného ovládaného) jazyka, jež se však snaží fonologicky a morfologicky kódovat dle principů cílového jazyka,
  - b) vytvoření novotvaru – mluvčí vytvoří dosud neexistující slovo z již existujících lexémů daného jazyka,
  - c) opis – mluvčí neznámý lexém opíše jinými jemu známými slovy.
2. Transfer: při této strategii dochází k výpůjčkám z jiného jazyka, nejčastěji mateřského:
  - a) literární překlad – mluvčí použije doslovného překladu výpovědi,
  - b) změna kódu – mluvčí použije lexému jiného jazyka.
3. Úhybný manévr: této strategii mluvčí využívá tehdy, jestliže se chce zabránit tomu, aby se předmětem komunikace stala taková témata, která neovládá:

a) vyhnutí se tématu: mluvčí se vyhýbá takovým tématům, o nichž ví, že pro ně nedisponuje dostatečným jazykovým materiálem,

rezignace na komunikační záměr – mluvčí upustí od svého komunikačního záměru ještě ve fázi konceptualizace.

4. Prosba o pomoc: v tomto případě se mluvčí obrací přímo na koaktanta s dotazem na chybějící jazykové prostředky, případně použijí jiný zdroj informací. Jako příklad lze uvést věty typu: *Jak se to řekne? Co je to?* apod.

„[...] the learner asks for the correct term: asks the experimenter, any native speaker, or even reverts to a dictionary.“ (Tarone, 1977: 199)<sup>60</sup>

5. Mimika: v tomto případě se jedná o využití nonverbálních prostředků.

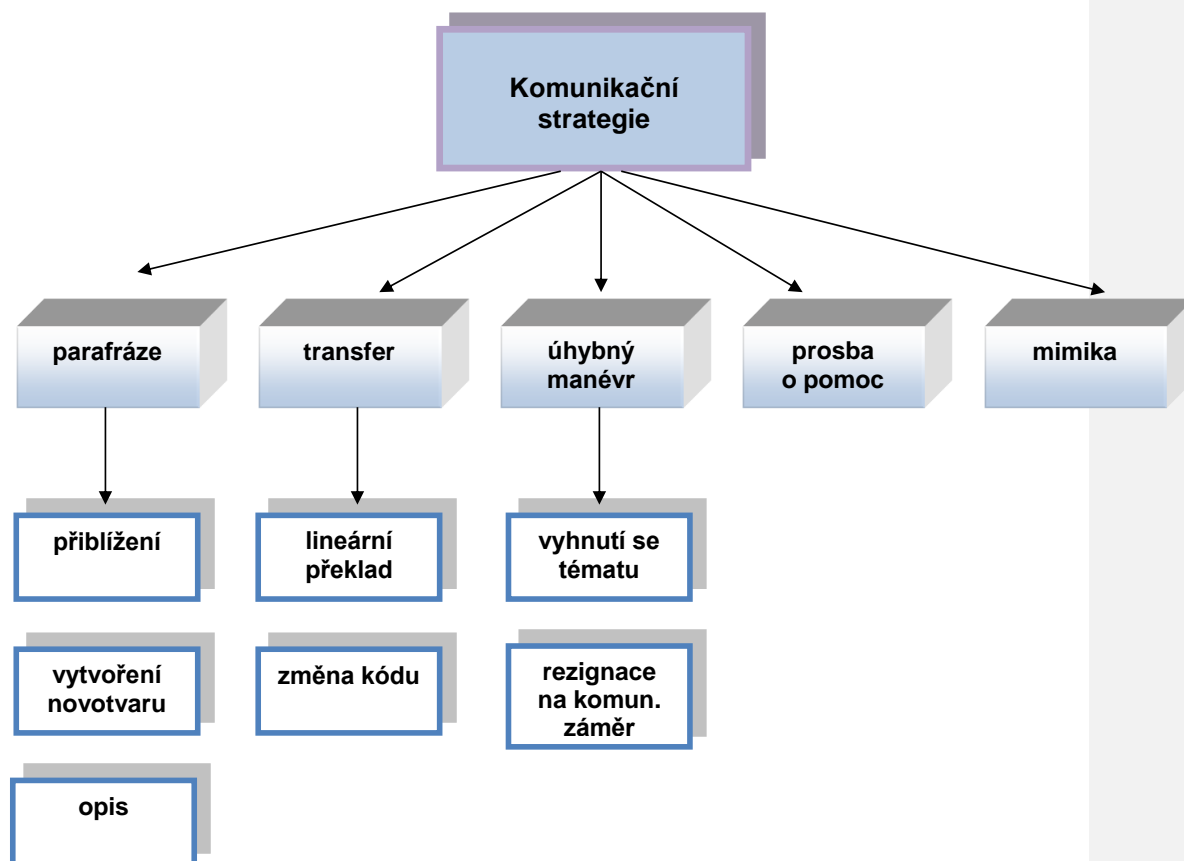


Schéma č. 16: Grafické znázornění klasifikace komunikačních strategií podle Taronové.

<sup>60</sup> „[...] student se na správný termín zeptá: zeptá se experimentátora, jakéhokoliv rodilého mluvčího nebo se dokonce uchýlí ke slovníku.“ – překlad autor.

I když Taronová sama nikdy nerozšířila rozsah své klasifikace komunikačních strategií natolik, aby do ní včlenila interakční opravné mechanismy, jiní badatelé specificky uváděli strategie negociace významu mezi komunikační strategie (např. Canale, 1983; Dörnyei & Scottová, 1995a, 1995b; Rost, 1994; Savignonová, 1983; Willems, 1987 aj.).

Klasifikace Taronové byla později podrobena kritice ze strany Bialystokové (1990), která poukazuje na to, že jsou Taronové kritéria pro přiřazování konkrétních parole k jednotlivým strategiím mnohdy příliš vágní, mnohdy nahodilé a někdy i irelevantní.

#### 5.2.1.2 Komunikační strategie podle Færcha a Kasperové

Jak již zaznělo, jsou komunikační strategie tradičně popisovány jako verbální a nonverbální „záchranné“ prostředky, které slouží k tomu, aby vykompenzovaly mezery v cizojazyčné kompetenci daného jedince. Podle této všeobecné, a dle našeho názoru výstižné definice, musejí být splněny dvě základní podmínky, aby bylo možné označit daný výrok jako komunikační strategii. Mluvčí musí čelit jazykovému problému a musí si být zároveň tohoto problému vědom. Tento tradiční pohled na věc je vlastní právě Færchovi a Kasperové: „*Communication Strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicativ goal*“ (Færch et Kasper, 1983b: 36)<sup>61</sup> – ve zkratce se tedy jedná o jakési plánování řešení komunikačního problému. Færch a Kasperová hovoří o centrální roli komunikačních strategií při vyjednávání (Færch, Kasperová, 1984: 45). Komunikační strategie tak stojí ve vztahu s individuálními zkušenostmi mluvčích s komunikačními problémy a způsoby jejich řešení, ať už kooperativním nebo nekooperativním způsobem, jež v reálné komunikaci zvolí.

Færch a Kasperová stanovují dvě hlavní kritéria, s jejichž pomocí je možné definovat komunikační strategie:

1. kritérium zacílení na problém (fáze přípravná a exekutivní) a
2. kritérium uvědomování si problému.

---

<sup>61</sup> „Komunikační strategie jsou potenciaálně vědomé plány řešení toho, co jednotlivci připadá jako problém při dosahování konkrétního komunikačního cíle“ (Færch et Kasper, 1983: 36) – překlad autor.

Svízel při vymezení toho, zda se něco děje vědomě či nikoli, spočívá podle Færcha a Kasperové ve skutečnosti, že „*different individuals may be more or less able to become aware of their own internal mental operations*“ (Færch, Kasperová, 1983b: 35)<sup>62</sup>. Na základě tohoto svého postulátu definují komunikační strategie jen jako potenciálně vědomé plány. Z tradičního hlediska lze na komunikační strategie nahlížet jako na subtyp problémového managementu při osvojování druhého nebo cizího jazyka, který se věnuje problémům, jež vznikají ve fázi konceptualizace.

Færch s Kasperovou (1983b) proto začleňují komunikační strategie coby verbální plány do systému řečové produkce. K objasnění tohoto tvrzení využívají jeho modelu. Ten se skládá na straně jedné z fáze plánování, v níž jsou záznamy vyvolávány z relevantního lingvistického systému, na straně druhé pak z plánu, v němž jsou evokované záznamy posléze realizovány takovým způsobem, aby bylo možné anticipovat, že ve výsledku povedou k zamýšlenému komunikačnímu účinku. Připomeňme však, že v době, kdy tato klasifikace vznikala, ještě autoři neměli k dispozici detailní Leveltův model řečové produkce (Levelt 1990, srov. Lachout 2012: 66n).

Kromě toho lze popsat i tzv. fázi exekutivní, v níž se odráží neurolingvistické procesy, stejně tak jako výsledný produkt – parole – a vlastní cíl, kterého ovšem nemusí být vždy a za všech okolností dosaženo. Komunikační strategie tak podle Færcha a Kasperové nacházejí své místo ve fázi plánování mezi vlastním procesem plánování a z toho rezultujícího plánu. Celou situaci si tedy můžeme představit tak, že problémy, k nimž dojde ve fázi plánování, vznikají v důsledku toho, že studující buďto nedisponuje dostatečnými znalostmi v rovině lingvistické kompetence daného mezijazyka nebo nedokáže odhadnout, že nebude schopen realizovat svůj řečový plán (intendovanou promluvu) do konce v takové podobě, jak ji původně konceptualizoval na podkladě mateřského jazyka. Problémy v exekutivní fázi mohou vzniknout tehdy, jestliže si mluvčí celý proces uvědomuje a snaží se věnovat maximální pozornost plynulosti a správnosti své promluvy. V obou případech jsou aplikovány komunikační strategie, s jejichž pomocí je možné řešit akutně vzniklý problém, a tím dovést svůj komunikační záměr do konce.

---

<sup>62</sup> „jednotlivci se vyznačují vyšší či nižší schopností uvědomit si vlastní vnitřní myšlenkové pochody“ – překlad autor.

Færch a Kasperová pro tento případ vytvořili následující klasifikaci:

Při vědomí těchto kritérií klasifikují Færch s Kasperovou následující produktivní komunikační strategie:

#### ✚ redukční strategie

- *formální redukce*
- *funkční redukce*

#### ✚ strategie aktivního řešení problému

##### 1. kompenzační strategie

###### a) strategie nekooperativní

- *L1 + L2 strategie*
- *strategie vycházející z mezijazyka*
- *nelingvistické strategie*

###### b) strategie kooperativní

##### 2. vyvolávací strategie

Z globálního hlediska má tedy podle Færcha a Kasperové mluvčí k dispozici dva typy strategií, s jejichž pomocí může svůj problém v komunikaci překonat. Jedná se o *úhybné (redukční) strategie* a o *strategie aktivního řešení problému*. Níže se pokusíme vysvětlit podstatu klasifikace podle Færcha a Kasperové.

Podstatu úhybných strategií dobře ilustruje následující citát:

„*Ein Lerner, der bestimmte Wörter oder Konstruktionen nicht weiß oder sich über ihren Gebrauch nicht sicher ist, umgeht sie oder behilft sich mit Umschreibung, durch Themenwechsel oder gar, indem er Situationen, in denen sie notwendig werden können, zu vermeiden sucht.*“<sup>63</sup> (Klein, 1992: 29).

Færch a Kasperová rozlišují mezi dvěma typy úhybných strategií, mezi strategií formální redukce a strategií funkční redukce:

1. *Formální redukce* – k tomuto typu redukce dochází nejčastěji ze snahy používat jazyk co možná nejkorektněji a nejplynuleji. Mluvčí se přitom spoléhá pouze na ty jazykové prostředky, které dobře ovládá, má je zautomatizované a vyhýbá se těm, jejichž správností při použití si není zcela jist.

---

<sup>63</sup> Učící se osoba, která nezná určitá slova nebo určité konstrukce nebo si jimi není jistá, se jim vyhne nebo si vypomáhá opisem, změnou tématu nebo i tím, že se pokusí se do situace, v níž by tato slova a tyto konstrukce byly zapotřebí, vůbec nedostat. – překlad autor.

2. *Funkční redukce* – v tomto případě si je mluvčí vědom toho, že mu jeho mezijazyk nevystačí k tomu, aby dosáhl kýženého komunikačního cíle, a proto buďto eliminuje některé jeho dílčí aspekty nebo od něho upustí jako od celku (opuštění tématu).

K formální redukci dochází tehdy, jestliže mezijazyk mluvčích sice obsahuje výrazové prostředky, například v podobě konkrétního lingvistického pravidla, avšak tyto prostředky se jim nepodaří pro účely komunikace aktualizovat. Tato „amnézie“ může být způsobena různými proměnnými, které se mohou manifestovat v rovině produkce několikerým způsobem. Například jako snaha o korektnost nebo jako snaha o efektivní i efektivní a plynulou produkci. Kdybychom se pokusili analyzovat reálnou performanci mluvčího zaměřeného na korektnost své promluvy, zjistili bychom, že se vyznačuje například pomalou a precizní výslovností, v důsledku čehož ale budou na druhé straně jednotlivé výpovědi lexikálně i syntakticky chudší. Například v němčině se bude jednat spíše o věty jednoduché, použije-li mluvčí vět komplexních, budou jistě dominovat parataktická spojení nad hypotaktickými s důvěrně známým a kvalitně osvojeným lexikálním materiálem. Složitější jazykové jevy budou vědomě eliminovány. Co se procesu produkce řečové promluvy týče (srov. Leveltův model, 1989), bude mluvčí bazírující na správnosti své promluvy bezpochyby věnovat více času a úsilí fázi plánování, monitoraci promluvy a v momentě, kdy detekuje ve své performanci chybu, pokusí se s velkou pravděpodobností o autokorekturu.

Druhý případ, tedy snaha o co možná nejefekt(iv)nější a nejplynulejší produkci, má zpravidla za následek chybnou performanci. Mluvčí je příliš silně zaměřen na funkční realizaci svého komunikačního záměru, přitom ale paralelní a pečlivé plánování promluvy navíc v kombinaci se snahou o maximální monitoraci značně převyšují jeho kapacitu. V takovém případě se performance mluvčího např. v němčině vyznačuje absencí determinantů (členů), ale i absencí dalších prvků, které mluvčí považuje za redundantní. Detekovatelné jsou dále nedostatky v morfologii, nápadné je používání apelativ s širším významem, které jsou mluvčímu dobře známa, a která snadno aktivuje ze svého mentálního lexikonu, namísto toho, aby použil specifických lexémů, které by kýženou intenci vystihovaly lépe. Tyto však v mentálním lexikonu mluvčího buďto zcela chybí nebo je nelze tak snadno evokovat. Z hlediska fonologického se pak taková performance může projevat rezignací na snahu o korektní produkci



těch fonémů, které činí mluvčímu obtíže, byť si je mluvčí tohoto hendikepu většinou vědom.

Je tedy patrné, že nelze na základě performance mluvčího vždy bezpečně rozpoznat, zda se jedná o formální redukci z důvodu snahy o korektnost nebo o redukci ve snaze o dosažení efektní a plynulé komunikace.

V konkrétních případech může formální redukce vést k tomu, že zůstanou určité segmenty v řečovém plánu mluvčího nezaplňeny, což se v rovině produkce pak projevuje jako prázdná místa: morfologická a syntaktická pravidla, která považuje mluvčí za redundantní, jsou jednoduše eliminována, k jejich zaplnění nedojde ani prostřednictvím substituce alternativními prostředky.

Ve většině případů však mluvčí svého intendovaného komunikačního cíle pouhou formální redukcí nedosáhne. Tehdy se bude muset rozhodnout mezi funkční redukcí, tedy upuštěním od komunikačního cíle, byť jen parciálního, a aktivním přístupem k vyřešení vzniklého problému. Rozhodne-li se pro druhý postup, tedy pro aktivní řešení problému ze své strany, použije některou z tzv. kompenzačních technik, s jejíž pomocí se bude komunikačním způsobem snažit vyrovnat eliminovanou část své promluvy. Například čeští mluvčí budou patrně pod vlivem mateřštiny substituovat v němčině průběhové pasivum pomocí jeho konkurenční formy se zájmenem *man*, které odpovídá české reflexnímu pasivu, namísto konjunktivních tvarů budou tendovat k užívání kondicionálu ap.

O funkční redukcí mluvčíme tehdy, jestliže se mluvčí rozhodne upustit od dosažení zamýšleného komunikačního cíle buďto zcela nebo jen zčásti. Funkční redukce může opět být motivována několika proměnnými jako např. nedostatečnými, nepřítomnými nebo v důsledku formální redukce blokoványi prostředky mezijazyka v rovině konceptualizace promluvy, stejně tak jako problémy ve vlastní realizační fázi, které souvisí s celkovým nebo dílčím cílem komunikace.

Funkční redukcí můžeme dále podrozdělovat na redukcí tematickou, tedy takovou situaci, kdy mluvčí v důsledku jazykových problémů upustí od tematického cíle své promluvy. K realizaci této strategie dochází již ve fázi konceptualizace řečového záměru. Druhým typem funkční redukce je pak upuštění od komunikačního záměru, k němuž dochází až ve fázi realizace a to tehdy, kdy je mluvčí nucen, v důsledku

obtíží s reprodukcí znalostí ze svého vědomí, zčásti realizovanou promluvu přerušit nebo zcela ukončit.

Z psycholingvistického hlediska jsou v procesu učení se cizímu jazyku zajímavé *strategie aktivního řešení problému*, kdy se mluvčí pokouší vyřešit problém pomocí svých existujících a v daný moment přístupných znalostí mezijazyka, přičemž musí vycházet z repertoáru záznamů uložených ve svém mentálním lexikonu. Podle Færcha Kasperové slouží tyto aktivní strategie řešení problému k vyrovnávání nedostatků ve znalostech cizího jazyka. Aktivní strategie můžeme dále podrozdělit na strategie kooperativní a nekooperativní.

### **Strategie nekooperativní**

V případě nekooperativních strategií se mluvčí pokouší vyřešit problém bez přispění další osoby, tedy pouze za pomoci vlastních sil. Færch a Kasperová tyto nekooperativní strategie dále dělí do tří podskupin:

#### **L1+L2 strategie**

Za účelem vyjádření intendované myšlenky a dosažení komunikačního cíle využívá mluvčí buďto své mateřštiny nebo svých znalostí jiného cizího jazyka, který ovládá, případně se snaží slova z L1 přizpůsobit L2 jen s minimální úpravou. Takovouto tendenci nazýváme v dnešní lingvistické terminologii jako tzv. code switching.

Často přitom dochází k fonologickému nebo morfologickému přizpůsobení daného prvku cílovému jazyku, v takovém případě bývá tento jev označován termínem „foreignizing“ (srov. Ickenroth, 1975), jedná-li se o angličtinu pak „anglicizing“.

Pro lepší srozumitelnost uvádíme příklad, kdy např. český mluvčí v němčině použije větu: *In den Ferien war ich in Switzerland*<sup>64</sup> - code switching.

Jestliže je sice strategicky použitý prvek součástí dalšího mezijazyka, nicméně odpovídá selektivním a kookurenčním pravidlům L1, hovoříme o tzv. věrném překladu nebo kalkování. Ten se může týkat jednotlivých lexémů, tvorby kompozit, ale i použití idiomatických obrátů, podobně jako aplikace syntaktických struktur. Např.

---

<sup>64</sup> Příklady, jež na tomto místě uvádíme, jsou výroky, které jsme excerpovali během své pedagogické praxe.

následující věty českých mluvčích v němčině: „*Herr Lehrer, ich \*brauche heute etwas früher weggehen*“ nebo „*Herr Meier, ich \*gebe Ihnen eine Frage*“ či „*Ich möchte Ihnen eine Frage stellen, \*ob sie gestatten*“, příp. „*Im September habe ich angefangen die \*Autoschule zu machen*“.

Foreignizing a věrný překlad, resp. kalkování představují formy interlingválního transferu, který se může uplatňovat ve všech jazykových rovinách. V praxi je pak ale třeba rozlišovat mezi transferem strategickým a nestrategickým. O nestrategickém použití hovoříme tehdy, jestliže mluvčí aktualizuje pravidlo mezijazyka během bezproblémové tvorby plánu, která se vyznačuje znaky L1. Například ve větě „*\* Wenn ich zum ersten Mal in Deutschland war, war ich noch ein kleines Kind*“ lze anticipovat, že je použití nesprávného subjunktoru způsobeno vlivem mateřštiny, patrně se ale nebude jednat o rezultat strategie transferu, kterou by mluvčí použil v procesu komunikace pro překonání náhle vzniknuvšího problému v rovině gramatiky, nýbrž výsledkem silného vlivu mateřštiny.

### **Strategie vycházející z mezijazyka**

Následující strategie jsou založeny na používání mezijazyka, o němž bylo již pojednáno výše (srov. Selinker 1972). Færch a Kasperová klasifikují několik strategií mezijazyka, mezi které patří např.:

- a) náhrada - mluvčí použije jiného slova namísto původně zamýšleného,
- b) zevšeobecnění (generalizace) – mluvčí použije obecnějšího výrazu,
- c) parafráze
  - ✚ popis – mluvčí se pokouší neznámé popsat,
  - ✚ opis - mluvčí se pokouší neznámé opsat jiným způsobem,
  - ✚ exemplifikace – mluvčí použije pro neznámý lexém příkladu,
- d) vytvoření novotvaru – mluvčí použije nově vytvořené slovo, které sice nepatří do systému cílového jazyka, nicméně splňuje například atributy jeho slovo tvorby,
- e) restrukturalizace – mluvčí nahradí strukturu intendované výpovědi jinou strukturou.

Ad a) V tomto případě se jedná nejčastěji o aplikaci synonym, tedy slov významově stejných nebo významově blízce příbuzných, např. *Gestern sind wir nach Prag getrampt*, namísto dnes frekventovanějšího *per Anhalter fahren*.

Ad b) Jestliže mluvčí řeší problém vzniklý ve fázi konceptualizace tím, že vybere ze systému mezijazyka, jímž disponuje, takový prvek nebo pravidlo, které přenese na nový kontext, hovoříme o strategii zevšeobecnění neboli generalizaci. Například ve větě „*Man darf nicht die \*Wirklichkeit vergessen, dass die Sprache regelmäßig gelernt werden muss*“ chybí mluvčímu v jeho repertoáru mezijazyka lexém „Tatsache“, nicméně mezeru, která náhle vznikla při konceptualizaci výpovědi, zaplnil alternativním lexémem „Wirklichkeit“. Některé prameny hovoří namísto o generalizaci o hypergeneralizaci (srov. Taronová, 1976). O hypergeneralizaci lze však dle našeho názoru hovořit tehdy, jestliže si je mluvčí vědom toho, že daný prvek nebo pravidlo použil nesprávně.

Taronová (1976, 1977) podřazuje generalizaci jako její subtypy navíc lexikální substituci nebo aproximaci. Zde však vyvstává dle našeho soudu poněkud kontroverzní otázka, a sice zda lze tyto Taronovou navržené subtypy skutečně chápat jako formy zevšeobecnování, či zda by spíše nezasloužily zařazení k formální redukci v souladu s klasifikací Færcha a Kasperové.

Ad c) Další strategií založené na využití mezijazyka je parafráze se svými subtypy:

- popis,
- opis,
- exemplifikace.

Chybějící prvek se pokusí mluvčí vyjádřit pomocí jemu vlastních prostředků mezijazyka, a to na základě vyjmenování charakteristických atributů, funkcí, exemplářů, příkladů apod. referenta. Např. při inhibici lexému *Obdachlose* využije mluvčí parafráze - *ein Mensch, der ohne Dach über dem Kopf ist*.

Ad d) V tomto případě se jedná o jakýsi druh kreativní slovo tvorby, kdy si mluvčí za využití svých znalostí pravidel mezijazyka vytvoří nové slovo. Např. „*Na českých vysokých školách studovalo minulý akademický rok přes 14 500 zahraničních posluchačů, asi o 2 055 víc než rok předtím.*“ Překlad studenta: „*An tschechischen*

*Hochschulen studierten im vorigen akademischen Jahr über 14 500 Auslandsstudenten...*

Ad e) Všechny doposud popisované strategie mají jednoho společného jmenovatele, a sice jejich použití ve fázi plánování (konceptualizace). Poslední ze strategií založených na mezijazyku – restrukturalizace – nachází oproti ostatním své uplatnění v momentě, kdy již došlo k realizaci (byť jen parciální) řečového plánu, avšak mluvčí náhle zjistí, že jej nebude schopen dovést v zamýšlené podobě do konce a je tedy nucen svou výpověď strukturně přizpůsobit situaci.

Restrukturalizace nám nabízí objasnění zajímavého rysu verbálního plánování. Jde o to, že fáze realizace bývá započata ještě dříve, než byla na všech úrovních dokončena vlastní fáze plánování (srov. Leveltův model). V mateřském jazyce jsou tyto neúplné plány obvykle realizovány bez větších obtíží. To je dáno skutečností, že jsme schopni spontánně aktivovat dostatek prvků, s jejichž pomocí se nám podaří zaplnit původně neobsazená místa, jak o nich bylo pojednáno. V případě použití mezijazyka je však situace odlišná, neboť zde nekomplexní plánování vede ke značným komplikacím při vlastní realizaci řečové promluvy. Na vině je nejen nedostatečný repertoár jazykových prostředků v mezijazyce, ale i jejich nedostatečná nebo pomalá schopnost aktivace.

### **Nelingvistické strategie**

Vedle zmiňovaných verbálních postupů můžeme pro kompenzaci využívat i různých nonverbálních prostředků, a to buď samotných, nebo v kombinaci s prostředky verbálními. Jedná se o dobře známé prostředky mimiky (komunikace pomocí výrazu obličeje), gestiky (přenos informací pomocí uvědomělých a v daném společenství standardizovaných posunků)<sup>65</sup>, kineziky (dynamické pohyby těla), posturiky (poloha a držení těla), proxémiky (prostorová vzdálenost), haptiky (komunikace taktilním kontaktem), ale třeba i využívání onomatopoeie (zvukomalebnosti). Zde je ovšem třeba mít na paměti, že i nonverbální prostředky, stejně tak jako prostředky verbální, se mohou v jednotlivých kulturách lišit, proto je žádoucí seznámit se při učení se cizímu jazyku alespoň se základy konvencí při používání nonverbálně nevolálních

<sup>65</sup> V rámci gestiky dále rozlišujeme gesta synsématická (doplňují, dokreslují, hyperbolizují) a autosématická, která se dále dělí na deiktická (ukazování rukama), ikonická (napodobují děj nebo věci) a symbolická (jsou vázány na kulturu).

prostředků cílového jazyka (např. pokyvování hlavou při souhlasu a nesouhlasu v našem kulturním prostředí a na Balkáně, způsob počítání na prstech v zemích bývalého Sovětského svazu a ve střední či západní Evropě aj.).

### **Strategie kooperativní**

Společným jmenovatelem všech doposud tematizovaných nekooperativních strategií bylo, že se produktor snaží vyřešit problémovou situací sám, tedy bez participace druhých osob. V případě kooperativních strategií již není mluvčí odkázán pouze na své vlastní jazykové znalosti, nýbrž se může kdykoli v rámci komunikační situace obrátit na svého interaktanta a požádat jej o pomoc. Kooperativní strategie jsou totiž založeny na společném úsilí všech účastníků komunikačního procesu nalézt pomocí metajazykového diskurzu hledaný výraz nebo společnými silami objasnit význam u již použitého prostředku. Takovéto kooperativní strategie mohou být buďto *přímé* nebo *nepřímé*. U posledně jmenovaných je daná problémová situace doprovázena navíc mimikou nebo gestikulací.

Výše uvedená metajazyková sekvence může být vyvolána na základě výzvy k poskytnutí pomoci, již směřuje mluvčí ke svému koaktantovi.

Např.

S<sup>66</sup>: *Haben Sie vielleicht ein, ehm, \*tužku, \*a pen, wie heißt es eigentlich auf Deutsch?*

N: *Stift.*

S: *Ok, haben Sie also vielleicht einen Stift?*

V uvedeném případě řeší mluvčí svůj problém v rovině produkce tím, že absentující lexém vyvolal u svého koaktanta.

Mluvčí může svého koaktanta požádat o pomoc rovněž při řešení problému v rovině recepce, jako např. v následující situaci z restaurace:

N: *Wie wäre es z. B. mit einer Forelle?*

S: *Eh? Mit einer was?*

N: *Mit einer Forelle. Einem Süßwasserfisch.*

---

<sup>66</sup> S = studující; N = nositel jazyka, rodilý mluvčí

V obou uvedených případech se mluvčí obrací bezprostředně na svého koaktanta, který dle očekávání poskytne požadovanou pomoc. Namísto takovýchto přímých apelů může mluvčí signalizovat, že u něho došlo k nečekanému problému během procesu komunikace, aniž by přitom explicitně požádal o pomoc svého koaktanta. Jako příklad takového nepřímého apelu bychom mohli uvést:

S: *Ich wohne nicht in einer Stadt, sondern in einem anderen ehm, einem...* (mluvčí hledá výraz)

N: *Sie meinen wohl in einem Dorf?*

S: *Ja, genau.*<sup>67</sup>

Upuštěním od svého komunikačního záměru dává mluvčí najevo, že je v procesu komunikace momentálně konfrontován s problémem, což rodilého mluvčího stimuluje k rekonstrukci jeho záměru a nabídne mu svou variantu rekonstrukce jako jedno z možných řešení. Poněkud problematické je však při produkci stanovit, zda mluvčí skutečně zamýšlí strategii apelu nebo zda se jen pokouší o překonání náhle vzniklého problému vlastními silami, pomocí nekooperativních strategií, např. pomocí redukce a potřebuje více času na řešení problému. Navíc je mezi přímými a nepřímými apely rozdíl v tom, že je u nepřímých apelů charakter prosby o pomoc méně naléhavý než u apelů přímých. Koaktant má v případě nepřímých apelů možnost rozhodnout se, zda svou pomoc poskytne či nikoli.

Jakkoli jsou kooperativní snahy o vyřešení problému v mezijazyce důležité, domníváme se, že není správné zužovat pojem komunikačních strategií pouze na ně. Zprv je tato kategorie nepoužitelná na takové typy diskurzu, které nepřipouštějí žádnou bezprostřední zpětnou vazbu. Jedná se zejména o písemnou komunikaci, ale i o specifické typy ústní komunikace, jako jsou například projevy, přednášky apod. Zadruhé odpadá v situacích, kdy koaktant, který je v cílovém jazyce kompetentnější, pomoc odepře a nerodilý mluvčí je tak při řešení problému odkázán sám na sebe. Někteří rodilí mluvčí totiž v reálné komunikaci mohou ponechat nepřímé apely bez reakce, nikoli snad proto, že by nechtěli svou pomoc poskytnout, ale spíše proto, že jim takový zásah do komunikačního procesu a do vlastní promluvy koaktanta může připadat jako vtíravý či dokonce nezdvořilý. Zatřetí vycházejí

<sup>67</sup> S: Nebydlím ve městě, ale v jedné malé ehm, einem...

N: Myslíte asi ve vesnici? Sie meinen wohl in einem Dorf?

S: Ano, přesně. – překlad autor.

nekooperativní strategie vstříc sociálním potřebám některých mluvčích, a sice retušovat své jazykové deficity. To se týká zejména psychosociální situace pokročilých studentů kladoucích na sebe, potažmo na svou performanci v cizím jazyce vysoké nároky. Tito mluvčí navíc často disponují nezbytnými psycholingvistickými předpoklady, jež se manifestují v podobě delších sekvencí plánování. Navíc se snaží čelit předvídatelným komunikačním problémům během jejich verbálního plánování takovým způsobem, aby se v povrchové struktuře vyjádření tento nedostatek pokud možno vůbec neprojevil. Tyto latentní komunikační strategie studentů cizího jazyka považujeme z lingvodidaktického i psycholingvistického hlediska za zajímavé, proto by bylo dle našeho soudu vyloučení nekooperativních psycholingvistických strategií z konceptu komunikačních strategií na škodu věci.

Souhrnně lze tedy říci, že komunikační strategie jsou u Færcha a Kasperové kategorizovány podle toho, jakým způsobem mluvčí čelí problémům, k nimž došlo v rámci komunikačního aktu. Jsou přitom patrné dva způsoby jednání: na jedné straně může mluvčí problém obejít a komunikační cíl přizpůsobit sobě vlastního jazykovému repertoáru nebo se může snažit i přes vzniklé potíže komunikačního cíle dosáhnout v nezměněné podobě, přičemž se pokusí vyjádřit se pomocí těch prostředků, které bezpečně ovládá. Navíc se může při řešení svého deficitu v procesu komunikace rovněž obrátit s prosbou o pomoc na svého koaktanta.



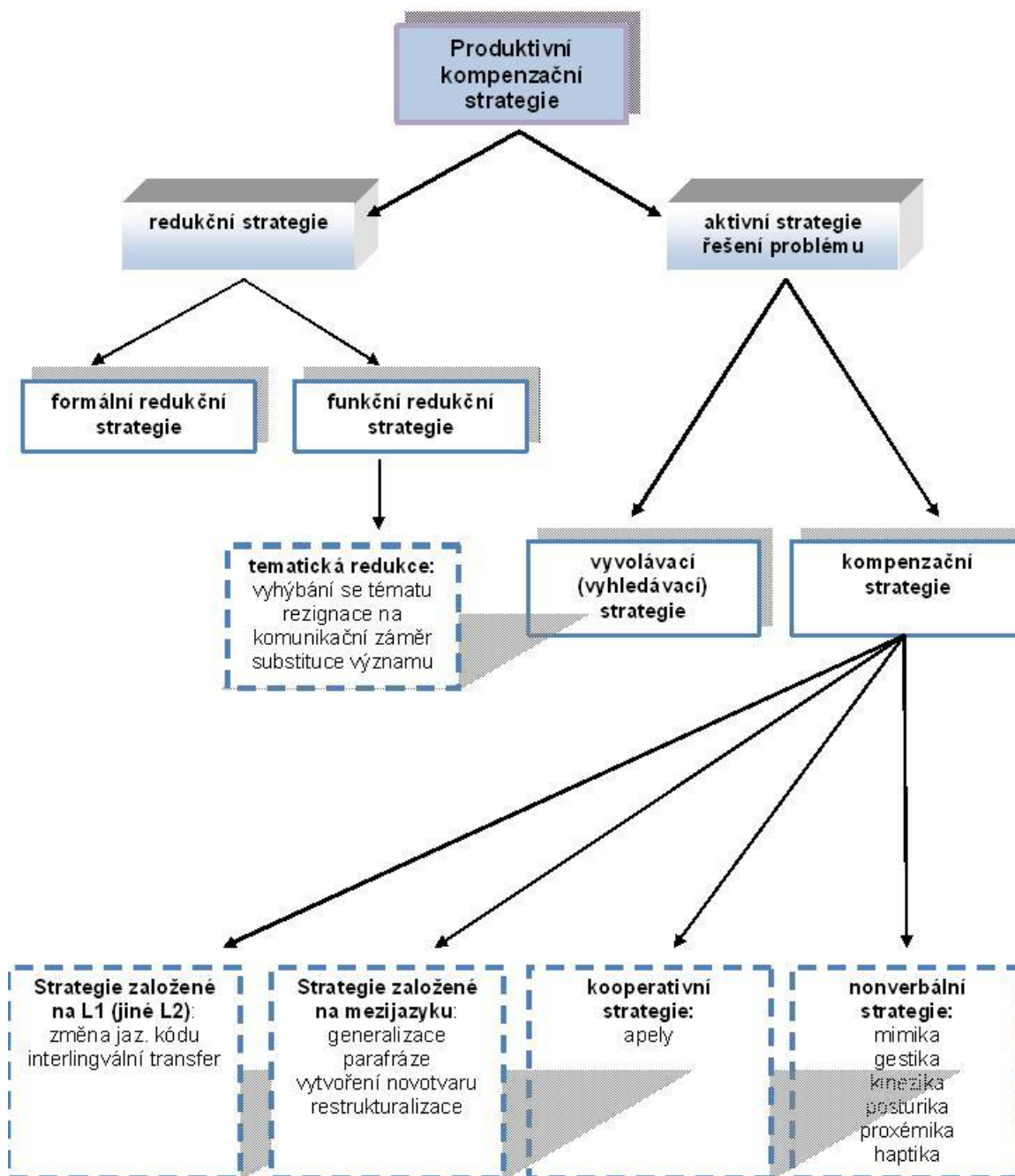


Schéma č. 17: Grafické znázornění produktivních kompenzačních strategií podle Færcha a Kasperové (1983b).

### 5.2.1.3 Komunikační strategie podle Canaleho a Swainové

Michael Canale a Merrill Swainová zmínili ve svém článku *Theoretical Bases on Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, který uveřejnili v roce 1980, komunikační strategie jako jednu ze tří komponent komunikační kompetence. „*We consider such strategies to be an important aspect of communicative competence that must be integrated with the other components in an adequate theory of communicative competence*“ (Canale; Swain, 1980: 25)<sup>68</sup>.

Komunikační strategie definují jako podpůrné prostředky, které mluvčí aplikuje tehdy, aby se vyhnul nedostatkům v komunikaci, a zachoval tak komunikační kanál otevřený. Canale a Swainová klasifikují komunikační strategie ve dvou skupinách, na jedné straně se jedná o takové strategie, které se vztahují ke gramatické kompetenci (například parafrázování gramatické struktury, kterou mluvčí ještě neovládá strukturou již zautomatizovanou nebo substituce např. tvaru perfekta préteritem apod.), na straně druhé pak takové strategie, které mají vztah k sociolingvistické kompetenci (např. strategie rolí – jak oslovit v dané kultuře neznámé osoby, neznáme-li jejich sociální status). Autoři chápou komunikační strategie jako pomoc, kterou žák/student používá v počáteční fázi učení se cizímu jazyku. Na tomto místě je však třeba ještě dodat, že se nejedná o pomoc pouze v počátečním stádiu, nýbrž že jich mluvčí používají i při pokročilém ovládnutí jazyka. Připomeňme, že jich používáme i jako vysoce kompetentní mluvčí ve své mateřštině. Je ovšem skutečností, že se potřeba jejich používání s postupujícím věkem mluvčího nebo s mírou dovednosti používání cizího jazyka mění nebo dokonce oslabuje.

### 5.2.1.4 Rozšířené pojetí komunikačních strategií Canaleho

O tři roky později přichází Canale (1983) s patrně nejširším pojetím pojmu „komunikační strategie“. Canale zastává názor, že mezi komunikační strategie patří jakékoli libovolné snažení zvýšit efektivitu komunikace (např. úmyslně pomalá a tichá řeč s řečnickým efektem (srov. Savignonová, 1983: 11)). Tato definice má ovšem podstatně širší záběr než restrikce komunikačních strategií na prostředky řešení problémů, proto také přesahuje všechny výše zmiňované přístupy, významový potenciál „strategií v komunikaci“ však takovou extenzi nevyklučuje. Strategie

---

<sup>68</sup> „Domníváme se, že takovéto strategie jsou důležitým aspektem komunikační kompetence, který je třeba propojit s ostatními prvky v odpovídající teorii komunikační kompetence“ – překlad autor.

v obecném významu nyní odkazuje k provedení řady úkonů s cílem něčeho docílit; Bialystoková (1990: 1) definovala toto užití termínu jako „*vědomé plánování, jak dosáhnout určitých cílů*“. V nejširším smyslu představuje tedy komunikační strategie akční plán, jak dosáhnout komunikačního cíle. Posílení efektu komunikace podle našeho názoru k takovým cílům rozhodně patří. Příklad širší interpretace strategie se objevuje ve studiu L1, kde se zkoumání komunikačních strategií zaměřilo na způsoby, jak dosáhnout důležitých sociálních cílů, jako např. dohodnout se, navázat kontakt, vyřešit společenský rozpor a poskytnout informace“ (Wiemann, Daly, 1994: 7). Podobně jsou i metody, jak řešit potencionálně složité diskurzní situace (jak někoho přerušit, jak si udržet slovo nebo jak ukončit rozhovor) strategiemi ke zlepšení průběhu komunikace a zajištění její efektivity.

#### 5.2.1.5 Komunikační strategie podle Cordera

Ve stejném roce jako Canale popsal S. Pit Corder komunikační strategie z hlediska učícího se, přičemž od sebe jasně odlišuje učební strategie, které přispívají k rozvoji interlanguage v Selinkerově pojetí, od komunikačních strategií, které používá mluvčí tehdy, když se v komunikačním procesu vyskytnou obtíže. Poslední zmíněné pro něho představují „*systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty*“ (Corder, 1983, in: Bialystok, 1990: 3)<sup>69</sup>.

Corder rozděluje komunikační strategie, podobně jako ostatní dosud uvedení, tradičně do dvou kategorií. Podle něho má mluvčí, který nedokáže v rámci komunikační situace vyjádřit svou řečovou intenci, de facto dvě možnosti:

1. přizpůsobí konceptualizovanou promluvu tak, aby ji byl schopen vyjádřit pomocí jemu dostupných jazykových prostředků (strategie upravující sdělení),
2. rozšíří své prostředky, a to jakkoli, aby byl schopen svou intenci interpretovat (strategie k expanzi zdrojů).

Kterou ze strategií mluvčí nakonec uplatní, je podle Cordera závislé jak na různých sociálních faktorech, tak i na osobnosti mluvčího.

---

<sup>69</sup> „systematickou techniku, kterou mluvčí užívá k vyjádření významu v případě, že narazí na nějaké obtíže“ – překlad autor.

#### 5.2.1.6 Rozšířená perspektiva Dörnyeiho

Dörnyei (1995) navrhl definici komunikačních strategií rozšířit; protože prvotní příčinou komunikačních problémů mluvčích L2 je nedostatek času zpracovat sdělení, o tzv. *oddalovací strategie* (např. používání lexikalizovaných vycpávek v odmlkách a hezitační manévry), které mluvčím pomáhají získat čas na rozmyšlenou a zachovat komunikační kanál otevřený. I tyto jsou podle Dörnyeiho taktéž strategiemi k řešení problémů – což již dříve tematizovalo i několik dalších badatelů (např. Savignonová, 1983; Canale, 1983; Rubin, 1987; Rost, 1994). Psycholingvistika a (v menší míře) výzkum L2 zasvětily podobným oddalovacím jevům a temporální organizaci komunikace vůbec rozsáhlý výzkum (např. Váradi, 1993; přehled viz Griffiths, 1991), toto úsilí se však neintegrovalo do hlavního proudu výzkumu komunikačních strategií. V paradigmatu Taronové (1980) by se vycpávky řadily mezi produkční spíše než komunikační strategie s tím rozdílem, že produkční kategorie se neužívají s *primárním* cílem negociace významu. Podle Færcha a Kasperové (1983b) představují vyplněné odmlky spíše temporální proměnnou mluveného projevu, než aby mohly být řazeny ke strategickým prostředkům.

#### 5.2.1.7 Klasifikace podle Dörnyeiho a Scottové

Poslední z představovaných klasifikací strategií pochází od Zoltana Dörnyeiho a Mary Lee Scottové (1997), kterou považujeme za jednu z nejpropracovanějších klasifikací a která v sobě nejenže sumarizuje všechny ostatní významné dosavadní klasifikace, o nichž bylo pojednáno výše, nýbrž tyto i dále rozpracovává a pokrývá tak široké spektrum všech komunikačních strategií. Ve snaze propojit několik linií stávajícího výzkumu, Dörnyei a Scottová (1995a, 1995b) dále rozšířili sféru komunikačních strategií tak, aby zahrnovala každou potencionálně záměrnou snahu vyrovnat se s jakýmkoliv jazykovým problémem, který si mluvčí během komunikace uvědomuje. Toto pojetí si kladlo za cíl pokrýt všechny možné typy mechanismů zvládnání komunikačních problémů diskutované v literatuře o L2. Dörnyei a Scottová skutečně pojali „komunikační strategie“ jako klíčové jednotky v obecném popisu řešení problémů při komunikaci v L2. Tato klasifikace ta doplňuje a nahrazuje starší klasifikace a je, pokud je nám známo, doposud nepřekonána. Z klasifikace Dörnyeiho a Scottové budeme proto vycházet i v našem výzkumu, který tvoří klíčovou část této práce.

Dörnyei a Scottová rozdělují komunikační strategie na základě způsobu vyrovnání se daným jazykovým problémem do tří skupin:

- ✚ přímé
- ✚ nepřímé a
- ✚ interakční.

Každé z těchto tří kategorií jsou podřazeny tři další subskupiny, ve kterých se pak nacházejí jednotlivé komunikační strategie, o nichž pojednáme dále.

Pro jasnější představu budou nejprve představeny základní kategorie Dörnyeiho a Scottové, abychom následně detailněji popsali jednotlivé komunikační strategie.

### **Přímé strategie**

Přímé strategie jsou takové strategie, které mluvčímu nabízejí alternativu, relativně snadno aplikovatelnou a pochopitelnou možnost, předat komunikačnímu partnerovi intenzivní význam, myšlenku či informaci, byť v do jisté míry modifikované podobě, oproti původně konceptualizovanému záměru. Konkrétně se jedná například o parafrázi nebo substituci takového lexému, který v mentálním lexikonu mluvčího absentuje. Do této kategorie tedy spadá většina tradičních komunikačních strategií. Dörnyei a Scottová řadí k přímým strategiím takové strategie, které mluvčí používá jako strategie se vztahem k nedostatku zdrojů, strategie zaměřené na problémy při vlastní produkci nebo strategie zaměřené na problémy při produkci druhých.

### **Nepřímé strategie**

Dörnyei a Scottová definují nepřímé strategie jako takové prostředky, které se nemusejí na řešení vzniklého problému podílet nutně přímo, neboť nenabízejí k vyřešení problému žádnou alternativu. Namísto toho využívají pro přenos informace takových podmínek, za kterých bude porozumění předávané zprávy možné. Toho dosáhneme například tím, zůstane-li komunikační kanál otevřený. Nepřímé strategie podrozdělují na:

- *strategie ke zpracování pod časovým tlakem*
- *strategie k řešení problémů s vlastním projevem a*

- *strategie k řešení problémů s projevem druhého.*

### **Interakční strategie**

Tento typ strategií je založen, jak již z jejich názvu vyplývá, na interakci mezi oběma partnery komunikačního procesu, s cílem vyřešit vzniklý jazykový problém. Toho může být dosaženo například na základě prosby o pomoc. V případě tohoto typu strategií je důležitý společný cíl, vzájemné porozumění jako výsledek komunikačního procesu. Podobně jako u přímých a nepřímých strategií můžeme i interakční strategie dále podrozdělit na:

- *strategie ve vztahu k nedostatku zdrojů*
- *strategie k řešení problémů s vlastním projevem a*
- *strategie k řešení problémů s projevem druhého.*

#### **5.2.1.8 Přehled klasifikace podle Dörnyeiho a Scottové**

Uvedené tři hlavní kategorie strategií, přímé, nepřímé a interakční jsou uváděny do souvislosti s čtyřmi typy jazykových problémů

- nedostatek zdrojů
- časový tlak
- problémy s vlastním projevem
- problémy s projevem koaktanta

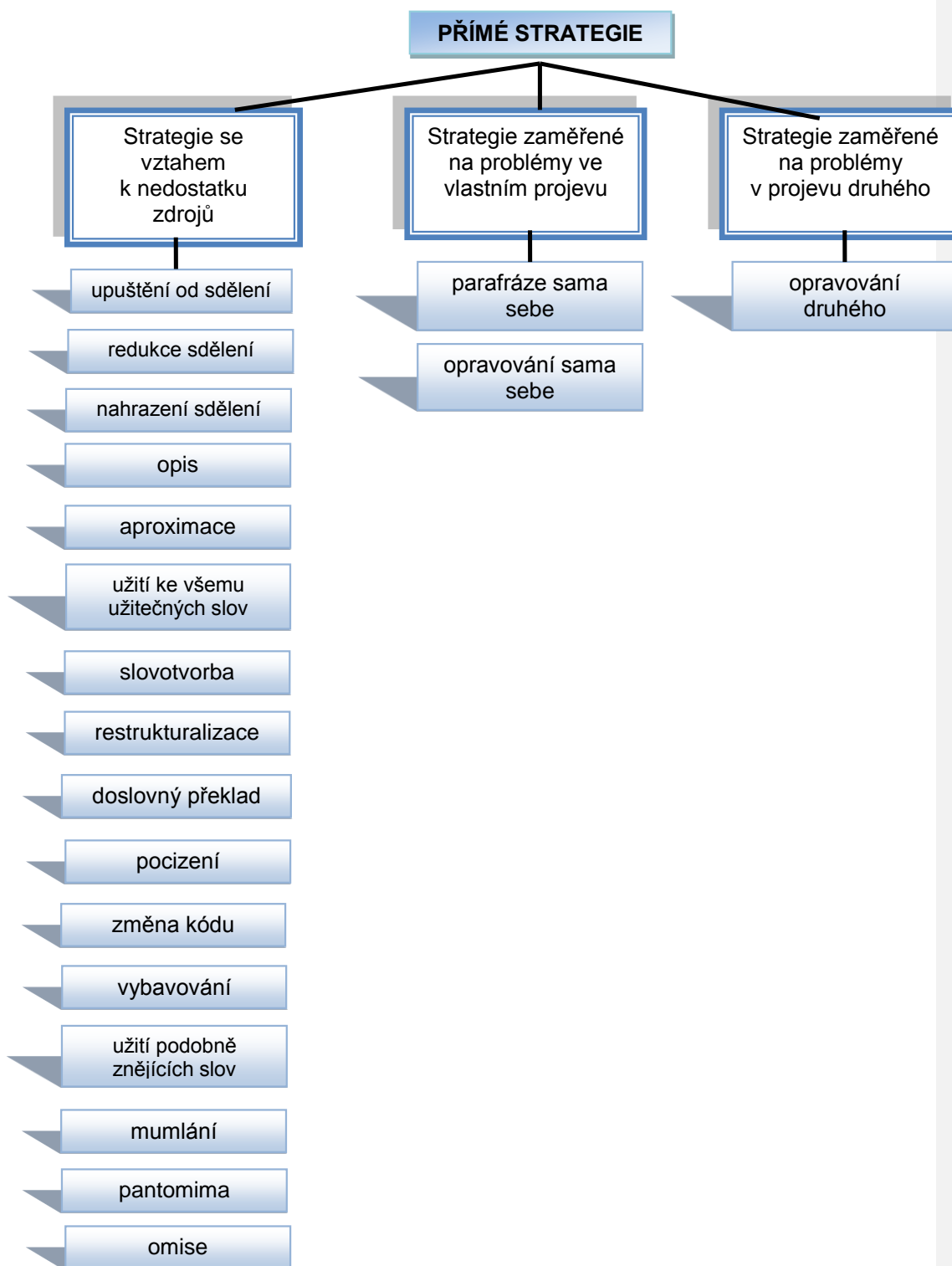


Schéma č. 18: Přehled přímých strategií podle Dörnyeiho a Scottové.

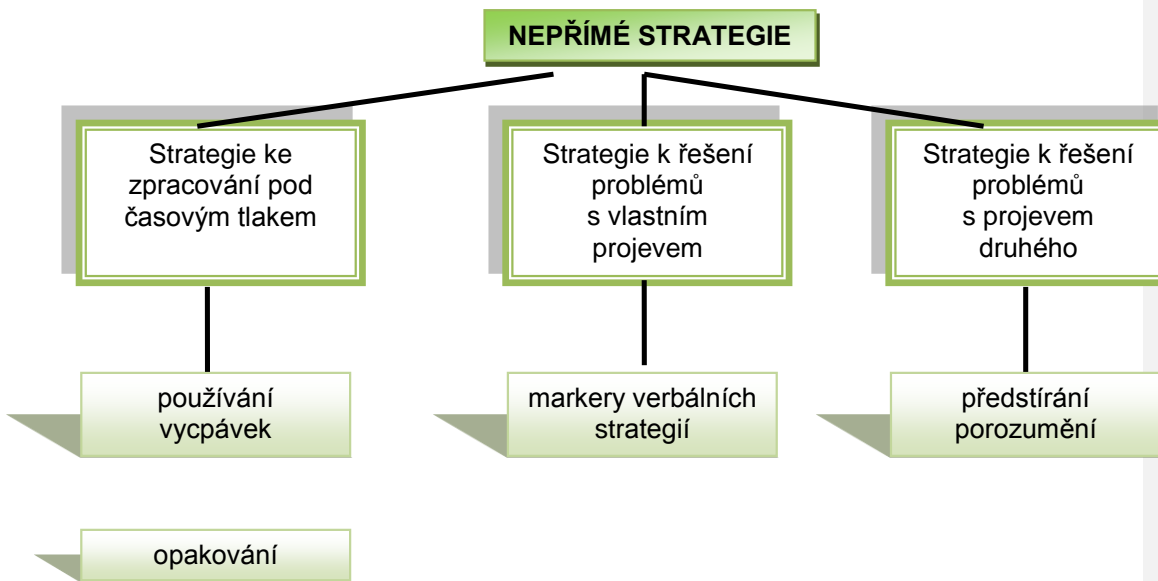


Schéma č. 19: Přehled nepřímých strategií podle Dörnyeiho a Scottové.

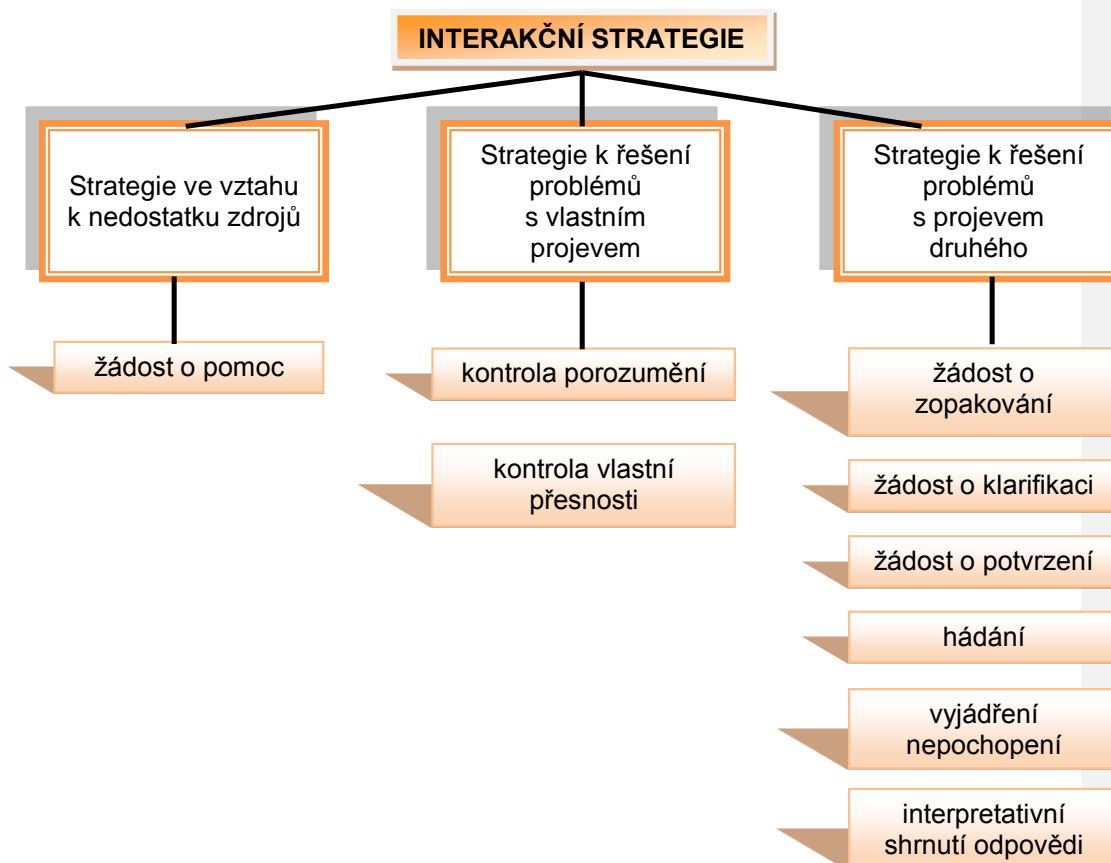


Schéma č. 20: Přehled interakčních strategií podle Dörnyeiho a Scottové.



V následující tabulce uvádíme inventář strategických jazykových prostředků s popisy, definicemi a příklady, přičemž jsme vycházeli z klasifikace Dörnyeiho a Scottové, 1995a, 1995b). Zkratkami jsou označeny jména ostatních autorů, u nichž se tyto strategie vyskytly jako součást jejich klasifikací, ať už byly svými autory označovány jakkoli (*T=Taronová, 1977, FaK=Færch a Kasperová, 1983b, B=Bialystoková, 1983, 1985, N=nijmegenská skupina*)

STRATEGIE	POPIS	PŘÍKLAD	DALŠÍ KLASIFIKACE
<b>1. Apoziopze</b>	Sdělení se kvůli problémům s jazykem nedokončí	Je to člověk, mm... který zodpovídá za dům, za blok domu...nevím... (smích)	T, FaK
<b>2. Redukce sdělení (vyhýbání se tématu)</b>	Redukce sdělení vyhýbáním se určitým jazykovým strukturám nebo tematickým oblastem, které představují jazykové potíže nebo vynechání některých zamýšlených prvků kvůli nedostatku jazykových zdrojů	/retrospektivní poznámka mluvčího/ Hledal jsem „spokojený s dobrou prací, příjemně unavený“ a tak dále, ale nakonec jsem se smířil s něčím menším	T, FaK
<b>3. Nahrazení sdělení</b>	Původní sdělení se nahradí novým, protože se mluvčí nepokládá za schopna ho uskutečnit	/retrospektivní poznámka poté, bylo řečeno, že trubka se zlomila „uprostřed“ místo „zlomil se šroubový závit“/ neznal jsem „šroubový závit“ a něco jsem přece říct musel	FaK
<b>4. Opis (parafráze)</b>	Vlastnosti cílového předmětu nebo činnosti se exemplifikují, ilustrují nebo popisují	Mění se na vodu místo „taje“	T, FaK, B: „popis“, N: přibl. „analytické strategie“
<b>5. Aproximace</b>	Užití jedné náhradní lexikální jednotky, např. nadřazeného nebo příbuzného termínu, který s cílovým slovem či strukturou sdílí sémantické rysy	Talíř místo „miska“	T, B: „sémantická blízkost“ FaK: „generalizace“ N: přibl. „holistická strategie“
<b>6. Užívání slov, která se hodí ke všem účelům</b>	Užívání obecných, „prázdných“ lexikálních jednotek v kontextech,	Nadužívání „ten, no ten“ či užívání slov typu „jak se tomu říká,“	

	kde specifická slova chybí	„ta věc“ např. Nemůžu pracovat, dokud mi nespravíš moji... věc.	
<b>7. Tvorba neologismů</b>	na základě předpokládaného pravidla se vytvoří v L2 neexistující slovo z existujícího slova v L2	/retrospektivní poznámka po užití slov „unjunktion“ a „dejunktion“ ve smyslu „čištění ulic“/ Myslím, že jsem na to šel velice vědecky: ze slova junk jsem vytvořil podstatné jméno a snažil jsem se přidat zápornou předponu de- ; to unjunk je uklidit nepořádek a unjunktion je čištění ulic	T, FaK, B, N: přibl. „morfologická tvořivost“
<b>8. Restrukturalizace</b>	Přestat provádět verbální plán kvůli jaz. problémům, nechat promluvu nedokončenou a zprostředkovat obsah komunikace podle náhradního plánu	Na Mickeyho tváři vidíme.... takže se, se, se diví.	FaK pod „samoopravováním“
<b>9. Doslovný překlad (převod)</b>	Doslova přeložit lexikální jednotku, idiom, sousloví či strukturu z L1/L3 do L2	Udělal jsem velký omyl /přeloženo z francouzštiny, upraveno překl./	T, FaK pod „mezijazykovým převodem“ N; P a B pod „transliterací“
<b>10. „Pocizení“</b>	Použít slovo z L1/L3 a přizpůsobit ho fonologicky L2 (tj. s výslovností L2) a/nebo morfologicky	Reparate místo „repair“ /adaptací německého slova „reparieren“/	B, F a K pod „mezijazykovým převodem;“ N pod „převodem“
<b>11. Změna kódu (změna jazyka)</b>	v řeči L2 se použije slovo z L1 s výslovností L1 či slovo z L3 s výslovností L3, může se týkat částí diskurzu od jednotlivých slov přes větší kusy až po celé repliky	Použít latinské <i>ferrum</i> místo „železo“	T, FaK, B, N pod „převodem“
<b>12. Užívání podobně znějících slov /pozn. 1/</b>	Kompenzovat lexikální jednotku, o jejímž tvaru si mluvčí není jistý slovem (bud' existujícím, nebo neexistujícím), které zní víceméně jako cílová jednotka	/retrospektivní poznámka vysvětlující, proč mluvčí použil „cap“ místo „pan“/ Protože se podobalo slovu, které jsem chtěl použít „pan“	

13. Mumláni /pozn. 1/	Spolknout nebo neslyšně mumlat slovo (nebo jeho část), u kterého si mluvčí není jistý	No a když Mickey Mouse vypadá překvapená, nebo tak nějak XXX /tak nějak naznačuje, že jde o strategii, a nejenom chybu v nahrávce	
14. Omise /pozn. 1/	Nechat mezeru, pokud slovo neznáme	Pak...hm...slunce...hm slunce... a Mickey Mouse /retrospektivní pozn: neznal jsem „svítit“/	
15. Vybavování	Ve snaze vybavit si lexikální jednotku vyslovit řadu neúplných nebo nesprávných tvarů nebo struktur před nalezením optimální formy	Ono je zlomená...hm je zlomený zlomené.	FaK
16a. Opravování sebe sama	Ve vlastní řeči provádět z vlastního popudu opravy	Pak zasvitne slunce a počasí být...bude lepší.	
16b. Opravování jiných	Opravovat něco v řeči konv. Partnera	Mluvčí: ...A protože se náš top nevyvedl... Interlokutor: Á, vy myslíte typ. M: Typ, typ	
17. Parafrázování sama sebe /pozn. 2/	Zopakovat termín, ale ne úplně stejně, s přidáním něčeho nebo jeho parafrází	Neznám ten materiál... z čeho je to udělané...	Taronová a Yule, 1987
18. Přílišná explicita (tlachání) /pozn. 3/	K dosažení určitého kom. záměru použít více slov, než se považuje za normální v podobných situacích v L1	(Tato KS nebyla součástí Dörnyei & Scottová, 1995a, 1995b, klasifikace)	Taronová a Yule, 1987
19. Pantomima (non-lingvistické/paralingvistické strategie)	Popisovat celé pojmy neverbálně nebo doplnit verbální strategii neverbální ilustrací	/retrospektivní pozn./ Tady jsem to předvedl posunky, protože jsem si nedokázal vzpomenout na slovíčko.	T, FaK, B, N: buď pod „holistickými,“ nebo pod „analytickými strategiemi“
20. Užívání vycpávek /pozn. 4/	V problematických okamžicích užívat manévry k vyplnění odmlk, zdržovat a získávat čas, aby se komunikační kanál neuzavřel a diskurz pokračoval	Příklady od velmi krátkých struktur jako <i>no, víš, prostě, tak</i> po delší fráze <i>to se dost těžko vysvětluje, to je vlastně dobrá otázka</i>	

21a. Opakování po sobě	Opakovat slovo nebo řetězec slov hned po jejich vyslovení	/retrospektivní pozn./ Chtěl jsem říct, že to bylo uděláno z cementu, ale neznal jsem cement, a proto jsem „který byl udělán, který byl udělán“ dvakrát zopakoval	Taronová a Yule, 1987
21b. Opakování po jiných	Opakovat po konv. partnerovi, abychom získali čas	Interlokutor: A mohl byste mi říct, jaký má ta trubka průměr? Průměr. Mluvčí: Průměr? Je to asi hm...možná hm...pět centimetrů.	
22. Předstírat porozumění /pozn. 6/	Snažit se pokračovat v rozhovoru, i když jsme něčemu nerozuměli, předstíráním porozumění	Interlokutor: Máš gumový kroužek? Mluvčí: gumový kroužek? ... Ne, nemám. /retrospektivní pozn. Neznal jsem význam slova a nakonec jsem dokázal říct, že nic takového nemám.	
23. Markery verbálních strategií /pozn. 7/	Užívat verbální markery před strategií nebo po ní, abychom dali najevo, že slovo či struktura plně nenesou zamýšlený význam v L2	Např. /markery strategií proložení/ (a) označení opisu: Na dalším obraze... <b>nevím, jak se to řekne německy</b> ... je hm tenhle ten pták, který...který uhodí z hodin /smích/ nebo vyletí z hodin, když bije celá, (b) označení aproximace: je to nějaký hm... je to <b>nějaký typ</b> hm... papíru, (c) označení pocizení: panel /s angl. přízvukem/, <b>nevím, jestli má, nebo nemá v angličtině jméno</b> /smích/ je to prostě panelák, (d) označení doslovného překladu: je to hm... pomenší byt a v <b>my jim říkáme</b> blokové domy, ale nejsou z bloků, (e) označení změny kódu: pták z hodin vylétají a říkají „kakukh“ nebo <b>nevím co</b> , viz také příklad upuštění od	

		sdělení	
<b>24a. Přímá prosba o pomoc</b>	Obracet se na interlokutora o pomoc přímým dotazem týkající se vlastní mezery ve znalosti L2	Je to druh starých hodin, takže když bijí hm... nevím, jednu, dvě, tři, tak vyletí ptáček. Jak se jim říká?	T, FaK
<b>24b. Nepřímá prosba o pomoc</b>	Pokoušet se získat od interlokutora pomoc nepřímo tak, že buď verbálně nebo neverbálně vyjádříme nedostatek potřebné jednotky z L2	Nevím, jak se řekne... /pauza, oční kontakt, stoupavá intonace/	T, FaK,
<b>25. Prosba o zopakování</b>	Požádat o zopakování, když něco dobře neslyšíme nebo tomu nerozumíme	Promiňte. Co?	
<b>26. Prosba o klarifikaci</b>	Požádat o vysvětlení neznámé významové struktury	Co tím myslíte? Viděl jste co? Také „otázkové opakování“ slova nebo struktury s intonací otázky	
<b>27. Prosba o potvrzení</b>	Požádat o potvrzení, že někdo něco dobře slyšel nebo tomu rozuměl	Opakování spouštěče otázky v „otázkovém opakování“ nebo pokládání celé otázky, např. říkal jste...? myslíte tím...? myslíte tím že...?	
<b>28. Hádání</b>	Hádání se podobá žádosti o potvrzení, která však značí vyšší stupeň jistoty ve vztahu ke klíčovému slovu, zatímco u hádání se jedná o skutečnou nerozhodnost	Např. Á, takže to není pračka. Je to výlevka?	
<b>29. Vyjádřit nepochopení</b>	Vyjádřit verbálně či neverbálně, že jsme něčemu nepochopili	Interlokutor: Jaký má ta trubka průměr? Mluvčí: Průměr? I: Průměr. S: To neznám. I: Jak je ta trubka široká? Rovněž zmatený výraz obličejů, škleby a různé druhy gest a pantomimy	
<b>30. Interpretující shrnutí</b>	Rozvinutá parafráze sdělení interlokutora k prověření, že mluvčí	Takže ta trubka je vlastně zlomená a vy nevíte, co s ní, že?	

	rozuměl správně		
<b>31. Zkontrolovat porozumění</b>	Pokládat otázky, abychom si ověřili, že nás interlokutor sleduje	A jaký má ta trubka průměr? Průměr. Víte, co je to průměr?	
<b>32. Zkontrolovat vlastní přesnost</b>	Ověřit si, že to, co jsme řekli, je správně položením konkrétní otázky nebo zopakováním slova s intonací otázky	Na zahradě vidím velkého sněh...sněhuláka? sněhuláka.	
<b>33a. Zopakovat odpověď</b>	Zopakovat spouštěč či navrhovaný správný tvar	Viz příklad opravení druhého	
<b>33b. Opravit odpověď</b>	Opravit se, protože nás někdo opravil	Mluvčí: Voda nemohla přitékat a já... I: Přitékat? Kam? M: Odtékat	
<b>33c. Parafrázovat odpověď</b>	Parafrázovat spouštěč	I: A nevíte, jestli náhodou nemáte gumový kroužek? Mluvčí: Prosím? I: Gumový kroužek... to je ta věc v trubce.	
<b>33d. Rozvinout odpověď</b>	Zasadit problémové slovo/pojem do širšího kontextu	I: Možná víte hm co je to průměr trubky? M: Prosím? I: Průměr, to je hm možná jste se učil matematiku a tahle část věcí se označuje r.	
<b>33e. Potvrdit odpověď</b>	Potvrdit, co interlokutor řekl nebo navrhl	I: Á, vy myslíte pod výlevkou, trubku? K... M: Ano, ano.	
<b>33f. Odmítnout odpověď</b>	Odmítnout, co interlokutor řekl nebo navrhl bez poskytnutí náhradního řešení	Interlokutor: Je to z gumy? M: Ne.	

Tab. č. 2. Inventář strategických výrazových prostředků.

### 5.2.2 Psychologicky (psycholingvisticky) zaměřené přístupy

Doposud popisovaná pojetí komunikačních strategií se vyznačují jedním společným jmenovatelem: při pokusu definovat komunikační strategie se totiž řídí jazykovědným přístupem. Jinou cestou se vydali další badatelé, konkrétně Bialystoková (1990) a nijmegenská skupina (Bongaerts, Kellerman a Poulissová, 1987). Ačkoliv se jejich

definice komunikačních strategií blížily definicím Færchovým a Kasperové (1983b), zastávali tito autoři postulát, že komunikační strategie jsou v podstatě duševní pochody; výzkum komunikačních strategií by se proto měl zabývat kognitivními procesy skrývajícimi se za strategickým užíváním jazyka. Podle nich by nás neporozumění kognitivním psychologickým a psycholingvistickým rozměrům komunikačních strategií a soustředění se pouze na povrchové verbalizace hloubkových psychologických procesů dovedlo ke klasifikacím rozporuplné hodnoty. Množení „různých“ na výsledek zaměřených klasifikací ve výzkumu strategií (viz níže) potvrzuje argument Bialystokové a nijmegenské skupiny. Jak usoudil Kellerman (1991: 158)

*„the systematic study of compensatory strategies has not been properly served by the construction of taxonomies of strategy types which are identified on the basis of variable and conflicting criteria which confound grammatical form, incidental and inherent properties of referents, and encoding medium with putative cognitive processes. This inconsistency has led to a proliferation of strategy types with little regard for such desirable requirements as psychological plausibility, parsimony and finitenes“<sup>70</sup>.*

Bialystoková a nijmegenská skupina proto doporučili, aby se místo provádění výzkumu orientovaného na výsledek přijal nově výzkum komunikačních strategií analytickou perspektivu se zaměřením na „hloubkovou strukturu“ strategického jazykového jednání. Ve vývoji bychom mohli zároveň vysledovat dualitu přístupů badatelů – skupina „pro“ s tradičním přístupem a skupina „kontra“ s primárně psychologickým přístupem.

Přístup „pro“ se zaměřuje na popis jazyka produkovaného studenty L2 a v zásadě charakterizuje prostředky použité k dosažení reference z hlediska pozorované formy. Primárně jde o deskripci forem pozorovaných v produkci L2 s implicitními hypotézami o diskrepancích mezi psychologickými procesy, které je generovaly. Alternativní přístup „kontra“ je zacílen na popis psychologických procesů užívaných studenty L2, v zásadě tak vystihuje kognitivní rozhodnutí, k nimž lidé dospějí za účelem reference. Jedná se hlavně o popis kognitivního zpracování s implicitními odkazy na inherentní podobnost mezi jazykově odlišnými formami pozorovanými v produkci L2.

---

<sup>70</sup> „systematickému studiu kompenzačních strategií příliš neprospěla tvorba taxonomií typů strategií, které se rozlišují na základě nestálých a vzájemně si odporujících kritérií, které směšují gramatickou formu, náhodné a inherentní vlastnosti referentů a kódovací médium s putativními kognitivními procesy. Tato inkonzistence vedla k rozmnožení typů strategií s pramalým ohledem na takové žádoucí nároky jako psychologická hodnověrnost, úspornost a konečnost“ – překlad autor.

### 5.2.2.1 Přístup Bialystokové

Za jednu z klíčových postav v novém přístupu ke klasifikaci komunikačních strategií můžeme považovat, jak jsme již uvedli, Ellen Bialystokovou (in Færch a Kasper: 1983b: 4-14). Ta chápe komunikační strategie jako mentální procesy, a proto zahrnuje do zkoumání zároveň kognitivní procesy, které se uplatňují právě při strategickém používání jazyka. Bialystoková je podobně jako její kolegové toho názoru, že nepochopení kognitivních psychologických a psycholingvistických procesů při používání komunikačních strategií vede k vytváření klasifikací se spornou výpovědní hodnotou, a to z toho důvodu, že se všechny dosavadní klasifikace zaměřovaly především na povrchové verbalizace.

Namísto toho, aby Bialystoková dále rozpracovávala výzkum orientovaný na výsledek, navrhuje při zkoumání komunikačních strategií takový přístup, který by adaptoval novou analytickou perspektivu a jehož těžiště bude spočívat v kognitivní hloubkové struktuře strategického řečového jednání. V souvislosti s tím vypracovala Bialystoková dvě hlavní kategorie komunikačních strategií:

1. komunikační strategie založené na analýze a
2. komunikační strategie založené na kontrole.

První kategorie strategií se vyznačuje tím, že manipulují s intendovaným konceptem (srov. také konceptuální strategii u Poulissové), jenž i ověřují, zatímco druhá kategorie strategií manipuluje se zvolenou formou výrazu, který následně rovněž ověřuje, např. změna jazykového kódu (*code switch*, *language switch*) nebo gestikulace.

V následující subkapitole zmíníme ještě jeden typ klasifikace, konceptuální strategie a lingvistické strategie.

Na myšlenku Bialystokové a nijmegenké skupiny umístit komunikační strategie do úsporného kognitivního paradigmatu navazuje Poulissová (1993) pojetí komunikačních strategií v rámci koherentního modelu řečové produkce. Færch a Kasperová (1983b) se vlastně o totéž pokusili již o 10 let dříve. Poulissová však měla na rozdíl od nich tu výhodu, že mohla svá bádání opřít o nové poznatky psycholingvistiky. V souladu s tím přehodnotila část svých předcházejících prací jako členka nijmegenké skupiny a přišla s modifikovanou kognitivní klasifikací zaměřenou na proces.



### 5.2.2.2 Přístup Poulissové

V minulosti bylo provedeno několik výzkumů zaměřených na proces komunikace s cílem pochopit, podle jakých pravidel a mechanismů jednotliví mluvčí postupují, chtějí-li překonat problémy v komunikaci, k nimž v jejím průběhu došlo. Přitom však byla pozornost věnována spíše všeobecným vlastnostem zkoumaných parole, než procesům, na základě kterých byly tyto vytvořeny. Vezmeme-li za příklad pro studenty učící se němčinu slovo „holič“, které pro ně bude neznámé, lze predikovat, že se v cílovém jazyce setkáme s různými interpretacemi, jako například *Haareschneider*, *eine Person*, *die Haare schneidet* nebo dokonce *hairstresser*. Použijeme-li v tomto případě pro analýzu komunikačních dovedností klasifikaci Taronové, můžeme konstatovat, že se v případě první výpovědi jednalo o novotvar, zatímco u druhé o opis, v obou případech tedy parafrázi, avšak u třetího o střídání kódu, tedy interlingvální transfer. K podobnému závěru dospějeme i v případě klasifikace Færcha a Kasperové, kteří se vlastně o podobný popis pokusili již o několik let dříve. U první výpovědi se opět jedná o novotvar, u druhého o opis a u třetího o strategii L1+L2, tedy ve všech třech případech o aktivní nekooperativní strategie. Poulissová však již měla možnost vycházet z Leveltova modelu řečové produkce (Levelt 1989, srov. např. Lachout, 2012: 66), jenž jí umožnil podrobnější psycholingvistickou analýzu strategického jazykového jednání, než byla do té doby možná.

Výše uvedené klasifikace Taronové a Færcha a Kasperové dokazují, že rozdíl mezi jednotlivými parole spočívá toliko v lingvistické formě. Přitom ale vůbec nezohledňují skutečnost, že i proces, s jehož pomocí mluvčí k daným výrokům dospěli, je stejný. Mluvčí se snažili zohlednit nejdůležitější rysy daného slova. A právě s tímto aspektem se pokoušeli vypořádat Poulissová spolu s Bongaertsem, přičemž Poulissová přichází se svým bilingvním modelem řečové produkce, jak jej ona sama nazvala.

Model Nandy Poulissové (in Jordens; Lalleman, 1995: 35n) je přístupem, který se pokouší uchopit komunikační strategie v podobě úsporného kognitivního systému<sup>71</sup>. Přístup k modelu řečové produkce W. J. M. Levelta jí umožnil adaptovat tento koherentní, již existující model také na model řečové produkce v cizím jazyce. Tato

---

<sup>71</sup> Ke kognitivní úspornosti dochází např. díky naší naučené schopnosti kategorizovat - vytvářet si kategorie - a přiřazovat k nim. Díky ní šetříme naši mentální kapacitu. Pozn. autora.

integrace komunikačních strategií v systému řečové produkce zaručuje možnost psycholinguistické analýzy strategického řečového jednání.

Analýza vedla Poulissovou k tomu, že revidovala své starší práce a vytvořila novou, modifikovanou, kognitivní klasifikaci, která byla více zaměřena na popis jednotlivých procesů. Poulissová vysvětluje, že se ve vztahu ke klasickým klasifikacím objevují na základě překrývajících se kategorií a nevhodných definic praktické problémy s používáním. Kromě toho kritizuje na stávajících komunikačních strategiích absenci rozsáhlejšího teoretického základu, protože mnoho diferenciací je založeno na rozdílech v syntaktické struktuře, stejně tak jako na prostředcích komunikace, nikoli však na rozdílech v procesech, na nichž jsou komunikační procesy založeny.

Poulissová například přičítá tyto limity v tradičních typologiích především tomu, že nejsou různé typy komunikačních strategií uváděny v souvislosti s kognitivní teorií řečového jednání. Vytvořila proto za pomoci již zmíněného Leveltova modelu řečové produkce nové typologie, aby tento problém objasnila. Klasifikuje tři různé komponenty průběhu procesu: nejprve se jedná o *konceptualizátor* (conceptualizer), který generuje informaci, jež má být předána. Následuje fáze *formulátoru*, který vyvolává z mentálního lexikonu patřičné záznamy a využívá jejich morfologické a syntaktické informace, které jsou v těchto záznamech uloženy, aby bylo následně možné tuto informaci gramaticky a fonologicky kódovat. V konečné fázi je pomocí *artikulátoru* promluvě přiřazena konkrétní našimi smysly zachytitelná podoba

Poulissová je toho názoru, že „*die Entscheidung über die zu verwendende Sprache im Konzeptualisator fällt und die Nachricht bereits im Form lexikalisierbarer Teile (chunks) geplant sein muss, um eine reibungslose Versprachlichung zu gewährleisten*“<sup>72</sup> (Plieger, 2006: 63). Na základě toho vyvstává otázka, co se stane, jestliže nejsou pro plánovanou výpověď nalezeny v mentálním lexikonu vhodné lexikální záznamy? To může být způsobeno buďto tím, že se mluvčí danému výrazu doposud ještě nenaučil, anebo se jej sice naučil, avšak v daný moment je mu přístup k tomuto záznamu z nějakého důvodu odepřen. V takovém případě použije mluvčí v cizím jazyce různých komunikačních strategií, aby tento problém překonal.

---

<sup>72</sup> rozhodnutí o jazyku, který je třeba/lze použít, probíhá v konceptualizátoru a aby bylo zaručeno bezproblémové vyjádření jazykem, musí být zpráva už plánována jako úseky vyjádřitelné slovy (chunks). - překlad autor.

V reakci na problémy se stávajícími klasifikacemi navrhuje Poulissová spolu s Bongaertsem (1989: 253n) úspornou klasifikaci se dvěma strategiemi, která v sobě odráží rozdíly v procesech referenční komunikace (spíše než rozdíly v jazykové formě strategických promluv nebo rozdíly mezi referenty či kontextuální rozdíly). V zásadě se jedná o to, že uživatel jazyka, který chce komunikovat o referentovi, jehož denotát mu není k dispozici, se rozhoduje mezi dvěma strategiemi k dosažení komunikačního cíle. Tyto dvě základní strategie pak označujeme spolu s Poullisovou jako **konceptuální** a **lingvistickou** (viz Kellerman, Bongaerts, Poulisse, 1987; Bialystok, Kellerman 1987; Poulisse, 1987).

U **konceptuální** strategie se jedná o analýzu a manipulaci se zamýšleným konceptem. V jejím rámci dále klasifikujeme dva subtypy: *holistický* a *analytický*.

1. V případě *holistické strategie* jmenuje uživatel jazyka nějakého referenta, který se cílovému referentovi podobá nebo jej něčím připomíná, např. *židle* = výraz pro *stoličku*, *růže* = výraz pro *květinu* (často se jedná o náhradu hyponyma hyperonymem).

V tradičních klasifikacích se pro takové chování vyskytují termíny typu aproximace, sémantická blízkost, kontiguita nebo vysvětlení příkladem.

2. V případě *analytické strategie* se jedná o výběr a následný výčet takových atributů zamýšleného referenta, podle kterých by měl být posluchač schopen daného referenta identifikovat, například: *ta věc, která se dává miminu, aby si neušpinilo oblečení při jídle* (intendovaný lexém v L1 = *bryndák*).

Je ovšem potřeba upozornit na skutečnost, že se holistické a analytické přístupy mnohdy kombinují.

Na jiném principu pak funguje druhá ze strategií, strategie **lingvistická**, při níž může mluvčí využít své znalosti systému pravidel rodného jazyka, cílového jazyka nebo jakéhokoliv jiného mluvčímu známého jazyka, současně s tím může využít i svých znalostí o tom, jak spolu tyto systémy navzájem korespondují.

I v tomto případě můžeme pozorovat 2 podtypy dané lingvistické strategie:

**A.** Pomocí pravidel morfologické derivace vytvořit v cizím jazyce takový tvar, který student pokládá v cílovém jazyce za srozumitelný lexém. Tento podtyp lingvistické strategie se nazývá *morfologická tvořivost (kreativita)*. Jako příklad uveďme substantivum *Kocher* (od verba *kochen*), mluvčímu je známo sloveso *kochen* a ví, že nomina agentis se v němčině obvykle tvoří pomocí sufixu *-er* (analogicky např. k *Lehrer*, *Verkäufer*, *Maler*), pročez si kreativně vytvoří sice nesprávné slovo, neb by v tomto případě měl aplikovat jiný sufix (v konkrétním případě nulový), nicméně ve finálním výsledku bude tento inkorektní lexém pro recipienta na základě kontextu srozumitelný.

**B.** Druhý podtyp, který je označován jako *strategie transferu* (srov. také Poulisse 1987), který operuje na základě podobnosti mezi jazyky. Příklady: Češi, kteří se učí německy, použijí v němčině pro lexém autoškola výrazu *Autoschule* (auto + škola), namísto korektního *Fahrschule* (Fahr + Schule), na druhé straně lze strategie transferu využít i pozitivně, např. tvorba a použití lexému *Wolkenkratzer* v němčině u českých studentů na základě analogie s anglickým lexémem *skyscraper* a vlastně i s českým kalkem „mrakodrap“ apod.

Strategie transferu tedy zahrnuje kategorie, které se v literatuře nazývají jako „doslovný překlad,“ „zcizování“ nebo „výpůjčky.“

Poulissová s Bongaertsem jsou toho názoru, že se strategické chování uživatelů cizího jazyka nejlépe popisuje jakožto výběr mezi dvěma základními strategiemi, *konceptuální a lingvistickou*.

### 5.2.3 Komparace základních typů přístupu ke komunikačním strategiím

Jak vyplynulo z výše uvedeného, existují dva typy přístupů ke komunikačním strategiím: obecné (tradiční) a psychologické (alternativní). My se na tomto místě pokusíme o komparaci jednotlivých výše prezentovaných přístupů.

Obecné (tradiční) přístupy, orientované na výsledek a na samotný proces, se zabývají zejména popisem jazyka, který vzniká jako výsledný produkt individua při

učení se cizímu jazyku. Jedná se především o popis tvarů, které jsou používány k uskutečnění reference/odkazu pozorovanou formou. V těchto přístupech nalezneme jak popis jednotlivých tvarů, které lze pozorovat jako výstup v cizím jazyce, tak i implicitní závěry týkající se rozdílů v psychologických procesech, které se na tvorbě těchto tvarů podílely.

Psychologické přístupy se oproti tomu vyznačují tím, že se zaměřují na popis psychologických, tedy vnitřních procesů, které vycházejí z použitých tvarů. Zvláštní pozornost je přitom kladena na úspornost, schopnost zevšeobecnění a psychologickou plauzibilitu (věrohodnost) jednotlivých klasifikací. Popisovány jsou zároveň i kognitivní procesy, rozhodnutí, které musí mluvčí učinit, aby mohl v cizím jazyce úspěšně realizovat svou promluvu.

V následující tabulce se pokusíme o komparace jednotlivých klasifikací komunikačních strategií.

<b>Taronová (1977)</b>	<b>Færch &amp; Kasperová, (1983b)</b>	<b>Corder (1983)</b>		
<b>VYHÝBAVÉ</b>	<b>FORMÁLNÍ REDUKCE</b>	<b>STRATEGIE UPRAVUJÍCÍ SDĚLENÍ</b>		
vyhnutí se tématu	fonologická			
upuštění od sdělení	morfologická			
	syntaktická			
	lexikální			
<b>PARAFRÁZE</b>	<b>FUNKČNÍ REDUKCE</b>	<b>STRATEGIE K EXPANZI ZDROJŮ</b>		
aproximace	akční redukce			
tvorba slov	modální redukce			
opis	redukce propozičního obsahu			

	vyhnutí se tématu			
	opuštění sdělení			
	nahrazení významu			
<b>VĚDOMÝ PŘEVOD</b>	<b>ÚČINKOVÉ STRATEGIE</b>			
doslovný překlad	<i>kompensační strategie</i>			
změna jazyka	změna kódu			
	mezijazykový převod			
	převod v rámci jazyka			
<b>PROSBA O POMOC</b>	převod mezi jazyky			
	<i>strategie založené na IL</i>			
	generalizace			
<b>PANTOMIMA</b>	parafráze			
	slovotvorba			
	restrukturalizace			
	<i>kooperativní strategie</i>			
	nelingvistické strategie			
	<i>vybavovací strategie</i>			

<b>Bialystoková (1983)</b>	<b>Bialystoková (1990)</b>	<b>Nijmegen Group</b>	<b>Poulissová (1993)</b>	<b>Dörnyei &amp; Scottová, (1995a, 1995b)</b>
<b>STRATEGIE ZALOŽENÉ NA L1</b>	<b>ZALOŽENÉ NA ANALÝZE</b>	<b>POJMOVÉ STRATEGIE</b>	<b>SUBSTITUČNÍ STRATEGIE</b>	<b>PŘÍMÉ STRATEGIE</b>
změna jazyka		analytické		<i>Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů</i>
pocizení		holistické	<i>Plus-substituční strategie</i>	upuštění od sdělení
transliterace				redukce sdělení
				nahrazení sdělení
				opis
<b>STRATEGIE ZALOŽENÉ NA L2</b>	<b>STRATEGIE ZALOŽENÉ NA KONTROLE</b>	<i>Lingvistické / kódovací strategie</i>	<i>Rekonceptualizační strategie</i>	užití ke všemu užitečných slov
sémantická přibližnost		morfologická tvořivost		aproximace
popis		transfer		slovotvorba
tvorba nových slov				restrukturalizace
				pocizení
<b>NEJAZYKOVÉ STRATEGIE</b>				doslovný překlad
				změna kódu
				užití podobně znějících slov
				mumlání
				omise
				vybavování
				pantomima
				<i>Strategie zaměřené na problémy ve</i>

				<i>vlastním projevů</i>
				parafráze sama sebe
				opravování sama sebe
				<b>Strategie zaměřené na problémy v projevu druhého</b>
				opravování druhého
				<b>INTERAKČNÍ STRATEGIE</b>
				<b>Strategie ve vztahu k nedostatku zdrojů</b>
				žádost o pomoc
				<b>Strategie k řešení problémů s vlastním projevem</b>
				kontrola porozumění
				kontrola vlastní přesnosti
				<b>Strategie k řešení problémů s projevem druhého</b>
				žádost o zopakování
				žádost o klarifikaci
				žádost o potvrzení
				hádání
				vyjádření nepochopení



				interpretativní shnutí odpovědi
				<b>NEPŘÍMÉ STRATEGIE</b>
				<i>Strategie ke zpracovávání pod časovým tlakem</i>
				používání vycpávek
				opakování
				<i>Strategie k řešení problémů s vlastním projevem</i>
				verbální markery strategií
				<i>Strategie k řešení problémů s projevem druhého</i>
				předstírání porozumění

Tab. č. 3. Komparace jednotlivých přístupů ke komunikačním strategiím.

Při komparaci klasifikací je na první pohled patrné, že se týkají rozličného rozsahu jazykových prostředků v různém stupni propracovanosti. Jedním extrémem na škále od nejužšího pojetí k nejširšímu jsou typologie nijmegenské skupiny a Poulissové (1993), kteří explicitně omezili rozsah zkoumaných jevů na lexikálně-kompenzační strategie (tj. prostředky užívané ke kompenzaci chybějících lexikálních jednotek). Na druhém pólu škály pak nacházíme systém klasifikace Dörnyeiho a Scottové (1995a, 1995b, 1997), který se zabývá zvládnutím problémů s L2 v komplexním pohledu na danou problematiku.

Navzdory rozdílům v terminologii jednotlivých strategií, je však patrné, že se všechny společně vyznačují ve své podstatě celou řadou podobností. Jinými slovy tedy můžeme konstatovat, že se jednotlivé klasifikace od sebe sice vzájemně liší více či méně názvoslovím a celkovým kategorizačním principem, avšak specifická podstata jednotlivých strategií zůstává stejná a prolíná se napříč klasifikacemi.

Dvě z prezentovaných klasifikací (Taronová, 1977 a Færch & Kasperová, 1983b) zohledňují základní dualitu užívání strategií: strategie mluvčí aplikuje buď zaprvé proto, aby přizpůsobil své sdělení vlastním zdrojům jeho modifikací, redukcí nebo úplným opuštěním původní intence sdělení, nebo (b) proto, aby se pokusil předat zamýšlené sdělení nehledě na jazykové nedostatky extenzí nebo manipulací se svým dostupným jazykovým systémem mezijazyka. Færch a Kasperová (1983b) nazvali strategie prvního druhu „*redukčními strategiemi*“, Taronová (1977) je pak nazývá „*únikovými strategiemi*.“ Corder (1981), který upozornil, že by je bylo rovněž možné nazvat „*strategiemi minimalizujícími rizika*“, dal nakonec přednost termínu „*strategie upravující sdělení*.“ Strategie druhého typu nazvali Færch & Kasperová (1983b) jako „*účinkové strategie*“, Corder (1981) jim říkal „*strategie k expanzi zdrojů*“ a pokládal je za „*rizikové strategie*“, protože jejich užitím se mluvčí vydává mimo bezpečný prostor a bere na sebe jisté riziko, že nebude schopen sdělení předat. Dörnyei & Scottová (1995a, 1995b, 1997) také implicitně rozpoznávají dualitu splnění-redukce, zatímco zbylé taxonomie obsahují pouze účinkové strategie.

Kromě dělení na strategie redukční a účinkové se organizační principy tří strategií (Taronová, 1977, Bialystoková, 1983 a Færch & Kasperová, 1983b) zakládají primárně na jistých vlastnostech daných prostředků (např. na úloze L1 či na typu dovedností při jejich realizaci). Bialystoková a nijmegenská skupina nahlíželi typ deskriptivních kategorií, se kterým se v těchto klasifikacích setkáváme, za psychologicky nezdůvodněný a často příliš podrobný a tvrdili, že uměle rozdělují ve skutečnosti jednotné. Čtyři klasifikace (Bialystoková, 1990, nijmegenská skupina, Dörnyei & Scottová, 1995a, 1995b, 1997 a Poulissová, 1993) se řídí jinými organizačními postupy.

Poté, co jsme prostudovali klasifikace jednotlivých autorů a mezi sebou je vzájemně detailně porovnali jsme zjistili, že se jednotlivé přístupy od sebe v jistých aspektech sice odlišují, avšak důležitým faktem však zůstává, že se jako společný jmenovatel objevují dva faktory, které lze považovat za rozhodující kritéria komunikačních

strategií: orientace na problém a jeho identifikace samotným aktérem komunikačního procesu.

Domníváme se však, že není zcela snadné jasně definovat orientaci na problém, neboť není vždy na první pohled zcela patrné, o jaký typ problému se jedná. Zpočátku totiž sloužily komunikační strategie k řešení pouze jednoho typu problémů vzniklých v rámci komunikačního procesu, a sice deficitů vyskytujících v prostředcích, kterými mluvčí disponuje.

Komunikační strategie však mají při řešení problémů daleko širší uplatnění, které bychom mohli rozdělit do těchto tří skupin. Zprv se jedná o překonávání problémů při vlastním výkonu. V takovém případě mluvčí sám rozpozná, že je jeho vlastní promluva, kterou artikuloval, chybná a pokusí se tento nedostatek pomocí korektury sebe sama odstranit. Zadruhé se mohou vyskytnout problémy i na druhé straně komunikačního procesu, tedy u koaktanta. Recipient rozpozná v promluvě produktora buďto nějaký nedostatek, například nesprávnou formu nebo strukturu, anebo promluvě jako celku nebo některé z jejích pasáží jednoduše neporozumí. Tento problém se pak pokusí vyřešit např. pomocí zasazení významu do širšího (jazykového) kontextu. Konečně existuje také problém, který bychom mohli nazvat jako „problém časového tlaku“, který se vyznačuje tím, že mluvčí potřebuje využít podstatně více času, než by bylo běžné ve standardní konverzaci v mateřském jazyce. Tento problém se pokouší mluvčí překonat například tím, že opakuje fráze, nebo celé struktury, aby tak získal čas.

Co se kritéria uvědomělosti týče, jedná se zejména o to, že si mluvčí musí být schopen a ochoten připustit, že se ocitl před problémem, který mu brání pokračovat v započaté komunikaci. Tento aspekt napomáhá rozlišení mezi chybou a komunikační strategií. Na straně druhé musí mluvčí používat komunikačních strategií záměrně. I tento aspekt vymezuje komunikační strategie vůči ostatnímu jazykovému jednání. Konečně se musí mluvčí vynasnažit o to, aby vytvořil takovou promluvu, která bude i přes její formální nedostatky, srozumitelná pro jeho koaktanta.

Na základě zjištěných poznatků a s ohledem na charakter našeho výzkumu jsme si jako bázi pro něj zvolili klasifikaci Dörnyeiho a Scottové (1995a, 1995b a 1997), kterou jsme však pro naše potřeby lehce modifikovali (viz kapitolu Způsob vyhodnocení dat – klasifikace strategií).

### 5.3 Pojetí problematiky komunikačních strategií v SERR a EJP

Se strategiemi vedoucími k dovednosti kompenzace jazykových nedostatků se můžeme setkat rovněž v základním dokumentu Rady Evropy nazvaném „Společný evropský referenční rámec pro jazyky“ (SERR), s podtitulem Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, jenž byl do češtiny přeložen v roce 2002. Uvedený dokument pojem kompenzační strategie vysvětluje a nabízí jejich výčet. V souvislosti s tématem se v kapitole „Komunikativní jazykové činnosti a strategie“ v SERR (2002: 58) uvádí následující definice: *„Uživatel jazyka používá strategie jako prostředky, jejichž pomocí mobilizuje a vyvažuje své možnosti k aktivování dovedností a postupů tak, aby vyhověl požadavkům, které na něj klade komunikace v rámci daného kontextu, a aby úspěšně dokončil úlohu co možná nejúplněji nebo nejúspěšněji podle svého záměru.“*

Společný evropský referenční rámec začleňuje námi popisovanou komunikační strategii k tzv. strategiím produkce, ještě o úroveň níže pak ke strategiím úspěchu, při nichž *„se uživatel staví pozitivně k prostředkům, kterými disponuje: pomocí jednoduchého jazyka se vyjadřuje přibližně a obecně, užívá parafrází nebo popisuje to, co chce říci, z různých stran, dokonce převádí do cizího jazyka výrazy z mateřštiny“* (SERR, 2002: 65). Ke strategiím úspěchu patří kromě kompenzování i „stavění na předchozích znalostech“ a „pokusné řešení“.

Evropský rámec popisuje tyto strategie podle jednotlivých úrovní míry ovládnutí cizího jazyka následovně:

	<b>KOMPENZOVÁNÍ</b>
<b>C2</b>	<i>Dokáže nahradit slovo, které si nemůže vybavit, významovým ekvivalentem tak snadno, že je to sotva postřehnutelné.</i>
<b>C1</b>	Viz B2
<b>B2</b>	<i>Dokáže užít opisů a parafrází, aby zakryl(a) mezery ve své slovní zásobě a gramatice.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže definovat rysy něčeho konkrétního, pokud si nemůže vzpomenout na příslušné slovo. Dokáže vyjádřit určitý význam tím, že blíže vymezí slovo podobného významu (např. nákladní auto pro lidi = autobus).</i>

	<i>Dokáže jednoduchým slovem označit věc podobnou pojmu, který chce pojmenovat, a naznačí, že chce být „opraven“.</i> <i>Dokáže slovo z mateřského jazyka nahradit výrazem z jazyka cizího a očekává od posluchače, že naznačí, zda je to přípustné či ne.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže užít nevhodné slovo ze svého repertoáru a gesty objasnit, co chce říci.</i>
	<i>Dokáže označit, co má na mysli tak, že na to ukáže (např. „Chci tohle, prosím.“)</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

Tab. č. 4: Kompenzování dle Evropského referenčního rámce, 2002, s. 66.

Z uvedené tabulky vyplývá, jak se liší strategie kompenzace v závislosti na míře ovládnutí jazyka. Nejnižší míra kompenzace verbálními prostředky je logicky u začátečníků (tedy úroveň A1), ti využívají pro kompenzaci svého jazykového deficitu zejména nonverbálních prostředků, nejvyšší míra dovednosti kompenzace prostřednictvím verbálních prostředků je u nejpokročilejších studentů, na úrovni C2, kteří dokáží kompenzovat tak přirozeně, že recipient ani nepostřehne, že vůbec k nějaké kompenzaci došlo.

Svou úlohu v procesu kompenzace hraje rovněž interakce mezi komunikátorem a komunikantem. To je patrné zejména u distraktoru B1, kdy komunikátor od komunikanta očekává buďto opravu své realizované promluvy nebo utvrzení v tom, že daného výrazu v zamýšlené promluvě použil správně.

Dalším dokumentem pojednávajícím o komunikačních strategiích je Evropské jazykové portfolio, do češtiny přeložené v roce 2001. Na rozdíl od SERR však tento dokument tyto strategie aplikuje.

Strategické kompetence jsou v Evropském jazykovém portfolio na srovnatelných úrovních Evropského rámce popisovány následovně:

<b>A1</b>				
	jazyk	datum	učitel	moje cíle
Dokážu vyjádřit, že nerozumím.				
Dokážu jednoduchým způsobem požádat o zopakování toho, co bylo řečeno				

Dokážu požádat někoho o to, aby mluvil pomaleji.				
<b>A2</b>				
Umím někoho oslovit a zjednat si jeho pozornost.				
Umím dát najevo, kdy nerozumím.				
Pokud nerozumím, umím jednoduchými výrazy požádat o zopakování.				
<b>B1</b>				
Umím zopakovat část projevu mluvčího s cílem zjistit, zda jsme si rozuměli.				
Umím požádat partnery, aby zopakovali, co již jednou řekli.				
Jestli se mi nedostává odpovídajícího slova, umím použít jiného výrazu s podobným významem a požádat o opravu.				
<b>B2</b>				
Umím používat ustálených výrazů, jako např. „Toto je obtížná otázka“, s cílem získat čas pro správnou formulaci a udržet si přitom slovo.				
Uvědomuji si své časté chyby a při mluvení se jim snažím vyhnout.				
V běžných případech jsem schopen(a) si chyby sám (sama) opravit.				
<b>C1</b>				
Dostanu-li slovo, nebo když chci při mluvení získat čas k přemýšlení a neztratit slovo, umím použít různé vhodné obraty.				
Umím své příspěvky propojit s příspěvky jiných mluvčích.				
Umím nahradit slovo, na které si nemohu vzpomenout, výrazem podobného významu, aniž by to rušilo.				

<b>C2</b>				
Při vyjadřovacích problémech umím bez obtíží nově formulovat a najít jiný výraz, takže to partner(ka) sotva zpozoruje.				

Tab. č. 5: Evropské jazykové portfolio, 2002, s. 8–37.

Po prostudování obou zmiňovaných dokumentů jsme dospěli k závěru, že jak Evropský referenční rámec, tak i Evropské jazykové portfolio kladou důraz na rozvíjení komunikační kompetence u učících se.

Z dokumentů vyplývá, že je při rozvíjení této kompetence třeba akcentovat rozvoj všech jejích složek, tedy i dovednosti používání komunikačních strategií, jimž je věnován náš empirický výzkum.

#### 5.4 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo vymezení pojmu komunikační strategie a seznámení čtenáře s různými přístupy při její klasifikaci, jakož i hlavní směry detailněji popsat. Poté co jsme osvětlili Selinkerův koncept mezijazyka, uvedli jeho charakteristické rysy a psycholingvistické procesy, přešli jsme k podstatě komunikačních strategií, abychom zde prezentovali její definice z různých úhlů pohledu. Následně jsme ve zkratce nastínili vývoj komunikačních strategií, což nám posloužilo jako historický exkurz do problematiky, na který jsme navázali již jednotlivými přístupy k pojednání komunikačních strategií. Těmi byly tradiční přístup Taronové a Fæercha a Kasperové na jedné straně a psychologicky (psycholingvisticky) ovlivněné přístupy, jako je přístup Bialystokové, Poulissové a nijmegenské skupiny. Klíčovým klasifikacím jsme přitom věnovali detailnější pozornost a pokusili jsme se podrobněji popsat charakter jednotlivých strategií. Těmito klasifikacemi byla klasifikace Taronové, která představuje de facto základ zkoumání komunikačních strategií, následně klasifikaci Fæercha a Kasperové, kterou považujeme vzhledem ke své propracovanosti za neopomenutelnou, klasifikace Bialystokové a zejména Poulissové, již považujeme za reprezentantku psychologického (psycholingvistického) přístupu a nakonec rozšířenou klasifikaci Dörnyeye a Scottové, kteří se pokoušejí o syntézu předešlých klasifikací a se kterou my se plně identifikujeme a vycházíme z ní i v našem

empirickém výzkumu, neboť ji považujeme za nejkompexnější z nám známých klasifikací komunikačních strategií, a proto náš výzkumný záměr tedy za nejvíce vyhovující.

Věnovali jsme se rovněž tomu, do jaké míry je komunikačním strategiím věnována pozornost v dokumentech, sloužících pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. Konkrétně jsme se zaměřili na Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Evropské jazykové portfolio.

Následující část této práce bude věnována empirickému výzkumu, který jsme provedli v oblasti komunikačních strategií mezi českými mladými dospělými, kteří se v rámci institucionálního vzdělávání učí němčině. Motivem pro realizaci tohoto výzkumu pro nás byla zaprvé skutečnost, že na našem území doposud výzkum tohoto druhu chybí, nebo nám alespoň není známo, že by byl nějaký takový do současnosti realizován a popsán, zadruhé pak naše vlastní pedagogická zkušenost, že se čeští mluvčí potýkají při překonávání svých nedostatků při cizojazyčné komunikaci se značnými obtížemi. Tyto zkušenosti jsme nabyli jak dlouholetou praxí nejprve středoškolského, tak posléze i vysokoškolského učitele.

V našem výzkumu nás bude zajímat, jakých prostředků využívají probandi tehdy, chtějí-li i se svými mnohdy rudimentárními znalostmi mezijazyka dovést interakci mezi nimi coby producenty a recipientem ke zdárnému konci.



**II.**  
**EMPIRICKÁ ČÁST**  
**Bonum fide.**

*Discas oportet, quamdiu est quod nescias.*  
(Publius Syrus)  
(Musíš se učit, dokud jest něco, co neznáš.)<sup>73</sup>

## 6. STRUČNÝ VÝVOJ A SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Základem pro studium komunikačních strategií reprezentující novou oblast výzkumu v rámci aplikované lingvistiky se staly před více než čtyřiceti lety čtyři studie. Jednalo se o již zmíněný Selinkerův (1972) klasický článek o „mezijazyku“ (interjazyku), v němž poprvé zazněl pojmem strategií v L2 a ve kterém zařadil „strategie komunikace ve druhém jazyce“ mezi pět základních procesů ve studiu L2 (1972: 229). Detailně se ovšem Selinker povaze těchto strategií více nevěnoval. Na práci Selinkerovu navázali výše citovaní Váradí (1973, publikováno až 1980) a Taronová (1977; rovněž Tarone, Cohen a Dumas, 1983), kteří, vycházejíce ze Selinkerovy myšlenky, komunikační strategie systematicky analyzovali, přičemž zavedli mnohé kategorie a termíny, jež našly své uplatnění v pozdějších výzkumech zaměřených na komunikační strategie. Tarone, Cohen a Dumas, (1983) vytvořili první definici „komunikační strategie“ a navrhli taxonomii (Taronová, 1977), která se v oboru stále pokládá za jednu z nejvýznamnějších. Váradího příspěvek se nicméně obecně pokládá za první systematickou analýzu strategického jazykového jednání (konkrétně přizpůsobení obsahu). Konečně to byla i Savignonová, která v roce 1972 popsala průlomový pokus v oblasti jazykové výuky komunikativní metodou, jenž vůbec poprvé obsahoval i studentský nácvik komunikačních strategií. Od dob těchto raných studií proběhly četné výzkumy s cílem rozpoznat a klasifikovat komunikační strategie (přehledy: Bialystok, 1990; Cook, 1993; Poulisse, 1987).

Skutečný „boom“ komunikačních strategií začal ovšem na počátku 80. let. Nejprve je Canale a Swainová (1980; Canale, 1983) začlenili do svého vlivného modelu komunikativní kompetence jakožto primární konstituenty jedné ze subkompetencí, *strategické kompetence*. Za druhé, Færch a Kasperová (1983) otiskli jimi redigovanou knihu, *Strategies in interlanguage communication*, která v sobě zaprvé shromáždila nejdůležitější publikované články do jedné ucelené sbírky, zadruhé

<sup>73</sup> *Slavná slova: latinská rčení: littera scripta manet*. Praha: Univers, 199: 22.

navíc obsahovala některé významné dosud nepublikované studie (např. Bialystoková, 1983; Haastrup a Phillipson, 1983; Færch a Kasperová, 1983; Raupach, 1983; Wagner, 1983). Uveřejnění těchto prací vyvolalo v 80. letech zvýšený badatelský zájem a nárůst počtu publikací s primárním fokusem na identifikaci a klasifikaci komunikačních strategií a na potencialitu jejich učitelnosti (např. Bialystoková, 1984; Færch a Kasperová, 1984a, 1986; Paribakht, 1985, 1986; Taronová, 1984; Yule a Taronová, 1990; Taronová & Yule, 1987, Willems, 1987; Bialystoková a Kellerman, 1987; Kumaravadivelu, 1988).

Ve druhé polovině 80. let se dominantním centrem studia komunikačních strategií stalo Holandsko, když skupina vědců na Nijmegenské univerzitě uskutečnila rozsáhlý empirický projekt, jehož výsledky osvětlily různé aspekty užívání komunikačních strategií i zpochybnily některé aspekty předcházejících taxonomií (Poulissová a Schils, 1989; Bongaerts, Kellerman a Bentlage, 1987; Bongaerts & Poulissová, 1989; Kellerman, Ammerlaan, Bongaerts & Poulissová, 1990; Poulissová, 1987; Kellerman, 1991; Kellerman, Bongaerts a Poulissová, 1987; Poulissová, Bongaerts a Kellerman, 1987).

Rok 1990 měl pro výzkum komunikačních strategií velký význam, a to díky dvěma rozsáhlým monografiím Bialystokové (1990) a Poulissové (1990). Následujících pět let přineslo další empirické a konceptuální analýzy (např. Chen, 1990; Clennell, 1994; Dörnyei a Scott, 1995a, 1995b; Yule a Taronová, 1991).

V roce 1993 Poulissová učinila potenciaálně důležitý pokus situovat strategické jazykové jednání do širšího paradigmatu řečové produkce, k čemuž adaptovala Leveltův (1989) všeobecný psycholingvistický model mluvení.

Ještě méně prací pak bylo věnováno výzkumům, jejichž cílem by bylo zmapování vlastní aplikace komunikačních strategií ze stran učících se cizímu jazyku, a to jak z kvantitativního, tak i kvalitativního hlediska. Cílem této habilitační práce je tuto mezeru alespoň částečně zaplnit a přispět tak našim výzkumem k rozšíření současného stavu poznání v této dosud nepříliš probádané oblasti.

Minimální pozornosti se však věnovalo otázce, zda by bylo možné začlenit tyto strategie do výuky jazyků, tedy práce na otázce učitelnosti (Dörnyei, 1995; Dörnyei & Thurrell, 1991, 1992, 1994; Kebir, 1994; Rost, 1994; Cohen, Weaver & Li, 1995).

Prozatím proběhlo jen velmi málo systematického výzkumu nácviku komunikačních strategií s cílem testovat jejich učitelnost. Souhlasíme na tomto místě s názorem Bialystokové (1990: 149), že „je k dispozici omezené množství empirického výzkumu pedagogiky komunikačních strategií, takže popis a hodnocení jakékoliv metodiky je poněkud spekulativní“. Většina argumentů ve věci učitelnosti se zakládá na nepřímých či nejasných důkazech, nelze však ignorovat skutečnost, že některá z těchto dat skutečně nasvědčují tomu, že nácvik strategií smysl má. Této problematice se dotkneme v kapitole věnované diskuzi o učitelnosti komunikačních strategií.

Z doposud realizovaných výzkumů je nám znám výzkum „*Speaking Strategies Used by By ELT Students in Public Universities in Mexico*“, jehož autorkou je Mariza Méndez López. Ta na pěti státních mexických univerzitách zkoumala, které konverzační strategie používají frekventanti bakalářského studia při výuce anglického jazyka (English Language Teaching).

Svůj výzkum rozdělený do dvou fází prováděla na základě dotazníkového šetření s otevřenými otázkami.

#### FÁZE I.

Na Universidad de Quintana Roo (UQROO) studující odpověděli na otázky se zacílením na aplikaci komunikačních strategií v dotazníku s otevřenými otázkami. Složení respondentů bylo přitom následující: celkem 142 studujících, z toho 88 začátečníků, 36 středně pokročilých, 18 pokročilých.

Následně zaškrtili pedagogové, kteří se studujícími pracovali, ty strategie, které u nich ve třídě sami zaregistrovali (založeno na klasifikaci Dörnyei and Scott's (1995). Po vyplnění dotazníků oběma skupinami (studující – vyučující) provedla autorka výzkumu spolu se svými kolegy sérii strukturovaných observací (sledování korelace obou druhů dotazníků).

Ze studentských dotazníků vplynulo 162 konverzačních strategií, které byly rozděleny do jednotlivých kategorií a porovnány s odpověďmi učitelů a vlastním pozorováním autorů výzkumu. Protože se mnoho kategorií překrývalo, byly zredukovány na 20 strategií. Po delší diskuzi mezi 5 badateli z uvedené univerzity a po další hloubkové analýze byly tyto ještě více zhuštěny na 14 strategií.

Daných 14 kategorií vtělili autoři výzkumu do the Strategy Language Learning Questionnaire.

## FÁZE II.

The Strategy Language Learning Questionnaire aplikovali na studenty všech 5 institucí, které se výzkumného projektu účastnily. Tento dotazník obsahuje 5 oblastí, všechny čtyři řečové dovednosti, tedy poslech, mluvení, čtení, psaní a jednu skupinu jazykových prostředků - slovní zásobu. Odpovědi byly založeny na čtyřstupňové Likertově škále = 1) téměř nikdy, 2) někdy, 3) celkem často 4) téměř vždy.

Tento dotazník vychází z toho, co studenti nahlásili ve fázi 1 jako nejčastěji užívané strategie.

Daný výzkum přináší pouze výsledky z oblasti konverzačních strategií, ostatní dovednosti článek nepopisuje.

Sumárně můžeme konstatovat, že se autorce podařilo na základě svého výzkumu zjistit, že se u sledovaných studujících projevuje tendence volit konkrétní strategie v závislosti na stupni jazykové pokročilosti.

Namátkou zde uvádíme jen prvních pět nejvíce frekventovaných strategií<sup>74</sup>:

- ✚ poprosí mluvčího o zopakování,
- ✚ parafrázuji neznámá slova,
- ✚ neznámá slova vyjádří synonymem,
- ✚ poprosí o vysvětlení sdělení,
- ✚ sdělení redukuji.

Další nám známý výzkum s fokusem na komunikační strategie je studie Tiwaporna Kongsoma s názvem „*The Effects of Teaching Communication Strategies to Thai Learners of English*“. Respondenty bylo tentokrát 64 studentů 4. ročníku technicky zaměřeného studia na Technologické univerzitě v Bangkoku.

---

<sup>74</sup> Ostatní strategie jsou vyjmenovány ve výzkumné zprávě, my je zde neuvádíme, neboť je pro účely této práce nepovažujeme za nezbytné.

Respondenti se po dobu 12 týdnů podrobili výuce založené na komunikačních strategiích. 12 studentů mělo za úkol vyplnit 4 konverzační (mluvní) úlohy a vyplnit k nim protokoly.

Sběr dat probíhal na základě sebeevaluačních dotazníků zaměřených na komunikační strategie, na základě dotazníku sledujícího postoje studentů k výuce komunikačních strategií a na základě transkripce dat vyplynuvších ze 4 různých konverzačních úkolů, autoři hovoří o tzv. zpětných/retrospektivních protokolech. Konkrétně se jednalo o tyto úlohy: úloha č. 1: ústní interview, úloha 2: popis kresleného vtipu, úloha 3: popis tématu, úloha 4: konverzační.

Na základě vyhodnocení svého výzkumu autor dospěl k následujícím závěrům:

- ✚ Studenti se domnívají, že je výuka komunikačních strategií užitečná, a to obzvláště pro tyto problémové oblasti: jak řešit váhání a čím zaplnit hezitační pauzy, aproximace, sebe-opravování a opis.
- ✚ Studenti získali o komunikačních strategiích lepší povědomí.
- ✚ Pozitivní výsledek používání komunikačních strategií potvrdily i postojové dotazníky.

V následující části již ale přejdeme již k našemu vlastnímu výzkumu, který jsme realizovali mezi českými vysokoškolskými studenty z veřejné i ze soukromé školy.

## 7. VÝZKUMNÉ CÍLE, HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem výzkumu bylo detekovat a deskribovat, jaké komunikační strategie (viz kapitulu „K jednotlivým klasifikacím komunikačních strategií“) uplatňují čeští mluvčí/studenti VŠ při komunikaci v cizím jazyce, konkrétně v jazyce německém. Není nám totiž známo, že by byl výzkum takového charakteru na našem území kdy realizován. Používání tohoto druhu strategií nebyla v České republice doposud věnována cílená pozornost, a to i přesto, že se jedná o strategie, které patří nejen v cizím, ale i mateřském jazyce mezi často používané. Jsou nám nicméně známy zahraniční výzkumy (viz kapitulu Komunikační strategie), které však byly všechny orientovány na angličtinu jako cizí jazyk. Výzkum, který by sledoval aplikaci komunikačních strategií při komunikaci v němčině, navíc u českých mluvčích tedy doposud absentuje a naším cílem je pokusit se na základě našeho výzkumu a jeho výsledků tuto mezeru alespoň částečně zaplnit, čímž přispějeme i k doplnění stavu výzkumu komunikačních strategií v jiném než anglickém jazyce. Konceptuálně se budeme opírat o klasifikace komunikačních strategií, jež jsme uvedli v teoretické části práce.

Při našem výzkumu vycházíme z následujících **hypotéz**:

**H1:** Frekvence aplikace komunikačních strategií je ovlivněna pohlavím, ženy jich využívají častěji než muži, což souvisí s odlišnými modalitami neurálního zpracování řeči u obou pohlaví.

**H2:** Čím více jazyků mluvčí ovládá, tím více bude využívat komunikačních strategií.

**H3:** Čeští mluvčí, kteří se učí němčině v podmínkách českých škol, nemají v tomto jazyce v dostatečné míře osvojenou dovednost aplikace komunikačních strategií (kompenzačních technik), které by dokázali efektivně aplikovat pro překonání jazykových nedostatků vzniklých v procesu cizojazyčné komunikace.

**H4:** Studenti filologických oborů s němčinou budou využívat komunikačních strategií méně často, než studenti nefilologických oborů, a to i navzdory tomu, že budou obě skupiny dosahovat v momentě realizace výzkumu srovnatelné úroveň své komunikativní kompetence, tedy B2 dle SERR.

**H5:** Studenti, kteří mají zkušenost s pobytem v cílové zemi daného jazyka dokáží aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji.

**H6:** Studenti, kteří zažili při výuce němčině jako učitele rodilého mluvčího, dokáží aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji.

**H7:** Náviku jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování není při vyučování němčině v českých školách věnována dostatečná pozornost ve smyslu cíleného nácviku.

**H8:** Čím vyšší je míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence komunikačních strategií.

Tyto hypotézy se pokusíme verifikovat nebo falzifikovat na základě analýzy a následného vyhodnocení vlastních produktů probandů. Při formulování závěrů budeme vycházet rovněž z výsledků vyhodnocení evaluačního dotazníku, který probandi vyplnili v elektronické podobě.

Zároveň si klademe následující **výzkumné otázky**:

1. Kterých komunikačních strategií využívají čeští mluvčí v cizím jazyce (konkrétně německém) nejčastěji:
  - a. studenti filologických oborů
  - b. studenti nefilologických oborů
  
2. Do jaké míry se od sebe bude lišit délka mluvených produktů obou skupin s ohledem na:
  - a. celkovou délku
  - b. počet slov
  
3. Jak dalece se bude lišit přirozenost mluveného projevu obou skupin s ohledem na:
  - a. počty pauz
  - b. délky pauz



## 8. DESIGN, ÚČEL A PRŮBĚH VÝZKUMU MLUVENÉ PRODUKCE PROBANDŮ

Výzkum, který jsme v rámci této habilitační práce realizovali, sestával ze dvou částí. Stěžejní část tvořila vlastní mluvená produkce probandů<sup>75</sup>, druhou pak dotazník, který byl zaměřen na jejich zkušenosti s komunikačními strategiemi. Veškeré výsledky byly následně vyhodnoceny a následně statisticky interpretovány.

Pro realizaci našeho výzkumu jsme zvolili kombinovanou výzkumnou metodu kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Jak známo, kvantitativní výzkum pracuje s čísly, která následně statisticky vyhodnocuje. Tento druh výzkumu jsme používali pro ověřování hypotéz, které jsme si stanovili na počátku našeho výzkumného záměru. Po celou dobu realizace výzkumu jsme dbali na dodržení co nejvyšší možné míry objektivity, reliability i validity. Pro verifikaci či falzifikaci našich hypotéz jsme v rámci výzkumného plánu použili postupu komparativního experimentu, přičemž jsme pracovali se dvěma skupinami subjektů, skupinou probandů z řad studentů filologicky zaměřeného oboru a se skupinou probandů nefilologů (probandi jsou blíže specifikováni v kapitole Charakteristika výzkumného vzorku probandů).

Vedle kvantitativního výzkumu jsme v našem výzkumu použili rovněž výzkumu kvalitativního, a to z toho důvodu, že nám šlo o pozorování zkoumaných osob, o záznam jejich mluvené produkce a její následnou analýzu. Naším cílem bylo poznání procesu spontánního mluveného projevu a následný popis postupů jednání probandů v našem případě simulované cizojazyčné komunikaci, přičemž jsme ale neměli ambici na získání obecně platných údajů, z nichž bychom chtěli vyvozovat generalizující teorie, šlo nám spíše o hlubší proniknutí do dané problematiky, tedy do problematiky aplikace komunikačních strategií nerodilými mluvčími v reálné, resp. simulované cizojazyčné komunikaci.

Účelem našeho výzkumu bylo tedy jak podání zprávy o kvantifikovaném stavu skutečnosti, který jsme se pokusili statisticky uchopit, tak i analýza aplikovaných strategií u obou skupin probandů a jejich následná komparace. Ostatně filozofický směr fenomenologie, z níž kvalitativní výzkumy vycházejí, je našemu výzkumu stejně tak blízký jako hledisko pozitivistické, které je typické pro kvantitativně zaměřené

---

<sup>75</sup> V této práci používáme jednotného pojmu proband/student, máme jím však na mysli testované osoby jak mužského, tak i ženského pohlaví. V žádném případě jsme tím nechtěli vzbudit dojem genderové nevyváženosti.

výzkumy. Při našem výzkum nám jde mj., v duchu fenomenologie<sup>76</sup>, o subjektivní aspekty jednání jedinců, o porozumění postupů jejich jednání. Další bod, proč volíme kvalitativně orientovaný výzkum, vyplývá i z podstaty jeho realizace, máme zde na mysli metodu získávání dat pomocí narativního interview, v duchu výzkumné tradice kvalitativních výzkumů se jedná o diskurzní analýzu se zaměřením na lingvistické a extralingvistické chování, dále intenzivní sběr dat a jejich následný detailní zápis, při němž jsme zaznamenávali úplně vše, co bylo zachyceno pomocí moderních záznamových technologií (viz kapitolu Způsob transkripce mluvených produktů).

U metody narativního interview jsme přitom vycházeli z klasifikace technik interview podle Barbary Friebertshäuserové (2003: 371n). Technika narativního interview využívá lidské schopnosti volného vyprávění za účelem získání lingvistického materiálu. Základním rysem této techniky je podrobné a nepřerušované volné vyprávění dotazovaného, a to bez jeho předchozí přípravy. Důležité je v tomto případě, aby nebyl projev interviewovaného v žádném případě přerušován např. dotazy, aby měl mluvčí možnost dovést svou vlastní řečovou intenci (verzi vyprávění) do konce.

V našem případě jsme vedli probandy ke spontánnímu vyprávění na základě standardního filmového materiálu, jímž byl 7 minutový němý animovaný film QUEST. Ten je běžně využíván pro psycholingvistické výzkumy. Film nám pro náš účel výzkumu laskavě poskytla Psycholingvistická laboratoř Ruprecht-Karlovy univerzity v Heidelbergu. Použitý příběh byl dostatečně komplexní na to, aby umožnil analýzu časových, kauzálních a prostorových dimenzí událostí (k filmu samotnému viz dále).

Před vlastním zahájením výzkumu jsme probandům předložili informovaný Souhlas s pořizováním video a audiozáznamů, ve kterém probandi svým podpisem v souladu s ustanoveními zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a zákona č. 40/1964 občanského zákoníku stvrdili, že souhlasí s pořizováním a použitím videozáznamů a audiozáznamů pro potřeby vědeckého výzkumu, uveřejnění poznatků, které vyplynou z výzkumu, v odborných publikacích a při zpracovávání vědeckých prací. My jsme se naopak ve vztahu k probandům zavázali, že pořízené záznamy nebudou veřejně šířeny na internetu (facebooku, twitteru, youtube aj.) ani

---

<sup>76</sup> Velmi zjednodušeně řečeno představuje fenomenologie vědu, učení o jevech (fenoménech) našeho vědomí; podle ní má filosofie popisovat zkušenosti a jevy takové jaké jsou ve své vlastní podstatě, tzv. čisté podobě, bez širších souvislostí fenomenologie je to, co poznáváme ze své zkušenosti, která může být vnější - domy, stromy nebo vnitřní - to, co se děje v nás.

prostřednictvím jiných médií, a že výsledky výzkumu budou anonymní, probandi budou vystupovat pod přidělenými kódy. Vzor Souhlasu tvoří součást přílohy této práce.

U první části výzkumu jsme použili pro sběr dat metodu videozáznamu. V dnešní době totiž považujeme tento způsob sběru dat pro zkoumání spontánní řečové produkce za optimální, neboť nám poskytuje zásadní informace nejen o samotné výpovědi, ale i jejím kontextu, navíc bylo dobře možné sledovat i extralingvistické prvky řečové produkce probandů, které byly pro náš výzkum rovněž významné. Kromě toho nám videozáznam značně usnadňuje porozumění a následnou transkripci produktů, při níž jsme měli možnost se k pořízeným záznamům opakovaně vracet.

Značnou nevýhodou této metody je však její již časová náročnost, jak při samotném sběru dat, tak zejména při transkripci, a následně při vlastní analýze produktů. Jedna hodina videonahrávky představuje při přepisu přibližně 20 hodin práce, trvání vlastní analýzy produktů se pak pohybuje v řádu desítek hodin.

Při volbě této metody sběru dat jsme si byli vědomi toho, že by pořízování videozáznamu mohlo na probandy působit inhibičně. Snažili jsme se proto u probandů předejít stresu z nahrávání zabezpečením, že videozáznam bude použit pouze pro interní účely, navíc jsme se u každého jednotlivého probanda ujistili, že mu nahrávání skutečně nebude subjektivě nepříjemné, aby tak nedošlo k možnému zkreslení celkových výsledků.


Nahrávky produktů probandů byly pořízovány v rozmezí měsíců květen až červenec 2012 pomocí jedné videokamery Samsung 65x intelli-zoom, záznamem v rozlišení 720x480 pixelů, ve formátu H. 264, kvalitou záznamu TV normal, o celkové přenosové rychlosti 2932 kbps, frekvenci 25 snímků za sekundu, se zvukem v režimu stereo, s přenosovou rychlostí 122 kbps, vzorkovací frekvencí 48,1 kHz. Použití jedné kamery považujeme za dostatečné, neboť předmětem výzkumu nebyla interakce mezi probandem a experimentátorem, i když i k ní v některých případech sekundárně docházelo, nýbrž autentická produkce probandů. Kamera byla umístěna na stativu a probandy snímala frontálně tak, aby byl vidět nejen jejich výraz obličeje, nýbrž i trup pro případ, že se budou uchylovat k jiné než verbální komunikaci. Po celou dobu natáčení zůstala kamera ve stacionární poloze. Pořízené záznamy byly uloženy v počítači ve formátu MP4, odkud byly následně transkribovány.

Celková doba záznamu představovala 3 hodiny 27 minut 42 sekund, průměrná délka nahrávky činila 5 minut 20 sekund, median 5 minut 17 sekund, nejdelší produkce probandů přitom trvala 10'59", nejkratší pak 1'35".

MUP		FF UJEP		
10:59	3:53	6:31	6:54	4:22
8:05	4:34	5:27	1:56	7:39
3:32	7:25	3:38	3:45	7:12
1:35		3:48	5:49	4:37
4:10		8:06	8:29	5:43
3:10		5:17	3:21	4:14
6:50		3:09	1:35	
7:00		5:38	3:49	
5:20		5:54	5:17	
9:27	Σ 01:16.00	4:02	5:30	Σ 02:11:42
<b>SUMA 03:27:42</b>				

Tab.č. 6: Celková délka záznamu produkce

MUP				FF UJEP					
x1	10:59	x11	3:53	x1	6:31	x11	6:54	x21	4:22
x2	8:05	x12	4:34	x2	5:27	x12	1:56	x22	7:39
x3	3:32	x13	7:25	x3	3:38	x13	3:45	x23	7:12
x4	1:35			x4	3:48	x14	5:49	x24	4:37
x5	4:10			x5	8:06	x15	8:29	x25	5:43
x6	3:10			x6	5:17	x16	3:21	x26	4:14

x7	6:50			x7	3:09	x17	1:35		
x8	7:00			x8	5:38	x18	3:49		
x9	5:20			x9	5:54	x19	5:30		
x10	9:27		<b>Σ 00:05:51</b>	x10	4:02	x20	5:17		<b>Σ 00:05:04</b>
 <b>PRŮMĚR 00:05:20</b>									

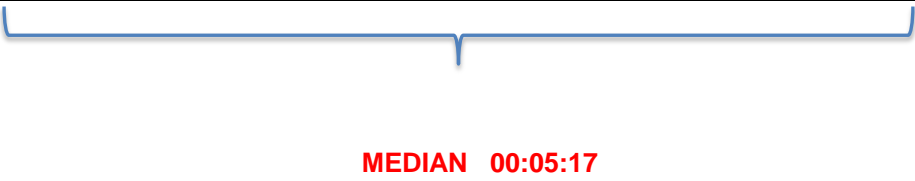
Tab. č. 7: Průměrná délka záznamu produkce

Aritmetický průměr  $\bar{x}$  z hodnot  $x_1, x_2, x_3$  až  $x_{39}$  jsme vypočítali podle vzorce, který je definován jako

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

přičemž  $n$  představuje celkový počet sledovaných hodnot. V případě uvedených skupinových průměrů pak celkový počet sledovaných hodnot v příslušné skupině.

MUP		FF UJEP		
10:59	3:53	6:31	6:54	4:22
8:05	4:34	5:27	1:56	7:39
3:32	7:25	3:38	3:45	7:12
1:35		3:48	5:49	4:37
4:10		8:06	8:29	5:43
3:10		5:17	3:21	4:14
6:50		3:09	1:35	
7:00		5:38	3:49	
5:20		5:54	5:30	

9:27	00:05:20	4:02	5:17	00:05:17
 <p><b>MEDIAN 00:05:17</b></p>				

Tab. č. 8. Median záznamu produkce

Probandi od nás před zahájením záznamu obdrželi následující instrukci: „*Po zhlédnutí následujícího filmu bude Vaším úkolem převyprávět svými vlastními slovy v němčině jeho děj. Pokuste se vylíčit, co se odehrávalo ve všech jeho úrovních, bude-li to jen trochu možné žádnou nevynechejte. Snažte se své vyprávění dovést do samého konce a to i tehdy, dostanete-li se do obtíží. Během sledování filmu nebo po něm si můžete dělat poznámky do osnovy, kterou si nejprve přečtete.*“ Před zhlédnutím jsme probandům navíc rozdali „scénář“ (osnovu), který jsme za tímto účelem vytvořili, a který obsahoval jednotlivé úrovně děje, přičemž jsme každou z těchto úrovní zároveň doplnili vždy třemi větami, jež vystihovaly klíčový děj dané úrovně. Tyto věty však byly v češtině formulovány záměrně tak, aby byla zajištěna co nejnižší pravděpodobnost, že budou probandi schopni použít při své vlastní naraci jejich doslovného překladu. Tento „scénář“ s uvedenými úrovněmi a doplňujícími větami měl probandům posloužit pouze k tomu, aby jim usnadnil vybavení si děje, případně jako pomůcka pro svůj poznámkový aparát. Před samotným výzkumem jsme probandům navíc vysvětlili, že se nejedná o čistě lingvisticky zaměřený výzkum, naším cílem tedy nebude sledování lingvistické úrovně promluvy, morfosyntaktické chyby, kterých se dopustí, ponecháme bez povšimnutí. Tato informace byla záměrná, jejím prostřednictvím jsme chtěli odbourat strach probandů z toho, že se dopustí gramatických chyb, což by mohlo negativně ovlivnit jejich produkty. Samotnou podstatu výzkumu jsme však probandům nesdělili.

Prezentovaný animovaný film byl tvořen celkem šesti úrovněmi, jimiž hlavní hrdina, prochází, resp. se do nich propadá, přičemž společnou linií všech šesti úrovní je hledání, v tomto konkrétním případě hledání vody, i když má idea hledání ve filmu hlubší smysl. Pro hrubou představu o ději na tomto místě uvedeme ve zkratce jeho obsah. Nejlépe děj vystihl proband s označením 21UL, transkript jeho produktu

uvádíme v kapitole věnované metodice transkripce. Celý film je pak přiložen na CD jako součást této práce.

V prvním obraze se hlavní hrdina zrodí z hromady písku v poušti a jako „pískový mužiček“ projde všemi níže uvedenými úrovněmi, aby v posledním obraze dospěl ke svému cíli, k vodě, avšak sám opět v podobě sypajícího se písku, neboť byl předtím rozdrčen lisem. Film končí de facto prvním obrazem, v němž se z hromady písku navátého z moře opět zrodí tatáž postava jako na začátku filmu, čímž se kruh uzavírá. Při naraci probandů nám nešlo o filozofickou interpretaci zhlédnutého, byť i do ní se několik málo probandů pustilo, nýbrž o prosté převyprávění děje filmu za pomoci dostupného mezijazyka studentů.

Uvedenými úrovněmi byly:

1. poušť,
2. krajina s poletujícím papírem,
3. krajina s kamením,
4. krajina s železnými deskami,
5. průmyslový svět a
6. moře.



1



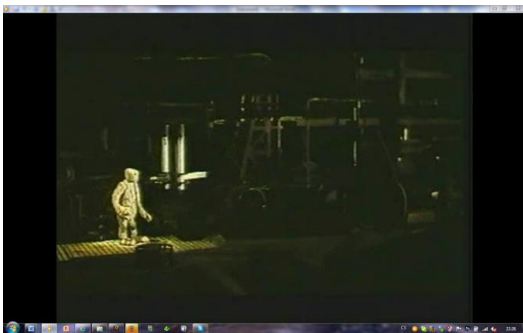
2



3



4



5



6

Obr. č. 2: Šest úrovní filmu.



## 9. CHARAKTERISTIKA A STRUKTURA VÝZKUMNÉHO VZORKU PROBANDŮ

Pro účel našeho výzkumu jsme si zcela cíleně vytvořili dvě skupiny probandů, kteří byli ochotni na výzkumu participovat. Nejedná se tedy o náhodný výběr probandů, kteří by měli představovat reprezentativní vzorek českých německy hovořících mluvčích, nýbrž se jedná o výběr probandů na základě dostupnosti.

Výzkumu se konkrétně zúčastnilo celkem 41 probandů, všichni byli studenty vysoké školy, všichni byli studenty bakalářského stupně studia a dosahovali přibližně stejné úrovně znalosti němčiny na úrovni B2 s přesahem do C1 dle SERR<sup>77</sup>.

Před zahájením výzkumu jsme probandy rozdělili do dvou skupin. První skupinu probandů tvořili studenti Metropolitní univerzity Praha (dále MUP) studující obor Mezinárodní teritoriální vztahy, kteří v rámci svého studijního programu studují němčinu jako povinný cizí jazyk. Celkem se jednalo o 14 studentů. Tento relativně malý vzorek byl ovlivněn tím, že se jedná o studenty s nejvyšší jazykovou kompetencí, které studenti na MUP v německém jazyce dosahují, ostatní studenti navštěvují kurzy nižších úrovní.

Druhou skupinou probandů byli studenti Filozofické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (dále FF UJEP nebo UL), studující obory Interkulturní germanistika nebo Německý jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, případně Německý jazyk jednooborově. Celkem se jednalo o 27 probandů. Probandi obou skupin nám byli dobře známi z předchozího longitudinálního pozorování, na jehož základě jsme je později pro účel výzkumu rekrutovali, a mohli jsme si tak být více či méně jisti, že komunikativní kompetence všech odpovídá srovnatelné úrovni.

Volba těchto dvou zdánlivě nehomogenních skupin byla záměrná, neboť naším cílem bylo zjistit, jakých komunikačních strategií a zda vůbec používají studenti filologicky zaměřených oborů německého jazyka, pro něž je, nebo by alespoň měla být, němčina více než jen běžný komunikační prostředek a jakých strategií využívají studenti nefilologové, pro něž má cizí jazyk, v konkrétním případě německý, význam pouze jako prostředek k dorozumění v rámci běžného nebo profesního života, jsou tedy běžnými uživateli jazyka. Rovněž nás mimo jiné zajímalo, zda jedinci, kteří byli

---

<sup>77</sup> Viz přílohu č. 7.

s němčinou v intenzivnějším jazykovém kontaktu, např. v rámci studijního pobytu, nebo studenti, kteří zažili při výuce dlouhodoběji (alespoň jeden semestr/pololetí) rodilého mluvčího, vykazují lepších komunikativních dovedností než jejich kolegové, kteří takovému kontaktu vystaveni nebyli. Lepšími komunikativními dovednostmi zde nemáme na mysli vyšší míru lingvistické korektnosti, nýbrž vyšší efektivitu dovedností v oblasti pragmatické a zejména strategické. Výsledky výzkumu obou skupin jsme následně porovnávali.

Po vyhodnocení evaluačního dotazníku došlo k redukci dat, kdy byli z výzkumu vyřazeni dva probandi (proband s kódem 09PHA a proband 09UL), neboť se na základě jejich odpovědí ukázalo, že se jedná o simultánně bilingvní jedince, přičemž nám tato skutečnost nebyla předem známa. Pro rozvinutý simultánní bilingvismus ostatně svědčila i jejich řečová produkce. Vyhodnocovány byly tedy nakonec produkty 39 probandů.

## 10. ZPŮSOB TRANSKRIPCE MLUVENÝCH PRODUKTŮ

Pro přepis jsme zvolili nikoliv fonetickou (v souladu s IPA), nýbrž transkripci grafickou, která je co nejbližší záznamu psanému, nicméně při transkripci používáme speciálních znaků. Jedná se tedy o druh komentované transkripce. Naopak při transkripci nepoužíváme velká a malá písmena, ta používáme pouze u nomen proprií, resp. bionym, jestliže se vyskytnou. Přepisovali jsme vše, co jsme slyšeli, zaznamenávali jsme i veškerá přeřeknutí, opakované výrazy, hezitační zvuky, onomatopoeická slova apod. Vyskytly-li se v naraci probandů extralingvistické prvky nebo prvky významné z hlediska analýzy komunikačních strategií, zaznamenávali jsme je kurzívou v místě výskytu přímo do textu jako komentář v kulatých závorkách, navíc barevně odlišený.

Produkcí probandů jsme dělili do segmentů, které odpovídaly zpravidla jednoduché větě nebo jednotlivým konstituentám komplexní věty, každý segment je samostatně značen systémem číselné řady. Při detekci vět s interogativní melodií používáme otazníku, při výskytu zvolací intonace pak vykřičníku, v ostatních případech interpunkční znaménka vůbec nepoužíváme, resp. je užíváme s jiným významem, než je interpunkce. Tak znamenají např. tři tečky nedořečené slovo, tři teček v kombinaci s dvojtečkou používáme pro vyznačení neukončené promluvy (věty), dvojtečky pak pro signalizaci prostředků modulace souvislé řeči, jako je například protahování hlásek, zpravidla vokálů (např. de:nn, a:ber...), zaznamenali jsme však i nestandardní délku konsonantů (např. u::nd, also:, ja: apod.). Realizaci pauz označujeme hvězdičkou. Jedná-li se o krátkou pauzu mezi slovy o délce trvání okolo 1 sekundy, používáme hvězdičku samotnou, jestliže se jedná o pauzu delší, uvádíme za hvězdičkou číslovku, která označuje délku trvání pauzy. Vyskytnou-li se v promluvách prvky střídání jazykového kódu (code switch), používáme pro jejich přepis pravopis daného jazyka a v hranatých závorkách pak uvádíme fonetickou transkripci dle IPA.

### Použité transkripční znaky:

- ! zvolací melodie
- ? interogativní melodie
- \* krátká pauza (okolo 1 sekundy)

<b>*3*</b>	pauza s udáním délky trvání
:	nestandardní protažení hlásky
::	velmi dlouhé protažení hlásky
...	nedořečené slovo
...:	neukončená promluva
(...)	nesrozumitelné slovo, pasáž
<b>(smích)</b>	komentáře k situaci, extralingvistické prvky
[ˈaɪən]	přepis při střídání jazykového kódu (code switch)

Transkribované mluvené projevy probandů jsou vedeny pod kódy, jež jsme probandům přidělili. Pro probandy z Prahy se jedná o kódy řady 01PHA až 14PHA, pro probandy z Ústí nad Labem pak o kódy řady 01UL až 27UL. Číselnou řadu zachováváme, i když v průběhu výzkumu došlo ke shora uvedené redukci dat (vyřazení 09PHA a 09UL). V případě, že do produkce z nějakého důvodu zasahoval experimentátor, označujeme jej jako I (= interlokutor). Jestliže se v záznamu objevuje jméno (např. při oslovení probanda), transkribujeme v zájmu zachování anonymity pouze jeho první písmeno.

Pro lepší představu metodiky transkripce i pro snazší vhled do děje použitého filmu zde připojujeme dvě ukázky produktů. První ukázka nejdetailněji a nejvěrněji ze všech vystihuje celý děj, produkována byla v rychlém tempu, proband nevyužíval extralingvistických prvků, proto nejsou zaznamenány. Pomocí druhé ukázky chceme demonstrovat způsob zaznamenávání extralingvistických fenoménů. Všechny transkribované produkty pak tvoří přílohu této práce.

## 10.1 Ukázka způsobu transkripce č. 1.

21UL

délka záznamu **00:07:37**

počet slov: **1004**

počet pauz: **8**

průměrná délka pauz: **2,0 sec.**

- |  |  |
|--|--|
| 1. also ich habe mir grade eine kurzen film angeschaut                     | Komentář [ML1]: vycpávka                           |
| 2. in dem film wurde nicht gesprochen                                      | Komentář [ML2]: parafráze sama sebe                |
| 3. also da gab es nur in allen teilen                                      | Komentář [ML3]: oprava sebe sama                   |
| 4. der film hatte insgesamt sechs ebenen oder teile                        | Komentář [ML4]: restrukturalizace                  |
| 5. in denen nicht gesprochen wurde   | Komentář [ML5]: hezitace                           |
| 6. der film oder in dem film ist eine person                               | Komentář [ML6]: parafráze sama sebe                |
| 7. man könnte * es ist kein lebewesen                                      | Komentář [ML7]: hezitace                           |
| 8. sondern eigentlich ehm eine gestalt aus erde                            | Komentář [ML8]: restrukturalizace                  |
| 9. ähm in dem ersten teil oder der erste teil läuft in der wüste ab        | Komentář [M9]: prodlužování hlásek                 |
| 10. und da entsteht plötzlich also diese gestalt                           | Komentář [ML10]: vycpávka                          |
| 11. die nicht spricht  | Komentář [ML11]: prodlužování hlásek               |
| 12. ähm sie ist ganz fremd in der gegend                                   | Komentář [ML12]: prodlužování hlásek               |
| 13. sie sucht vielleicht etwas   | Komentář [ML13]: hezitace                          |
| 14. also am anfang ähm bemerkt sie eigentlich relativ schnell eine flasche | Komentář [ML14]: vycpávka                          |
| 15. und dann schüttelt sie mit den händen in den sand                      | Komentář [ML15]: hezitace                          |
| 16. und bis eigentlich ein loch entsteht                                   | Komentář [ML16]: prodlužování hlásek               |
| 17. in dem diese gestalt fällt   | Komentář [ML17]: užití podobně znějícího slova     |
| 18. und fällt ja unter   | Komentář [ML18]: prodlužování hlásek               |
| 19. bis sie eigentlich wieder in dem zweiten teil auftaucht                | Komentář [ML19]: vycpávka                          |
| 20. und die zweite ebene oder der zweite teil                              | Komentář [ML20]: parafráze sebe sama - klarifikace |
| 21. das ist eine landschaft mit papier ähm *2*                             | Komentář [ML21]: vycpávka                          |
| 22. die person also diese gestand ... diese gestalt steht langsam auf      | Komentář [ML22]: parafráze sebe sama               |
| 23. überall * ist * ja überall sind nur blätter                            | Komentář [M23]: aproximace                         |
| 24. also papier  | Komentář [ML24]: hezitace                          |
| 25. und das eine papier fliegt auf ihn zu                                  | Komentář [ML25]: vybavování                        |
| 26. ähm *2* die gestalt in allen teilen die dieses films hat hunger        | Komentář [ML26]: parafráze sebe sama               |
| 27. hat durst nicht hunger   | Komentář [ML27]: vybavování                        |
| 28. sondern durst  | Komentář [M28]: parafráze sebe sama - klarifikace  |
|  | Komentář [M29]: prodlužování hlásek                |
|  | Komentář [ML30]: hezitace                          |
|  | Komentář [M31]: prodlužování hlásek                |
|  | Komentář [ML32]: parafráze sebe sama - klarifikace |
|  | Komentář [ML33]: potvrzení odpovědi                |

29. und findet in an... allen teilen **Komentář [ML34]:** vybavování
30. oder hat schöpft verdacht **Komentář [ML35]:** přílišná explicita
31. ahnt **Komentář [ML36]:** přílišná explicita
32. hat das gefühl **Komentář [ML37]:** přílišná explicita
33. ähm dass es wasser sieht **Komentář [ML38]:** hezitace
34. dass es wasser hört **Komentář [ML39]:** přílišná explicita
35. und hat durst
36. möchte trinken **Komentář [ML40]:** přílišná explicita
37. doch ähm kann eigentlich dieses wasser nicht in die hand nehmen **Komentář [ML41]:** hezitace
38. kann das wasser eigentlich gar nicht trinken **Komentář [ML42]:** vycpávka
39. versucht es also in die hand zu nehmen **Komentář [ML43]:** vycpávka
40. damit die gestalt trinken könnte **Komentář [M44]:** prodlužování hlásek
41. aber geht überhaupt nicht **Komentář [ML45]:** vycpávka
42. und so wie in dem ersten teil
43. auch in dem nächsten teil
44. also in diesem fall in dem zweiten teil **Komentář [M47]:** přílišná explicita
45. ähm fällt irgendwo runter in eine andere gegend **Komentář [M48]:** redukce sdělení
46. und zwar die dritte ebene oder der dritte teil **Komentář [ML49]:** hezitace
47. die gegend in der sich diese gestalt befindet **Komentář [ML50]:** parafráze sebe sama
48. ist die landschaft mit steinen
49. ähm \*4\* die steine sind überall **Komentář [ML51]:** hezitace
50. kleine steine oder steine
51. die sich häufen
52. bis sie eigentlich einen berg gebildet haben **Komentář [M52]:** prodlužování hlásek
53. da fliegt wieder ein stein auf ihn zu **Komentář [ML53]:** vycpávka
54. und er muss natürlich ähm aufpassen **Komentář [M54]:** prodlužování hlásek
55. damit dieser stein nicht in das gesicht fällt **Komentář [M55]:** prodlužování hlásek
56. ähm ist eigentlich diesem stein entwichen **Komentář [ML56]:** hezitace
57. doch dann ist ihm ein weiterer stein auf die hand gefallen **Komentář [ML57]:** hezitace
58. und hat eigentlich ist in der hand mittendrin stehen geblieben **Komentář [ML58]:** vycpávka
59. also er musste diesen stein entfernen **Komentář [ML59]:** vycpávka
60. ähm \*2\* er versucht weiter zu gehen **Komentář [ML60]:** užití podobně znějícího slova
61. bis plötzlich hier ein berg aus steinen entsteht **Komentář [M61]:** prodlužování hlásek
62. und er ist oben auf dem berg von diesem stein **Komentář [ML62]:** hezitace
63. und natürlich sein wunsch ist ähm runterzukommen **Komentář [M63]:** prodlužování hlásek
64. und zuerst musst er also ähm \*2\* acht geben **Komentář [ML64]:** hezitace
- Komentář [ML65]:** vycpávka
- Komentář [ML66]:** hezitace

65. damit er nicht selber runterfällt
66. bis es ihm gelingt herunter zu klettern
67. und da **sieht er wieder**
68. **oder er spürt** | **Komentář [ML67]:** přílišná explicita
69. **oder er ahnt** wasser unter sich in den steinen | **Komentář [ML68]:** přílišná explicita
70. und er **gräbt** | **Komentář [M69]:** aproximace
71. weil er wieder dieses wasser in die hand nehmen will
72. er will trinken
73. geht nicht | **Komentář [M70]:** redukce sdělení
74. **und er** fällt wieder in eine andere gegend | **Komentář [M71]:** prodlužování hlásek
75. diesmal mit eisen... ja platten **ähm** | **Komentář [M72]:** prodlužování hlásek
76. ist eigentlich eine landschaft ohne menschen **menschenleer** | **Komentář [ML73]:** hezitace
77. **ähm** \*2\* ist **eigentlich** | **Komentář [ML74]:** přílišná explicita
78. obwohl wenn ich mal ganz ehrlich sagen sollte | **Komentář [ML75]:** hezitace
79. da sind mir wahrscheinlich zwei teile in einen **ähm** verbunden | **Komentář [ML76]:** vycpávka
80. ich habe **also** nicht | **Komentář [ML77]:** hezitace
81. oder vielleicht ist mir etwas
82. **hab ich etwas verpasst** | **Komentář [ML78]:** vycpávka
83. weil ich kann mich in den **kann den vierten** und den fünften teil irgendwie gar nicht unterscheiden | **Komentář [ML79]:** restrukturalizace
84. da geht es um eine **industriewelt** | **Komentář [ML80]:** restrukturalizace
85. **und** ich hab das gefühl | **Komentář [ML81]:** tvorba neologismu
86. dass das alles zusammen war
87. also wahrscheinlich ist mir etwas entkommen
88. ich weiß nicht
89. **wahrscheinlich habe ich mich falsch konzentriert** | **Komentář [M82]:** prodlužování hlásek
90. aber ich habe das gefühl | **Komentář [ML83]:** přílišná explicita
91. dass teil vier und fünf **also** zusammengehören | **Komentář [ML84]:** vycpávka
92. und eigentlich nur einen teil bilden | **Komentář [ML85]:** prodlužování hlásek
93. diese gestalt ist in einer landschaft **in einer industrielandtschaft** | **Komentář [ML86]:** parafráze sama sebe - klarifikace
94. da sind überall die **die** geräte | **Komentář [ML87]:** tvorba neologismu
95. da wird gearbeitet | **Komentář [ML88]:** opakování po sobě
96. aber nirgendwo sind menschen zu sehen | **Komentář [M89]:** prodlužování hlásek
97. das geht von sich selbst | **Komentář [M90]:** prodlužování hlásek
98. **und die** gestalt **ähm** kennt sich hier gar nicht aus | **Komentář [ML91]:** hezitace
99. läuft in **der** **in der** kommt also **eigentlich** **in eine fabrik rein** | **Komentář [M92]:** prodlužování hlásek
- | **Komentář [ML93]:** opakování po sobě
- | **Komentář [ML94]:** vycpávka
- | **Komentář [ML95]:** vycpávka
- | **Komentář [ML96]:** restrukturalizace

100. und wie schon gesagt wurde

**Komentář [M97]:** prodlužování hlásek

101. kennt sich hier überhaupt nicht aus

102. geht irgendwohin

103. ohne zu wissen wohin

104. und da kommt wieder ein gerät auf ihn zu:

**Komentář [M98]:** prodlužování hlásek

105. und die gestalt hat angst

106. denn wenn sie sich von der stelle nicht entfernt

**Komentář [M99]:** prodlužování hlásek

107. wenn es dieser gestalt nicht gelingt wegzukommen

**Komentář [M100]:** prodlužování hlásek

108. dann wird sie eigentlich von diesem gerät von dieser maschine getötet

**Komentář [ML101]:** přílišná explicita

109. und beginnt plötzlich zu graben

110. hier ahnte diese gestalt auch ursprünglich wasser

111. und wollte wieder trinken

112. aber so wie wir festgestellt haben

**Komentář [M102]:** prodlužování hlásek

113. es ist dieser gestalt nicht gelungen zu entkommen

114. wie in allen anderen teilen

115. oder ja ähm geschichten

**Komentář [M103]:** prodlužování hlásek

116. in diesem fall ähm stirbt die gestalt

**Komentář [ML104]:** hezitace

117. und wir finden sie: im nächsten teil nur als sand

**Komentář [ML105]:** přílišná explicita

118. da sehen wir

**Komentář [ML106]:** hezitace

119. dass von oben nur sand kommt

**Komentář [M107]:** redukce sdělení -  
Presse

120. und aus diesem sand entsteht wieder ähm eine gestalt

**Komentář [M108]:** prodlužování hlásek

121. diese gestalt ähm die: hier am anfang war

**Komentář [M109]:** redukce sdělení -  
Meer

122. und der kreis schließt sich

**Komentář [ML110]:** hezitace

123. also wenn ich den kurzen film beurteilen sollte

**Komentář [ML111]:** hezitace

124. es geht um eine person

**Komentář [M112]:** prodlužování hlásek

125. spricht nicht

**Komentář [M113]:** prodlužování hlásek

126. hat hier eigentlich kein ja lebewesen oder irgendwas

**Komentář [M114]:** prodlužování hlásek

127. mit dem sich diese gestalt treffen könnte

**Komentář [ML115]:** vycpávka

128. mit dem diese gestalt sprechen könnte

**Komentář [ML116]:** užívání slov, kt. se  
hodí ke všem účelům

129. aber eigentlich geht geht es darum

**Komentář [ML117]:** opakování po sobě

130. dass diese gestalt durst hat

131. und sucht etwas oder fühl... hat das gefühl

**Komentář [M118]:** prodlužování hlásek

132. das wasser gefunden zu haben

**Komentář [ML119]:** restrukturalizace

133. aber kann es nicht trinken

134. und da kommt es in einen weiteren teil

135. und das ist eigentlich die ganze geschichte



## 10.2 Ukázka způsobu transkripce č. 2.

04PHA

délka záznamu **00:07:25**

počet slov: **811**

počet pauz: **12**

průměrná délka pauz: **3,9 sec.**

1. also zuerst können wir sagen
2. woher also woher geht es eigentlich um
3. ähm es ist ähm \*2\* ein mann
4. aber eigentlich ist es kein ähm ... (smích)\*10\*
5. es lebt eigentlich nicht
6. und wir sind in vielen dimensionen
7. oder dieser mann
8. und zuerst ähm ist er an eine wies... ne... ähm \*5\* (smích)
9. I: was meinen sie?
10. ja also wo können wir den sand finden
11. I: eine wüste
12. eine wüste
13. eine wüste ja genau
14. also er er ist in der wüste geboren
15. also wir sehen hier diesen mann
16. er ist eigentlich aus das sand oder sand
17. und zuerst er beginnt mit dem atmen
18. und danach bewegt sich eigentlich
19. und danach steht er auf
20. er scheint
21. ähm er schaut eigentlich um
22. und danach sieht er ja diese ähm leere flasche
23. und danach ähm hört er
24. dass die ähm wasser
25. wie kann man das sagen?
26. wie geht es eigentlich?
27. ähm ich möchte kap kap...: (rukou naznačuje padání kapek vody)
28. I: tropft

- Komentář [M120]: vycpávka
- Komentář [M121]: vycpávka
- Komentář [M122]: hezitace
- Komentář [M123]: hezitace
- Komentář [M124]: hezitace
- Komentář [M125]: apoziopeze
- Komentář [ML126]: prodlužování hlásek
- Komentář [M127]: hezitace
- Komentář [M128]: vybavování
- Komentář [M129]: hezitace
- Komentář [M130]: vycpávka
- Komentář [M131]: parafráze – pro Wüste
- Komentář [M132]: zopakování odpovědi
- Komentář [M133]: parafrázování odpovědi
- Komentář [M134]: vycpávka
- Komentář [M135]: opakování po sobě
- Komentář [M136]: vycpávka
- Komentář [M137]: oprava sebe sama
- Komentář [ML138]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML139]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML140]: prodlužování hlásek
- Komentář [M141]: apoziopeze
- Komentář [M142]: hezitace
- Komentář [M143]: restrukturalizace
- Komentář [M144]: vycpávka
- Komentář [M145]: hezitace
- Komentář [ML146]: prodlužování hlásek
- Komentář [M147]: hezitace
- Komentář [M148]: hezitace
- Komentář [M149]: přímá prosba o pomoc
- Komentář [M150]: hezitace
- Komentář [M151]: změna kodu – ČJ - onomatopöia

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| 29. tropft genau tropft  | Komentář [M152]: zopakování odpovědi  |
| 30. und er sucht diese wasser  | Komentář [ML153]: prodlužování hlásek |
| 31. und in der flasche ist eigentlich kein wasser                        | Komentář [ML154]: prodlužování ...    |
| 32. und danach ähm ist er ähm in den sand fallen                         | Komentář [M155]: hezitace             |
| 33. danach geht er in eine andere dimension                              | Komentář [M156]: hezitace             |
| 34. es ist ähm eine die ähm *5* umgebung                                 | Komentář [M157]: hezitace             |
| 35. oder ja von papier   | Komentář [M158]: hezitace             |
| 36. und er fällt eigentlich auf diesen papier                            | Komentář [ML159]: vycpávka            |
| 37. und diesen papier auch fliegen herum                                 | Komentář [ML160]: prodlužování ...    |
| 38. und ähm er möchte wieder de... das wasser finden                     | Komentář [ML161]: prodlužování ...    |
| 39. und er fällt danach in ähm *5*                                       | Komentář [ML162]: prodlužování ...    |
| 40. wie kann man sagen?  | Komentář [ML163]: prodlužování ...    |
| 41. wenn ich zum beispiel *5   | Komentář [M164]: hezitace             |
| 42. wieder zu den sand   | Komentář [M165]: vybavování           |
| 43. wenn ich möchte den berg   | Komentář [M166]: oprava sama sebe     |
| 44. ich muss zuerst den sand eigentlich (rukama ukazu vyhrabování písku) | Komentář [ML167]: prodlužování ...    |
| 45. I: ausgraben?  | Komentář [ML168]: prodlužování ...    |
| 46. ausgraben  | Komentář [ML169]: prodlužování ...    |
| 47. und diese (rukou ukazuje jámu) und diese grab...:                    | Komentář [M170]: hezitace             |
| 48. I: loch das loch   | Komentář [M171]: přímá prosba o ...   |
| 49. loch ja genau  | Komentář [M172]: parafráze – pro ...  |
| 50. das loch   | Komentář [M173]: pantomima            |
| 51. und also: er hat   | Komentář [M174]: pantomima            |
| 52. und er fällt fällt wieder in den loch von diesem papier              | Komentář [M175]: aproximace – ...     |
| 53. und ähm *2* ja und er fällt wieder in eine andere dimension          | Komentář [M176]: zopakování ...       |
| 54. und das ist diese dimension  | Komentář [M177]: zopakování ...       |
| 55. ist von stein  | Komentář [M178]: vycpávka             |
| 56. aus stein  | Komentář [ML179]: prodlužování ...    |
| 57. und er fällt auf diesen stein  | Komentář [ML180]: prodlužování ...    |
| 58. und ähm *3* ich weiß nicht eigentlich den verb                       | Komentář [ML181]: prodlužování ...    |
| 59. also zum beispiel für kinder sagen wir                               | Komentář [M182]: opakování po sobě    |
| 60. dass die kinder erwachsen  | Komentář [M183]: hezitace             |
| 61. aber wie sagt man das für zum beispiel für stein                     | Komentář [M184]: vycpávka             |
| 62. wenn die nicht wachsen   | Komentář [M185]: opakování po sobě    |
| 63. sondern...:  | Komentář [ML186]: prodlužování ...    |
| 64. I: aha sie häufen sich an sich anhäufen                              | Komentář [ML187]: prodlužování ...    |
|  | Komentář [M188]: oprava sama sebe     |
|  | Komentář [ML189]: prodlužování ...    |
|  | Komentář [ML190]: prodlužování ...    |
|  | Komentář [M191]: hezitace             |
|  | Komentář [M192]: nepřímá prosba ...   |
|  | Komentář [M193]: vycpávka             |
|  | Komentář [M194]: parafráze – pro ...  |
|  | Komentář [M195]: přímá prosba o ...   |

65.	sie häufen sich an	<b>Komentář [M196]:</b> zopakování odpovědi
66.	ähm diese steinen	<b>Komentář [M197]:</b> hezitace
67.	und ja; er sieht wieder das wasser ja	<b>Komentář [M198]:</b> vycpávka
68.	und ähm er geht unter	<b>Komentář [ML199]:</b> prodlužování hlásek
69.	und er ähm *2* nimmt den stein	<b>Komentář [M200]:</b> vycpávka
70.	und er möchte dieses wasser wieder finden	<b>Komentář [M201]:</b> hezitace
71.	also er macht mit dem st... ähm *3* mit dem stein zu anderen (rukou ukazuje úderý kamene o kámen) (smích)	<b>Komentář [M202]:</b> apoziopze
72.	ich weiß nicht den verb	<b>Komentář [ML203]:</b> prodlužování hlásek
73.	I: hm er schlägt mit dem stein	<b>Komentář [M204]:</b> hezitace
74.	ja genau	<b>Komentář [M205]:</b> restrukturalizace
75.	er schlägt mit dem stein...:	<b>Komentář [ML206]:</b> prodlužování hlásek
76.	I: auf den boden	<b>Komentář [M207]:</b> vycpávka
77.	auf den boden	<b>Komentář [M208]:</b> vybavování
78.	und er fällt wieder in eine andere dimension	<b>Komentář [M209]:</b> hezitace
79.	und wo kann man ähm *3*	<b>Komentář [M210]:</b> parafráze – pro schlagen
80.	ja das ist wie aus iron ['aIɔn]	<b>Komentář [M211]:</b> pantomima
81.	oder ich weiß nicht wie sagt man das	<b>Komentář [M212]:</b> nepřímá prosba o pomoc
82.	diesen metall	<b>Komentář [M213]:</b> potvrzení odpovědi
83.	oder ich weiß nicht	<b>Komentář [M214]:</b> zopakování odpovědi
84.	wie sagt man das	<b>Komentář [M215]:</b> hezitace
85.	aber für mich war sieht das wie eine fabrika in natur	<b>Komentář [M216]:</b> vycpávka
86.	und er sieht wieder das wasser unter	<b>Komentář [M217]:</b> změna kódu - AJ
87.	ja das auch das weiß ich nicht	<b>Komentář [M218]:</b> nepřímá prosba o pomoc
88.	wie sagt man?	<b>Komentář [M219]:</b> aproximace – pro Eisen
89.	wenn jemand ein einbrecher (vizuálně kontroluje, zda interlokutor porozuměl míněnému)	<b>Komentář [M220]:</b> nepřímá prosba o pomoc
90.	wenn er in den (smích) nicht loch	<b>Komentář [M221]:</b> změna kódu - ČJ
91.	aber etwas nimmt (rukou ukazuje gesto, které vyjadřuje něco ukrást) und ...:	<b>Komentář [ML222]:</b> prodlužování ...
92.	I: dann ist es ein einbrecher	<b>Komentář [ML223]:</b> prodlužování ...
93.	einbrecher genau	<b>Komentář [M224]:</b> vycpávka
94.	und dann geht er danach hinter diese (rukama ukazuje tvar mříže)	<b>Komentář [M225]:</b> přímá prosba o ...
95.	I: ach so das gitter	<b>Komentář [M226]:</b> kontrola vlastní ...
96.	gitter	<b>Komentář [M227]:</b> parafráze
97.	I: gitter	<b>Komentář [M228]:</b> pantomima
98.	gitter	<b>Komentář [M229]:</b> zopakování ...
99.	also kann man da sagen	<b>Komentář [M230]:</b> pantomima
		<b>Komentář [M231]:</b> zopakování ...
		<b>Komentář [M232]:</b> zopakování ...
		<b>Komentář [M233]:</b> přímá prosba o ...

100.	dass er sieht unter die gitter ähm das wasser? (vizuálně kontroluje, zda koaktant porozuměl mінněmu)	<b>Komentář [M234]:</b> hezitace <b>Komentář [M235]:</b> kontrola vlastní správnosti
101.	I: hm	
102.	und er möchte wieder diese gitter aufmachen	<b>Komentář [ML236]:</b> prodlužování hlásek
103.	und er fällt wieder in eine andere dimension	<b>Komentář [M237]:</b> aproximace – namísto např. hochheben
104.	und *2* für mich war das ein bisschen ähnlich	<b>Komentář [ML238]:</b> prodlužování hlásek
105.	wie vor die dimension	<b>Komentář [ML239]:</b> prodlužování hlásek
106.	also wieder ein bisschen die fabrik	
107.	oder viele maschinen und so	
108.	und ja: so dieser mann oder aus sand	<b>Komentář [M240]:</b> vycpávka
109.	ähm er geht diesen diese maschine	<b>Komentář [ML241]:</b> prodlužování hlásek
110.	und wenn es prägt diesen mann (rukama ukazuje pohyb dvou desek lisu, jak se k sobě přibližují)	<b>Komentář [M242]:</b> hezitace <b>Komentář [M243]:</b> oprava sama sebe
111.	wie sagt man diese maschine?	<b>Komentář [M244]:</b> aproximace – namísto např. zerdrücken <b>Komentář [M245]:</b> pantomima
112.	I: es presst ihn	<b>Komentář [M246]:</b> přímá prosba o pomoc
113.	und wie sagt man die maschine?	<b>Komentář [M247]:</b> přímá prosba o pomoc
114.	I: ach so das ist die presse	<b>Komentář [M248]:</b> parafráze odpovědi
115.	aha die presse presst ihn (smích) ok	
116.	und er ist wieder ein sand	
117.	und er e: fällt	<b>Komentář [ML249]:</b> prodlužování hlásek
118.	kann man nicht sagen	<b>Komentář [M250]:</b> opakování po sobě
119.	sondern das sand geht eigentlich in den meer	<b>Komentář [ML251]:</b> prodlužování hlásek
120.	und danach sind wir wieder in einer anderen dimension ähm	<b>Komentář [M252]:</b> parafráze sebe sama
121.	wie am anfang	<b>Komentář [ML253]:</b> prodlužování hlásek
122.	und er geht unter wieder wie einen mann aus sand	<b>Komentář [ML254]:</b> hezitace
123.	und ja und de:n wie sagt man so den kreis? (z prstů vytváří kruh, aby vyjádřila, co má na mysli) (kontroluje porozumění koaktanta)	<b>Komentář [ML255]:</b> prodlužování hlásek <b>Komentář [ML256]:</b> prodlužování hlásek
124.	I: hm ja der kreis	<b>Komentář [M257]:</b> vycpávka
125.	kreis geht zu ende	<b>Komentář [M258]:</b> opakování po sobě <b>Komentář [ML259]:</b> prodlužování hlásek <b>Komentář [M260]:</b> přímá prosba o pomoc <b>Komentář [M261]:</b> pantomima <b>Komentář [M262]:</b> kontrola vlastní přesnosti <b>Komentář [M263]:</b> parafráze

## 11. ZPŮSOB VYHODNOCENÍ DAT ZÍSKANÝCH Z VÝZKUMU – KLASIFIKACE POUŽITÝCH STRATEGIÍ

Při klasifikaci jednotlivých studujícími aplikovaných strategií a jejich vyhodnocování jsme vycházeli, jak již zaznělo, z klasifikace Dörnyeiho a Scottové (1995a, 1995b a 1997), kterou jsme však pro naše potřeby lehce modifikovali. Použité strategie jsme rozdělili do následujících tří skupin:

1. *přímé strategie*
2. *nepřímé strategie a*
3. *interakční strategie.*

**1. Přímé strategie** dále podrozdělujeme na:

- a. strategie se vztahem k nedostatku zdrojů a
- b. strategie zaměřené na problémy ve vlastním projevu.

Ke strategiím se vztahem k nedostatku zdrojů (a), které spolu s druhou skupinou uvedených strategií patří k tzv. přímým strategiím, řadíme tyto:

- ✚ apoziopeze
- ✚ redukce sdělení (vyhýbání se tématu)
- ✚ nahrazení sdělení
- ✚ parafráze
- ✚ aproximace
- ✚ užívání slov, která se hodí ke všem účelům
- ✚ tvorba neologismů
- ✚ restrukturalizace
- ✚ doslovný překlad (převod)
- ✚ „pocizení“
- ✚ změna kódu (změna jazyka)
- ✚ užívání podobně znějících slov
- ✚ hezitace
- ✚ vybavování
- ✚ pantomima (non-lingvistické/paralingvistické strategie)
- ✚ tlachání (přílišná explicita),

ke strategiím zaměřeným na problémy s vlastním projevem (b) počítáme

- ✚ opravování sebe sama
- ✚ parafrázování sama sebe.

**2. K nepřímým strategiím** vedoucím ke zpracování pod časovým tlakem zahrnujeme

- ✚ užívání vycpávek
- ✚ prodlužování hlásek
- ✚ opakování po sobě
- ✚ opakování po jiných
- ✚ předstírat porozumění.

**3. Konečně pod interakčními strategiemi** rozumíme

- ✚ přímá prosba o pomoc
- ✚ nepřímá prosba o pomoc
- ✚ prosba o zopakování
- ✚ vyjádření nepochopení
- ✚ kontrola vlastní přesnosti
- ✚ zopakování odpovědi
- ✚ oprava odpovědi
- ✚ parafráze odpovědi
- ✚ rozvinutí odpovědi
- ✚ potvrzení odpovědi
- ✚ odmítnutí odpovědi.

Přehledová tabulka se záznamem všech použitých strategií každým z probandů a frekvencí jejich výskytu tvoří součást příloh této práce.

## 12. STATISTICKÉ VYHODNOCENÍ DAT

### 12.1 Způsob vyhodnocení - popisná statistika a vizualizace dat

Pro základní deskripci dat byly vzhledem k jejich povaze použity především charakteristiky, jako jsou minimum, dolní kvartil, medián, horní kvartil, maximum a součet. V případě času byly využity standardní charakteristiky, jako jsou prostý aritmetický průměr a směrodatná odchylka spolu s již výše uvedenými. Pro grafické znázornění pozorovaných dat bylo využito především koláčových grafů zachycující absolutní četnosti, případně krabicových grafů, nebo sloupcového grafu. Pro spojitě proměnné (doba - čas) bylo využito pro znázornění jádrových odhadů hustot pravděpodobností.

Veškeré statistické výpočty byly realizovány prostřednictvím programovacího prostředí R verze 2. 15. 0. Jedná se o software disponující vlastním programovacím jazykem, který lze charakterizovat jako interpretovaný jazyk umožňující objektivě orientované programování. Programovací prostředí R je možné využívat na různých počítačových platformách v závislosti na instalaci. Jazyk R lze rovněž charakterizovat jako dialekt jazyka S, který byl vyvinut na počátku 70. let v Bellových laboratořích.

### 12.2 Způsob testování hypotéz

Vzhledem k tomu, že sledovaná data lze považovat za Poissonovský proces (PP), byl za účelem otestování rozdílu mezi skupinami sledovaných studentů použit dvouvýběrový test ověřující shodu parametrů  $\lambda_i$ , kde  $i=1;2$ . Níže bude tento test odvozen.

Předpokládáme, že první PP byl pozorován celkem  $t_1$  sekund, během něhož došlo k  $X_1$  výskytům naší sledované veličiny (např. počtu pauz). U druhého PP pak analogicky  $t_2$  a  $X_2$ . Z toho plyne, že  $X_1 \sim Po(\theta_1 = t_1 \lambda_1)$  a  $X_2 \sim Po(\theta_2 = t_2 \lambda_2)$ . Naším zájmem je pak ověřit, zda

$$\frac{\theta_1}{t_1} = \frac{\theta_2}{t_2}, \text{ tj. } \frac{t_2}{t_1} \theta_1 = \theta_2,$$

což ve své podstatě představuje nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_1 = \lambda_2$ . Zároveň předpokládáme, že  $X_1 \sim Po(\theta_1)$  a  $X_2 \sim Po(\theta_2)$  jsou nezávislé náhodné veličiny. Výše uvedenou nulovou hypotézu lze tedy vyjádřit jako  $H_0 : c\theta_1 = \theta_2$  pro určitou známou

hodnotu  $c$  (je zřejmé, že pro výše uvedené dva PP je konstanta  $c$  rovna  $t_2/t_1$ ). Definujeme-li tedy novou náhodnou veličinu  $W$ , kde  $W = cX_1 - X_2$ , zřejmě platí, že  $E(W) = E(cX_1 - X_2) = E(cX_1) - E(X_2)$ . Dále lze tedy psát  $E(W) = cE(X_1) - E(X_2)$ , a vzhledem k vlastnostem Poissonova rozdělení pak v konečném důsledku  $E(W) = cE(\theta_1) - E(\theta_2) = c\theta_1 - \theta_2$ . Rozptyl náhodné veličiny  $W$ , tj.  $\text{var}(W)$  stanovíme jako  $\text{var}(W) = \text{var}(cX_1 - X_2)$ , a tedy  $\text{var}(W) = \text{var}(cX_1) + \text{var}(X_2) = c^2 \text{var}(X_1) + \text{var}(X_2)$  a vzhledem k vlastnostem Poissonova rozdělení pak již můžeme napsat  $\text{var}(W) = c^2\theta_1 + \theta_2$ . Následně provedeme standardizaci náhodné veličiny  $W$ , čímž získáme testovou statistiku, označme ji jako  $Z$ , pro ověření naší nulové hypotézy.

$$Z = \frac{(cX_1 - X_2) - (c\theta_1 - \theta_2)}{\sqrt{(c^2 X_1 + X_2)}}$$

Je zřejmé, že tato náhodná veličina má vzhledem k platnosti CLV<sup>78</sup> normální normované rozdělení. Jestliže je cílem testovat nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_1 = \lambda_2$  nebo ekvivalentně  $H_0 : c\theta_1 = \theta_2$  vůči některé z alternativ ( $H_A : c\theta_1 < \theta_2$  nebo  $H_A : c\theta_1 \neq \theta_2$  nebo  $H_A : c\theta_1 > \theta_2$ ), pak testová statistika přechází na tvar

$$Z^* = \frac{(cX_1 - X_2)}{\sqrt{(c^2 X_1 + X_2)}}$$

Adekvátní hodnoty dosažené významnosti pak získáme jednoduše jako  $1 - \Phi(z^*)$ , resp.  $\Phi(z^*)$ , resp.  $2(1 - \Phi(|z^*|))$  pro pravostrannou, resp. levostrannou, resp. oboustrannou alternativu. Symbol  $\Phi(\cdot)$  představuje distribuční funkci normálního normovaného rozdělení. Rozhodování o výsledku testu je následující. Pokud interpretujeme výsledky s 95% spolehlivostí, pak je-li dosažená hladina významnosti ( $p$ -value) menší než 0,05, jsme na základě našich pozorování oprávněni zamítnout nulovou hypotézu.

Mimo výše popsaného odvození byl také použit klasický dvouvýběrový t-test k otestování hypotézy o shodě středních hodnot. Konkrétně se jednalo o testování otázky, která se týkala „délky záznamu v sekundách“. Postup při testování lze popsat následovně. Nejprve je nutno otestovat hypotézu o shodě rozptylů ve dvou výběrech,

<sup>78</sup> CLV = centrální limitní věta, kterou v teorii pravděpodobnosti označujeme tvrzení, podle něhož se rozdělení výběrového průměru po vhodné normalizaci blíží k normálnímu rozdělení.



tj.  $H_0 : \sigma_1^2 = \sigma_2^2$  vs.  $H_A : \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ . Testová statistika je pro tento test definována jako  $F = s_1^2 / s_2^2$ , kde  $s_1^2$  a  $s_2^2$  jsou výběrové rozptyly v jednotlivých výběrech. Hypotézu o shodě rozptylů zamítáme tehdy, je-li dosažená hladina významnosti (p-value) nižší, než zvolená hladina významnosti  $\alpha$ .

Pokud jde o vlastní test na shodu středních hodnot, tj.  $H_0 : \mu_1 = \mu_2$  vs.  $H_A : \mu_1 \neq \mu_2$ , lze jej (pro variantu se shodnými rozptyly) popsat následovně. Testovou statistiku stanovíme jako

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{S \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}},$$

kde symboly  $\bar{x}_1$  a  $\bar{x}_2$  představují výběrové prosté aritmetické průměry v prvním a druhém výběru, symbol  $S$  pak odhad společného rozptylu  $n_1$ , resp.  $n_2$  počty pozorování v jednotlivých výběrech. Nulovou hypotézu zamítáme tehdy, je-li dosažená hladina významnosti nižší nežli zvolená hladina významnosti.

Otestování normality bylo v případě nutnosti provedeno prostřednictvím tzv. Shapiro - Wilkova testu. Tento test lze stručně popsat následovně. Testujeme hypotézu  $H_0 : X \sim N(\mu; \sigma^2)$  proti alternativě  $H_A : non H_0$ , přičemž opět předpokládáme, že máme k dispozici výběr  $x_1, x_2, x_3, \dots, x_{n_1}$ , ve kterém jsou jednotlivá pozorování nezávislá. Testovou statistiku lze vyjádřit jako

$$W = \frac{\left( \sum_{i=1}^n a_i x_{(i)} \right)^2}{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2},$$

kde symbol  $x_i$  představuje  $i$ -té pozorování ve výběru. Dále symbol  $x_{(i)}$  představuje  $i$ -té nejmenší pozorování ve výběru a symbol  $\bar{x}$  prostý aritmetický průměr. Konstanty  $a_i$  lze pro jednotlivé hodnoty  $i = 1, 2, 3, \dots, n$  definovat jako elementy vektoru  $\mathbf{a}$ , kde

$$\mathbf{a} = [a_1, a_2, \dots, a_n] = \frac{\mathbf{m}' \mathbf{V}^{-1} \mathbf{m}}{(\mathbf{m}' \mathbf{V}^{-1} \mathbf{V}^{-1} \mathbf{m})^{1/2}}$$

vektor  $\mathbf{m}$  představuje vektor středních hodnot i.i.d. (nezávislých identicky rozdělených) pořádkových statistik vybraných z normálního normovaného rozdělení.

Matice  $V$  představuje kovarianční matici takto získaných pořádkových statistik. Transpozice matice  $m$  je označena jako  $m'$ . Inverze matice  $V$  je označena jako  $V^{-1}$ , tak jak je v literatuře obvyklé. V případě, že je dosažená hladina významnosti pro stanovenou hodnotu testového kritéria menší než hladina významnosti  $\alpha$ , zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy. V takovém případě říkáme, že data nepocházejí z normálního rozdělení.

Pokud jde o otázky související s průměrnou délkou pauz, byl vzhledem k porušení předpokladu normality (otestováno prostřednictvím Shapiro-Wilkova testu) použit neparametrický Mannův-Whitneyův test. Mannův-Whitneyův neparametrický test se využívá pro posouzení nepárových pokusů, v případě, že porovnáváme dva různé výběrové soubory. Testujeme nulovou hypotézu, že sledovaná veličina  $X$ , resp. její pozorované hodnoty ve výběru A a veličina  $Y$ , resp. její pozorované hodnoty ve výběrů B, mají totéž rozdělení pravděpodobností.

Přitom veličiny  $X$  a  $Y$  nemusí sledovat Gaussovské rozdělení, stačí předpoklad, že jejich distribuční funkce jsou spojitě.

Měření u skupiny „A“ označme  $x_1, x_2, x_3, \dots, x_{n_1}$  a měření u skupiny „B“  $y_1, y_2, y_3, \dots, y_{n_2}$ . Následně všechna měření uspořádáme bez ohledu na to, ze které skupiny pocházejí vzestupně podle velikosti, čímž získáme tzv. směsný výběr (jeho prvky označme symbolem  $z$ ), získáme tedy neklesající posloupnost (v případě, že jsou všechny hodnoty navzájem různé obdržíme  $z_1 < z_2 < \dots < z_n$ , kde  $n = n_1 + n_2$ ). Jednotlivým hodnotám přiřadíme pořadí (od 1 do  $n$ ). Pokud se dvě nebo více hodnot ve „směsném souboru“ shodují, přiřadíme jim tzv. průměrné pořadí (např. pokud jsou 1. a 2. hodnota  $z_1$  i  $z_2$  stejné, tak obě dostanou pořadové číslo 1,5. Toto bylo vypočteno z původních pořadí jako jejich průměr:  $(1. + 2.) / 2 = 1,5$ ).

Pokud se distribuce neliší, pak by veličiny  $X$  a  $Y$  měly mít shodné rozdělení pravděpodobností, a tím i průměrné pořadí. V tomto případě, ale i v případě alespoň částečné shody souborů bychom tedy měli dostat pro každou skupinu (A, B) zhruba stejný součet pořadových čísel. Dále označme symboly  $R_A$ , resp.  $R_B$ , součet pořadí náležejících hodnotám ze skupiny A resp. součet pořadí náležejících do skupiny B. Můžeme stanovit testovací statistiky jako

$$U_A = n_1 n_2 \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_A \text{ a } U_B = n_1 n_2 \frac{n_2(n_2+1)}{2} - R_B$$

Menší z hodnot  $U_A$  a  $U_B$ , tj.:  $U = \min(U_A, U_B)$  použijeme jako testovací kritérium a porovnáme jej s tabulkovou kritickou hodnotou Mann - Whitneyova testu pro příslušné počty pozorování v sledovaných skupinách a se zvolenou hladinou významnosti  $\alpha$ . Pokud leží hodnota testového kritéria v kritickém oboru, zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Dále byla provedena analýza počtu výskytů "komunikačních strategií - technik" ve které byly nejprve stanoveny počty výskytů jednotlivých strategií u každého z probandů, které byly sumarizovány do tří základních skupin: „Strategie se vztahem k nedostatku zdrojů [nedostatek]“, „strategie zaměřené na problémy ve vlastním projevu [vlastní]“ a „strategie ke zpracování pod časovým tlakem [tlak]“ a „strategie interakční [interakce]“. K takto získaným počtům byla doplněna informace o úrovni znalosti jazyka {A1, A2, B1, B2, C1} [úroveň] a informace o tom, zda proband pobýval v zahraničí [pobyt v zahraničí]. Výsledky jsou uvedeny v následující tabulce pro 39 probandů.

Nedostatek	Vlastní	Tlak	Interakce	Úroveň	Pobyt v zahraničí
67	19	32	0	C1	Ano
22	1	0	6	B2	Ne
52	2	18	6	B1	Ano
49	5	57	27	B2	Ano
34	10	22	3	B2	Ne
47	9	37	6	B2	Ano
19	10	22	4	B2	Ne
81	6	57	1	B2	Ano
25	11	8	0	C2	Ano
45	0	6	2	C1	Ne
45	8	19	8	B1	Ne
72	11	30	8	B2	Ne

24	4	21	5	B1	Ne
34	2	10	11	C1	ano
83	4	22	1	C1	ano
44	8	28	0	C1	ano
50	4	30	1	B2	ne
48	0	8	9	B2	ano
38	1	18	0	B2	ne
66	5	21	1	B2	ano
29	6	28	0	C1	ano
45	8	17	1	C1	Ne
39	7	17	0	C1	ano
38	2	17	5	B2	ne
33	3	16	3	B2	ne
53	12	31	8	C1	ano
28	1	14	13	B2	Ano
29	4	29	8	C1	ano
26	1	5	0	B2	ne
66	3	14	2	C1	Ano
67	6	9	2	C1	Ne
28	1	41	2	C1	Ano
53	10	51	1	C1	Ne
43	5	24	2	B2	Ne
25	0	2	2	B2	Ne
25	5	21	0	C1	Ano
35	5	27	0	C1	Ano
25	7	9	2	C1	Ano
35	2	21	0	B2	Ne

Tab. č. 9: Vstupní datová matice pro 39 probandů. - Vlastní výzkum.

Tato tabulka (datová matice) se stala podkladem pro sestavení kontingenčních tabulek a následné posouzení hypotéz o shodě multinomických rozdělení. Nulovou a alternativní hypotézu testu na shodu multinomických rozdělení lze formálně vyjádřit jako:

$$H_0 : \pi_{i1}; \pi_{i2} \dots; \pi_{ij} \text{ jsou shodná pro } \forall i$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

Jinými slovy nezáleží na řádkovém indexu<sup>79</sup>. Numericky je test vyhodnocován stejně jako klasický  $\chi^2$  test pro kontingenční tabulku typu  $r \times c$  viz například (srov. Řezanková, 2007).

### 12.3 Prezentace výsledků výzkumu

#### 1. Odkud je proband – co studuje<sup>80</sup>

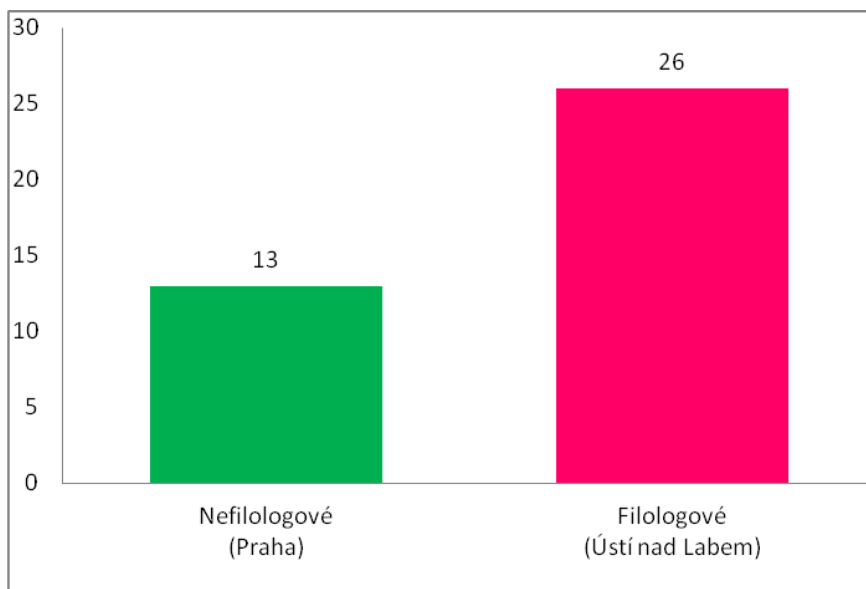
Kategorie	Absolutní četnost	Relativní četnost	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost
<b>nefilologové (Praha)</b>	13	33,3	13	33,33
<b>filologové (Ústí n. Labem)</b>	26	66,6	39	100,0

Tab. č. 10: Tabulka rozdělení četností zachycující údaje o místě sběru dotazníku. - Vlastní výzkum.

Celkem bylo sledováno 39 respondentů – probandů. Z tohoto počtu bylo 13 (33,3 %) nefilologů (z univerzity v Praze) a 26 (66,6 %) filologů (z univerzity v Ústí nad Labem).

<sup>79</sup> Pozn.: po transpozici kontingenční tabulky by toto tvrzení platilo pro sloupce.

<sup>80</sup> Probandi z Prahy = nefilologové, probandi z Ústí nad Labem = filologové.



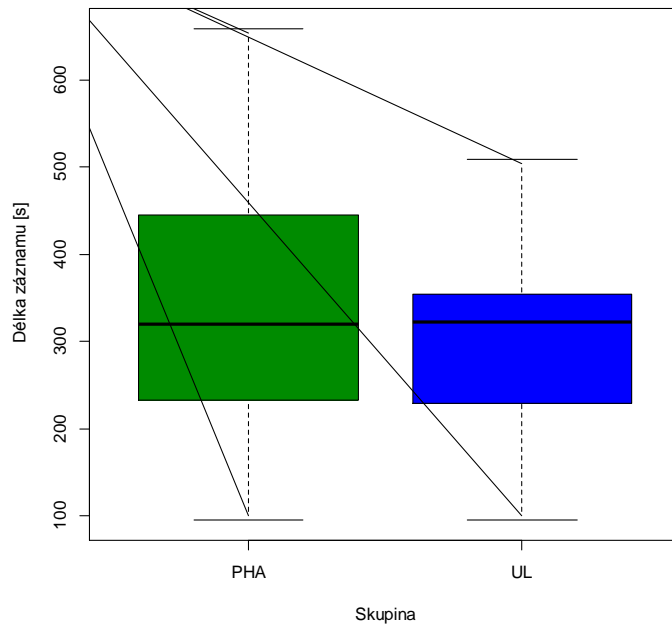
Graf č. 1: Sloupcový graf zachycující distribuci místa sběru dotazníků.

## 2. Délka záznamu v sekundách

	Min	25% kvantil	Medián	Průměr ± směrodatná odchylka)	75% kvantil	Maximum
<b>PHA</b>	95,0	233,0	320,0	347,3 ±162,0	445,0	659,0
<b>UL</b>	95,0	232,2	322,0	306,7 ±106,7	352,8	509,0

Tab. č. 11: Základní popisné charakteristiky pro délku záznamu [v sekundách] v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.

Z tabulky základních popisných charakteristik je zřejmé, že průměrná délka záznamu produkce činí u studentů filologických oborů 306,7 s, zatímco u studentů nefilologických oborů (Praha) je tato doba poněkud vyšší a činí 347,3 s. Rovněž i hodnota maximální pozorované doby je u studentů filologických oborů znatelně nižší. Zajímavá je i variabilita délek záznamu. Zde je patrná poněkud nižší variabilita délek u studentů filologických oborů.



Graf č. 2: Krabicové grafy pro nefilologickou skupinu (PHA – Praha) a pro filologickou skupinu (UL – Ústí nad Labem).

Test nulové hypotézy:

$$H_0 : \sigma_{PHA}^2 = \sigma_{UL}^2 \text{ vs. } H_A : \sigma_{PHA}^2 \neq \sigma_{UL}^2$$

$F = 2,303$ , stupně volnosti<sub>1</sub> = 12, stupně volnosti<sub>2</sub> = 25, p-value = 0,07.

Nelze tedy na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítnout nulovou hypotézu o shodě rozptylů v obou skupinách. Nyní lze přistoupit k samotnému testování shody středních hodnot:

$$H_0 : \mu_{PHA} = \mu_{50UL} \text{ vs. } H_A : \mu_{PHA} \neq \mu_{50UL}$$

$t = 0,939$  při 37 stupních volnosti; dosažená hladina významnosti, tj. p-hodnota = 0,35.

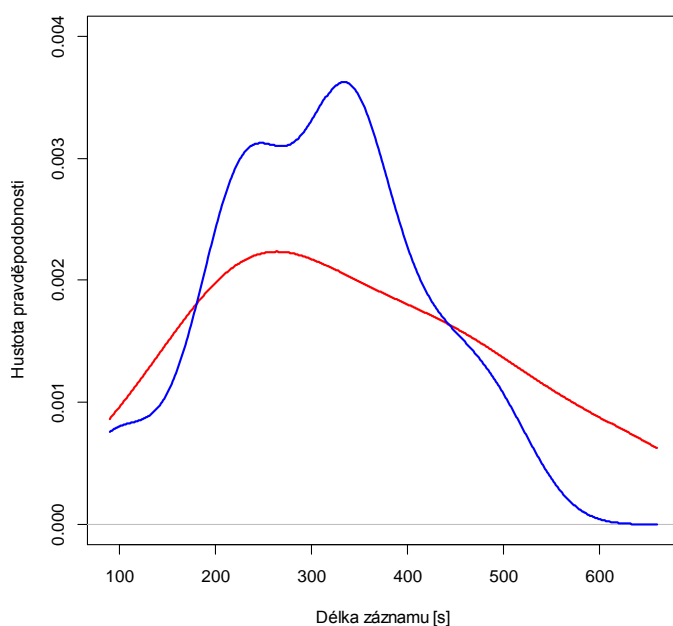
Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \mu_{PHA} = \mu_{50UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy

( $H_A : \mu_{PHA} \neq \mu_{UL}$ ), neboť hodnota dosažené hladiny významnosti, tj. p-hodnota, činila 0,35.

Průměrnou délku záznamu můžeme tedy považovat za shodnou u obou skupin.

Celkovou situaci dokresluje i graf hustoty pravděpodobnosti pro délku záznamu v závislosti na zaměření respondentů.



Graf č. 3: Graf hustoty pravděpodobnosti pro délku záznamu respondentů. Vyhlazení bylo provedeno pomocí jádrového odhadu (Gaussovské jádro). Studenti nefilologických oborů (červená barva) studenti filologických oborů (modrá barva).

Domníváme se, že možným důvodem pro mírnou odchylku mezi oběma skupinami probandů ve prospěch studentů z UL je jejich větší zběhlost v cizím jazyce, jemuž jsou exponováni častěji než studenti nefilologové z PHA.



### 3. Počet slov

	Min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet slov*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	178	307	440	778	960	6 965	4515
<b>UL</b>	141	350	444	544	1004	11 978	7974

Tab. č. 12: Základní popisné charakteristiky pro počet slov v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.  
\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$

$$X_1 = 6965 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 11978 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = 1,759 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,039.$$

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch pravostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$ ). V případě pravostranného testu byla p-hodnota = 0,039. Interpretováno jinými slovy můžeme konstatovat, že je s více než 95% spolehlivostí intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „počtu slov“, statisticky významně vyšší u skupiny „nefilologických“ studentů.

Příčinu této skutečnosti v neprospěch studentů nefilologů spatřujeme v jejich omezenějším rozsahu aktivně ovládaných lexikálních jednotek ve srovnání se studenty filology. Nefilologové tak podle našeho názoru musejí explicitní lexikální výrazy vyjadřovat větším počtem jednotek.

#### 4. Počet pauz

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet pauz*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	0	9	12	19	33	177	4515
<b>UL</b>	0	8	12	17	46	341	7974

Tab. č. 13: Základní popisné charakteristiky pro počet pauz v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.  
\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$

$$X_1 = 177 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 341 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = -0,950 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,8290.$$

#### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch pravostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$ ). V případě pravostranného testu byla p-hodnota = 0,83. Pro oboustranný test byla p-hodnota = 0,34.

Jinými slovy, intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „počet pauz“ lze považovat za shodnou u obou skupin.

## 5. Průměrná délka pauz

	Min	25% kvantil	Medián	Průměr ± směrodatná odchylka)	75% kvantil	Maximum
<b>PHA</b>	0,0	2,5	3,0	2,9 ± 1,2	3,3	5,6
<b>UL</b>	0,0	2,5	2,8	2,7 ± 0,7	3,0	3,8

Tab. č. 14: Základní popisné charakteristiky pro průměrnou délku pauz [v sekundách] v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.

Z tabulky základních popisných charakteristik je zřejmé, že průměrná délka pauz činí u studentů filologických oborů 2,7 s, zatímco u studentů nefilologických oborů (Praha) je tato doba poněkud vyšší a činí 2,9 s. Rovněž i hodnota maximální pozorované doby je u studentů filologických oborů znatelně nižší (3,8 s). Zajímavá je i variabilita délek záznamu. Zde je opět patrná poněkud nižší variabilita délek u studentů filologických oborů, která v jejich případě činí 0,72 s.

### Test nulové hypotézy:

$$H_0 : X_{PHA} \sim N(\mu; \sigma^2) \text{ vs. } H_A : \text{non } H_0$$

a

$$H_0 : X_{UL} \sim N(\mu; \sigma^2) \text{ vs. } H_A : \text{non } H_0$$

Posouzení normality Shapiro-Wilkův test: studenti z Prahy:  $W = 0,8806$ , p-hodnota = 0,073; studenti z Ústí nad Labem:  $W = 0,8193$ , p-hodnota = <0,001. Vzhledem k dosaženým hodnotám, je nutno ve druhém případě na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  zamítnout nulovou hypotézu o „normalitě“ pozorovaných dat. S ohledem na tento výsledek bude dále proveden neparametrický Mann-Whitneyův test.

$$H_0 : \tilde{x}_{50\ PHA} = \tilde{x}_{50\ UL} \text{ vs. } H_A : \tilde{x}_{50\ PHA} \neq \tilde{x}_{50\ UL}$$

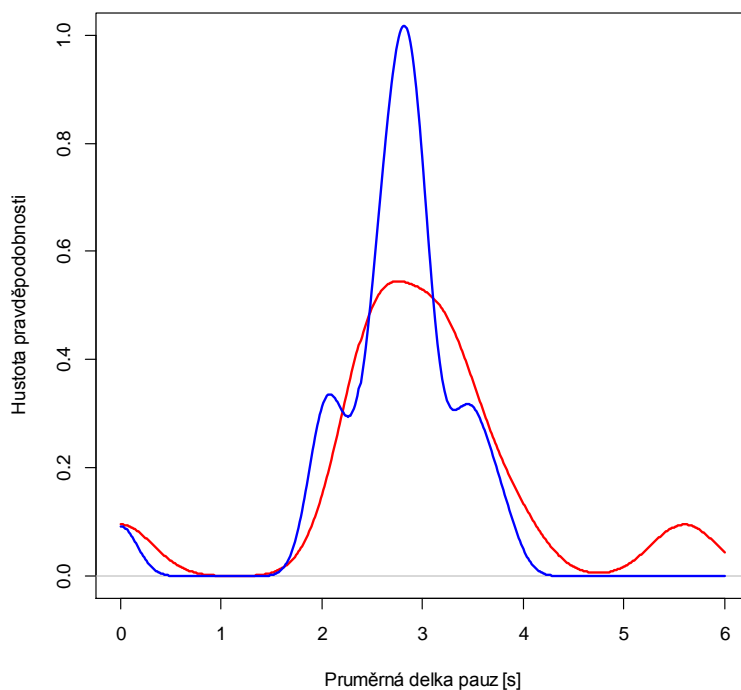
$W = 194$ , p-hodnota = 0,46

### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \tilde{x}_{50\ PHA} = \tilde{x}_{50\ UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \tilde{x}_{50\ PHA} \neq \tilde{x}_{50\ UL}$ ), neboť hodnota dosažené hladina významnosti, tj. p-hodnota, byla 0,35.

Jinými slovy, průměrnou délku pauz lze považovat za shodnou u obou sledovaných skupin.

Celkovou situaci opět dokresluje i graf hustoty pravděpodobnosti pro průměrnou délku pauz v závislosti na zaměření respondentů.



Graf č. 4: Graf hustoty pravděpodobnosti pro průměrnou délku pauz respondentů.

Vyhlazení bylo rovněž provedeno pomocí jádrového odhadu (Gaussovské jádro). Studenti nefilologických oborů (červená barva) studenti filologických oborů (modrá barva).

## 12.4 Vyhodnocení aplikace jednotlivých druhů komunikačních strategií použitých sledovanými probandy

Celkově jsme na základě provedené analýzy transkribovaných produktů jednotlivých probandů detekovali 34 komunikačních strategií. U 16 strategií jednalo o *strategie se vztahem k nedostatku vlastních zdrojů*, ve dvou případech o *strategie zaměřené na problémy s vlastním projevem*, dále jsme zaznamenali 5 *strategií ke zpracování pod časovým tlakem* a 11 *interakčních strategií*.

Podrobné výsledky pro jednotlivé druhy komunikačních strategií stanovené na základě našeho výzkumu uvádíme v této kapitole.

### 12.4.1 Apoziopceze

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet apoziopcezi*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	1	2	3	9	4515
<b>UL</b>	-	-	-	-	-	-	7974

Tab. č. 15: Základní popisné charakteristiky pro počet apoziopcezi<sup>81</sup> v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.  
\*za celou skupinu

V případě této komunikační strategie bylo zjištěno pouze devět apoziopcezi u skupiny nefilologických studentů. Z tohoto důvodu nelze provést test hypotéz o shodě parametrů. Lze však konstatovat, že tento typ komunikační strategie aplikovali pouze probandi nefilologických oborů. Možným důvodem jsou podle našeho mínění absentující jazykové prostředky a nedostatečně zvládnuté jiné druhy komunikačních strategií, které by mluvčím umožnily dokončit výpověď. Dalším z možných důvodů by mohl být i anakoluth, který však u testovaných probandů nedetekujeme.

<sup>81</sup> Příklady jednotlivých komunikačních strategií viz v ukázce transkriptů nebo v detailních transkribech produktů, které tvoří přílohu této práce.

### 12.4.2 Redukce sdělení

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet redukcí sdělení*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	2	4	4	24	4515
<b>UL</b>	1	1	3	4	8	74	7974

Tab. č. 16: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu redukcí sdělení v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$

$$X_1 = 24 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 74 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = -2,591082 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = <0,01.$$

#### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch levostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$ ). V případě levostranného testu byla p-hodnota  $<0,01$ . Můžeme tedy konstatovat, že je s více než 95% spolehlivostí intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „redukce sdělení“, statisticky významně vyšší u skupiny studentů filologických oborů. Jsme toho názoru, že jsou to právě studenti filologických oborů, co by zkušenější uživatelé jazyka, kteří pod vlivem nabytých zkušeností nelpí na jimi v mozku intendované výpovědi. Dostanou-li se v rámci komunikace do nesnází, jsou schopni svou výpověď redukovat, přičemž nemusí dojít k defektní výpovědi. Méně zkušení mluvčí se oproti tomu více snaží svou v duchu formulovanou výpověď dokončit, což mnohdy vede až ke ztroskotání komunikace.

### 12.4.3 Nahrazení sdělení

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet nahrazení sdělení*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	1	1	1	4	4515
<b>UL</b>	1	1	1	1	2	6	7974

Tab. č. 17: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu nahrazení sdělení v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.  
\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 4 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 6 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 0,2476366$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = 0,8044$ .

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,8044.

Jinými slovy, intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „nahrazení sdělení“ lze považovat za shodnou u obou skupin.

#### 12.4.4 Parafráze

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet parafrází*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	2	4	5	7	40	4515
<b>UL</b>	1	1	3	3	6	49	7974

Tab. č. 18: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu parafrází v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 40 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 49 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = 1,64197 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,10.$$

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota 0,10.

U intenzity výskytu sledované proměnné, tj. „parafráze“ neshledávám zásadní odchylky mezi oběma skupinami a lze ji tak považovat za shodnou pro obě sledované skupiny.



### 12.4.5 Aproximace

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet aproximací*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	3	4	5	8	47	4515
<b>UL</b>	1	2	4	7	13	113	7974

Tab. č. 19: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu aproximací v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$

$$X_1 = 47 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 113 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = -1,86$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p$  – hodnota = 0,03.

#### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch levostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$ ). V případě levostranného testu byla hodnota  $p$ -hodnota 0,03. Jinými slovy řečeno, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „aproximace“, statisticky významně vyšší u skupiny filologicky orientovaných studentů. Nižší detekci této komunikační strategie u studentů nefilologů připisujeme limitovanějšímu registru jejich aktivního lexikonu.

### 12.4.6 Užití slov, která se hodí ke všem účelům

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet užití slov....*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	2	3	3	4	24	4515
<b>UL</b>	1	1	3	4	8	46	7974

Tab. č. 20: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů slov hodících se ke všem účelům v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.

\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 24 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 46 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = -0,329$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = 0,74$ .

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla  $p$ -hodnota = 0,74.

Na základě statistického výpočtu tedy můžeme intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „užití slov hodících se ke všem účelům“ považovat za shodnou u obou skupin.

### 12.4.7 Tvorba neologismu

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet neologismů*	Celková délka záznamu [v s]*
PHA	1	1	2	2	8	21	4515
UL	1	1	1	3	5	24	7974

Tab. č. 21: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu neologismů v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 21 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 24 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = 1,383 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,17.$$

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,17.

Také v tomto případě se ukázalo, že lze intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „tvorbu neologismu“ považovat za shodnou u obou skupin.

## 12.4.8 Restrukturalizace

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet restrukturalizací*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	2	4	75	7	30	4515
<b>UL</b>	1	2	4	6	13	95	7974

Tab. č. 22: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů restrukturalizací v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$

$$X_1 = 30 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 95 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = -3,060 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,0011.$$

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch levostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$ ). V případě levostranného testu byla p-hodnota = 0,0011. Na rozdíl od předcházejících strategií můžeme v tomto případě konstatovat, že je s více než 95% spolehlivostí intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „restrukturalizace“, statisticky významně vyšší u skupiny filologických zaměřených studentů. Možným vysvětlením by mohlo být patrně lepší ovládnání systému jazyka (jazykových prostředků), jehož znalost je předpokladem pro úspěšnou restrukturalizaci výpovědi.

### 12.4.9 Doslovný převod

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet dosl. převodů*	Celková délka záznamu [v s]*
PHA	1	1	1	1	1	2	4515
UL	1	2	2	3	3	14	7974

Tab. č. 23: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů doslovného převodu v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$

$$X_1 = 2 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 14 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = -2,327 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,01.$$

#### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch levostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$ ). V případě levostranného testu byla p-hodnota = 0,01.

Jinými slovy, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „doslovný převod“, statisticky významně vyšší u skupiny „filologických“ studentů. Také v tomto případě se domníváme, že důvodem vyššího výskytu u filologů je rozvinutější jazyková kompetence ve smyslu ovládnání jazykových prostředků i hlubší jazykové znalosti.

### 12.4.10 Pocizení

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet pocizení*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	2	2	4	6	12	26	4515
<b>UL</b>	3	3	3	3	3	3	7974

Tab. č. 24: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů pocizení v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$

$$X_1 = 26 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 3 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 4,680$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = <0,001$ .

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch pravostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$ ). V případě pravostranného testu byla p-hodnota = menší než 0,001.

Jinými slovy, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „pocizení“, statisticky významně vyšší u skupiny studentů „nefilologů“.

### 12.4.11 Změna kódu

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet změn kódu*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	3	4	4	6	26	4515
<b>UL</b>	1	1	2	2	7	22	7974

Tab. č. 25: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů změn kódu v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$

$$X_1 = 26 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 22 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 2,356$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = <0,01$ .

#### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch pravostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$ ). V případě pravostranného testu byla p-hodnota menší než 0,01.

Jinými slovy, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „změna kódu“, statisticky významně vyšší u skupiny nefilologicky zaměřených studentů.

Stanovené výsledky u položky č. 10 „pocizení“, jakož i u položky č. 11. „změna jazykového kódu“, které se obě ukázaly jako statisticky významně vyšší u studentů nefilologicky zaměřeného studijního oboru, přisuzujeme nedostačnému rozsahu aktivně ovládaných lexikálních jednotek. Mluvčí se tak snaží nahradit neznalost chybějících lexémů slovem z L1 nebo L2, které fonologicky nebo morfologicky přizpůsobí cílovému jazyku. V případě položky č. 11 použije rovnou nemodifikovaný lexém z L1 či L2, u námi sledovaných probandů se jednalo nejčastěji o angličtinu.

#### 12.4.12 Užívání podobně znějících slov

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet užívání podobně....*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	3	3	3	6	9	33	4515
<b>UL</b>	1	1	2	3	8	54	7974

Tab. č. 26: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu využívání podobně znějících slov v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 33 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 54 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = 0,3423 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p - \text{hodnota} = 0,73.$$

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,73.

Jinými slovy, intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „užívání podobně znějících slov“ lze považovat za shodnou u obou skupin.



### 12.4.13 Hezitace

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet hezitací*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	5	25	28	39	260	4515
<b>UL</b>	3	7	14	23	45	436	7974

Tab. č. 27: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů hezitací v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 260 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 436 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 0,657$  a dosažená hladina významnosti, tj. p-hodnota = 0,51.

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,51.

Jinými slovy, intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „hezitace“ lze považovat za shodnou u obou skupin.

#### 12.4.14 Vybavování

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet vybavování*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	2	2	3	8	32	4515
<b>UL</b>	1	1	2	3	11	64	7974

Tab. č. 28: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu vybavování v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 32 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 64 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = -0,585 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,56.$$

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,56.

Intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „vybavování“ tak lze považovat za shodnou u obou skupin.

### 12.4.15 Opravování sebe sama

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet opravování...*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	4	5	7	11	65	4515
<b>UL</b>	1	2	2,5	3	6	43	7974

Tab. č. 29: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opravování sebe sama v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.

\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$

$$X_1 = 65 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 43 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 4,580$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = <0,001$ .

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch pravostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$ ). V případě pravostranného testu byla p-hodnota menší než 0,001. Jinými slovy, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „opravování sebe sama“, statisticky významně vyšší u skupiny studentů nefilologicky zaměřených oborů. Výsledek vyhodnocení u tohoto druhu komunikační strategie může souviset s nejistotou správnosti vlastního projevu studentů nefilologů. Další z příčin může být pouhé přeřeknutí mluvčího a jeho následná sebekorekce.

#### 12.4.16 Parafrázování sebe sama – klarifikace

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet klarifikací*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	3	3	8	31	4515
<b>UL</b>	1	1	2	4	9	69	7974

Tab. č. 30: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů parafrázování sebe sama, tzv. klarifikace v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 31 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 69 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = -1,107$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p$  – hodnota = 0,27.

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla  $p$ -hodnota = 0,27.

Jinými slovy, intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „parafrázování sebe sama – klarifikace“ lze považovat za shodnou u obou skupin.

### 12.4.17 Přílišná explicita

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet výskytu přílišné explicity*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	1	1	1	3	4515
<b>UL</b>	1	1	1	3	10	37	7974

Tab. č. 31: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů přílišné explicity v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$

$$X_1 = 3 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 37 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = -4,656 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = <0,001.$$

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch levostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$ ). V případě levostranného testu byla p-hodnota menší než 0,001. Jinými slovy, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „přílišná explicita“, statisticky významně vyšší u skupiny studentů filologů. Vyšší frekvenci použití komunikační strategie „přílišná explicita“ u studentů filologicky zaměřených studijních oborů má podle našeho soudu souvislost s rozsahem jazykových znalostí cizího jazyka této skupiny probandů, především pak v rovině lexikální. Díky ní si mohou mluvčí dovolit být ve svém projevu explicitnější.

## 12.4.18 Pantomima

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet použití pantomimy*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	3	4	7	32	4515
<b>UL</b>	1	2	2	3,5	10	48	7974

Tab. č. 32: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů pantomimy v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 32 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 48 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 0,700$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = 0,48$ .

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla  $p$ -hodnota = 0,48.

Jinými slovy, intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „pantomima“ lze považovat za shodnou u obou skupin.

### 12.4.19 Užívání vycpávek

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet vycpávek*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	2	6	8,75	16	66	4515
<b>UL</b>	1	3	4	9	26	176	7974

Tab. č. 33: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů užívání vycpávek v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.

\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$

$$X_1 = 66 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 176 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = -3,04$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p$  – hodnota = 0,0012.

#### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch levostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$ ). V případě levostranného testu byla  $p$ -hodnota = 0,001. Jinými slovy, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „užívání vycpávek“, statisticky významně vyšší u skupiny „filologických“ studentů. Soudíme, že využívání vycpávek k vyplnění mezer a získávání času, které mluvčí, v našem případě filologové, využívají proto, aby nedošlo k uzavření komunikačního kanálu, souvisí s větší jazykovou praxí u této skupiny probandů.

### 12.4.20 Prodlužování hlásek

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet prodlužování hlásek*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	4	6	11	36	108	4515
<b>UL</b>	1	3	6	8	31	172	7974

Tab. č. 34: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů prodlužování hlásek v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.

\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 108 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 172 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 0,831$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = 0,41$ .

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,41.

Jinými slovy, intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „prodlužování hlásek“ lze považovat za shodnou u obou skupin.



### 12.4.21 Opakování po sobě

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet opakování po sobě*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	5	5	11	17	27	154	4515
<b>UL</b>	1	4	5	12	19	181	7974

Tab. č. 35: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opakování po sobě v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.  
\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$

$$X_1 = 154 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 181 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 3,538$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = <0,001$ .

#### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch pravostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$ ). V případě pravostranného testu byla p-hodnota je menší než 0,001. Jinými slovy, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „opakování po sobě“, statisticky významně vyšší u skupiny „nefilologických“ studentů. I v tomto případě, podobně jako u položky č. 15, souvisí vyšší výskyt aplikace tohoto druhu komunikační strategie buďto s nedostatečným ovládnutím jazyka, nebo s nedostatečným nácvikem spontánního mluveného projevu. Mluvčí pak opakováním slov nebo řetězců slov získává čas na konceptualizaci pokračování své promluvy.

## 12.4.22 Opakování po jiných

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet opakování po jiných*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	1	1	1	1	4515
<b>UL</b>	1	1	1	1	1	1	7974

Tab. č. 36: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opakování po jiných v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 1 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 1 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 0,377$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = 0,71$ .

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla  $p$ -hodnota = 0,71.

Také v tomto případě lze tedy považovat intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „opakování po jiných“ za shodnou pro obě skupiny.

### 12.4.23 Předstírat porozumění

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet předstírání porozumění*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	-	-	-	-	-	0	4515
<b>UL</b>	-	-	-	-	-	0	7974

Tab. č. 37: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů předstírání porozumění v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Vzhledem k absenci výskytu u obou skupin nebylo možné tento typ strategie testovat.

### 12.4.24 Přímá prosba o pomoc

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet proseb o pomoc*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	2	3	8	15	4515
<b>UL</b>	1	1	2	2	2	3	7974

Tab. č. 38: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů přímé prosby o pomoc v závislosti na zaměření studentů (PHA – Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$

$$X_1 = 15 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 3 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 3,329$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p$  – hodnota =  $<0,001$ .

### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch pravostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$ ). V případě pravostranného testu byla p-hodnota  $< 0,001$ . Jinými slovy řečeno je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „přímá prosba o pomoc“, s více než 95% spolehlivostí statisticky významně vyšší u skupiny „nefilologických“ studentů. Možným vysvětlením by v tomto případě mohla být opět limitovaná znalost cizího jazyka a tedy i vyšší potřeba pomoci ze strany interlokutora.

### 12.4.25 Nepřímá prosba o pomoc

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet nepřímých proseb....*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	1	4	4	17	4515
<b>UL</b>	1	1	1	2	6	23	7974

Tab. č. 39: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů nepřímé prosby o pomoc v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.

\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 17 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 23 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = 0,805 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,42.$$

### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ). V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,42.

Jinými slovy, intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „nepřímá prosba o pomoc“ lze považovat za shodnou u obou skupin.

#### 12.4.26 Prosba o zopakování

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet proseb o opakování*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	-	-	-	-	-	-	4515
<b>UL</b>	1	1	1	1	1	1	7974

Tab. č. 40: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů prosby o zopakování v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Vzhledem k absenci výskytu u jedné ze skupin nebylo možné položku testovat.

#### 12.4.27 Vyjádření neporozumění

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet vyjádření neporozumění*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	2	2	2	2	2	2	4515
<b>UL</b>	1	1	1	1	1	1	7974

Tab. č. 41: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů vyjádření neporozumění v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 2 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 1 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 0,941$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = 0,35$ .

### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,35.

Frekvenci výskytu sledované proměnné, tj. „vyjádření neporozumění“ tedy můžeme považovat za shodnou u obou skupin.

### 12.4.28 Kontrola vlastní přesnosti

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet kontrol....*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	2	3	3	16	4515
<b>UL</b>	1	1	1	4	6	21	7974

Tab. č. 42: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů kontroly vlastní přesnosti v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.

\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 16 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 21 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 0,862$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p$  – hodnota = 0,39.

### Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,39.

Také v tomto případě lze intenzitu výskytu sledované proměnné, tj. „kontrola vlastní přesnosti“ považovat za shodnou u obou skupin.

### 12.4.29 Zopakování odpovědi

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet zopakování odpovědi*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	1	2	9	19	4515
<b>UL</b>	1	1	1	3	5	14	7974

Tab. č. 43: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů zopakování odpovědi v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.  
\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$

$$X_1 = 19 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 14 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$Z^* = 2,2845$  a dosažená hladina významnosti, tj.  $p - \text{hodnota} = 0,011$ .

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch pravostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} > \lambda_{UL}$ ). V případě pravostranného testu byla  $p$ -hodnota = 0,011.

Vyjádřeno jinými slovy, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „zopakování odpovědi“, statisticky významně vyšší u skupiny „nefilologických“ studentů. Rovněž u tohoto druhu komunikační strategie se domníváme, že důvodem pro jeho použití je časová tíseň a získání času u nedostatečně elokventních mluvčích.

### 12.4.30 Oprava odpovědi

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet oprav odpovědí*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	-	-	-	-	-	-	4515
<b>UL</b>	-	-	-	-	-	-	7974

Tab. č. 44: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů oprav odpovědí v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Vzhledem k absenci výskytu u obou skupin nelze testovat.

### 12.4.31 Parafráze odpovědi

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet parafrází odpovědí*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	2	2	2	3	4515
<b>UL</b>	-	-	-	-	-	-	7974

Tab. č. 45: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů parafrází odpovědí v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Vzhledem k absenci výskytu u jedné ze skupin nelze provést test.



### 12.4.32 Rozvinutí odpovědi

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet rozvinutí odpovědí*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	1	1	1	2	4515
<b>UL</b>	1	2	2	3	3	4	7974

Tab. č. 46: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů rozvinutí odpovědi v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum.  
\*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$

$$X_1 = 2 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 4 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = -0,146 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,884.$$

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} \neq \lambda_{UL}$ ).

V případě oboustranného testu byla p-hodnota = 0,884.

Intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „rozvinutí odpovědi“ je tak shodná u obou skupin.

### 12.4.33 Potvrzení odpovědi

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet potvrzení odpovědí*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	1	1	1	1	4515
<b>UL</b>	1	1	1	2	2	7	7974

Tab. č. 47: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů potvrzení odpovědi v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory).  
- Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Test nulové hypotézy:  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  vs.  $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$

$$X_1 = 1 \quad t_1 = 4515$$

$$X_2 = 7 \quad t_2 = 7974$$

a tedy

$$Z^* = -1,645 \text{ a dosažená hladina významnosti, tj. } p\text{-hodnota} = 0,0499.$$

Závěr:

Se spolehlivostí 95 %, se na základě pozorovaných dat podařilo zamítnout nulovou hypotézu  $H_0 : \lambda_{PHA} = \lambda_{UL}$  ve prospěch levostranné alternativní hypotézy ( $H_A : \lambda_{PHA} < \lambda_{UL}$ ). V případě levostranného testu byla p-hodnota = 0,04995. Jinými slovy, s více než 95% spolehlivostí je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „potvrzení odpovědi“, statisticky významně vyšší u skupiny filologicky zaměřených studentů. Pro vysvětlení vyšší frekvence výskytu použití tohoto druhu komunikační strategie nemáme racionální vysvětlení, neboť v jejím případě nespátřujeme přímou kauzální souvislost s mírou znalosti ovládnání jazyka u studentů filologů.

#### 12.4.34 Odmítnutí odpovědi

	min	25% kvantil	medián	75% kvantil	max.	Celkový počet odmítnutí odpovědi*	Celková délka záznamu [v s]*
<b>PHA</b>	1	1	1	1	1	1	4515
<b>UL</b>	-	-	-	-	-	-	7974

Tab. č. 48: Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů odmítnutí odpovědi v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha – nefilologové vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory). - Vlastní výzkum. \*za celou skupinu

Vzhledem k absenci výskytu u jedné ze skupin nebylo možné provést test.

#### **12.5 Sumarizující vyhodnocení výzkumných otázek**

V úvodu empirické části této práce jsme si mj. stanovili tři výzkumné otázky, na něž na tomto místě přinášíme odpověď. Před sledováním vlastních komunikačních strategií jsme posuzovali oběma skupinám probandů společné proměnné, jako byla *celková délka záznamu*, *celkový počet slov*, jimiž byla tvořena promluva, *počet pauz* a jejich *průměrná délka*. (výzkumná otázka 2 a 3). Dále jsem se ptali, kterých komunikačních strategií využívají námi zkoumaní probandi nejčastěji (výzkumná otázka 1). Odpovědi na výzkumné otázky interpretujeme níže na základě sumarizace shora prezentovaných podrobných vyhodnocení.

Na naši **první výzkumnou otázku**, kterých komunikačních strategií používají dotázaní probandi nejčastěji, odpovídáme následovně.

Studenti **nefilologicky** zaměřených oborů využívají nejčastěji těchto strategií:

Přímé strategie:

- Strategie se vztahem k nedosattku zdrojů: *pocizení, změna kódu*.
- Strategie zaměřené na problémy s vlastním projevem: *opravování sebe sama*.

Nepřímé strategie – strategie ke zpracování pod časovým tlakem: *opakování po sobě*.

Interakční strategie: *přímá prosba o pomoc, zopakování odpovědi*.

Studenti **filologicky** zaměřených oborů využívají nejčastěji následujících strategií:

Přímé strategie:

- a) Strategie se vztahem k nedosattku zdrojů: *redukce sdělení, aproximace, restrukturalizace, doslovný překlad (převod), tlachání (přílišná explicita)*.
- b) Strategie zaměřené na problémy s vlastním projevem: *opravování sebe sama*.

Nepřímé strategie – strategie ke zpracování pod časovým tlakem:

Interakční strategie: *potvrzení odpovědi*.

U obou skupin probandů jsme pak detekovali výskyt těchto **shodných strategií**:

Přímé strategie:

- a. Strategie se vztahem k nedosattku zdrojů: *nahrazení sdělení, parafráze, užívání slov, která se hodí ke všem účelům, tvorba neologismů, užívání podobně znějících slov, hezitace, vybavování, pantomima (non-lingvistické/paralingvistické strategie)*.
- b. Strategie zaměřené na problémy s vlastním projevem: *parafrázování sebe sama*.

Nepřímé strategie – strategie ke zpracování pod časovým tlakem: *prodlužování hlásek, opakování po jiných*.

Interakční strategie: *nepřímá prosba o pomoc, vyjádření nepochopení, kontrola vlastní přesnosti, rozvinutí odpovědi*.

Sumárně tedy můžeme konstatovat, že obě skupiny používají srovnatelný počet přímých i nepřímých komunikačních strategií, nepatrný rozdíl pozorujeme u strategií interakčních, kde detekujeme vyšší výskyt těchto strategií u studentů filologů.

Na výzkumnou **otázku číslo 2**, do jaké míry se od sebe bude lišit délka mluvených produktů obou skupin s ohledem na a) celkovou délku a za b) s ohledem na počet slov, odpovídáme takto:

<b>PHA</b>	Ø 347,3 sec
<b>UL</b>	Ø 306,7 sec

Tab. č. 49: Průměrná délka záznamu

Z tabulky základních popisných charakteristik je zřejmé, že průměrná délka záznamu produkce činí u studentů filologických oborů 306,7 sec. (UL), zatímco u studentů nefilologických oborů (PHA) je tato doba poněkud vyšší a činí 347,3 sec. Rovněž hodnota maximální pozorované doby byla u studentů filologických oborů znatelně nižší. Zajímavá byla i variabilita délek záznamu. Patrná je poněkud nižší variabilita délek u studentů filologických oborů. Nicméně na základě výsledků můžeme celkovou délku záznamu považovat za téměř shodnou u obou skupin probandů (diskrepance 40,6 s., viz tabulka č. 49).

<b>PHA</b> (nefilologové)	min. 178
	max. 960
<b>UL</b> (filologové)	min. 147
	max. 1004

Tab. č. 50: Počet slov

S více než 95% spolehlivostí bylo na základě výpočtu stanoveno, že je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „počtu slov“, statisticky významně vyšší u skupiny studentů filologických studijních oborů. Pro vyjádření své řečové intence využívali většího rozsahu lexika (viz tabulku č. 50). Podle našeho soudu souvisí tento výskyt s větším rozsahem lexikonu dané skupiny probandů.

Konečně na naši **třetí výzkumnou otázku**, a sice jak dalece se bude lišit přirozenost mluveného projevu obou skupin s ohledem na a) *počty pauz* a b) *s ohledem na jejich délku*, odpovídáme:

<b>PHA</b> (nefilologové)	min. 0
	max. 33
<b>UL</b> (filologové)	min. 0
	max. 46

Tab. č. 51: Počet pauz

Intenzitu výskytu této sledované proměnné, tj. „počet pauz“ můžeme považovat za shodnou u obou skupin, bez ohledu na zaměření studia (nefilologové vs. filologové).

<b>PHA</b> (nefilologové)	Ø 2,9 sec.
<b>UL</b> (filologové)	Ø 2,7 sec.

Tab. č. 52: Průměrná délka pauz

Z výše uvedené tabulky základních popisných charakteristik s detailními statistickými údaji je zřejmé, že průměrná délka pauz činí u studentů filologických oborů 2,7 s, zatímco u studentů nefilologických oborů (Praha) je tato doba poněkud vyšší a činí 2,9 s. Rovněž hodnota maximální pozorované doby je u studentů filologických oborů znatelně nižší (3,8 s). Zajímavá je i variabilita délek záznamu. Zde je opět patrná poněkud nižší variabilita délek u studentů filologických oborů, která v jejich případě činí 0,72 s. Průměrnou délku pauz lze však i přesto považovat za shodnou u obou sledovaných skupin probandů.

	statisticky významně vyšší u filologů (UL)	statisticky významně vyšší u nefilologů (PHA)	SHODA
průměrná délka záznamu			X
počet slov		X	
počet pauz			X
průměrná délka pauz			X

Tab. č. 53: Sumarizující tabulka k výzkumné otázce č. 2 a 3.

## 12.6 Vizualizace výsledků aplikace komunikačních strategií u sledovaných probandů

V mluvených projevech námi sledovaných probandů jsme po provedené analýze detekovali celkem **34** komunikačních strategií (*16 strategií se vztahem k nedostatku vlastních zdrojů, 2 strategie zaměřené na problémy s vlastním projevem, 5 strategií ke zpracování pod časovým tlakem a 11 interakčních strategií*).

Následující tabulka vizualizuje průkaznost výskytu komunikačních strategií u jednotlivých skupin sledovaných probandů (viz legendu pod tabulkou).

Strategie:	Strategie detailně	Dosažená hladina významnosti (p-value)
<b>se vztahem k nedostatku zdrojů</b>	apoziopeze	nebylo možné posoudit
	<b>redukce sdělení (vyhýbání se tématu)</b>	<b>Fill &lt;0,01</b>
	nahrazení sdělení	0,80
	parafráze	0,10
	<b>aproximace</b>	<b>0,03</b>
	užívání slov, která se hodí ke všem účelům	0,74
	tvorba neologismů	0,17
	<b>restrukturalizace</b>	<b>fill 0,001</b>
	<b>doslovný překlad (převod)</b>	<b>Fill &lt;0,01</b>
	„pocizení“	<b>Nefil &lt;0,001</b>
	<b>změna kódu (změna jazyka)</b>	<b>Nefil &lt;0,01</b>
	užívání podobně znějících slov	0,73
<b>celkem 16</b>		

	hezitace	0,51
	vybavování	0,56
	pantomima (non-lingvistické/paralingvistické strategie)	0,48
	<b>tlachání (přílišná explicita)</b>	<b>Fil &lt;0,001</b>
<b>zaměřené na problémy s vlastním projevem</b>	<b>opravování sebe sama</b>	<b>Nefil &lt;0,001</b>
<b>celkem 2</b>	parafrázování sama sebe	0,27
<b>ke zpracování pod časovým tlakem</b>	<b>užívání vycpávek</b>	<b>fil 0,001</b>
<b>celkem 5</b>	prodlužování hlásek	0,41
	<b>opakování po sobě</b>	<b>Nefil &lt;0,001</b>
	opakování po jiných	0,71
	předstírat porozumění	nebylo možné posoudit
<b>Interakční</b>	<b>přímá prosba o pomoc</b>	<b>Nefil &lt;0,001</b>
<b>celkem 11</b>	nepřímá prosba o pomoc	0,42
	prosba o zopakování	nebylo možné posoudit
	vyjádření nepochopení	0,35
	kontrola vlastní přesnosti	0,39
	<b>zopakování odpovědi</b>	<b>nefil 0,01</b>
	oprava odpovědi	nebylo možné posoudit
	parafráze odpovědi	nebylo možné posoudit
	rozvinutí odpovědi	0,88



	<b>potvrzení odpovědi</b>	<b><sup>fil</sup>0,04995</b>
	odmítnutí odpovědi	nebylo možné posoudit

Tab. č. 54: Vyhodnocení aplikovaných strategií.

Legenda k tabulce č.54:

<sup>fil</sup> **statisticky průkazně vyšší u filologických oborů na hladině významnosti;**

<sup>nefil</sup> **statisticky průkazně vyšší u nefilologických oborů na hladině významnosti**

**zeleně označené strategie představují shody u obou skupin probandů**

Uvedené výsledky je nutné chápat jako deskriptivní. Uvedené významnosti nebyly korigovány na počet provedených testů a proto celková pravděpodobnost chyby 1. druhu je mnohem vyšší, než hladina jednotlivých testů, tedy 5 %.

## STRATEGIE PŘÍMÉ

STRATEGIE SE VZTAHEM K NEDOSTATKU ZDROJŮ		
<b>PHA</b> (nefilologové)	<b>2</b>	pocizení
		změna kódu
<b>UL</b> (filologové)	<b>5</b>	redukce sdělení
		aproximace
		restrukturalizace
		doslovný překlad (převod)
		tlachání (přílišná explicita)
<b>SHODA</b>	<b>8</b>	nahrazení sdělení, parafráze, užívání slov, která se hodí ke všem účelům, tvorba neologismů, užívání podobně znějících slov, hezitace, vybavování, pantomima (non- lingvistické/paralingvistické strategie)

STRATEGIE ZAMĚŘENÉ NA PROBLÉMY S VLASTNÍM PROJEVEM		
<b>PHA</b> (nefilologové)	2	opravování sebe sama
<b>UL</b> (filologové)	0	
<b>SHODA</b>	1	parafrázování sama sebe

Tab. č. 55: Vyhodnocení - Přímé strategie.

### STRATEGIE NEPŘÍMÉ

STRATEGIE KE ZPRACOVÁNÍ POD ČASOVÝM TLAKEM		
<b>PHA</b> (nefilologové)	1	opakování po sobě
<b>UL</b> (filologové)	1	užívání vycpávek
<b>SHODA</b>	2	prodlužování hlásek, opakování po jiných

Tab. č. 56: Vyhodnocení - Nepřímé strategie.

### STRATEGIE INTERAKČNÍ

STRATEGIE INTERAKČNÍ		
<b>PHA</b> (nefilologové)	2	přímá prosba o pomoc
		zopakování odpovědi
<b>UL</b> (filologové)	1	potvrzení odpovědi
<b>SHODA</b>	4	nepřímá prosba o pomoc, vyjádření nepochopení, kontrola vlastní přesnosti, rozvinutí odpovědi

Tab. č. 57: Vyhodnocení - Interakční strategie

#### 12.6.1 Závěr ke stanoveným výsledkům aplikace komunikačních strategií v mluvených projevech sledovaných probandů

Na základě získaných dat můžeme sumárně konstatovat, že nejčastěji používanými komunikačními strategiemi byly u obou skupin probandů strategie přímé, nekooperativní, a to jak strategie se vztahem k nedostatku vlastních zdrojů, tak i se zaměřením na problémy s vlastním projevem. Na dalším místě se s ohledem na

frekvenci výskytu umístily strategie interakční, tedy kooperativní, poslední pak byly strategie nepřímé.

U skupiny probandů s filologicky zaměřeným studiem jsme detekovali vyšší frekvenci strategií se vztahem k nedostatku zdrojů a vyšší frekvenci strategií interakčních, lehce vyšší výskyt strategií zaměřených na problémy s vlastním projevem jsme pak zaznamenali u studentů nefilologického směru. Frekvence použití všech detekovaných 34 komunikačních strategií však byla v zásadě srovnatelná u obou sledovaných skupin probandů. U studentů filologicky zaměřeného studia dominovalo 7 strategií, u studentů nefilologů o jednu méně, tedy 6, lišily se pouze charakterem, jak jsme již popsali výše. U patnácti detekovaných strategií pozorujeme shodu ve výskytu u obou sledovaných skupin. Na tomto místě tedy musíme konstatovat, že se nám nepodařilo verifikovat hypotézu, že studenti s filologicky zaměřeným studiem budou komunikačních strategií využívat méně častěji než druhá skupina probandů – nefilologové (bližší vysvětlení viz kapitolu Testování stanovených hypotéz).

## 12.7 Výsledky vyhodnocení sebeevaluace probandů

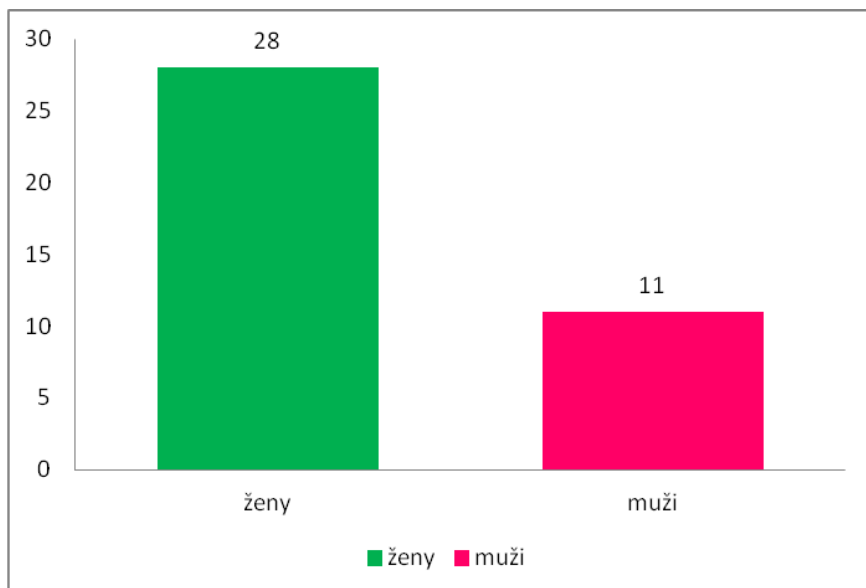
Druhá část výzkumu byla zaměřena na sebeevaluaci probandů. Za tímto účelem jsme v internetovém prostředí vytvořili pomocí aplikace Dokumenty Google dotazník s celkem 14, resp. 15 položkami. Cílem bylo zjistit, do jaké míry byli probandi s komunikačními strategie konfrontováni v rámci svého dosavadního studia, případně v rámci své cizojazyčné komunikace. Se zjištěnými výsledky jsme pak pracovali při testování našich hypotéz.

### Jste

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
<b>Žena</b>	28	71,8	28	71,8
<b>muž</b>	11	28,2	39	100

Tab. č. 58: Tabulka četnosti „pohlaví“ - vlastní výzkum

Z tabulky četností je zřejmé, že většina, tj. 71,79 % respondentů byla tvořena ženami.



Graf č. 5: Sloupcový graf zachycující pohlaví sledovaných respondentů.

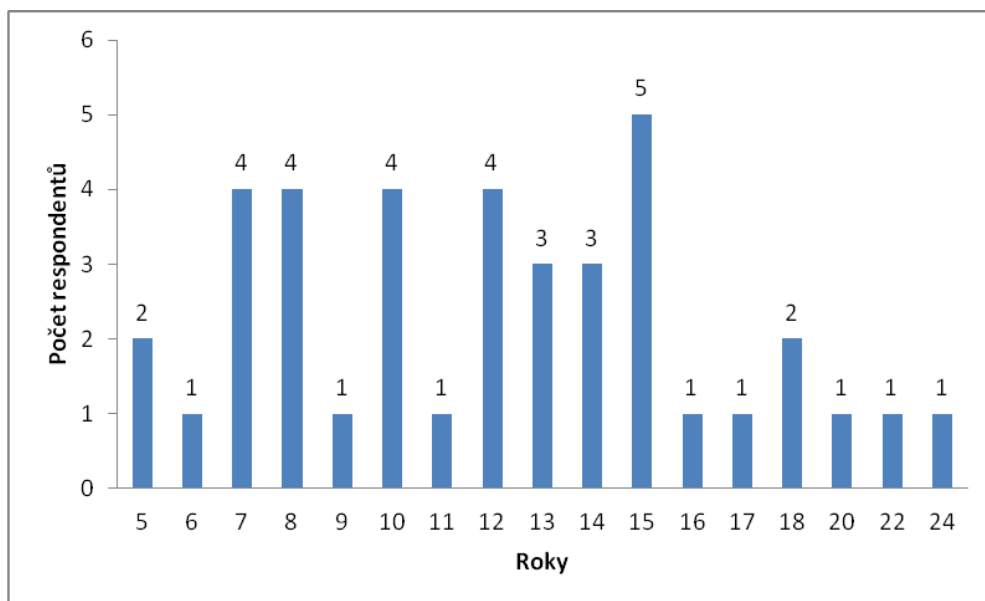
**1. Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)? Uveďte počet let.**

<u>Roky</u>	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
15 let	5	12,82	5	12,82
7 let	4	10,26	9	23,08
8 let	4	10,26	13	33,33
10 let	4	10,26	17	43,59
12 let	4	10,26	21	53,85
13 let	3	7,69	24	61,54
14 let	3	7,69	27	69,23
5 let	2	5,13	29	74,36
18 let	2	5,13	31	79,49
6 let	1	2,56	32	82,05

9 let	1	2,56	33	84,62
11 let	1	2,56	34	87,18
16 let	1	2,56	35	89,74
17 let	1	2,56	36	92,31
20 let	1	2,56	37	94,87
22 let	1	2,56	38	97,44
24 let	1	2,56	39	100,00

Tab. č. 59: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)?“ - vlastní výzkum

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že modální kategorií je v tomto případě „15 let“. Pomocí této kategorie se vyslovilo 12,82 % respondentů z celkového počtu 39 respondentů. Tabulka následující po koláčovém grafu udává základní popisné charakteristiky.



Graf č. 6: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)?“

	Min	25% kvantil	Medián	Průměrná směrodatná odchylka	75% kvantil	Maximum
<b>PHA</b>	5,0	7,0	12,0	10,9 ±4,2	15,0	16,0
<b>UL</b>	7,0	9,3	12,5	12,8 ±4,7	14,8	24,0

Tab. č. 60: Základní popisné charakteristiky pro délku studia němčiny v závislosti na zaměření studentů (PHA - Praha vs. UL - Ústí nad Labem – filologické obory) - vlastní výzkum.

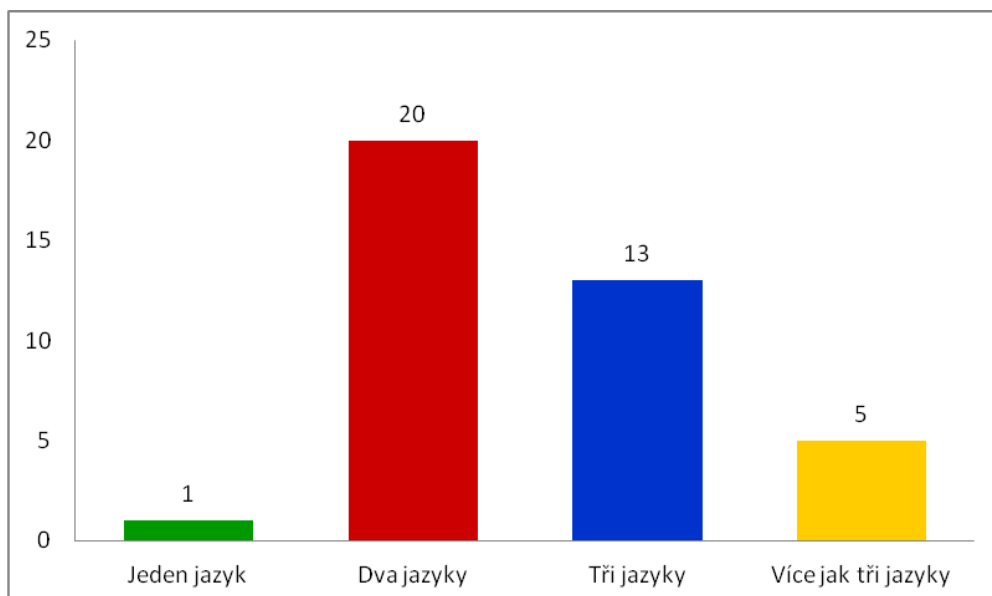
Z uvedeného je patrné, že studenti z Ústí nad Labem dosahují poněkud delší doby studia.

## 2. Kolik ovládáte jazyků? Uveďte počet, a které (kromě mateřštiny).

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
<b>Dva jazyky</b>	20	51,3	20	51,3
<b>Tři jazyky</b>	13	33,3	33	84,6
<b>Více než tři jazyky</b>	5	12,8	38	97,4
<b>Jeden jazyk</b>	1	2,6	39	100

Tab. č. 61: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Kolik ovládáte jazyků?“ – vlastní výzkum.

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (51,28 % respondentů) ovládá kromě své mateřštiny dva cizí jazyky. Pouze jeden respondent uvedl, že ovládá jeden jazyk. Více než tři jazyky pak ovládá, resp. uvedlo, že ovládá, 12,82 % dotázaných respondentů.



Graf č. 7: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Kolik ovládáte jazyků?“

### Úroveň

	Úroveň B1	Úroveň B2	Úroveň C1	Úroveň C2
<b>PHA</b>	23,08	53,85	15,38	7,69
<b>UL</b>	0,00	42,31	57,69	0,00

Tab. č. 62: Kontingenční tabulka zachycující odpovědi respondentů na otázku „Na jaké úrovni jste?“ (hodnoty představují řádková procenta) – vlastní výzkum.

Výsledek testu:

Testová statistika  $\chi^2 = 11,809$ ,  $df = 3$ ,  $p\text{-hodnota} = 0,008$

### Závěr:

Na základě provedeného testu na shodu multinomických rozdělení, lze s více než 95% spolehlivostí tvrdit, že se rozdělení - distribuce jednotlivých kategorií „znalosti němčiny“ liší v závislosti na tom, zda šlo o posluchače z Ústí nad Labem či Prahy ( $p\text{-hodnota} = 0,008$ ). Pražští studenti „nefilologové“ vykazovali větší rozptyl.

**3. Co nebo kdo Vás motivoval začít se učit němčinu? Můžete označit více odpovědí.**

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
C	10	25,6	10	25,6
kombinace A] a C]	9	23,1	19	48,7
A	5	12,8	24	61,5
D	3	7,7	27	69,2
E	3	7,7	30	76,9
B	2	5,1	32	82,1
kombinace B] a C]	2	5,1	34	87,2
A	1	2,6	35	89,7
kombinace A], B] a C]	1	2,6	36	92,3
Kombinace A], C] a E]	1	2,6	37	94,9
Kombinace B], C], D] a E]	1	2,6	38	97,4
Kombinace C] a E]	1	2,5641	39	100

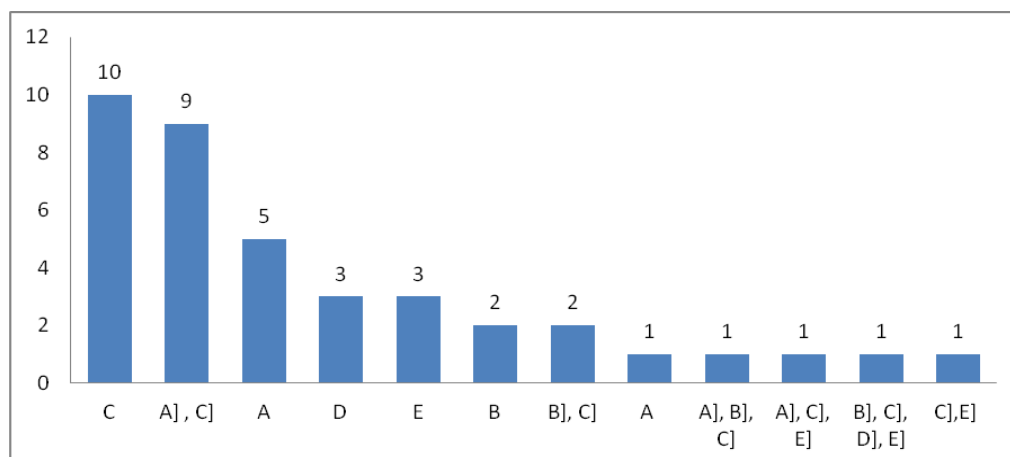
Tab. č. 63: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Co nebo kdo Vás motivoval začít se učit němčinu?“ – vlastní výzkum.

Legenda k tabulce č. 63: A] Rozhodl/a jsem se sám/sama; B] Protože si to přáli rodiče; C] Protože němčina byla jednou z možností na základní nebo střední škole; D] Protože jsem na ZŠ nebo SŠ neměl/a jinou volbu; E] Jiný důvod (uvedte jaký)

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že většina, tj. 25,64 % respondentů odpovědělo na položenou otázku prostřednictvím kategorie „Protože němčina byla jednou z možností na základní nebo střední škole“. Druhou nejtypičtější kategorií pak byla kategorie tvořená kombinací odpovědí „Rozhodl/a jsem se sám/sama“ a „Protože němčina byla jednou z možností na základní nebo střední škole“. Takovou kombinaci udalo celkem 9 respondentů, tj. 23,08 % respondentů. Lze tedy vycházet



z předpokladu, že respondenti byli pro studium němčiny vnitřně motivovaní, což se pozitivně odráží na reálném používání jazyka.



Graf č. 8: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Co nebo kdo Vás motivoval začít se učit němčinu?“.

Legenda ke grafu č. 8: Kategorie: A] Rozhodl/a jsem se sám/sama; B] Protože si to přáli rodiče; C] Protože němčina byla jednou z možností na základní nebo střední škole; D] Protože jsem na ZŠ nebo SŠ neměl/a jinou volbu; E] Jiný důvod (uvedte jaký)

#### 4. Pro jaké účely je pro Vás osobně znalost němčiny důležitá? Můžete označit více odpovědí.

Nelze vyhodnotit pro velký rozptyl (36 různých), vyhodnocení by neposkytovalo signifikantní informace.<sup>82</sup>

#### 5. V jakých situacích přicházíte pravidelně do kontaktu s němčinou? Můžete označit více odpovědí.

Nelze vyhodnotit ze stejného důvodu jako u položky č. 4.

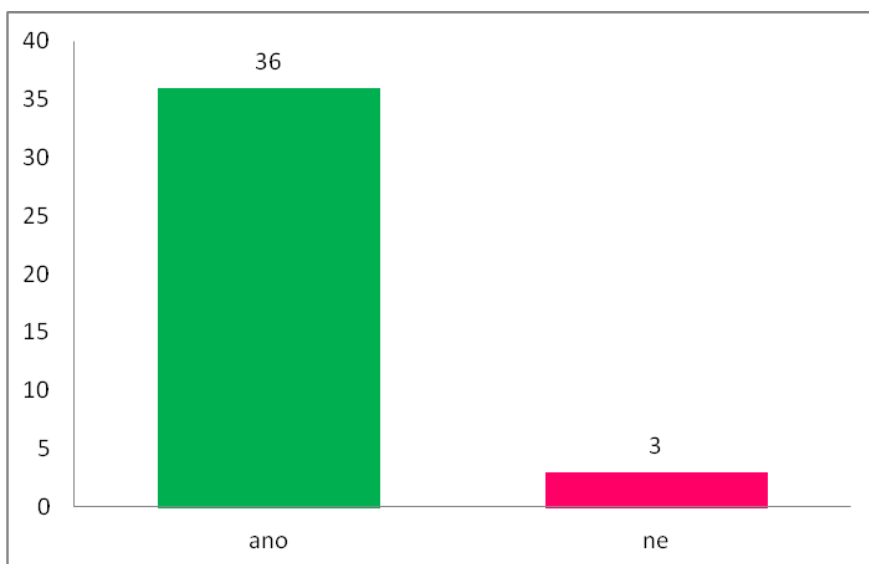
<sup>82</sup> Jednalo se například o tyto možnosti: ve škole; v rodině (s příbuznými); s německy mluvícími přáteli; prostřednictvím počítače (internetu); při četbě německy psaných novin a časopisů (knih - beletrie); při četbě německy psané odborné literatury (pro studijní účely); příležitostně jen na dovolené/o prázdninách; při sledování německy mluvících televizních stanic aj.

## 6. Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
<b>ano</b>	36	92,31	36	92,31
<b>ne</b>	3	7,70	39	100

Tab. č. 64: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Zažil/a jste již někdy (alepoň jeden semestr/pololetí) jako vyučujícího rodilého mluvčího?“ – vlastní výzkum.

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (92,31 % respondentů) odpovědělo na položenou otázku kladně. Pouze tři respondenti uvedli, že nikdy nezažili jako vyučujícího rodilého mluvčího, jednalo se přitom o studenty „nefilology“.

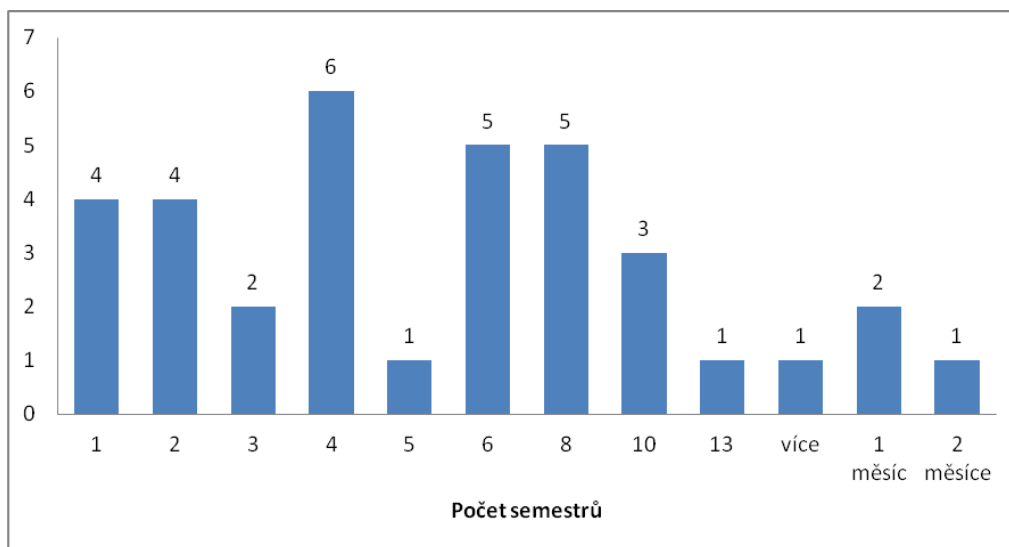


Graf č. 9: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?“  
Jestliže ano, uveďte jak dlouho:

	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost [%]</b>	<b>Kumulativní absolutní četnost</b>	<b>Kumulativní relativní četnost [%]</b>
4 semestry	6	17,1	6	17,1
6 semestrů	5	14,3	11	31,4
8 semestrů	5	14,3	16	45,7
1 semestr	4	11,4	20	57,1
2 semestry	4	11,4	24	68,6
10 semestrů	3	8,6	27	77,1
3 semestry	2	5,7	29	82,9
1 měsíc	2	5,7	31	88,6
13 semestrů	1	2,9	32	91,4
5 semestrů	1	2,9	33	94,3
2 měsíce	1	2,9	34	97,1
více semestrů	1	2,9	35	100

Tab. č. 65: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Jak dlouho“ - vlastní výzkum.

Nejtypičtější odpovědi byly čtyři semestry. Pro tuto kategorii se vyslovilo 17,14 % respondentů. Nejdélší zaznamenaná doba činila 13 semestrů. Tu uvedl pouze jeden respondent, který absolvoval i studium na německy mluvící střední škole. V tabulce jsme však nerozlišovali mezi pololetím a semestrem. Grafické znázornění četností je patrné z následujícího sloupcového grafu. Zda mělo vyučování vedené rodilým mluvčím vliv na frekvenci aplikace komunikativních strategií, uvádíme na základě statistických výpočtů dále.



Graf č. 10: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?“

### 7. Použil/a jste nebo používáte němčinu Vy osobně při reálném rozhovoru s nějakým rodilým mluvčím?

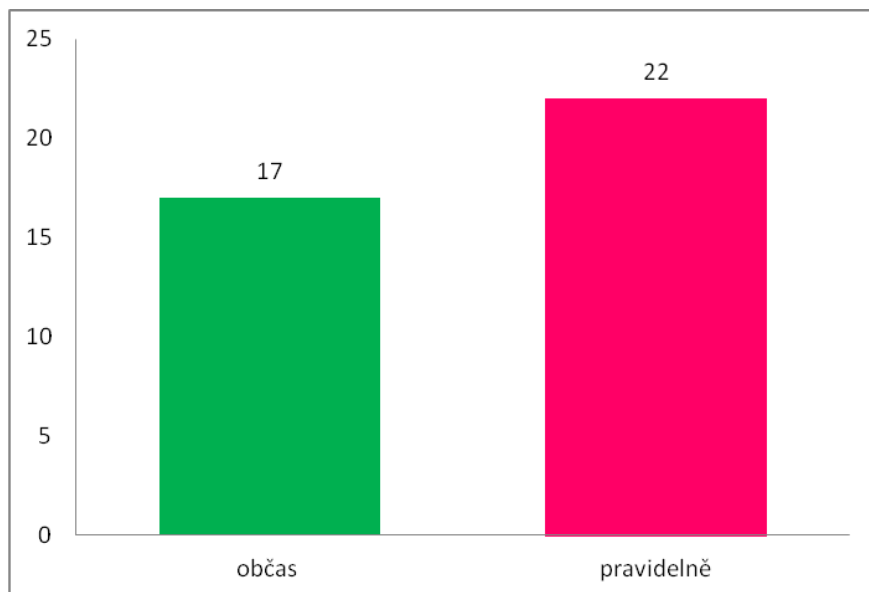
Statistické vyhodnocení dané otázky není signifikantní, neboť 100 % respondentů odpovědělo na položenou otázku kladně.

Jestliže ano, konkretizujte:

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
<b>občas</b>	17	43,6	17	43,6
<b>pravidelně</b>	22	56,4	39	100

Tab. č. 66: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Jestliže ano, konkretizujte“ - vlastní výzkum.

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (56,41 % respondentů) odpovědělo prostřednictvím kategorie „pravidelně“.



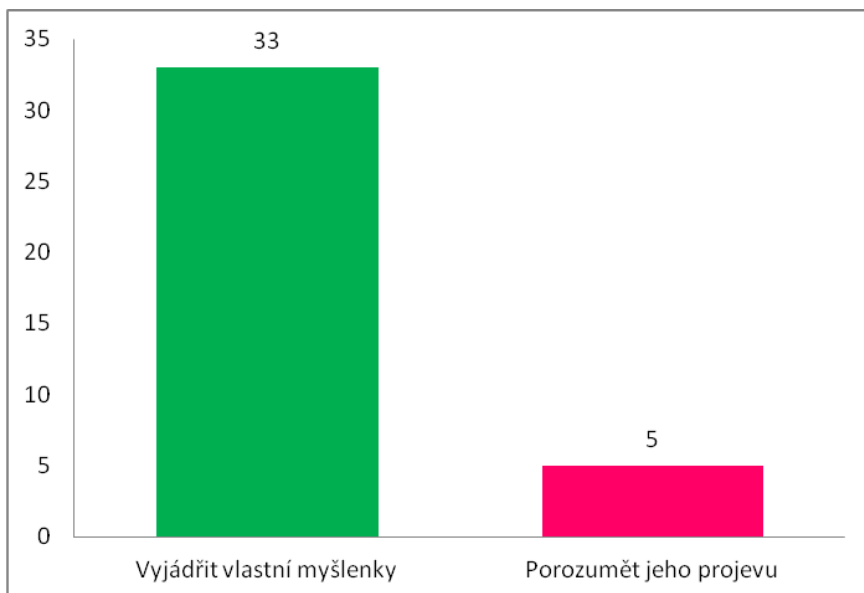
Graf č. 11: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Použil/a jste nebo používáte němčinu Vy osobně při reálném rozhovoru s nějakým rodilým mluvčím?“, podotázku „Jestliže ano, konkretizujte“.

**8. V případě, že jste v předešlé otázce odpověděl/a „ano“, co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?**

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
Vyjádřit vlastní myšlenky	33	86,8	33	86,8
Porozumět jeho projevu	5	13,2	38	100

Tab. č. 67: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?“ - vlastní výzkum.

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (86,84 % respondentů) odpovědělo prostřednictvím kategorie „Vyjádřit vlastní myšlenky“. Tuto odpověď jsme před realizací výzkumu očekávali, ostatně taková je i naše dosavadní pedagogická zkušenost. Přirozený mluvený projev stále patří mezi problematické dovednosti českých studentů, s čímž souvisí i zkoumaná dovednost překonávání jazykového deficitu.



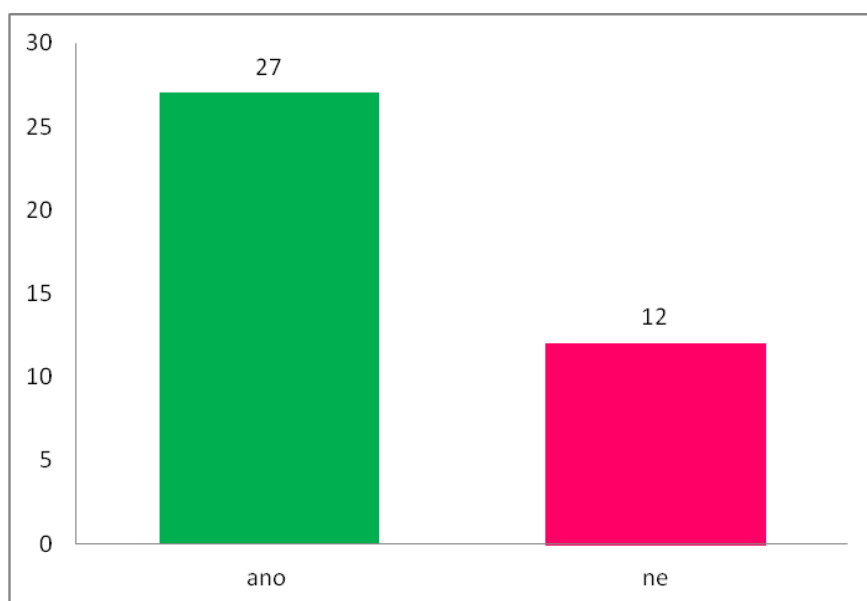
Graf č. 12: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?“.

**9. Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu ERASMUS, absolvování střední školy apod.)?**

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
<b>ano</b>	27	69,2	27	69,2
<b>ne</b>	12	30,8	39	100

Tab. č. 68: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu ERASMUS, absolvování střední školy apod.)?“ – vlastní výzkum.

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (69,23 % respondentů) odpovědělo kladně prostřednictvím kategorie „ano“.

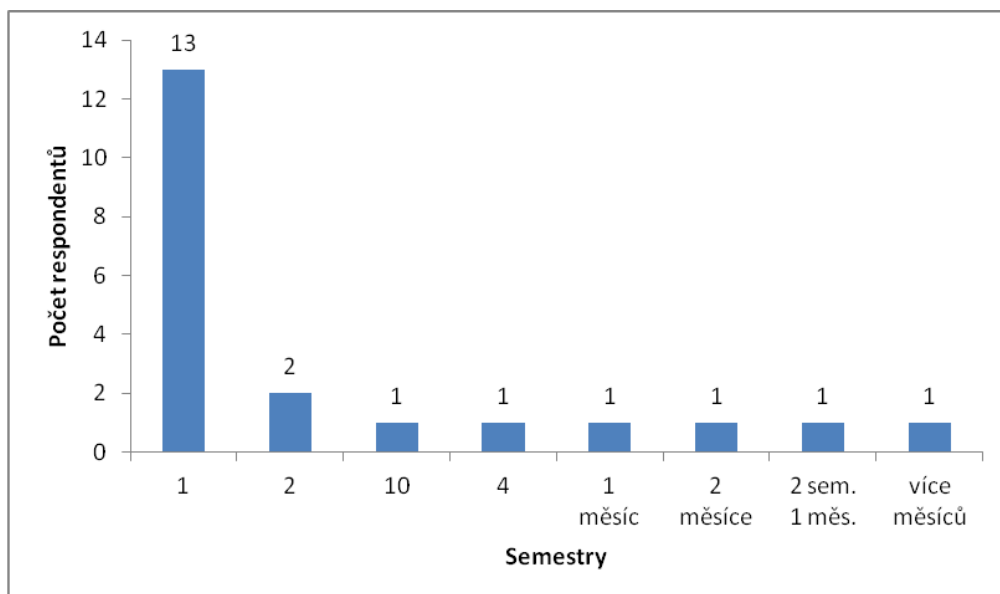


Graf č. 13: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu ERASMUS, absolvování střední školy apod.)?“

Jestliže ano, uveďte jak dlouho.

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
semestr	13	61,9	13	61,9
2 semestry	2	9,5	15	71,4
10 semestrů	1	4,8	16	76,2
4 semestry	1	4,8	17	81,0
1 měsíc	1	4,8	18	85,7
2 měsíce	1	4,8	19	90,5
2 semestry a 1 měsíc	1	4,8	20	95,2
Více měsíců	1	4,8	21	100

Tab. č. 69: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí – podotázka Jestliže ano, uveďte jak dlouho“ – vlastní výzkum.



Graf č. 14: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí – jestliže ano, uveďte jak dlouho?“

Zda měl pobyt v cílové zemi vliv na frekvenci aplikace komunikativních strategií uvádíme na základě statistických výpočtů dále.

**10. Jak jste reagoval/a, jestliže jste při komunikaci s rodilým mluvčím nerozuměl/a vyslechnutému? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?**

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
kombinace B], C], D] a E]	5	12,8	5	12,8
kombinace C], D] a E]	4	10,3	9	23,1
kombinace B], C] a E]	3	7,7	12	30,8
kombinace B], D] a E]	3	7,7	15	38,5
kombinace A], C] a E]	2	5,1	17	43,6



E]				
kombinace B], C], D], F], G] a H]	2	5,1	19	48,7
kombinace A], B], C], D] a E]	1	2,6	20	51,3
kombinace A], B], C], D], E], F] a G]	1	2,6	21	53,8
kombinace A], B], C], D], E] a H]	1	2,6	22	56,4
kombinace A], B], C] a E]	1	2,6	23	59,0
kombinace A], B], D], E] a H]	1	2,6	24	61,5
kombinace A], C], D] a E]	1	2,6	25	64,1
kombinace A] a E]	1	2,6	26	66,7
kombinace B], C] a D]	1	2,6	27	69,2
kombinace B], C], D], E], F] a G]	1	2,6	28	71,8
kombinace B], C], D], E], F], G] a H]	1	2,6	29	74,4
kombinace B], C], D], E], G] a H]	1	2,6	30	76,9
kombinace B], C], D], E] a H]	1	2,6	31	79,5
kombinace B], C], E], F] a H]	1	2,6	32	82,1
kombinace B], C], E] a G]	1	2,6	33	84,6
C]	1	2,6	34	87,2
kombinace C], D], E] a F]	1	2,6	35	89,7
kombinace C] a E]	1	2,6	36	92,3
kombinace C], E] a G]	1	2,6	37	94,9

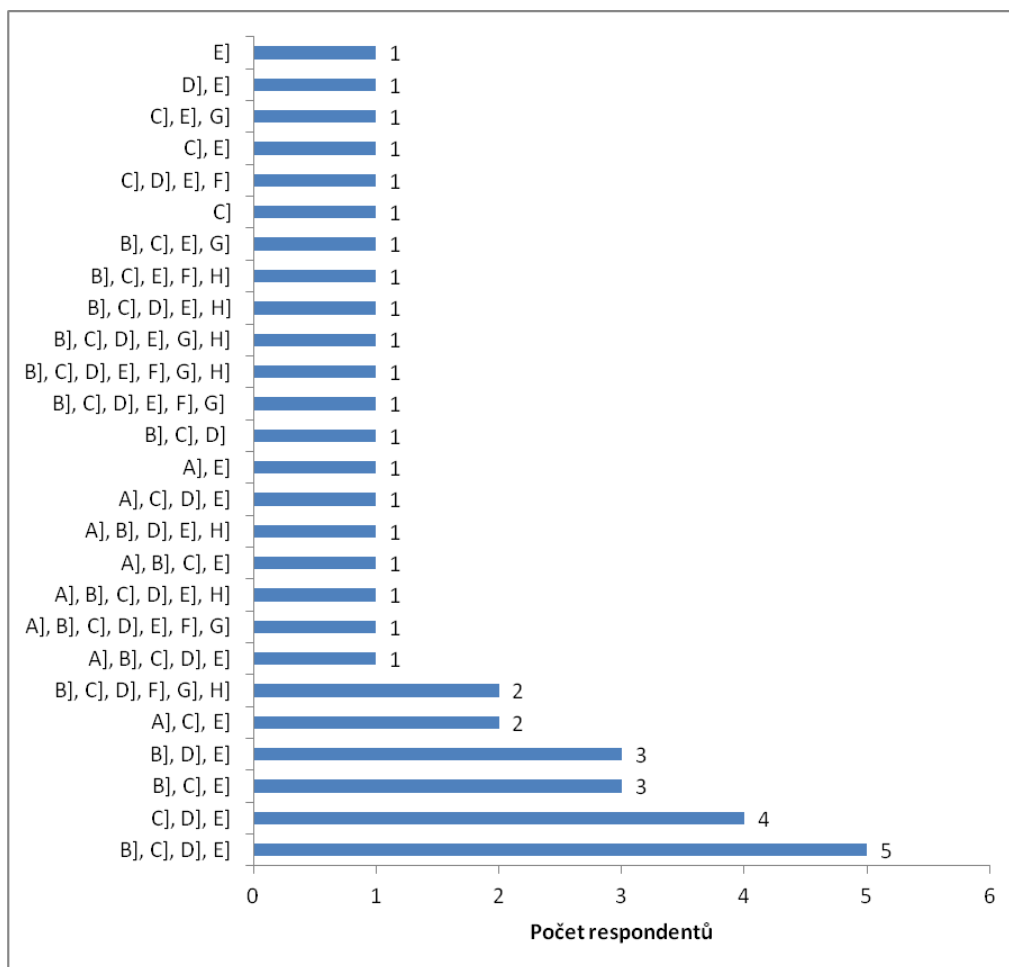
kombinace D] a E]	1	2,6	38	97,4
E]	1	2,6	39	100

Tab. č. 70: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste [...] nerozuměl/a? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?“ – vlastní výzkum.

Legenda k tabulce č. 70: A] Předstíral/a jsem, že (všemu) rozumím; B] Naznačil/a jsem, že nerozumím. Řekl/a jsem, že nerozumím; C] Požádal/a jsem o zopakování řečeného; D] Požádal/a jsem o vysvětlení (o pomoc); E] Odhadl/a jsem smysl (např. na základě celkového kontextu). Snažil/a jsem se odhadnout; F] Použil/a jsem slovník (internet apod.); G] Požádal/a jsem svůj protějšek o vyjádření nejazykovými prostředky (např. gestikulací, pantomimou, kresbou, vyjádření jiným způsobem – uveďte jak...).

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že nejtypičtější je kombinace následujících kategorií B] *Naznačil/a jsem, že nerozumím. Řekl/a jsem, že nerozumím*; C] *Požádal/a jsem o zopakování řečeného*; D] *Požádal/a jsem o vysvětlení (o pomoc)*; E] *Odhadl/a jsem smysl (např. na základě celkového kontextu). Snažil/a jsem se odhadnout*. Pomocí této kombinace se vyjádřilo 12,82 % respondentů. Často se jedná o aplikaci interakčních strategií.

Variabilitu odpovědí na položenou otázku lze charakterizovat jako velmi vysokou. Hodnota skutečného nominálního rozptylu v tomto případě činila 0,9428. Obor hodnot skutečného nominálního rozptylu je pro tento počet odpovědí a kategorií definován intervalem [0,0; 0,9615].



Graf č. 15: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste nerozuměl/a všemu? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?“.

Legenda ke grafu č. 15: A] Předstíral/a jsem, že (všemu) rozumím; B] Naznačil/a jsem, že nerozumím. Řekl/a jsem, že nerozumím; C] Požádal/a jsem o zopakování řečeného; D] Požádal/a jsem o vysvětlení (o pomoc); E] Odhadl/a jsem smysl (např. na základě celkového kontextu). Snažil/a jsem se odhadnout; F] Použil/a jsem slovník (internet apod.); G] Požádal/a jsem svůj protějšek o vyjádření nejazykovými prostředky (např. gestikulací, pantomimou, kresbou, vyjádření jiným způsobem – uveďte jak...).

**11. Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek v případě mluvení? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec vyjádřil/a? Můžete označit více odpovědí.**

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
kombinace B], C] a E]	3	7,7	3	7,7
kombinace B], C], E], F] a G], H], I] a J]	2	5,1	5	12,8
kombinace B]C], E], F]a H]	2	5,1	7	17,9
kombinace B], C], E] a H]	2	5,1	9	23,1
kombinace B], C], E], H] a I]	2	5,1	11	28,2
kombinace B], C], E], H] a J]	2	5,1	13	33,3
kombinace B], C] a F]	2	5,1	15	38,5
kombinace A], B], C], D], E], G], H] a J]	1	2,6	16	41,0
kombinace B] a C]	1	2,6	17	43,6
kombinace B], C] a D]	1	2,6	18	46,2
kombinace B]C], D], E], F], G], H] a I]	1	2,6	19	48,7
kombinace B], C], D], E], F] a J]	1	2,6	20	51,3
kombinace B], C], D] a F]	1	2,6	21	53,8
kombinace B], C], D], F]a J]	1	2,6	22	56,4

kombinace B], C], E], F], G], H] a J]	1	2,6	23	59,0
kombinace B], C], E], F], H] a I]	1	2,6	24	61,5
kombinace B], C], E], F] a J]	1	2,6	25	64,1
kombinace B], C], E], G] a H]	1	2,6	26	66,7
kombinace B], C], E], H], I] a J]	1	2,6	27	69,2
kombinace B], C], F] a H]	1	2,6	28	71,8
kombinace B], C], F] a I]	1	2,6	29	74,4
kombinace B], C] a I]	1	2,6	30	76,9
kombinace B], E] a F]	1	2,6	31	79,5
kombinace B], E], F] a J]	1	2,6	32	82,1
kombinace B], E] a I]	1	2,6	33	84,6
B], C], H] a I]	1	2,6	34	87,2
B] a J]	1	2,6	35	89,7
C], D] a E]	1	2,6	36	92,3
C], D], E], H], I] a J]	1	2,6	37	94,9
C], E], G], H] a J]	1	2,6	38	97,4
Ch]	1	2,6	39	100

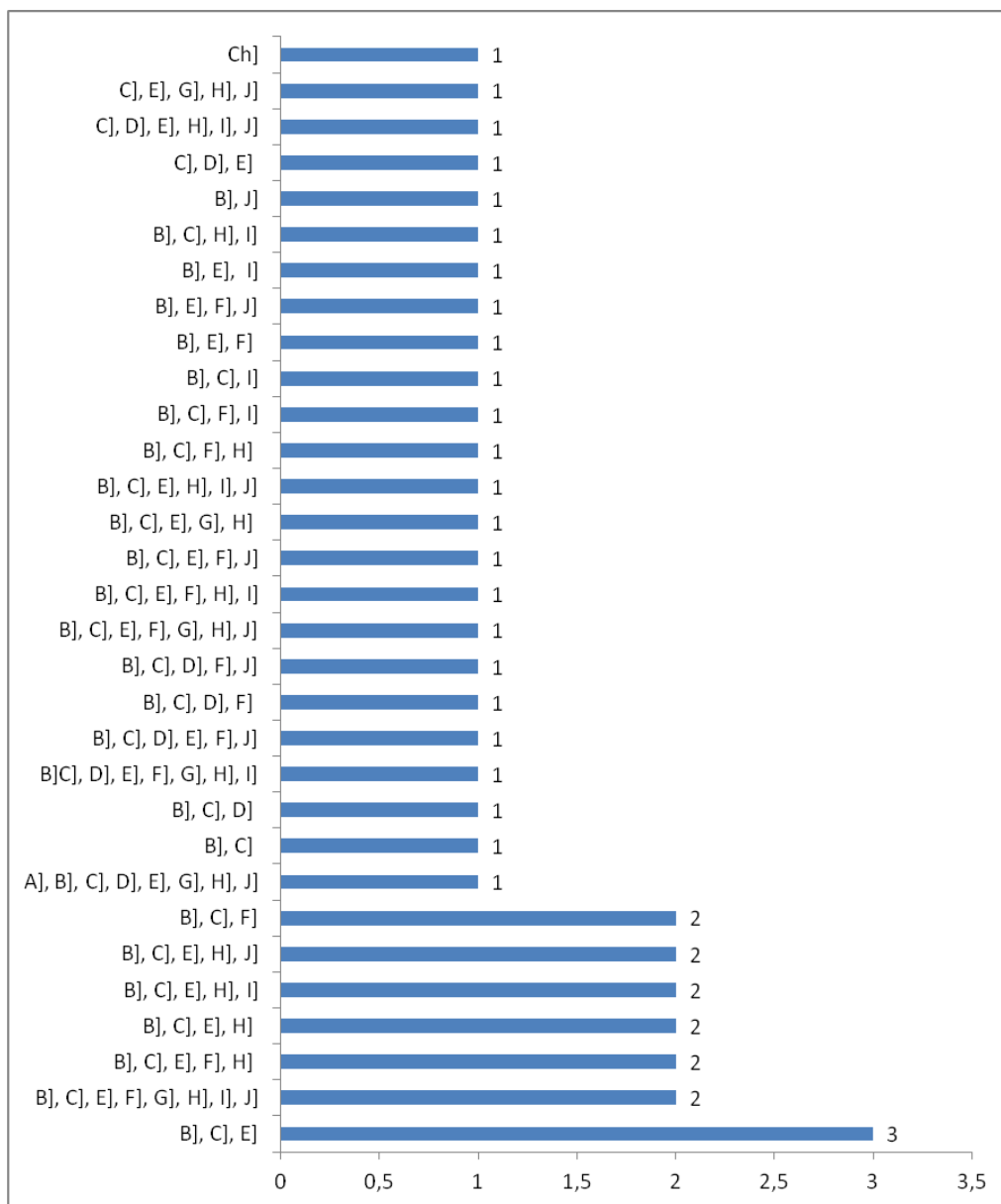
Tab. č. 71: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek v případě mluvení? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec vyjádřil/a?“ – vlastní výzkum.

Legenda k tabulce č. 71: A] Nedokázal/a jsem se vyjádřit. Celému tématu jsem se vyhnul/a a přešel/a k jinému tématu; B] Použil/a jsem výraz podobného významu (nahradil/a jsem jej jiným); C] Použil/a jsem parafráze (výraz nebo strukturu jsem opsal/a jinak); D] Neznámý výraz /strukturu jsem vynechal/a; E] Na danou věc jsem ukázal/a (použil/a jsem např. ukazovacích zájmen ten, ta, to); F] Použil/a jsem neязыkových prostředků (např. gestikulace, pantomima, kresba...); G] Vytvořil/a jsem si

nové, v daném jazyce neexistující (vlastní) slovo; H] Použil/a jsem změny jazykového kódu (použil/a jsem anglické slovo, latinské apod.).

Z výše uvedené tabulky četností jednotlivých odpovědí respondentů jasně plyne, že nejtypičtější odpovědí byla kombinace „Použil/a jsem výraz podobného významu (nahradil/a jsem jej jiným)“ „Použil/a jsem parafráze (výraz nebo strukturu jsem opsal/a jinak)“ a „Na danou věc jsem ukázal/a (použil/a jsem např. ukazovacích zájmen ten, ta, to)“. Pomocí těchto způsobů se vyjádřilo 7,69 % všech respondentů (celkem jich v tomto případě odpovědělo 39).

Zde se tedy v zásadě jednalo o různé druhy přímých strategií, zejména pak šlo o strategie se vztahem k nedostatku zdrojů. Tyto komunikační strategie totiž patří k relativně častým a relativně snadno aplikovatelným, jež mluvčímu umožňují předat interlokutorovi intendovanou promluvu, i když v oproti původně konceptualizovanému záměru v poněkud modifikované podobě. Patří sem například právě substituce, parafráze, změna kódu apod.



Graf č. 16: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek v případě mluvení? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec vyjádřil/a?“

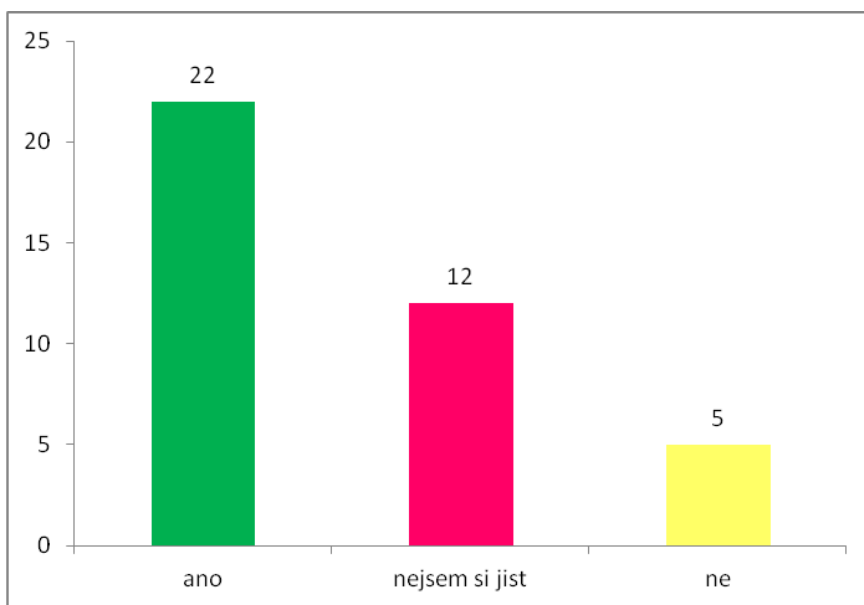
Legenda ke grafu č. 16: A] Nedokázal/a jsem se vyjádřit. Celému tématu jsem se vyhnul/a a přešel/la k jinému tématu; B] Použil/a jsem výraz podobného významu (nahradil/a jsem jej jiným); C] Použil/a jsem parafráze (výraz nebo strukturu jsem opsal/a jinak); D] Neznámý výraz /strukturu jsem vynechal/a; E] Na danou věc jsem ukázal/a (použil/a jsem např. ukazovacích zájmen ten, ta, to); F] Použil/a jsem neязыkových prostředků (např. gestikulace, pantomima, kresba...); G] Vytvořil/a jsem si nové, v daném jazyce neexistující (vlastní) slovo; H] Použil/a jsem změny jazykového kódu (použil/a jsem anglické slovo, latinské apod.).

12. Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci (např. opisem, náhradou jiným slovem, změnou jazykového kódu = použití angličtiny, latiny... namísto němčiny, apod.)?

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
<b>ano</b>	22	56,4	22	56,4
<b>nejsem si jist</b>	12	30,8	34	87,2
<b>ne</b>	5	12,8	39	100,00

Tab. č. 72: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci?“ – vlastní výzkum.

Z tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, je odpověď „ano“. Pomocí této kategorie se vyjádřilo 56,41 % z dotázaných respondentů (celkem jich odpovědělo 39). Záporně se k této otázce se vyjádřilo 12,82 % respondentů. Zbytek respondentů si nebyl jist.



Graf č. 17: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci“

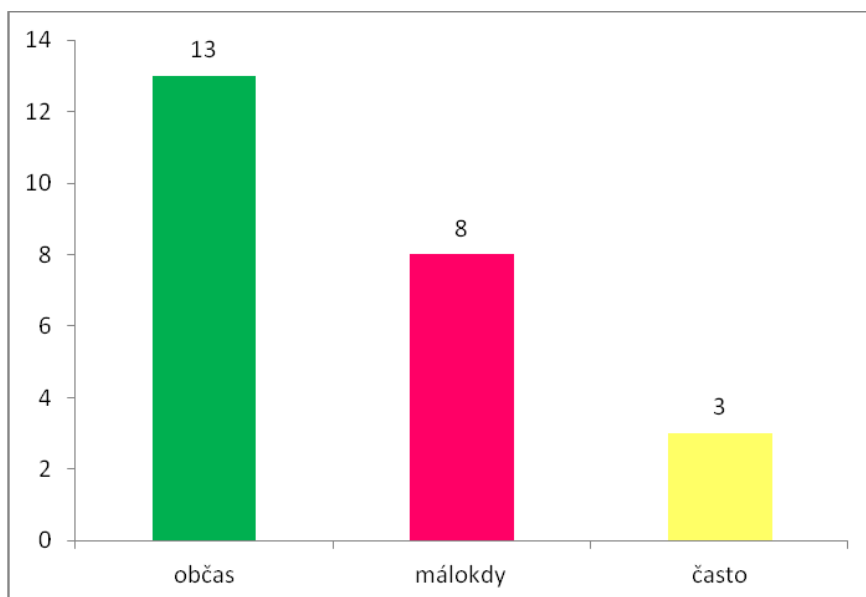


Jestliže ano, konkretizujte:

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
<b>občas</b>	13	54,2	13	54,2
<b>málokdy</b>	8	33,3	21	87,5
<b>často</b>	3	12,5	24	100

Tab. č. 73: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětlil, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci? – jestliže ano, konkretizujte“ – vlastní výzkum.

Z tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, je odpověď „občas“. Pomocí této kategorie se vyjádřilo 54,17 % z dotázaných respondentů (celkem jich odpovědělo 24). Přes 33 % respondentů odpovědělo pomocí kategorie „málokdy“. Pouze tři respondenti odpověděli pomocí kategorie „často“.



Graf č. 18: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětlil, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci? – jestliže ano, konkretizujte“

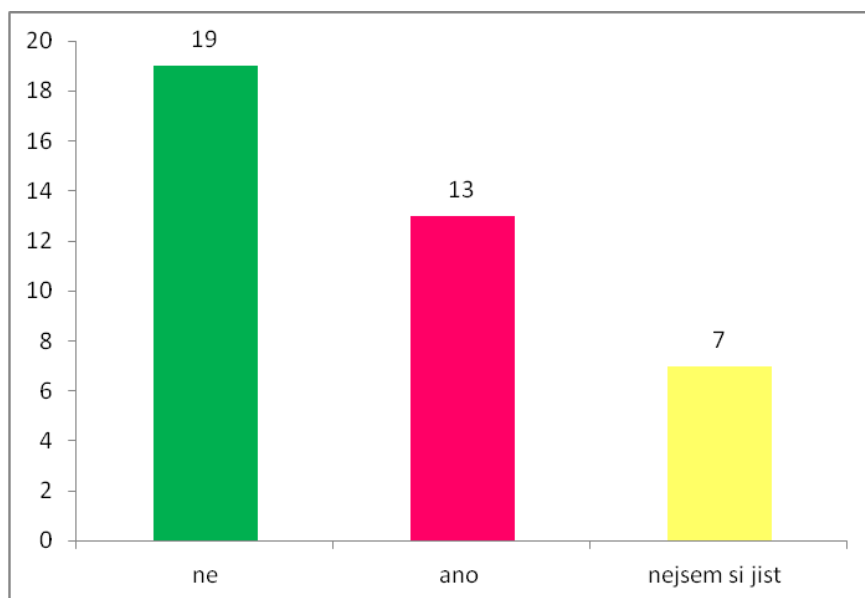
Ze získaných dat vyplynulo, že nadpoloviční většina probandů byla během svého předchozího studia s komunikativními strategiemi konfrontována prostřednictvím svých vyučujících. Pouze necelých 13 % se s nimi nesetkalo.

**13. Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti? (Př. Jeden žák představuje českého mluvčího, druhý je tlumočník, který tlumočí do němčiny nějaký rozhovor, promluvu jiné osoby, situaci apod. - lze i obráceně z němčiny do češtiny).**

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
ne	19	48,7	19	48,7
ano	13	33,3	32	82,1
nejsem si jist	7	17,9	39	100

Tab. č. 74: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti?“ – vlastní výzkum.

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, je odpověď „ne“. Pomocí této kategorie se vyjádřilo 48,72 % z dotázaných respondentů (celkem jich odpovědělo 39). Kladně se vyjádřilo 33,3 % respondentů. Zbytek si nebyl jist.



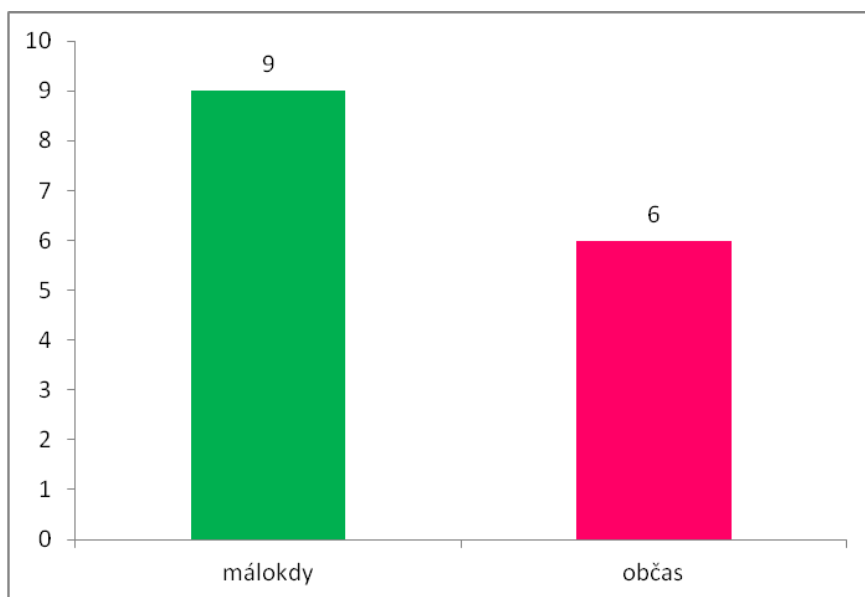
Graf č. 19: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti?“

Jestliže ano, konkretizujte:

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost[%]
málokdy	9	60,00	9	60,00
občas	6	40,00	15	100,00

Tab. č. 75: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti? – jestliže ano, konkretizujte“ – vlastní výzkum. Vlastní výzkum

Z výše uvedené tabulky četností je zřejmé, že modální kategorií, je odpověď „málokdy“. Pomocí této kategorie se vyjádřilo celých 60 % z dotázaných respondentů (celkem jich odpovědělo na položenou otázku 15). Zbytek, tj. 40 % se vyjádřilo prostřednictvím kategorie „občas“. Důvodem pro stanovený výsledek u této položky by mohla být skutečnost, že tlumočení jako specifická dovednost není zakotveno v rámcovém vzdělávacím programu.



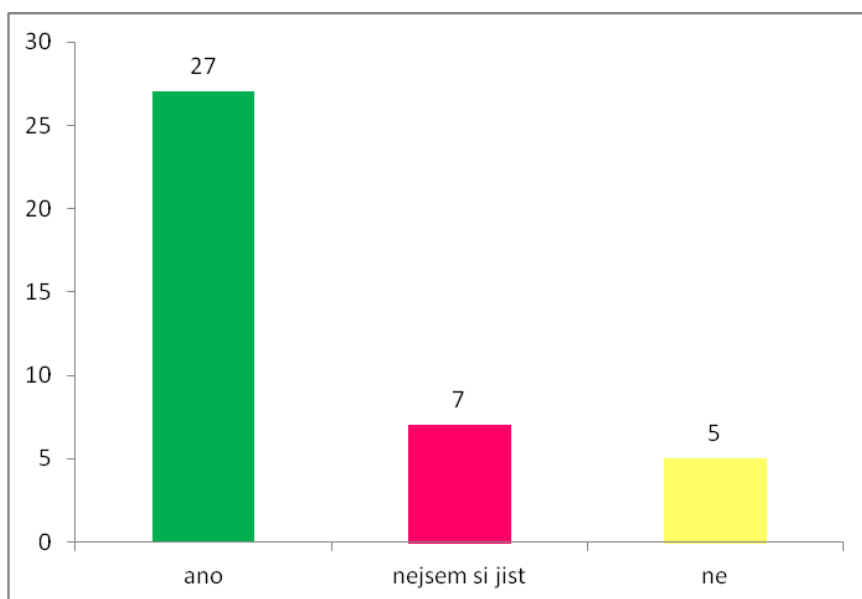
Graf č. 20: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti? - jestliže ano, konkretizujte“

14. Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny (nejedná se o doslovný překlad, ale o vlastní interpretaci výchozího textu, důležité je zachování hlavní myšlenky, kterou můžete vyjádřit např. opisem; méně podstatná slova můžete vynechat apod.)?

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
<b>ano</b>	27	69,2	27	69,2
<b>nejsem si jist</b>	7	17,9	34	87,2
<b>ne</b>	5	12,8	39	100,0

Tab. č. 76: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny?“ – vlastní výzkum.

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (69,23 % respondentů) odpovědělo na položenou otázku kladně, prostřednictvím kategorie „ano“.



Graf č. 21: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny?“

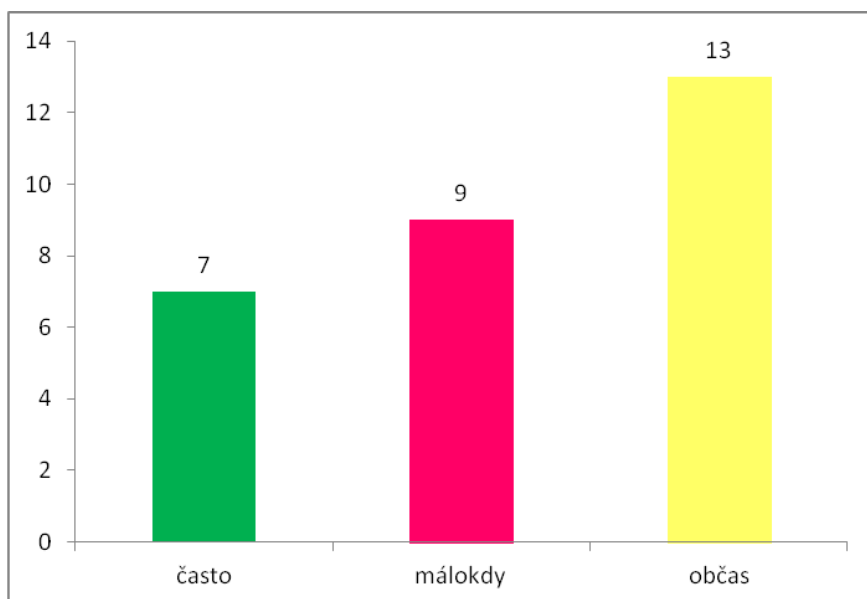
Jestliže ano, konkretizujte:

	Absolutní četnost	Relativní četnost [%]	Kumulativní absolutní četnost	Kumulativní relativní četnost [%]
<b>často</b>	7	24,2	7	24,2
<b>málokdy</b>	9	31,0	16	55,2
<b>občas</b>	13	44,8	29	100,00

Tab. č. 77: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny? – jestliže ano, konkretizujte“ – vlastní výzkum.

Z tabulky četností je zřejmé, že největší procento (44,8 % respondentů) odpovědělo kladně prostřednictvím kategorie „občas“.

I přes předchozí zjištění, že byla nadpoloviční většina probandů s komunikačními strategiemi při učení se němčině seznámena, ze získaných dat u posledních dvou položek však vyplynulo, že jejich nácviku nebyla věnována potřebná (kontinuální) pozornost.



Graf č. 22: Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny – jestliže ano, konkretizujte“

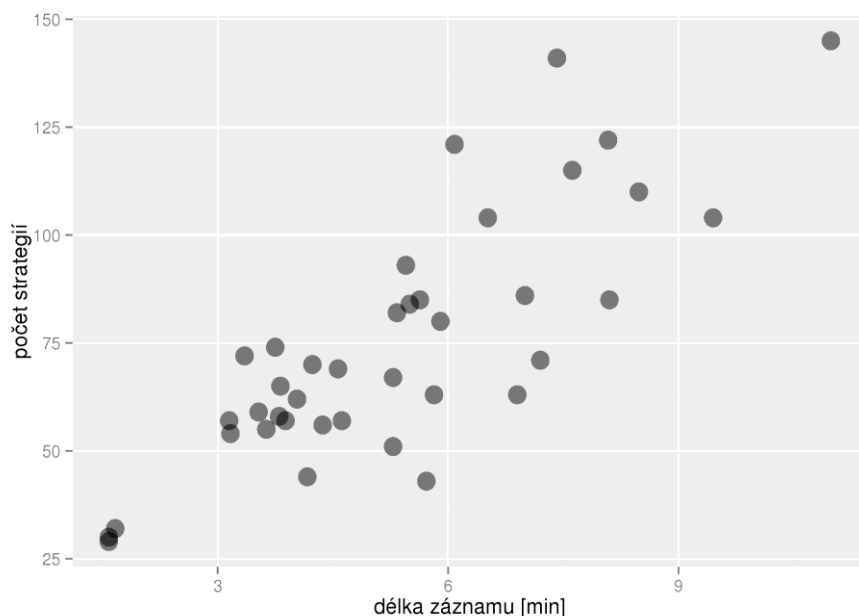
## 12.8 Výsledné testování stanovených hypotéz

K testování hypotéz používáme s ohledem na charakter dat (počty použitých komunikačních strategií) Poissonovu regresi (zobecněný lineární model, který je zobecněním modelu klasické lineární regrese na případ, kdy sledovaná veličina, v našem případě počet výskytů strategií, je považován za Poissonovskou veličinu, se kterou nelze pracovat jako se spojitou odezvou známou z klasické regrese).

Vzhledem k tomu, že počet strategií úzce souvisí s délkou projevu, po který byl tento počet zjišťován (viz obr. **pocet\_strat-delka\_zaznamu.png**), zohledňují všechny modely délku záznamu (prostřednictvím tzv. offsetu) tak, že zkoumaná veličina pak není přímo počet použitých strategií, ale počet použitých strategií za jednotku času. Díky této normalizaci docílíme toho, že sledované výskyty strategií jsou srovnatelné napříč probandy. (Pokud bychom takovou normalizaci neprovedli, hrozilo by, že u probanda, který použil ve dvouminutovém projevu 40 strategií, bychom frekvenci použití strategií považovali za dvakrát vyšší ve srovnání s probandem, který v minutovém projevu použil strategií 20. Přitom oba probandi použili v průměru 20 strategií za minutu.)

Z explorační analýzy i vlastního testování hypotéz vyplynulo, že počet použitých strategií souvisí s několika sledovanými faktory, které však často navíc souvisí i mezi sebou. V takovém případě jsme se pokusili identifikovat faktory prvotní, přímo ovlivňující frekvenci používaných strategií, od faktorů, které s frekvencí používaných strategií souvisí jen nepřímo (díky tomu, že jsou samy provázány s faktory prvotními). Příkladem je fakt, že frekvence všech používaných strategií (bez rozlišení jejich typu) souvisí s úrovní znalosti jazyka (kterou považujeme za prvotní) a zdánlivě i se skupinou probandů (filologové/nefilologové). Při bližším zkoumání však vyjde najevo, že ve skupině filologů je mnohem vyšší úroveň znalosti němčiny a rozdíl ve frekvenci používání všech strategií (bez rozlišení jejich typu) lze vysvětlit právě rozdíl ve znalosti němčiny – po zohlednění znalosti se již skupiny co do frekvence používaných strategií (bez rozlišení typu) neliší.

*pocet\_strat-delka\_zaznamu.png*



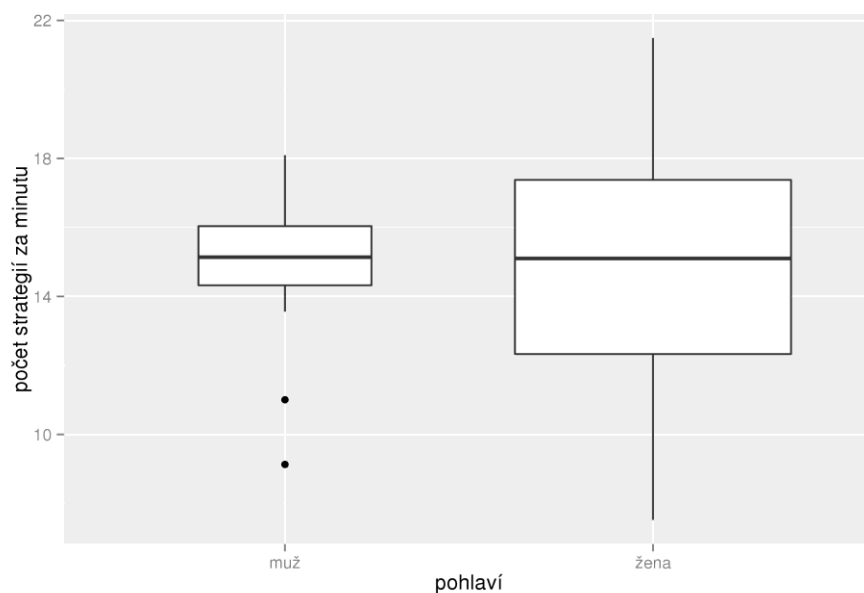
Graf č. 23: Počet strategií v souvislosti s délkou projevu.

**1. Frekvence aplikace komunikačních strategií je ovlivněna pohlavím, ženy jich využívají častěji než muži, což souvisí s odlišnými modalitami neurálního zpracování řeči u obou pohlaví.**

**Potvrzeno (pouze) u interakčních strategií.**

V modelu studujícím počet použitých strategií vzhledem k pohlaví, s přihlédnutím na skupinu respondentů (filologové vs. nefilologové) a úroveň znalosti němčiny (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1), nebyl zaznamenán v počtu použitých strategií mezi muži a ženami významný rozdíl. Ženy použily v průměru pouze nevýznamně více (o 8,6 %) strategií ve srovnání s muži (95% interval spolehlivosti koeficientu o kolik použily ženy více strategií (-0,2%; 18%),  $p=0,153$ ).

Situaci ilustruje obr. *pocet\_strat-pohlavi.png*



Graf č. 24: Počet strategií v souvislosti s pohlavím.

Ptáme-li se na jednotlivé typy strategií (postupně na přímé s nedostatkem zdrojů, přímé vlastní, nepřímé a interakční), vychází, že (po zohlednění skupiny a úrovně jazyka) ženy používají hraničně<sup>83</sup> významně **více interakčních strategií** než muži (o 64 %, 95% interval spolehlivosti (12%; 145%),  $p=0,0129$ ). U ostatních typů strategií rozdíl není významný.

<sup>83</sup> Pozn. autora: O hraniční významnosti mluvíme proto, že jsme testovali 4 typy strategií, každou na hladině významnosti 5 % - takže každá mohla dát falešně pozitivní odpověď s pravděpodobností 5% - a pokud chceme omezit celkovou pravděpodobnost, že některý z testů vydá falešnou odpověď, měli bychom používat u jednotlivých testů přísnější (nižší) hladinu významnosti. Např. při použití Bonferroniho korekce bychom měli používat hladinu  $5\%/4 = 1,25\%$ . Potom opravdu  $p=0,0129$  představuje pouze hraniční významnost.



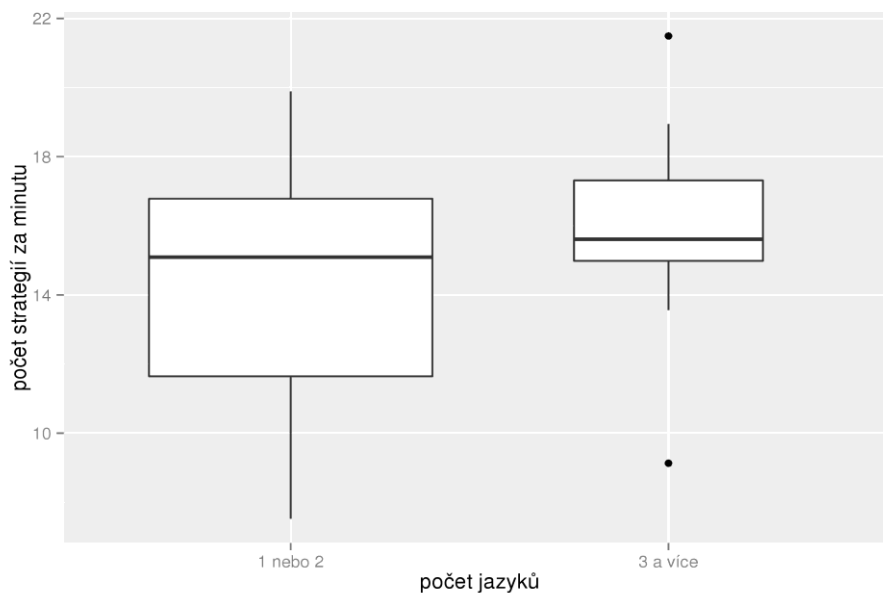
## 2. Čím více jazyků mluvčí ovládá, tím více a lépe bude využívat komunikačních strategií.

### Potvrzeno.

Vzhledem k relativně malému počtu probandů jsme probandy rozdělili do skupin podle toho, kolik jazyků (včetně němčiny) ovládali: skupina 27 probandů ovládala jeden nebo dva jazyky, skupina 12 probandů ovládala alespoň tři jazyky (někteří probandi uvedli, že ovládají až pět jazyků).

V modelu vztahujícím počet použitých strategií k tomu, zda probandi ovládali nanejvýš dva resp. alespoň tři jazyky, a s přihlédnutím na skupinu respondentů (filologové vs. nefilologové) a úroveň znalosti němčiny (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1), byl zaznamenán v počtu použitých strategií v závislosti na počtu jazyků významný rozdíl. Probandi, kteří ovládali alespoň tři jazyky, použili v průměru o 10 % více strategií než probandi, kteří ovládali jazyků méně (95% interval spolehlivosti (1%; 19%),  $p < 0,05$ ).

### ***pocet\_strat-pocet\_jazyku.png***



Graf č. 25: Počet strategií v souvislosti s počtem ovládaných jazyků.

Ptáme-li se na jednotlivé typy strategií (postupně na přímé s nedostatkem zdrojů, přímé vlastní, nepřímé a interakční), vychází, že (po zohlednění skupiny a úrovně jazyka) probandi se znalostí tří a více jazyků používají průměrně o 27 % **více nepřímých strategií** ve srovnání s probandy se znalostí méně jazyků (95% interval spolehlivosti (9%; 46%),  $p < 0.05$ ).

U ostatních typů strategií sice probandi se znalostí tří a více jazyků rovněž používají více strategií než probandi se znalostí méně jazyků, ale tento rozdíl není na daném počtu probandů významný.

**3. Čeští mluvčí, kteří se učí němčině v podmínkách českých škol, nemají v tomto jazyce v dostatečné míře osvojení dovednost aplikace komunikačních strategií, které by dokázali efektivně aplikovat pro překonání jazykových nedostatků vzniklých v procesu reálné cizojazyčné komunikace.**

#### **Potvrzeno částečně.**

V modelu vztahujícím počet použitých strategií k tomu, zda probandi navštěvovali zahraniční střední školu, s přihlédnutím ke skupině respondentů (filologové vs. nefilologové) a k úrovni znalosti němčiny (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1), nebyl zaznamenán v počtu všech použitých strategií významný rozdíl. Probandi, kteří navštěvovali zahraniční střední školu, použili průměrně přibližně stejný počet strategií, jako probandi bez takové zkušenosti (test rozdílu v průměrném počtu strategií  $p = 0,64$ ).

Ptáme-li se však na jednotlivé typy strategií (postupně na přímé s nedostatkem zdrojů, přímé vlastní, nepřímé a interakční), vychází, že (po zohlednění skupiny, úrovně jazyka) probandi se zkušeností ze zahraniční školy používají průměrně o 20 % **více nepřímých strategií** ve srovnání s probandy bez podobné zkušenosti (95% interval spolehlivosti (3%; 39%),  $p < 0,05$ ) a naopak používají průměrně o 40 % **méně strategií interakčních** (95% interval spolehlivosti (11%; 61%),  $p < 0,05$ ). Přitom pozorovaný rozdíl v interakčních strategiích není vysvětlitelný pohlavím probandů (po zohlednění pohlaví je efekt zahraniční zkušenosti stále významný).

U ostatních typů strategií nebyl významný rozdíl zaznamenán.

**4. Studenti filologických oborů s němčinou budou využívat komunikačních strategií méně často, než studenti nefilologických oborů, a to i navzdory tomu, že budou obě skupiny dosahovat v momentě realizace výzkumu srovnatelné úrovně své komunikační kompetence, tedy B2 dle SERR.**

**Potvrzeno pouze u přímých strategií souvisejících s vlastním projevem, u ostatních nepotvrzeno.**

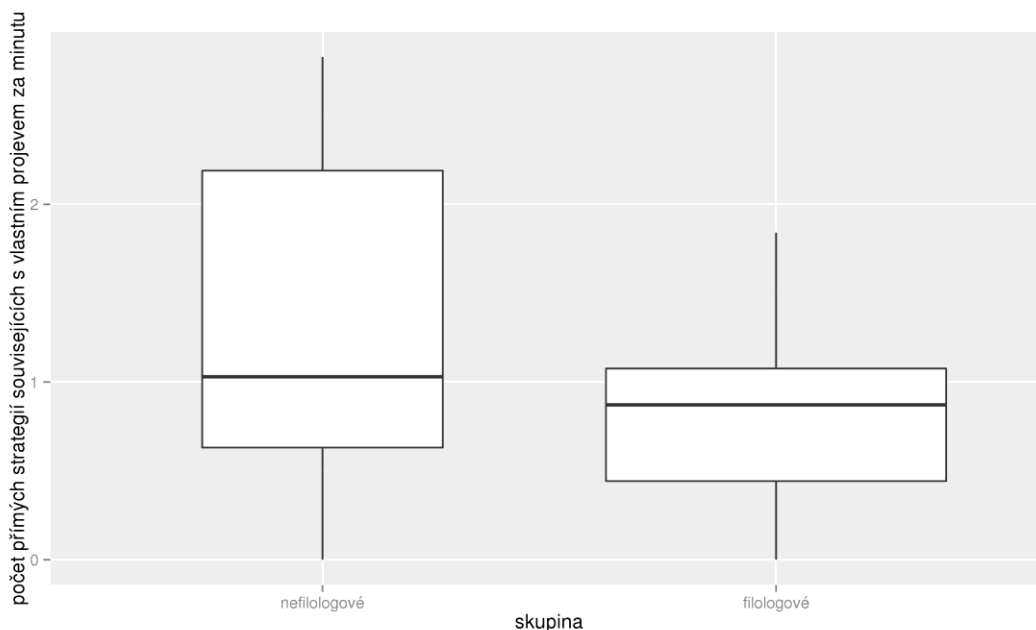
Za prvé je třeba zdůraznit, že úroveň znalosti němčiny se mezi filology a nefilology lišila. Zatímco většina filologů (15 z 26) uvedla znalost na úrovni alespoň C1, znalost němčiny u většiny nefilologů (10 ze 13) byla nanejvýš na úrovni B2. Nutno však podotknout, že se v mnoha případech u úrovně C1 jednalo spíše o subjektivní sebehodnocení probandů, přičemž se jejich reálná znalost, která je nám známa z vlastní zkušenosti z přímé výuky těchto probandů, pohybuje ve skutečnosti spíše na úrovni B2+.

Při srovnávání skupin filologů a nefilologů je tedy třeba k úrovni znalosti němčiny přihlídnout (zohlednit ji), abychom odlišili efekt skupiny od toho, jak ovlivňuje používání strategií úroveň znalosti němčiny. Pokud by totiž vyšší úroveň znalosti němčiny negativně ovlivňovala počet použitých strategií, pak by fakt, že ve skupině filologů je průměrně vyšší znalost němčiny, mohl vést k mylnému závěru, že filologové používají méně strategií. Přitom by tento jev mohl být způsoben pouze nerovnoměrným zastoupením probandů s vyšší úrovní němčiny ve skupině filologů.

Skutečně se ukazuje, že ve skupině filologů je počet použitých strategií průměrně nižší, než ve skupině nefilologů, ale tento rozdíl je způsoben pouze nerovnoměrným zastoupením probandů s vyšší úrovní němčiny ve skupině filologů. Přihlédneme-li k pohlaví a k úrovni znalosti němčiny u jednotlivých probandů v obou skupinách, zjistíme, že mezi filology a nefilology není v počtu použitých strategií rozdíl. Filologové použili ve srovnání s nefilology průměrně nevýznamně více strategií (o 3%, 95% interval spolehlivosti (-5%; 12%),  $p=0,49$ ).

Pokud se však ptáme na jednotlivé typy strategií (postupně na přímé s nedostatkem zdrojů, přímé vlastní, nepřímé a interakční), vychází pouze, že (po zohlednění pohlaví a úrovně jazyka) filologové ve srovnání s nefilology užívají pouze 50 %

strategií souvisejících s **vlastním projevem** (95% interval spolehlivosti (36%; 69%),  $p < 0,001$ ), viz. *pocet\_strat\_prime\_vlastni-skupina.png*:



Graf č. 26: Počet strategií v souvislosti se studovaným oborem.

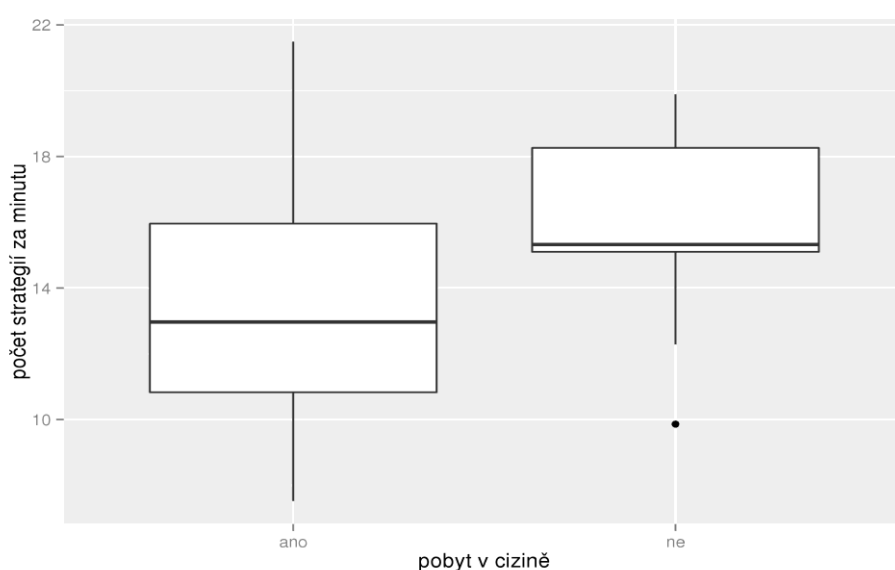
### 5. Studenti, kteří mají zkušenost s pobytem v cílové zemi daného jazyka, dokáží aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji.

#### **Nepotvrzeno. Potvrzena opačná hypotéza!**

V modelu vztahujícím počet použitých strategií k tomu, zda probandi měli zkušenost s pobytem v cílové zemi německého jazyka, a s přihlédnutím k úrovni znalosti němčiny (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1), byl zaznamenán v počtu použitých strategií významný rozdíl, ovšem překvapivě v opačném směru, než bylo očekáváno. Probandi se zkušeností z ciziny používali strategií průměrně o 9 % méně, než studenti bez podobné zkušenosti (95% interval spolehlivosti (0%; 18%),  $p < 0,05$ ). Tato skutečnost by mohla implikovat dojem, že studenti se zkušeností s pobytem v cílové zemi budou ovládat cizí jazyk v takové míře, kdy nebudou komunikační strategie vzhledem k míře ovládnutí jazyka jednoduše potřebovat. My

se však domníváme, že ovládnutí cizího jazyka je málokdy natolik perfektní, aby mluvčí nemusel komunikačních strategií vůbec používat. Ostatně ty využíváme i v mateřském jazyce, a to i navzdory tomu, že v něm vykazujeme vysokou míru jazykové kompetence. Kromě toho se domníváme, že míra ovládnutí cizího jazyka u našich probandů vykazuje i přes případný pobyt v cílové zemi stále ještě značné rezervy.

***pocet\_strat-cizina.png***



Graf č. 27: Počet strategií v souvislosti s pobytem v zahraničí.

Pokud se však ptáme na jednotlivé typy strategií (postupně na přímé s nedostatkem zdrojů, přímé vlastní, nepřímé a interakční), vychází, že (po zohlednění úrovně jazyka) používali studenti se zahraniční zkušeností ve srovnání se studenty bez takové zkušenosti o 21 % méně přímých strategií souvisejících s **vlastními zdroji** (95% interval spolehlivosti (9%; 34%)) a naopak o 34 % více **interakčních strategií** (95% interval spolehlivosti (9%; 55%)). Poznamenejme, že souvislost používání vyššího počtu interakčních strategií u studentů se zahraniční zkušeností nelze vysvětlit nestejným podílem mužů a žen ve vzorcích probandů s/bez zkušenosti ze zahraničí.

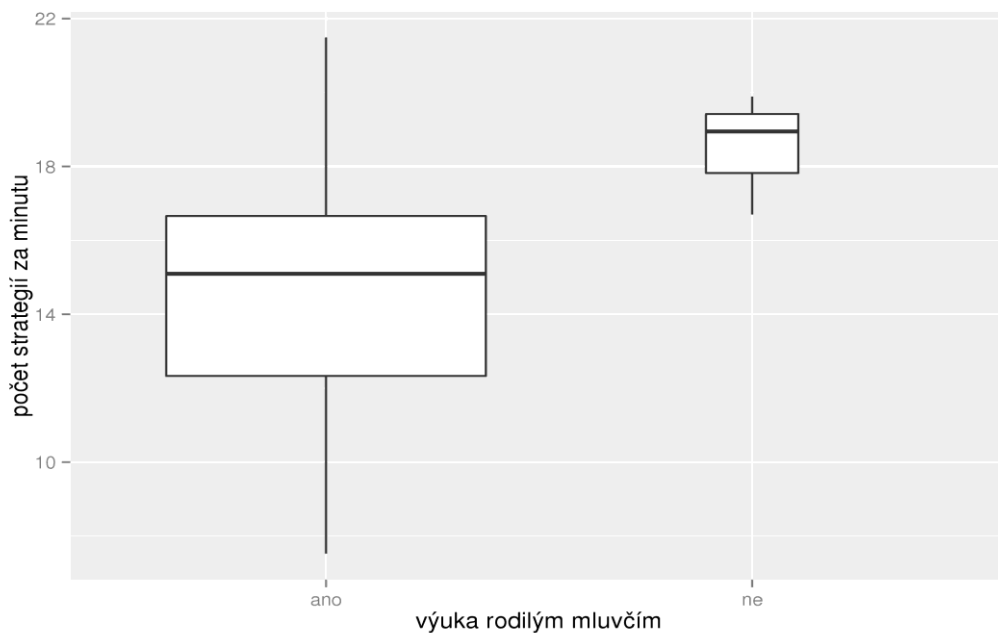
## 6. Studenti, kteří zažili při výuce němčiny jako učitele rodilého mluvčího, dokáží aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji.

### **Nepotvrzeno. Potvrzena opačná hypotéza!**

Protože počet probandů, kteří neměli zkušenost s výukou s rodilým mluvčím, je velmi malý (pouze 3 probandi, nefilologové), je těžké soudit, zda výuka rodilým mluvčím s používáním strategií nějak souvisí. Z obrázku **pocet\_strat-rodily\_mluvci.png** se může zdát, že probandi, kteří s rodilým mluvčím zkušenost nemají, používají strategií více, než probandi, kteří rodilého mluvčího zažili. Těžko však toto pozorování zobecňovat.

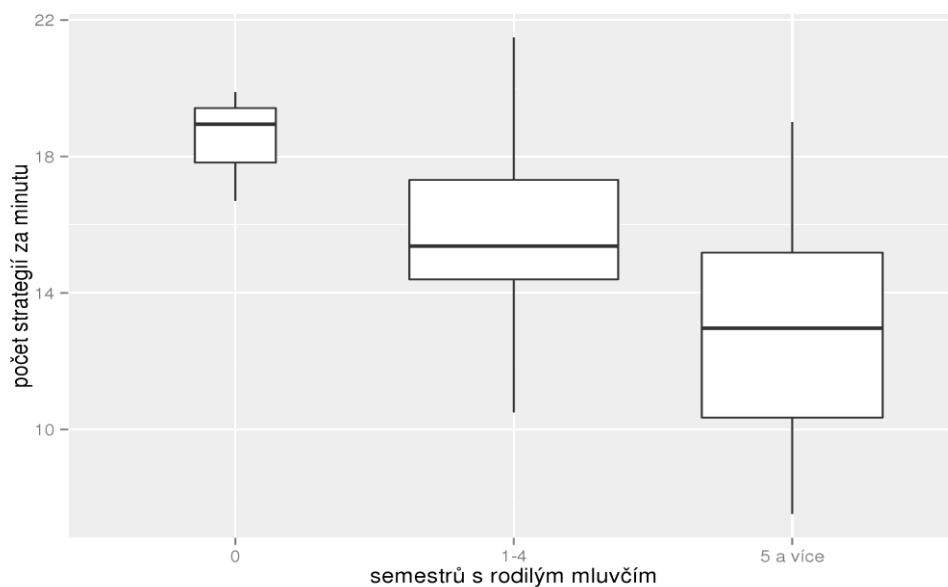
Proto dále otázku zkoumáme tím, že se ptáme, zda je používání strategií ovlivněno počtem semestrů výuky s rodilým mluvčím. Zjišťujeme, že s narůstajícím počtem semestrů se průměrně frekvence používání strategií snižuje, viz obr. **pocet\_strat-semestru\_rodily\_mluvci.png**. Rovněž statistický model, který vztahuje počet použitých strategií k tomu, zda probandi výuku s rodilým mluvčím zažili, resp. strávili s ním 1-4 semestry resp. strávili s ním více než 4 semestry, po zohlednění úrovně znalosti němčiny (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1), jednoznačně ukazuje na to, že s nárůstem počtu semestrů s rodilým mluvčím frekvence používání strategií klesá. Probandi se zkušeností s rodilým mluvčím po dobu 1-4 semestrů používali průměrně o 23 % strategií méně, než probandi bez zkušenosti s rodilým mluvčím (95% interval spolehlivosti (5%; 43%),  $p < 0,01$ ), a probandi se zkušeností s rodilým mluvčím po dobu více než 4 semestrů používali průměrně o 8 % méně, než probandi se zkušeností po dobu 1-4 semestrů (95% interval spolehlivosti (0%; 15%),  $p < 0,05$ ). Lze tedy soudit, že čím delší dobu studenti s rodilým mluvčím strávili, tím méně strategií používají. Také zde dle našeho názoru platí, podobně jako u H5, že míra ovládnutí cizího jazyka však není i přes zkušenost s rodilým mluvčím na takové úrovni, aby mluvčí neměl vůbec potřebu využívat v rámci komunikačního procesu komunikačních strategií.

**pocet\_strat-rodily\_mluvci.png**



Graf č. 28: Počet strategií v souvislosti s kontaktem s rodilým mluvčím.

*pocet\_strat-semesteru\_rodily\_mluvci.png*



Graf č. 29: Počet strategií v souvislosti s počtem semestrů výuky rodilým mluvčím.

Z důvodu relativně malého vzorku probandů a jejich složení co do zkušeností s rodilým mluvčím nelze souvislost mezi počtem semestrů a počtem jednotlivých strategií dobře zkoumat.



## 7. Náviku jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování není při vyučování němčině v českých školách věnována dostatečná pozornost.

Nelze testovat, raději tedy testujeme hypotézu:

**Používání komunikačních strategií je častější u probandů, kteří ve škole kompenzace nacvičovali.**

**Nepotvrzeno. Potvrzena opačná hypotéza!**

Z grafu *pocet\_strat-nacvik\_kompenzace.png* se nezdá, že by nacvičování kompenzací s používáním kompenzačních strategií souviselo, přičemž tuto souvislost nenalezne ani statistický model vztahující počet použitých strategií k tomu, zda probandi kompenzace nacvičovali (po zohlednění úrovně znalosti němčiny (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1)). Mezi probandy, kteří uvedli, že kompenzace nenacvičovali, a těmi, kteří si nejsou jisti, není v používání strategií významný rozdíl ( $p=0,23$ ) a ti, kteří kompenzace nacvičovali, použili strategií nevýznamně méně (o 9%,  $p=0,09$ ) než ti, kteří je nenacvičovali.

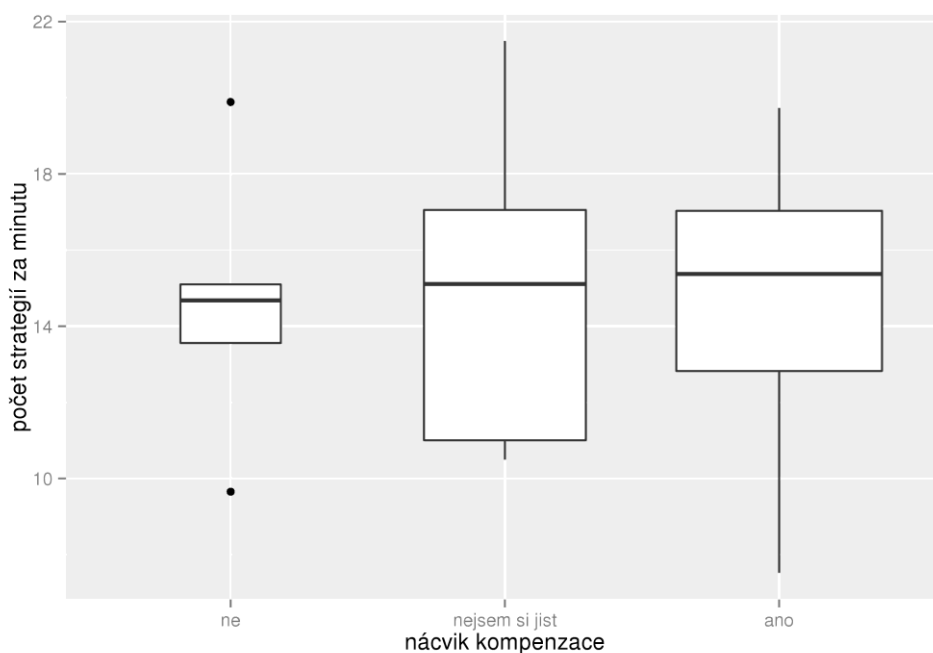
Při detailnějším pohledu na jednotlivé typy strategií (postupně na přímé s nedostatkem zdrojů, přímé vlastní, nepřímé a interakční) vychází, že (po zohlednění úrovně jazyka) používali studenti s jednoznačnou zkušeností s nácvikem méně **nepřímých strategií** než studenti, kteří nácvik prováděli (o 30 % méně, 95% interval spolehlivosti (15%; 42%)) resp. studenti, kteří si nebyli jisti (o 24 % méně, 95% interval spolehlivosti (5%; 36%)).

Zaměříme-li se dále na frekvence nácviku kompenzačních strategií u probandů, kteří jednoznačně nácvik kompenzace přiznali, viz obr. *pocet\_strat-freq\_nacviku\_kompenzace.png*, zjišťujeme, že s narůstající frekvencí nácviku paradoxně klesá počet používaných strategií. Model vztahující počet použitých strategií k frekvenci nácviku (u probandů, kteří uvedli, že nácvik prováděli), po zohlednění úrovně znalosti němčiny (stupeň znalosti nanejvýš B2 vs. alespoň C1)), toto pozorování potvrzuje. S narůstající frekvencí nácviku kompenzací jsme pozorovali pokles používání kompenzačních strategií (po zohlednění znalosti jazyka) průměrně o 24 % ((95% interval spolehlivosti (15%; 32%),  $p<0,001$ ). Pohled na

jednotlivé typy strategií vede k podobným závěrům u **přímých strategií** souvisejících s nedostatkem zdrojů a u **interakčních strategií**. Používání nepřímých strategií vychází ve vztahu k frekvenci nácviku podobně, ale na daném vzorku probandů není souvislost významná.

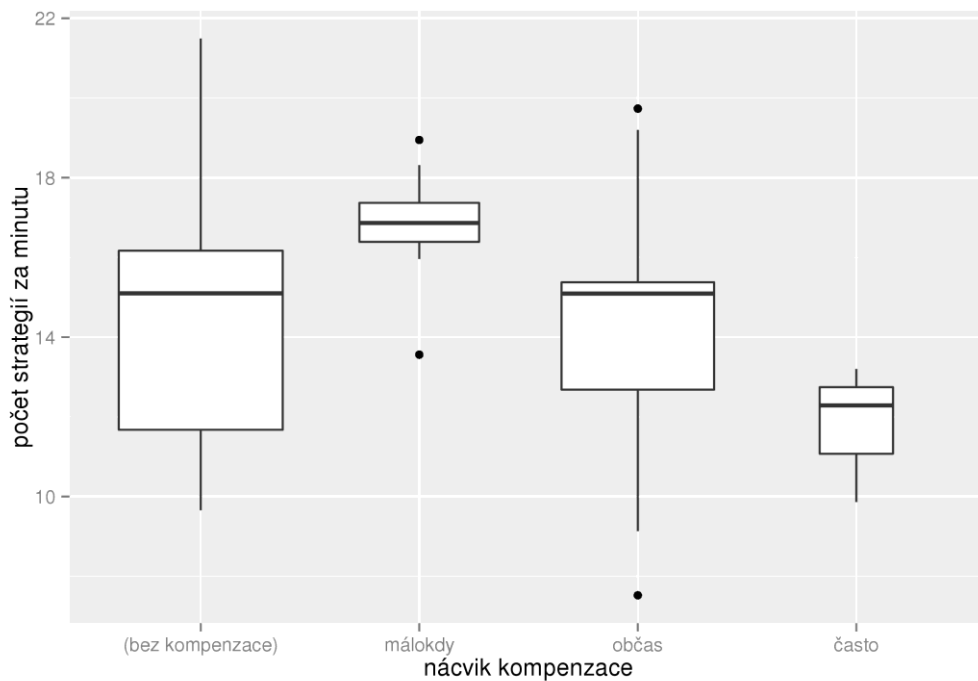
Rovněž v tomto případě by mohlo zdát, že vyšší jazyková připravenost (logicky) souvisí s nižší potřebou kompenzačních strategií. My se však domníváme, že je tomu podobně jako u H5, tedy že i přes cílený nácvik kompenzačních strategií není míra ovládnutí jazyka na takové úrovni, aby mluvčímu umožňovala upustit od používání komunikačních strategií.

***pocet\_strat-nacvik\_kompenzace.png***



Graf č. 30: Počet strategií v souvislosti s jejich nácvikem.

**pocet\_strat-freq\_nacviku\_kompenzace.png**



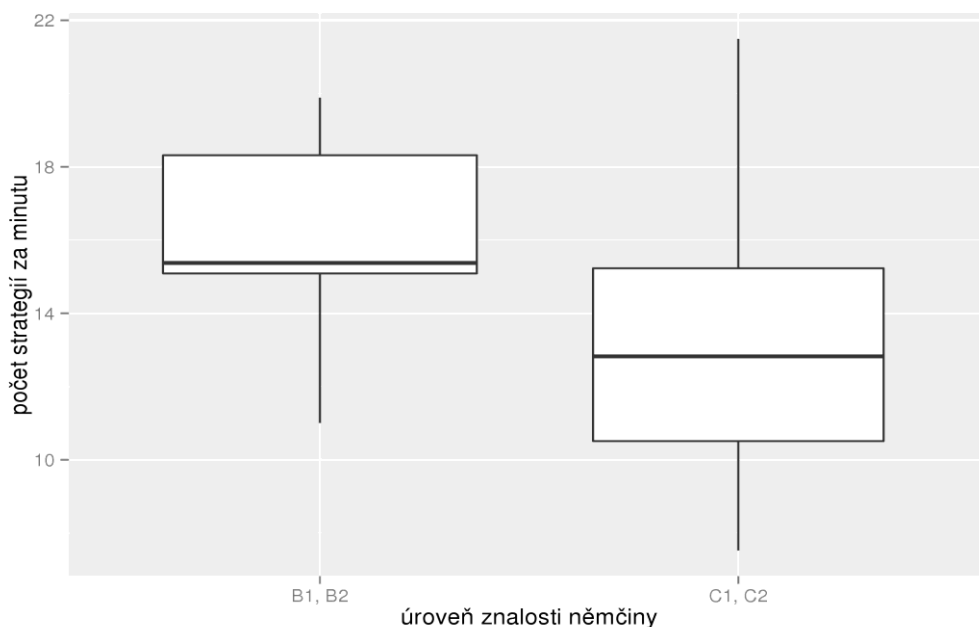
Graf č. 31: Počet strategií v souvislosti s frekvencí návíku kompenzačních strategií.

**8. Čím vyšší je míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence komunikačních strategií.**

**Potvrzeno.**

Z důvodu malého počtu probandů se znalostí němčiny na úrovni B1 (3 probandi) resp. C2 (1 proband) jsme probandy rozdělili na dvě skupiny: na skupinu se znalostí B1 nebo B2 a skupiny se znalostí C1 nebo C2.

***pocet\_strat-uroven\_nj.png***



Graf č. 32: Počet strategií v souvislosti s úrovní ovládnutí jazyka.

Z modelu vztahujícím počet použitých strategií ke znalosti němčiny (úroveň B1/B2 vs. C1/C2) se zohledněním na počet let strávených výukou němčiny a počtu ovládaných jazyků (nanejvýš dva vs. tři a více) jsme zjistili, že probandi s vyšší úrovní němčiny používají ve srovnání s probandy s nižší znalostí průměrně o 21 % méně strategií (95% interval spolehlivosti (14%; 27%),  $p < 0,001$ ).

Při detailnějším pohledu na jednotlivé typy strategií (postupně na přímé s nedostatkem zdrojů, přímé vlastní, nepřímé a interakční) vychází popsaná souvislost vyšší znalosti němčiny s nižší frekvencí používání strategií (po zohlednění počtu let strávených výukou němčiny a počtu ovládaných jazyků) u strategií **přímých** souvisejících **s nedostatkem zdrojů** ( $p < 0,05$ ), u strategií **nepřímých** a **interakčních** (obojí  $p < 0,001$ ); u strategií vlastních tato souvislost naprosto chybí.

### 12.9 Sumarizace výsledků testování hypotéz

Jak souvisí jednotlivé sledované veličiny s frekvencí používání jednotlivých strategií, ukazuje následující tabulka shrnující výše uvedený text. Vzhledem k tomu, že k otestování shora uvedených hypotéz bylo provedeno velké množství testů, narůstá enormně pravděpodobnost, že některý z těchto testů označil nevýznamnou (neexistující) souvislost za významnou. Tato skutečnost je však přirozenou vlastností testů. My, protože jsme si tohoto problému vědomi, označujeme výsledky, které nelze na daném omezeném vzorku probandů prohlásit za jednoznačně významné, pouze jedním symbolem '-' resp. '+'. Výsledky, u nichž je vysoká jistota, že se nejedná o falešný nálezný, jsou označeny trojitými symboly '- - -' resp. '+++'. Samotné symboly pak lze číst tak, že průměrný proband s vlastností uvedenou v levém sloupci tabulky vykazuje nižší ('-') resp. vyšší ('+') frekvenci používání strategií (uvedeny ve sloupcích) ve srovnání s probandy bez uvedené vlastnosti. Např. '+' u nepřímých strategií v souvislosti s vyšším počtem ovládaných jazyků naznačuje, že vyšší počet jazyků souvisí se zvýšenou frekvencí nepřímých strategií. Výsledky se přitom opírají o modely, které se snažily současně zohledňovat další faktory, které mohly studovaný vztah ovlivňovat (např. při studiu souvislosti mezi tím, zda filologové používají více všech strategií (bez rozlišení jejich typu) byla zohledněna úroveň znalosti němčiny u filologů a nefilologů, protože tato znalost s používáním strategií úzce souvisela a pokud bychom ji nezohlednili, jevíly by se skupiny filologů a nefilologů co do počtu používání strategií (bez rozlišení typu) jako odlišné, ačkoli tento efekt byl dán pouze nestejnou úrovní němčiny v obou skupinách).

Z tabulky vyplývá, že filologové používali méně vlastních strategií než nefilologové a vyšší úroveň němčiny měla souvislost s nižší frekvencí používání nepřímých a interakčních strategií. Ostatní souvislosti je třeba interpretovat opatrně, protože na daném vzorku nebylo při daném velkém množství hypotéz možno všechny

zodpovědět dostatečně přesně. Zdá se však, že tzv. komunikační (kompenzační) strategie představují poměrně složitý jev, který je ovlivňován větším množstvím proměnných.

	<b>STRATEGIE</b>				
<b>vysvětlující faktor</b>	přímé zdroje	– přímé vlastní	– nepřímé	interakční	vše
pohlaví				<b>ženy +</b>	
vyšší počet ovládaných jazyků			<b>+</b>		<b>+</b>
cizí SŠ			<b>+</b>	<b>-</b>	
filologové		<b>---</b>			
Erasmus apod.		<b>-</b>		<b>+</b>	<b>-</b>
zažil rodilého mluvčího					<b>-</b>
zažil nácvik kompenzace	<b>-</b>		<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
vyšší úroveň němčiny	<b>-</b>		<b>---</b>	<b>---</b>	<b>---</b>

Tab. č. 78: Sumarizace vyhodnocení hypotéz.

Po provedené analýze produktů probandů obou skupin, jejich statistickém zpracování a po vyhodnocení sebeevaluace studentů musíme tedy konstatovat, že se nám nepodařilo verifikovat všechny stanovené hypotézy. Konkrétně jsme museli zamítnout hypotézy číslo 5, 6 a 7, přičemž u těchto hypotéz se nám potvrdila hypotéza opačná. Některé hypotézy se nám podařilo potvrdit jen částečně. Jednalo se o hypotézu číslo 1, 3 a 4. Zcela se nám pak podařilo potvrdit hypotézy číslo 2 a 8. Níže uvádíme sumarizující zhodnocení verifikace či falzifikace námi formulovaných hypotéz. Pro detailní popis a komentář vyhodnocení testovaných hypotéz viz kapitulu Testování stanovených hypotéz.

### **H1**

Na základě našeho výzkumu se nám nepodařilo zcela jednoznačně prokázat, že by existovala přímá kauzální spojitost mezi pohlavím a frekvencí aplikace komunikačních strategií (H1). Naši původní hypotézu, že ženy budou využívat komunikačních strategií častěji než muži, kdy jsme vycházeli z poznatků současných neurověd, jsme potvrdili pouze v případě skupiny interakčních strategií, nikoli však u zbývajících skupin strategií.

### **H2**

V případě druhé hypotézy se nám podařilo potvrdit, že počet ovládaných jazyků má vliv na míru využívání komunikačních strategií, tedy, že čím více jazyků mluvčí ovládá, o to lépe bude využívat komunikačních strategií.

### **H3**

Z výsledků výzkumu dále vyplynulo, že nemůžeme s přesvědčivou a jednoznačnou spolehlivostí tvrdit, že by byla míra používání komunikačních strategií ovlivněna způsobem výuky němčiny v podmínkách českých škol. Tuto hypotézu se nám podařilo potvrdit pouze částečně. Mezi použitím komunikačních strategií u probandů, kteří navštěvovali zahraniční školu, a u probandů bez takové zkušenosti jsme nezjistili významný rozdíl. Rozdíl však pozorujeme u obou skupin v charakteru aplikovaných strategií. Probandi se zkušeností se zahraniční školou totiž používali ve

srovnání se skupinou probandů bez oné zkušenosti o 20 % více strategií nepřímých, naopak o 40 % méně strategií interakčních.

#### H4

Po provedené analýze a statistickém vyhodnocení vlastních produktů probandů, přičemž tuto část považujeme za stěžejní komponentu našeho výzkumu, musíme konstatovat, že vliv na frekvenci a typ aplikovaných strategií nemá ani charakter studijního oboru (filologové vs. nefilologové). Z výsledků vyplynulo, že obě skupiny probandů aplikují komunikační strategie v zásadě ve stejné míře. Ovšem i zde pozorujeme rozdíl v použití jednotlivých typů strategií. Ukázalo se totiž, že probandi filologové používají ve srovnání s probandy nefilology pouze 50 % strategií souvisejících s vlastním projevem.

#### H5 a H6

Zcela vyvrátit jsme museli hypotézy č. 5 a 6, na jejichž základě jsme se domnívali, že studenti, kteří pobývali v cílové zemi daného jazyka, budou umět aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji (H5), a že studenti, kteří zažili při výuce němčině jako vyučujícího rodilého mluvčího, dokáží aplikovat tyto strategie tak, aniž by narušovaly komunikační proces (H6). V obou případech se nám potvrdila opačná hypotéza. Studenti se zkušeností se zahraničním pobytem a se zkušeností s rodilým mluvčím jako vyučujícím, používali, oproti našemu očekávání, komunikačních strategií méně. Domníváme se, že je to dáno dosaženou mírou ovládnutí cizího jazyka, která je u těchto mluvčích zpravidla vyšší než u mluvčích bez této zkušenosti.

#### H7

Podobně tomu bylo i v případě sedmé hypotézy, kterou jsme však byli nuceni pro účely testování reformulovat, a sice tak, že používání komunikačních strategií je častější u probandů, kteří ve škole kompenzační techniky nacvičovali. Ani zde se nám nepodařilo stanovenou hypotézu verifikovat, ba právě naopak, podobně jako u předchozích dvou se nám potvrdila hypotéza opačná. Studenti s jednoznačnou zkušeností s nácvikem, která vyplynula ze sebeevaluačního dotazníku, využívají



méně nepřímých strategií než ostatní skupiny probandů. Navíc jsme zjistili, že s narůstající frekvencí nácvičku paradoxně klesá počet používaných strategií.

## H8

Naopak poslední hypotézu, kde jsme predikovali, že čím vyšší je míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence použití komunikačních strategií, se nám na základě statistického vyhodnocení podařilo verifikovat. Pokles frekvence těchto strategií navíc detekujeme u všech druhů komunikačních strategií.

Z hlediska psycholingvistiky bychom pro tento fakt mohli argumentovat tím, že méně pokročilí mluvčí často narážejí ve fázi formulace (viz Leveltův model výše) na slova, slovní spojení nebo gramatické struktury, které neznají nebo je nemají dostatečně zautomatizovány, a jsou tedy nuceni volit alternativní postupy pro jejich překonání. Zároveň můžeme pozorovat daleko častější výskyt konceptuálních strategií (strategie holistická a analytická), použití méně časté lingvistické strategie variuje, nižší výskyt vykazuje strategie morfologické kreativity, ve srovnání s ní frekventovanější pak byla strategie transferu.

Co se typu komunikačních strategií týče, byly nejméně frekventovanějšími komunikačními strategiemi u obou skupin strategie přímé, nekooperativní, a to jak strategie se vztahem k nedostatku vlastních zdrojů, tak i se zaměřením na problémy s vlastním projevem. Na dalším místě se s ohledem na frekvenci výskytu umístily strategie interakční, kooperativní, poslední pak byly strategie nepřímé.

U skupiny probandů s filologicky zaměřeným studiem jsme detekovali vyšší frekvenci strategií se vztahem k nedostatku zdrojů a vyšší frekvenci strategií interakčních, lehce vyšší výskyt strategií zaměřených na problémy s vlastním projevem jsme pak zaznamenali u studentů nefilologického směru.

### **13. STRUČNÉ DIDAKTICKO-METODICKÉ DOPORUČENÍ PRO NÁCVIK MLUVENÉHO PROJEVU A ZAŘAZENÍ KOMUNIKAČNÍCH STRATEGIÍ DO PROCESU UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM**

Dovednost správného a pohotového ústního vyjadřování patří spolu s dovedností dešifrování mluveného projevu rodilého mluvčího ke klíčovým a zároveň z kognitivního hlediska mimořádně náročným řečovým dovednostem. Proto se při osvojování cizího jazyka jako pozitivní ukazuje tzv. artikulačně-motorický kanál, kdy žáci při osvojování nové lexiky nebo gramatických syntagmat nový materiál nahlas vyslovují (srov. Hendrich, 1988).

Při učení jazyků je třeba věnovat dostatek času intenzivnímu nácviku a opakování. To se přitom týká jak automatizace dovedností, tak i automatizace znalostí jednotlivostí. Během této fáze si náš mozek vytváří paměťové stopy, kterých bude poté využívat i v budoucnu. Proto musí být nácvik řečových dovedností skutečně důkladný, obě zainteresované strany, tedy učitelé i učící se, se musí obrnit značnou dávkou trpělivosti.

Projev v cizím jazyce by měl kromě jazykové správnosti působit rovněž plynulým a přirozeným dojmem. Co se plynulosti týče, neměl by být ani příliš váhavý, ani příliš překotný. Žáci by se měli naučit vyjadřovat v cizím jazyce zpočátku spíše o něco pomaleji, čímž získají čas na kontrolu jednotlivých fází svého projevu pomocí monitorů (viz Leveltův model, např. Lachout, 2012: 66), a případné nedostatky v promluvě tak budou moci eventuálně eliminovat, bude-li to v dané fázi promluvy ještě možné. Z hlediska přirozenosti bychom měli klást rovněž důraz na nácvik vhodného použití uzusálních jazykových prostředků a na osvojení pro daný jazyk běžných obrátů (jazykových klišé – ustálených frází).

Při korekci chyb při nácviku cizojazyčné řečové produkce je třeba postupovat velmi taktně a v žádném případě bychom neměli lpět na absolutní jazykové korektnosti. Takový postup by byl kontraproduktivní a působil by na žáky spíše inhibičně a demotivačně.

Shrneme-li doposud řečené, můžeme konstatovat, že základem pro řečovou produkci jsou mentální plány, které mluvčí vytváří s ohledem na svůj intendovaný komunikační cíl. Tyto plány jsou následně realizovány pomocí prostředků mezijazyka (interlanguage), načež je dosaženo komunikačního cíle. Mluvčí proces své řečové

produkce v jeho průběhu kontroluje, v Leveltově modelu řečové produkce se jedná o tzv. monitory. Díky těmto monitorům mohou být chyby buďto rovnou eliminovány nebo později korigovány. V mateřštině jsou procesy produkce značně automatizovány, díky čemuž je zajištěno rychlé a plynulé tempo promluvy. V případě cizího jazyka trvá vytváření těchto mentálních plánů výrazně déle, a tudíž může komunikace váznout. Nicméně pravdou zůstává, že můžeme vysoký stupeň automatizace pozorovat rovněž u některých pokročilých mluvčích v cizím jazyce.

Vzhledem k tomu, že se vyskytují v interjazyce mluvčího značné mezery (nedostatky) musí mluvčí počítat v reálné komunikaci s vyšším výskytem problémů stran porozumění, které vycházejí z jejich vlastních nedostatečných jazykových znalostí.

Chceme-li u našich studentů celkově vybudovat a rozvinout schopnost komunikovat s rodilými mluvčími v reálné cizojazyčné situaci, je zapotřebí, abychom v procesu cizojazyčného vyučování vytvořili takové podmínky, které se budou co možná nejvíce podobat právě oné reálné komunikaci, k níž dochází nejčastěji v cílové zemi. Je samozřejmostí, že v rámci výuky lze pro nácvik mluvení (a poslechu) jen stěží využívat reálné komunikace v běžných situacích, tyto se však můžeme snažit alespoň do jisté míry simulovat. Konkrétně jde o to, aby vyučující na jedné straně využívali situačních kontextů s odpovídajícími materiály, na straně druhé, aby neustále propojovali dovednost poslechu s dovednostmi mluveného projevu, pokud možno za využití autentických situací a materiálů, což v dnešní technické době již není neřešitelný problém. Nepostačuje tedy, aby žáci pouze předčítali dialogy z učebnic, vyplňovali cvičení za cvičením, dle našeho názoru je třeba od samého počátku nacvičovat a rozvíjet dovednost dialogického mluveného projevu, jež vede právě k rozvoji komunikační kompetence, z psychologického hlediska pak k postupnému odbourávání zábran do dialogu vstoupit a následně v něm i pokračovat. K nácviku dialogů existuje celá řada typů cvičení, jim se však na tomto místě nebudeme záměrně věnovat a odkazujeme na odbornou literaturu, např. Hendrich, 1988, Bausch, Christ, Krumm, 2003, Janíková, 2011 aj.

Vedle dovednosti podílet se na dialogu je třeba rozvíjet u žáků rovněž um správné formulace otázek. Jakkoli se může zdát, že se jedná o dovednost vcelku snadnou, opak je pravdou. Správně formulovaná a položená otázka je velmi komplexní jazykovou jednotkou, při níž je třeba dbát na mnoho faktorů počínaje správnou volbou druhu věty tázací, přes správnou volbu interogativního výrazu, správnou

topologii věty, větou intonaci, až po morfologické vlastnosti jednotlivých konstituent (komplementů i suplementů) věty. Kromě toho není vůbec snadné formulovat v cizím jazyce otázku tak, aby vyzněla jednoznačně a abychom na ni získali rovněž jednoznačnou odpověď. Také nácviku formulování a způsobu kladení otázek bývá často věnována nedostatečná pozornost, neboť se vyučující mylně domnívají, že žáci mají tuto dovednost zautomatizovanou z mateřského jazyka. V cizím jazyce se však jedná o zvláštní dovednost. Přitom je navíc třeba si uvědomit, že tím, kdo ve vyučovacím procesu klade otázky, je povětšinou učitel, nikoli žáci. Od nich je požadována odpověď na ně. Přitom to budou v reálné komunikaci právě žáci, kteří budou často postaveni před nutnost umět se dotázat, ať už na požadované nedostávající se informace, nebo se vhodně dotázat v rámci svých komunikačních strategií v případě obtíží vzniklých v procesu komunikace.

Při nácviku a automatizaci dovednosti mluveného projevu nelze nakonec opomenout ani schopnost zapojení se do diskuze k dané problematice. Člověk totiž není v procesu komunikace konfrontován jen s dialogy, často je nucen k tomu, aby zaujal své vlastní stanovisko, přičemž je třeba, aby byl argumentačně zdatný, neboť je velmi často nezbytné, dokázat své argumenty obhájit. Tedy i diskuze by měla představovat jednu ze součástí nácviku dovednosti mluvení, a to nejen v rámci cizojazyčného vyučování, ale i v rámci vyučování mateřskému jazyku. Z vlastní zkušenosti totiž dobře víme, že právě zde mají čeští studenti ve srovnání se studenty zahraničními stále ještě značné deficity.

V neposlední řadě je třeba věnovat při nácviku mluveného projevu (ale nejen u něj) pozornost nejen repertoáru jazykových prostředků, nýbrž i technikám, díky nimž lze mezery ve znalostech nebo v ovládnutí těchto prostředků, tedy v aktuální fázi mezijazyka mluvčího, kompenzovat. Těmito technikami máme na mysli právě různé druhy komunikačních strategií, jimž je věnována tato práce. Na tomto místě lze jistě namítnout, proč bychom měli studenty seznamovat s takovými komunikačními strategiemi jako jsou například vycpávky, pantomima, změna kódu apod., které nejsou cílem cizojazyčného vyučování a které mohou být navíc vnímány spíše jako rušivý element v procesu komunikace. Uvědomme si ale, že komunikační strategie skýtá pro mluvčím jistou možnost v komunikačním procesu pokračovat. My osobně však považujeme veškeré přiměřené prostředky, které mluvčím umožní se na komunikaci i přes vykytnuvší se obtíže podílet, za transparentní.

Jsme tedy toho názoru, že bychom měli cíleně *zlepšovat povědomí studentů o povaze a potenciálu komunikačních strategií*. Při této příležitosti je můžeme upozornit na ty strategie, které již sami používají například v mateřském jazyce nebo jiném cizím jazyce, byť si to sami možná ani neuvědomují a zároveň jim při tom ukázat, v kterých situacích jim mohou vhodně použít.

Domníváme se rovněž, že je třeba, aby si *studenti užívání těchto strategií uvědomovali*, neboť jsme přesvědčeni o tom, že právě vědomí hraje v tomto případě důležitou roli. A je-li integrováno vědomí, lze předpokládat, že bude možné formovat dovednost používání komunikačních strategií procesem učení. Kromě toho bychom měli studující motivovat k tomu, aby *ztratili zábrany používat cizího jazyka* v rámci cizojazyčné komunikace, a to i s vědomím toho, že budou při užívání cizího jazyka do jisté míry riskovat. Jazyk je prostředkem mezilidské komunikace, cílem jeho osvojení je porozumět a být porozuměn, tedy zjednodušeně řečeno domluvit se. Jako záchranných prostředků při obtížích jim mohou posloužit právě komunikační strategie, díky nimž krizi překonají. Ještě předtím ale musíme studující *s jednotlivými typy komunikačních strategií řádně seznámit*, a to např. buďto jejich přímou demonstrací, kdy jim je jako vyučující sami předvedeme, nebo induktivně prostřednictvím k tomu vhodných videonahrávek, cvičení apod. Přijatelným doplněním nácviku zejména na vyšších úrovních studia jazyka pak může být rovněž analýza jednotlivých strategií na základě předem zaznamenané a posléze zhlédnuté vlastní performance mluvčích. Nedílnou součástí je podle našeho názoru rovněž *cílená automatizace*, přičemž můžeme studentům nabídnout již hotové základní modely např. pro parafrázi (*to znamená, že..., to je, když...*), základní hezitací výrazy pro získání času (*no, ehm, víš..., já si myslím..., jsem toho názoru, podle mne...*), základní modely interakčních strategií (*jak se řekne..., jak je to německy, když...*), které si mohou vštípit a následně je pak aktivně využívat. Nezbytné je také vytvářet pro studenty *dostatek příležitostí k užívání a tím i k nácviku komunikačních strategií*, které jim později pomohou překonat náhle vzniklé obtíže jako jakési prostředky „první pomoci“.

Při proaktivním přístupu jak učitele, tak zejména studujících jim totiž ovládnutí komunikačních strategií může pomoci zvládat komunikační situaci v cizím jazyce výrazně lépe. Nespornou výhodou komunikačních strategií navíc spatřujeme v tom, že jsou mnohé z nich aplikovatelné nikoli jen v jednom jediném jazyce, nýbrž i jazycích

ostatních. Osvojí-li si mluvčí úspěšně komunikační strategie například v němčině, jistě jich využije i v jazycích, kterým se bude učit později.

## 14. DISKUZE

Na základě výsledků výzkumu, jenž je součástí této práce, jsme zjistili, že není dovednost aplikace komunikačních strategií v procesu cizojazyčné komunikace zcela bezproblémová. Zároveň jsme dospěli k závěru, že jejich existenci nemají zdaleka všichni probandi jasné povědomí. Přitom, jak v této práci opakovaně zaznělo, nejsou komunikační strategie jako subsystém strategické kompetence při učení se cizím jazykům pro mluvčího fenoménem zcela neznámým, neboť se s nimi setkává již při komunikaci ve své mateřštině. I v ní totiž mluvčí často, byť si toho sám třeba často ani není vědom, naráží při reálné komunikaci na jazykové problémy, které musí ad hoc řešit. Mohlo by se tedy zdát, že by nemusel a neměl být problém transponovat tuto aktivní dovednost z L1 do L2, resp. L3 ap. Vždyť se nejedná o nové jazykové znalosti, nýbrž o již známé kognitivní pochody, komunikační strategie, které by nemělo být složité automaticky přenést do dalšího jazyka. Proč by tedy měla být strategické kompetenci věnována pozornost v rámci výuky? Např. Kellermann (1991:158) je toho názoru, že kompenzačním (rozuměj komunikačním) strategiím není třeba věnovat cílené pozornosti, pro jejich vědomé osvojování podle něho neexistuje reálný důvod. Daleko větší pozornost by měla být podle jeho názoru věnována tomu, aby žáci lépe ovládli samotný jazyk, jeho systém, o zbytek se už tzv. postarají sami. Čím lépe jedinec jazyk ovládá, o to snadněji jej bude schopen přizpůsobovat svým potřebám, míní Kellermann. Podobný názor zastávají i Canale a Swainová (1980), podle nichž se komunikačním strategiím učíme v rámci reálné komunikace, nikoli v rámci vyučovacího procesu.

My však tento názor nesdílíme. Je sice pravdou, že se v případě komunikačních strategií jedná o hloubkové kognitivní procesy a zaměříme-li se pouze na povrchovou strukturu jazyka, tedy skutečnou lineární rovinu výpovědi, bude patrně obtížné ovlivnit průběh komunikačního procesu v cizím jazyce s ohledem na úspěšné překonávání náhle a neočekávaně vzniklých obtíží. My se nicméně domníváme, že je to přese vše řečené veskrze možné. Na jedné straně by bylo jistě iluzorní domnívat se, že lze do výuky cizího jazyka začlenit všechny druhy komunikačních strategií, o nichž jsme pojednali výše, a na straně druhé jsme si vědomi toho, že není účelné určité strategie žákům explikovat a cíleně je s nimi nacvičovat, byť i ony nacházejí v komunikačním procesu své uplatnění. Máme zde na mysli například strategie funkční redukce, upuštění od komunikačního záměru apod., jejichž nácvik jistě není

cílem cizojazyčného vyučování. Existuje však řada strategií, které jsou svou frekvencí užití časté (např. parafrázování, generalizace, ale i požádání o pomoc jako jedna z kooperativních strategií, nebo nakonec i změna jazykového kódu jako jakási záchranná strategie) a pro mluvčího tedy bude povědomí o nich, resp. jejich vědomé osvojování a automatizace užitečná. Domníváme se dokonce, že by naši žáci měli být seznamováni i s oddalovacími strategiemi jako je užívání vycpávek, hezitačních prvků apod., neboť i ty mohou napomoci k překonání problému a k udržení komunikačního procesu. Podle našeho názoru jsou explikace a průběžný nácvik komunikačních strategií do vyučování cizího jazyka dobře zařaditelné. Na rozdíl od shora uvedených autorů míníme, že by nemělo být pouze záležitostí učícího se, aby si intuitivně osvojoval komunikační strategie jako jednu ze složek strategické kompetence tak říkajíc „za pochodu“, jak postulují Kellermann (1991) nebo Canale a Swainová (1980), kdy bude jejich použití v reálné komunikaci více či méně dílem náhody, pokusu a omylu. Na rozdíl od odpůrců integrace komunikačních strategií do procesu osvojování si jazyka plédujeme za to, aby se dovednost aplikace komunikačních strategií stala jedním ze subcílů cizojazyčného vyučování a aby jejímu nácviku byla věnována systematická pozornost.

Tehdy je ovšem zapotřebí důkladně zvážit efektivitu jednotlivých strategií, jimž by měla být ve výuce věnována pozornost. Je třeba se zamyslet nejen nad bezprostředním efektem komunikačních strategií, tedy nad tím, které z nich jsou pro dané situace nejvhodnější, ale i nad jejich dlouhodobým učebním efektem, tzn. nad tím, které z nich přispějí k obohacení mezijazyka a výsledné úspěšné performanci mluvčích. Podle našeho názoru je důležitým momentem fakt, že komunikační strategie přispívají zlepšení plynulosti projevu, a tím i ke zvýšení akceptance promluvy ze strany recipientů.

Jak již zaznělo, s ohledem na efektivitu nebudeme patrně věnovat ve vyučovacím procesu pozornost funkčním redukčním strategiím, oproti tomu ale kupříkladu formální redukci za efektivní považujeme. V tomto případě se jedná o to, že je mluvčí zpravidla příliš fixovaný na korektnost své performance, čemuž podřizuje výběr jazykových prostředků. Záměrně tvoří krátké výpovědi, vyhýbá se (v němčině) např. atributům, aby se vyvaroval úskalím při jejich deklinaci apod., jen aby dosáhl co možná nejkorektnější a zároveň nejplynulejší produkce. Tento druh redukce ovšem může působit kontraproduktivně, neboť může být po čase vnímán koaktantem rušivě.



Co se týče verbálních kompenzačních strategií, ani zde nelze očekávat, že budou všechny strategie stejně efektivní. Patrný rozdíl bychom našli např. mezi strategiemi založenými na mateřském jazyce nebo na jiném cizím jazyce (kupř. změna kódu, transfer apod.) a strategiemi založenými na mezijazyku (zevšeobecnění, parafráze, substituce aj.) Podle našeho názoru nejsou první ze zmiňovaných strategií při překonávání deficitu tolik efektivní, jako strategie bazírující právě na znalostech mezijazyka.

Otázka, zda zařadit komunikační strategie v cizím jazyce do vyučovacího procesu či nikoli zůstává i nadále otevřená a odpověď na ni bude ještě třeba hledat například při budoucích odborných diskuzích či výzkumech. My však jednoznačně plédujeme za cílené zařazení nácviku komunikačních strategií do vyučování cizím jazykům jako jedné ze složek strategické kompetence tvořící součást celkové komunikační kompetence, již má být v rámci cizojazyčného vyučování dosaženo.

## ZÁVĚR

V této habilitační práci, kterou jsme nazvali „*Uplatňování komunikačních strategií při učení se cizím jazykům*“, se zabýváme dovedností aplikace těchto strategií ve spontánním mluveném projevu u vybraných vysokoškolských studentů při komunikaci v cizím jazyce, v našem případě v jazyce německém.

S myšlenkou *komunikačních strategií* ve druhém (L2), případně dalším jazyce (L3) badatelé přišli poprvé na začátku 70. let. Podnětem bylo uvědomění si faktu, že disparita mezi jazykovými zdroji (znanostmi) mluvčích v L2, resp. L3 a mezi jejich komunikačními záměry s sebou přináší celou řadu systematických postupů, jejichž hlavní funkcí je překonat problémy a výpadky v komunikaci. Sama povrchní analýza libovolného spontánního mluveného diskurzu v L2 (L3) vlastně odhaluje význam komunikačních strategií ve verbálním projevu uživatelů L2 (L3). Tito mluvčí, s výjimkou mluvčích, kteří jsou na velmi pokročilé úrovni, tedy na úrovni C2 dle SEER, vykazují tendenci ztrácet mnoho času kompenzací svých nedostatků v L2. Porozumění strategickému užívání jazyka bylo tedy v posledních dvou desetiletích klíčovým předmětem výzkumu a bylo nashromážděno poměrně velké množství odborné literatury o povaze komunikačních strategií, taxonomiích strategických jazykových prostředků, variacích v užívání komunikačních strategií a praktických implikacích výzkumu komunikačních strategií.

Komunikační strategie v jazyce představují nedílnou součást komunikačního procesu. Ačkoli tuto dovednost v mateřštině dnes a denně běžně užíváme, aniž bychom si její existenci vůbec uvědomovali, nebývá tato při komunikaci v cizím jazyce aktivována automaticky, a je tedy třeba se jí více či méně znovu (na)učit. Smutnou skutečností ovšem zůstává, že nebývá podstatě této strategie a dovednosti její aplikace věnována při výuce cizího jazyka a v rámci komunikačního procesu taková pozornost, jakou by si podle našeho názoru zasloužila. Přitom právě bezpečné ovládnutí jednotlivých druhů komunikačních strategií, jsou-li používány správně a místně, může výrazně usnadnit již tak nelehké dorozumívání se v cizím jazyce. V praxi tak může docházet k tomu, a také k tomu ve skutečnosti i dochází, že mají mluvčí nemalé zábrany komunikaci v cizím jazyce vůbec zahájit nebo se do ní zapojit, neboť se obávají momentu neúspěchu, kdy jim jejich aktuální mezijazyk nebude dostačovat k tomu, aby v cizojazyčném komunikačním procesu úspěšně

pokračovali. A právě komunikačním strategiím a jejich uplatnění při učení se cizímu jazyku je věnována tato habilitační práce.

Předložená práce se skládá z části teoretické a empirické. V teoretické části jsme vymezili pojem jazyková kompetence, ozřejmili její podstatu, následně jsme se věnovali termínu komunikační kompetence, zejména pak s ohledem na mluvený projev při vyučování cizím jazykům, prezentovali vývoj jednotlivých modelů komunikační kompetence včetně různých definic jejích subkompetencí, vymezili pojem a uvedli charakteristiku i klasifikace učebních strategií a detailně popsali samotnou podstatu, vývoj i jednotlivé klasifikace komunikačních strategií a substrategií.

Naším hlavním záměrem v empirické části pak bylo prozkoumat kvantitu, kvalitu a míru úspěšnosti používání komunikačních strategií u českých mluvčích studujících německý jazyk jako jazyk cizí. Přitom byly vytvořeny dvě skupiny výzkumného vzorku (probandů). Na jedné straně se jednalo o probandy, kteří studují němčinu jako svůj hlavní studijní obor v rámci studia filologie nebo učitelství, na straně druhé o probandy, kteří studují němčinu na relativně vysoké úrovni dle klasifikace SERR, avšak jen jako cizí jazyk v rámci svého studia oboru mezinárodních vztahů. Jazyková úroveň obou skupin se přitom pohybovala na hranici B2 s přesahem do C1 dle SERR.

Po provedené analýze a syntéze dosavadní poznatkové báze jsme realizovali náš výzkum, a to na základě kvalitativní metody narativního interview se zaměřením na lingvistické a extralingvistické chování probandů, abychom následně provedli transkripci a analýzu vlastních mluvených produktů probandů. Zároveň jsme analyzovali sebeevaluační dotazníky, v nichž jsme se zaměřili na vlastní zkušenosti probandů s komunikačními strategiemi. Získané výsledky jsme následně vyhodnotili pomocí kvantitativní metody za využití statistických testů.

Na základě provedené analýzy mluvených projevů probandů, po důkladné analýze jejich sebeevaluačních dotazníků i na základě získaných statistických dat jsme se snažili nalézt odpovědi na před vlastním výzkumem formulované **hypotézy**, jimiž byly:

1. Frekvence aplikace komunikačních strategií je ovlivněna pohlavím, ženy jich využívají častěji než muži, což souvisí s odlišnými modalitami neurálního zpracování řeči u obou pohlaví.

2. Čím více jazyků mluvčí ovládá, tím více a lépe bude využívat komunikativních strategií.
3. Čeští mluvčí, kteří se učí němčině v podmínkách českých škol, nemají v tomto jazyce v dostatečné míře osvojenou dovednost aplikace komunikačních strategií, které by dokázali efektivně aplikovat pro překonání svých nedostatků vzniklých v procesu cizojazyčné komunikace.
4. Studenti filologických oborů s němčinou budou využívat komunikačních strategií méně často, než studenti nefilologických oborů, a to i navzdory tomu, že budou obě skupiny dosahovat v momentě realizace výzkumu srovnatelné úrovně své komunikační kompetence, tedy B2 dle SERR.
5. Studenti, kteří mají zkušenost s pobytem v cílové zemi daného jazyka, dokáží aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji.
6. Studenti, kteří zažili při výuce němčině jako učitele rodilého mluvčího, dokáží aplikovat komunikační strategie přirozeně a častěji.
7. Náviku jednotlivých technik kompenzačního vyjadřování není při vyučování němčině v českých školách věnována dostatečná pozornost.
8. Čím vyšší je míra ovládnutí cizího jazyka, tím nižší je frekvence komunikačních strategií.

Z dat získaných po celkovém vyhodnocení jsme dospěli k závěru, že nelze považovat všechny hypotézy za platné. Konkrétně jsme museli zamítnout hypotézy číslo 5, 6 a 7, přičemž se nám u těchto hypotéz potvrdila hypotéza opačná. Některé hypotézy se nám podařilo verifikovat jen částečně, v tomto případě se jednalo o hypotézu číslo 1, 3 a 4. Zcela se nám pak podařilo potvrdit hypotézy dvě, a to hypotézu číslo 2 a 8.

Nemůžeme tedy bezpečně a jednoznačně tvrdit, že by se od sebe zásadně odlišovala míra a charakter aplikovaných strategií u studentů filologů a nefilologů, žen a mužů, že by frekvenci a charakter jejich použití zásadní měrou ovlivňoval pobyt v zahraničí či kontakt s rodilým mluvčím jako vyučujícím apod. Prokázali jsme jednoznačně pouze souvislost mezi používáním komunikačních strategií a počtem ovládaných jazyků a mírou ovládnutí cizího jazyka.

Zároveň jsme odpověděli na předem položené **výzkumné otázky**:

1. Kterých komunikačních strategií využívají čeští mluvčí v cizím jazyce (konkrétně německém) nejčastěji: a) studenti filologických oborů, b) studenti nefilologických oborů.

2. Do jaké míry se od sebe bude lišit délka mluvených produktů obou skupin s ohledem na: a) celkovou délku, b) počet slov.
3. Jak dalece se bude lišit přirozenost mluveného projevu obou skupin s ohledem na: a) počty pauz, b) délky pauz.

Na první otázku odpovídáme, že jsme po vyhodnocení získaných dat dospěli k závěru, že obě skupiny probandů používají srovnatelný počet přímých i nepřímých komunikačních strategií, nepatrný rozdíl pozorujeme u strategií interakčních, kde detekujeme u studentů filologů jejich vyšší výskyt. Jednotlivé poddruhy sledovaných komunikačních strategií (přímé, nepřímé, interakční) se však lišily svým charakterem. V případě druhé otázky konstatujeme, že můžeme i přes poněkud nižší variabilitu délek projevů u studentů filologických oborů považovat celkovou délku záznamu za shodnou u obou skupin probandů. S více než 95% spolehlivostí pak bylo na základě výpočtu stanoveno, že je intenzita výskytu sledované proměnné, tj. „počtu slov“, statisticky významně vyšší u skupiny studentů filologických oborů.

Odpověď na třetí otázku zní následovně: Intenzitu výskytu této sledované proměnné, tj. „počet pauz“, můžeme považovat za shodnou u obou skupin probandů, bez ohledu na zaměření studia. Patrná byla poněkud nižší variabilita délek u studentů filologických oborů, která v jejich případě činí 0,72 s. Průměrnou délku pauz lze však i přesto považovat za shodnou u obou sledovaných skupin probandů.

V závěru předkládané práce se pokoušíme nabídnout několik pedagogických doporučení pro nácvik mluveného projevu v cizím jazyce a zařazení komunikačních strategií do vyučovacího procesu.

V diskuzi se pak zamýšlíme nad efektivitou explicitního zařazování nácviku komunikačních strategií do vyučovacího procesu, přičemž se jednoznačně vyjadřujeme pro jejich začlenění, neboť právě tyto strategie jako subsložka strategické kompetence mohou podle našeho názoru přispět k úspěšnější a přirozenější komunikaci.

Touto prací jsme se pokusili otevřít odbornou diskuzi k námi zkoumanému tématu. Domníváme se totiž, že by si problematika komunikačních strategií zasloužila větší pozornosti a další zkoumání.

## SUMMARY

The habilitation thesis "The Application of Communicative Strategies in the Process of Foreign Language Acquisition" deals with the use of strategy skills of selected tertiary level students in foreign language spontaneous oral production, in this instance in German language.

The idea of communicative strategies in (L2), possibly (L3), was raised by researchers in the early 1970s. The stimulus was the existence of a disparity between language resources (knowledge) of L2, (L3) users and their communication objectives that brings the whole range of systematic procedures whose main function is to surmount communication problems and language deficits. The mere superficial analysis of spontaneous spoken discourse in L2, (L3) reveals in fact the relevance of communicative strategies in spoken production of L2, (L3) users. These language users, with the exception of native speakers, whose level of proficiency is CEF C2, have a tendency to waste a great deal of time compensating their imperfections in L2. In the last two decades the comprehension of the strategy of language use was the key research item, and a relatively large quantity of expert literature about the character of communicative strategies, taxonomy of strategic language means, variation of communicative skills used and practical implications of research in communicative strategies was gathered.

Language communicative strategies represent an inseparable part of communication process. Though, in mother tongue this skill is used daily without awareness, it is not automatically activated in foreign language communication, and it has to be learnt again. A sad reality is that the nature of this strategy and application of this skill in both teaching process and its application into communication process lacks the attention it deserves. Concurrently, it is particularly a sound command of individual communicative strategies, if used correctly and appropriately, that can facilitate already uneasy communication in foreign language. In practice, it may or it rather happens that foreign language users have communication constraints in terms of initiating or integrating into conversation since they are afraid of failure when the interlanguage used is not adequate enough to sustain successful communication.

The presented thesis is divided into theoretical and empirical parts. In the theoretical part the language competence term is defined and its nature explicated, the term

“communication competence“ is analysed in particular with respect to spoken production in classroom practice, the development of individual communication competence models including various definitions of their subcompetences are presented, characteristics and classification of learning strategies are defined and the essence, development and individual classifications of communicative strategies and substrategies are dealt with in detail.

The main objective of the empirical part was to scrutinise quantity, quality and the extent of success achieved in using communicative strategies by Czech students of German as a foreign language. Concurrently, two groups of probands were formed. On the one hand, there was a group of students who study German as a major programme (philology or pedagogical institute), and on the other hand, there was a group of probands whose level of proficiency was rather high (CEF), however they studied German only as a part of their study programme curriculum, which was International Relations. Both groups level of proficiency ranked between border B2 towards C1 CEF.

The research was carried out after analysis and synthesis of knowledge base on the foundation of qualitative research method of narrative interview focusing on linguistic and extralinguistic behaviour aspects of probands. The transcription and analysis of probands’ spoken production were accomplished. Simultaneously self-evaluation questionnaires focusing on individual probands’ experience with communicative strategies were analysed. The quantitative assessment method was used to evaluate the outcomes of statistical tests.

On the basis of both the accomplished probands’ spoken production analysis and scrutiny of their self-evaluation questionnaires as well as acquired statistical data the search for replies to pre-research formulated hypotheses commenced. The hypotheses were:

- 1.**Frequency of communicative strategies application is affected by gender, it is used more often by women than men which relates to different modalities of neural processing of speech in both genders.
- 2.** The more languages the user knows, the better their use of communicative strategies is.
- 3.** The Czech users learning German in Czech schools do not acquire an adequate skill for communicative strategies application, which they could effectively use for overcoming language deficits occurring in foreign language communication.

4. Students in German philology will use communicative strategies less frequently than non-philology students despite the identical level of language proficiency ranking between border B2 towards C1 CEF at the time of research.
5. Students who stayed in a target language country are able to apply communicative strategies more naturally and more frequently.
6. Students who have a native speaker teacher are able to apply communicative strategies more naturally and more frequently.
7. Practice of individual compensation techniques is not paid an adequate attention to in Czech schools.
8. The higher the level of foreign language proficiency, the lower the frequency of communicative strategies.

Upon completion of the assessment the conclusion that some hypotheses were not valid was drawn. Factually, hypotheses five, six and seven were rejected, however, in the process the opposite hypotheses were confirmed. Some hypotheses were verified only partially, namely hypotheses one, three and four. Hypotheses two and eight were fully validated.

It cannot be safely and unambiguously acknowledged that there is an absolute difference in extent and character of applied strategies between philology and non-philology students, men and women, and that the frequency and character of applied strategies is influenced by staying abroad or by contact with native speaker teachers. The only aspect unambiguously proved was the connection between communicative strategies used and the quantity of languages mastered as well as the level of proficiency of these languages.

At the same time questions posed beforehand were answered:

1. Which communicative strategies are used by Czech speakers of foreign languages (namely German) more commonly: by a) philology students, b) non-philology students?
2. What would be the difference in length of spoken production in each group with regard to a) total length, b) quantity of words?
3. To what extent would spontaneity of spoken production of each group be different with regard to a) quantity of pauses, b) the length of pauses?

Upon completion of the assessment the conclusion drawn is that both proband groups use a comparable quantity of direct and indirect communicative strategies, a minute difference being in interactive strategies which are used more often by philology students. Individual subcategories of monitored communicative strategies (direct, indirect and interactive) are different in their character.



As for the second question, it was observed that the total length of record is identical in both proband groups, though there is a slightly lower variability of speech length in the group of philology students. Referring to the established calculation there is more than a 95% reliability that the occurrence intensity of the monitored variable, i.e. the number of words, is statistically significantly higher in the group of philology students.

As for the third question, the occurrence intensity of the monitored variable, i.e. the quantity of pauses, it is identical in both proband groups without reference to the type of study programme. A rather lower variability of length was apparent in philology students group being 0.72 sec. Yet, the average length of pause can be considered identical in both monitored proband groups.

In the final part of the thesis several pedagogical recommendations for both spoken production practice and inclusion of communicative strategies into teaching process are offered.

In discussion the effectiveness of explicit inclusion of communicative strategies into teaching process is considered. Our unequivocal decision being in favour of the inclusion since particularly these strategies as a subcomponent of strategic competence can contribute to more successful and more spontaneous communication.

The objective of this thesis is to encourage an expert discussion about the examined topic. We believe that the problems of communicative strategies deserve special attention and further research.

## SEZNAM LITERATURY<sup>84</sup>

### Primární literatura:

*Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0607-9.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: A neglected resource? In: *ELT Journal*, 1987, roč. 41, č. 4, s. 241–247. ISSN 0951-0893.

AUSTIN, J.L. *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia, 2000. ISBN 80-7007-133-8.

BACHMANN, L.F. *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990. ISBN 0-19-437003-8.

BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.J. (Hrsg.) *Fachlexikon deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Verlag, 2010. ISBN 978-3-7720-8322-8.

BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communicative strategies. In: FÆRCH, C. a G. KASPER (ed.) *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 1983a, s. 100–118. ISBN 978-0582553736.

BIALYSTOK, E. Selection and Implementation of Communications Strategies. In: FÆRCH, C. a G. KASPER. *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman, 1983b, s. 4-14. ISBN 978-0582-55373-3.

BIALYSTOK, E. Strategies in interlanguage learning and performance. In: DAVIES, A; CRIPER, C. a A.P.R HOWATT (ed.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984, s.37-48. ISBN 978-0852244999.

BIALYSTOK, E. a E. KELLERMAN. Language strategies in the classroom. In:

DAS, B. (ed.): *Communication and Learning in the Classroom Community*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1987, s.160-175.

BIALYSTOK, E. Learning Strategies in Foreign Language Instruction. In: *Foreign Language Annals*, vol. 22, iss. 1, 1989, s. 13-14. ISSN: 1944-9720.

BIALYSTOK, E.; a E. KELLERMAN. Language Strategies in the classroom. In: DAS, B.K. (ed.) *Communication and learning in the classroom community*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1987.

BIALYSTOK, E. *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Baasil Blackwell, 1990. ISBN 0-631-17457-5.

BIMMEL, P. a U. RAMPILLON. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt, 2001. ISBN 978-3468496516.

BONGAERTS, T. a N. POULISSE. Communication strategies in L1 and L2: Same or different? In: *Applied Linguistics*, 10(3), Oxford: Oxford University Press, 1989, s. 253- 268. ISSN 0142-6001.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (ed.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979. ISBN 0-19-437078-X.

---

<sup>84</sup> Bibliografické údaje byly zpracovány dle ČSN ISO 690 z roku 2011.

- CANALE, M. a M. SWAIN. Theoretical Bases on Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics 1/1*. Oxford: Oxford University Press, 1980. ISSN 0142-6001.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W.: *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983, s. 2 – 27. ISBN 978-0-582-55034-6.
- CANDLIN, C. N. Communication language teaching and the debt to pragmatics. In: RAMEH, C. (ed.): *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1976. ISBN 978-0-8784-0111-6.
- COHEN, A. *Strategies in learning and using a second language*. 2. ed. London/New York: Routledge, 2014. ISBN 978-1-4082-5399-1.
- COOK, V. *Linguistics an second language acquisition*. New York: St. Martin Press, 1993. ISBN 0-333-55534-1.
- COOK, V. Learning and Communication Strategies. In: *Second Language Learning and Language Teaching*. 3.ed. London: Hodder Arnold Verlag, 2001, s. 113-137. ISBN 978-0-340-95876-6.
- CORDER, S., P. Idiosyncratic Errors and Error Analysis, *International Review of Applied Linguistics*. 1971, č. 9: 169-170, reprint in: RICHARDS, J. *Error analysis*. London: Longman, 1974. ISBN 0-582-55044-0.
- CORDER, S., P. Strategies in Communication. In: FÆRCH, C.; KASPER, G. (ed.): *Strategies in Interlinguale Communication*, London, Longman, 1983, s. 15-19. ISBN 0-582-55373-3.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0154-0.
- Česká multimediální encyklopedie: podle ilustrované encyklopedie vydané Encyklopedickým domem [CD-ROM]. Voznice: Leda, ©1997.
- DALY, J.A.; WIEMANN, J.M. (ed.) *Strategic interpersonal communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. ISBN 978-0415516358.
- DÖRNYEI, Z., a M. L. SCOTT. *Communication strategies: What are they and what are they not?* Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL), Long Beach, CA, 1995a.
- DÖRNYEI, Z., a M. L. SCOTT. Communication strategies: An empirical analysis with retrospection. In: TURLEY, J. S. a K. LUSBY (eds.) *Selected papers from the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Desert Language and Linguistics Society*. Provo, UT: Brigham Young University, 1995b, s. 155-168.
- DÖRNYEI, Z. a M., L. SCOTT. Communications Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. In: *Language Learning*, Vol. 47, iss. 1. Michigan: University of Michigan, 1997, s. 173-210. ISSN 1467-9922.
- DUDEN *Deutsches Universalwörterbuch*, 6. Aufl. Mannheim: Duden Verlag, 2006. [CD-ROM]. DOI: 10.1515/2006.016.
- DUXA, S. Interaktive Übungen. In: BAUSCH, K. R.; CHRIST, H. a H.J. KRUMM (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 2003, s. 305–308. ISBN 3-7720-1788-6.

- EK, J.A. van a J.L.M. TRIM. *Threshold Level 1990*. Strassbourg: Council of Europe, 1991. ISBN 92-871-2003-X.
- FÆRCH, C. a G. KASPER. Planes and strategies in foreign language communication. In FÆRCH, C. a G. KASPER. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983a. ISBN 0-582-55373-3.
- FÆRCH, C. a G. KASPER. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983b. ISBN 0-582-55373-3.
- FÆRCH, C. a G. KASPER. On identifying communication strategies in intralanguage production. FÆRCH, C. a G. KASPER (ed.) *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 1983c, s. 210–238. ISBN 0-582-55373-3.
- FÆRCH, C. a G.: KASPER. Two Ways of Defining Communication Strategie. In: *Language Learning*. 1984, roč. 34, č. 1, Michigan: University of Michigan, s. 45-63. ISSN 1467-9922.
- FÆRCH, C. a G. KASPER. Introspektive Methoden in der Lernerparthenanalyse. In: BÖRSCH, S. (ed.). *Sprachlehrforschung und Psychologie*. Tübingen, 1986, s. 269-303. ISBN 3-87808-280-0.
- FINKBEINER, C. *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. ISBN 3-8233-5306-3.
- FIRTH, J. R. *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press, 1957. ISBN 978-0197135488.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. a A. PRENGEL. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag. ISBN 978-3779907992.
- GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (eds.) *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell, 1986. ISBN 978-0631-14987-2.
- HABERMAS, J. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, J. a N. LUHMANN. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1971, s. 101-141. ISBN 978-3518063583.
- HABERMAS, J. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995. ISBN 978-3-518-28776-7.
- HALLIDAY, M.A.K. Language structure and language function. In: Lyons, J. (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1970, s. 140-165. ISBN 14021223X.
- HAASTRUP, K. a R. PHILLIPSON. Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In: FÆRCH, C. a G. KASPER (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 1983, s. 140–158. ISBN 0-582-55373-3.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HELBIG, G. et al. *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2001. ISBN 978-3-110-13595-4.
- HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

- HRDÁ, M.; ŠÍP, R. Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. In: *Pedagogická orientace*, vol. 21, n. 4, 2011, s. 436–456. ISSN 1805-9511.
- HRDLIČKA, M. Komunikační metoda a komunikativnost. In: *Český jazyk a literatura*, Praha: SPN, 2004/2005, roč. 55, č. 3. ISSN 1803-2176.
- HUMBOLDT, W. Ankündigung einer Schrift über die baskische Sprache und Nation, nebst Angabe des Gesichtspunktes und Inhalt derselben (1812). In: ARENS, H.: *Sprachwissenschaft. Der Gang unserer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart*. Bd. 1, Freiburg/München: Alber, 1969, s. 172. ISBN 3-8072-2077-1.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B. a J. HOLMES (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, s. 269-293. ISBN 0-14-022658-3.
- HYMES, D. *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1979. ISBN 3518078992.
- CHEN, S.Q. A study of communications strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. In: *Language Learning*, 40, 1990, s. 155-187. ISSN 1467-9922.
- CHODĚRA, R. et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 978-80-200-2274-5.
- CHOMSKY, N. Review of Skinner's Verbal behaviour. In: *Language Linguistic Society of America*. Washington, č. 35, 1959, s. 26–58.
- CHOMSKY, N. *Syntaktické struktury*. Praha: Academia, 1966.
- CHOMSKY, N. *Aspekte der Syntax-Theorie*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1987. ISBN 3-518-27642-5.
- CHOMSKY, N. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books, 1975. ISBN 0-394-49956-5.
- CHOMSKY, N. *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press, 1980. ISBN 0-631-12641-4.
- CHOMSKY, N. Regeln und Repräsentationen: Sprache und unbewusste Erkenntnis. In: HOFMANN, L. (Hg.) *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin: de Gruyter, 1996. ISBN 3-11-014701-7.
- ICKENROTH, J. *On the Elusiveness of Interlanguage*. Utrecht: Progress Report, 1975.
- INGRAM, E. Recent trends in psycholinguistics: a critical notice. In: *British journal of psychology*, London: Society, č. 59, 1986, s. 315 - 325. ISSN 2044-8295.
- JAKOBSON, R. Lingvistika a poetika. In: *Poetická funkce*. Jinočany: H+H, 1995. ISBN 80-85787-83-0.
- JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: Teoretická východiska. Doporučení pro praxi. Styly a strategie učení. Lexikální strategie v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3.

- JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 175 s. ISBN 978-80-210-5035-8.
- JASPERS, K. *Philosophie I-III*, Springer Verlag, Heidelberg/Berlin/New York 1932, 4. vyd. 1973; In: JASPERS, K.: *Úvod do filozofie*. Praha: Oikúmené, 1996. ISBN 80-86005-05-4.
- JELÍNEK, S. K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. In: *Cizí jazyky*, roč. 44, č. 1, 2000/2001, s. 3-5. ISSN 1210-0811.
- JELÍNEK, S. Vývojové proměny komunikativní orientace cizojazyčné výuky. In: HLAVÁČEK, A. *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků – Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků konaného dne 30. listopadu 2000 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě*, Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 6-10. ISBN 80-7290-076-5.
- KARLÍK, P., NEKULA, M. a J. PLESKALOVÁ. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-484-X.
- KELLERMAN, E.; BONGAERTS, A.T a N. POULISSE. Strategy and system in L2 referential communication. In: ELLIS, R. (ed.) *Second language acquisition in context*. New York: Prentice Hall, 1987, s. 100-112. ISBN 0-13-797895-2.
- KELLERMAN, E., AMMERLAAN, A., BONGAERTS, A.T. a N. POULISSE. System and hierarchy in L2 compensatory strategies. In: SCARCELLA, R.C.; ANDERSON, E.S. a S.D. KRASHEN (eds.): *Developing communicative competence in second language*. New York: Newbury House, 1990, s 163–178. ISBN 0-06-632530-7.
- KELLERMAN, E. Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In: PHILLIPSON, R., KELLERMAN, E., SELINKER, L., SHARWOOD SMITH, M. a M. SWAIN. *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, s. 142-161. ISBN 978-1853590856.
- KLEIN, W. *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt a.M.: Hain, 1992. ISBN 3-445-03058-8.
- KNAPP-POTTHOFF, A. a K. KNAPP. *Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen von Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart/Berlin: W. Kohlhammer Verlag, 1982. ISBN 3-17-007243-9.
- KNOWLES, M. *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publ. Comp., 1995. ISBN 0-695-81116-9.
- KUMARAVADIVELU, B. Communications strategies and psychological processes underlying lexical simplification. In: *IRAL*, 36, 1988, s. 309-319.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. ISBN 0-8122-1052-2.
- LABOV, W. *Principles of Linguistic Change, Social Factors (Language in Society)*. Oxford: Blackwell Publ., 2001. ISBN 978-0631179160.
- LACHOUT, M. *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení - osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press, 2012. ISBN 978-80-86855-89-9.

- LEVELT, J.M.W. *Speaking: from intention to artikulation*. Cambridge MA: MIT Press, 1989. ISBN 9780262121378.
- MACHOVÁ, S. a M. ŠVEHLOVÁ. *Sémantika a pragmatická lingvistika*, Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7290-061-7.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- METZGER, Ch. *Lernstrategien erwachsener L2-Lerner der deutschen Gebärdensprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2008. ISBN 978-3823363774.
- O'MALLEY, J. M. a A. U. CHAMOT. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-35837-X.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. ISBN 0-8384-2862-2.
- PARIBAKHT, T. Strategic competence and language proficiency. In: *Applied Linguistics*, vol. 6, iss. 2, 1985, 1990, s. 132–146. ISSN 0142-6001.
- PARIBAKHT, T. On the pedagogical relevance of strategic competence. In: *TESL Canada Journal*, vol. 3, 1986, s. 53 - 66. ISSN 0826-435X.
- PIEPHO, H. E. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1974. ISBN 3-87962-026-1.
- PLIEGER, P. *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: LIT Verlag, 2006. ISBN 978-3-8258-9663-8.
- POULISSE, N. Problems and solutions in the classification of communication strategies. In: *Second Language Research*, vol. 3, iss. 2. London: SAGE Publications Ltd., 1987, s. 141-153. ISSN 0267-6583.
- POULISSE, N. Strategies. In JORDENS, P. a J. LALLEMAN. *Investigating Second Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995, s. 135-163. ISBN 9783110812831.
- POULISSE, W., BONGAERTS, T., a J. KELLERMAN. The Use of Compensatory Strategies by Dutch learners of English. In: *Studies on language acquisition. Iss. 8*. Dordrecht: Foris, 1990. ISBN 9067654418.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-772-8.
- RAMPILLON, U. Lerntechniken. In: BAUSCH, K.R., CHRIST, H. a W. HÜLLEN. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage Gunter Narr Verlag: Tübingen, 2003, s. 215-218. ISBN 3-7720-1788-6.
- RAUPACH, M. Analysis and evaluation of communication strategies. In FÆRCH, C. a G. KASPER (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 1983, s. 199–209. ISBN 0-582-55373-3.
- REPKA, R. *Od funkcí jazyka ku komunikativnému vyučovaniu*. Bratislava: SAP, 1997. ISBN 80-85665-89-1.
- RIES, L. *Didaktika ruštiny: Vyučování jako komunikace, součinnost a hra 1. a 2.* Ostrava: PedF, 1987.

- RICHARDS, J.C. a T. S. RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. ed. Cambridge: CUP, 2001. ISBN 978-1107675964.
- ROST, D. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2006. ISBN 978-3621275859.
- SAUSSURE de, F. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0560-9.
- SAVIGNON, S. J. Teaching for communication. In: COULOMBE, R., BARRK, R., J., FOSTLE, C., POULIN, N. a S. SAVIGNON. *Voix et visages de la France: Level I (Teachers' Guide)*. Chicago: Rand McNally, 1974. (Reprinted in *English Teaching Forum*, 1978, 9, 16[2], 2-5). ISSN 0425-0656.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Center for the Curriculum Development, 1972. ISBN 0838428819.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. ISBN 978-0070837362.
- SEARLE, J.R. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. ISBN 0-521-07184-4.
- SEARLE, J. R. *Řečové akty: esej z filosofie jazyka*. Bratislava: Kalligram, 2007. ISBN 978-80-7149-892-6.
- SELINKER, L. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, 10, Berlin: Mouton de Gruyter, 1972, s. 209-231. ISSN 1613-4141.
- SCHMENK, B. Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch, die Patina des Lernziels „kommunikative Kompetenz“ abzukratzen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*., roč. 16, číslo 1, 2005, s. 57-87. ISSN 0939-7299.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- TARONE, E. et al. Systemacity/Variability and Stability/Instability in Interlanguage System. In: BROWN, H.D. *Papers in Second Language Acquisition. Language Learning, Special Issue 4*. Michigan: University of Michigan Press, 1976, s. 93–134. ISSN 0023-8333.
- TARONE, E. Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In: BROWN, H., DOUGLAS, H.; YORIO, C.A. a R.H. CYMES: *On Tesol '77. Teaching and Learning English as Second Language: Trends in research and Practice*. Washington D.C.: TESOL, 1977, s. 194-203.
- TARONE, E. Communication Strategie. Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. In: *Language Learning*. 30, Michigan: University of Michigan, 1980, s. 417-431. ISSN 1467-9922.
- TARONE, E. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. In: *TESOL Quarterly*, 15.3. Washington D.C.: TESOL, 1981, s. 285–295. ISSN 1545-7249.



- TARONE, E. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategie. In: FÆRCH, C. a G. KASPER, (ed.): *Strategies in Interlinguale Communication*. London: Longman, 1983, s. 61-74. ISBN 0-582-55373-3.
- TARONE, E. Teaching strategic competence in the foreign-lanuage classroom. In: SAVIGNON, S.J. a M.S. BERNIS (ed.) *Initiatives in communicative language teaching*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1984, s. 127-136. ISBN 0-201-06506-1.
- TARONE, E.; COHEN, A. a G. DUMAS. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategie. Reprint in FÆRCH, C. a G. KASPER. *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman, 1983, s. 4-14. ISBN 0-582-55373-3.
- TARONE, E. a G. YULE. Communication strategies in east-west interactions. In: SMITH, L. *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1987. ISBN 0-13-215005-0.
- VÁRADI, T. Strategie of target language learner communication: Message adjustment. In: *International Review of Applied Linguistics*, č. 18. Berlin: De Gruyter, 1980, s. 59-71. ISSN 1613-4141.
- VESELÝ, J. K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*. 1991/1992, roč. 35, č. 2, s. 33-41. ISSN 1210-0811.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.
- WAGNER, J. Dann du tagen einereeee – weisse Platte. A analysis of interlanguage communication in instructions. In: FÆRCH, C. a G. KASPER (ed.) *Strategies in Interlanguage communication*. New York: Longman, 1983, s. 159 –174. ISBN 0-582-55373-3.
- WEINSTEIN, C.E. a R.E. MAYER. The teaching of learning strategies. In WITTRUCK M. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, s. 315-327. ISBN 0-02-900310-5.
- WESTHOF, G. Zweitsprachenerwerb als Lerneraktivität II.: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: HELBIG, G. et al. *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2001. ISBN: 978-3-11-013595-4.
- WIDDOWSON, H. G. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. ISBN 978-0-19-437445-3.
- WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. ISBN 978-0194370776.
- WILLEMS, G. M. Communication strategies and their significance in foreign language teaching. In: *System*, vol. 15, iss. 3, 1987, s. 351-364. DOI: 10.1016/0346-251X(87)90009-1.
- WOLFF, D. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang Verlag, 2002. ISBN 3-631-38669-9.
- YULE, G. a E. TARONE. Eliciting the performace of stratgic competence. In SCARCELLA, R.C.; ANDERSEN, E. S. a S. D. KRASHEN (ed.) *Developing*

*communicative competence in a second language*. New York: Newbury House, 1990, s. 179-194. ISBN 978-0066325309.

YULE, G. a E. TARONE. The other side of the page. Integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. In: PHILLIPSON, R., KELLERMAN, E., SELINKER, L., SHARWOOD Smith, M. a M. SWAIN, *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, s. 162-171. ISBN 978-1853590856.

### **Sekundární literatura:**

ANDĚL, J. *Statistické metody*. 2. přeprac. vyd. Praha: Matfyzpress, 1998. ISBN 80-85863-27-8.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

NEŠETŘILOVÁ, H. a P. ŠAŘECOVÁ. *Matematické metody pro statistiky*. Praha: ČZU, 2015. ISBN 978-80-213-2208-0.

PECÁKOVÁ, I. *Statistika v terénních průzkumech*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2008. ISBN 978-80-86946-74-0.

PUNCH, K. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

ŘEZANKOVÁ, H. *Analýza dat z dotazníkových šetření*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2007. ISBN 978-80-7431-062-1.

SHAPIRO, S. S. a M. B. WILK. An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*. 1965, roč. 52, 3-4, s. 591-611. DOI: 10.1093/biomet/52.3-4.591.

VERZANI, J. *Using R for introductory statistics*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC Press, 2005. ISBN 1-58488-4509.

### **Internetové zdroje:**

[apliij.oxfordjournals.org/cgi/reprint/10/3/253.pdf](http://apliij.oxfordjournals.org/cgi/reprint/10/3/253.pdf) [cit. 19.08.2016].

[www.aulberta.ca/german/idv/wolff\\_1.htm](http://www.aulberta.ca/german/idv/wolff_1.htm) [cit. 19.08.2016].

<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/jazykova-kompetence> [cit. 19.08.2016].

## SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, SCHÉMAT, OBRÁZKŮ A ZKRATEK

### Seznam tabulek

**Tab. č. 1:** Přehled strategií učení cizímu jazyku podle R. Oxfordové (1990)

**Tab. č. 2.:** Inventář strategických výrazových prostředků.

**Tab. č. 3.** Komparace jednotlivých přístupů ke komunikačním strategiím.

**Tab. č. 4:** Kompenzování dle Evropského referenčního rámce.

**Tab. č. 5:** Evropské jazykové portfolio.

**Tab.č. 6:** Celková délka záznamu produkce

**Tab. č. 7:** Průměrná délka záznamu produkce

**Tab. č. 8:** Median záznamu produkce

**Tab. č. 9:** Vstupní datová matice pro 39 probandů

**Tab. č. 10:** Tabulka rozdělení četností zachycující údaje o místě sběru dotazníku.

**Tab. č. 11:** Základní popisné charakteristiky pro délku záznamu [v sekundách] v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 12:** Základní popisné charakteristiky pro počet slov v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 13:** Základní popisné charakteristiky pro počet pauz v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 14:** Základní popisné charakteristiky pro průměrnou délku pauz [v sekundách] v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 15:** Základní popisné charakteristiky pro počet apoziopéz v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 16:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu redukcí sdělení v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 17:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu nahrazení sdělení v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 18:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu parafrází v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 19:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu aproximací v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 20:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů slov hodících se ke všem účelům v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 21:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu neologismů v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 22:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů restrukturalizací v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 23:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů doslovného převodu v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 24:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů pocení v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 25:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů změn kódu v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 26:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu využívání podobně znějících slov v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 27:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů hezitací v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 28:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytu vybavování v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 29:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opravování sebe sama v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 30:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů parafrázování sebe sama, tzv. klarifikace v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 31:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů přílišné explicity v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 32:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů pantomimy v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 33:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů užívání vycpávek v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 34:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů prodlužování hlásek v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 35:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opakování po sobě v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 36:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů opakování po jiných v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 37:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů předstírání porozumění v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 38:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů přímé prosby o pomoc v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 39:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů nepřímé prosby o pomoc v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 40:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů prosby o zopakování v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 41:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů vyjádření nepochopení v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 42:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů kontroly vlastní přesnosti v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 43:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů zopakování odpovědi v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 44:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů oprav odpovědi v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 45:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů parafrází odpovědi v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 46:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů rozvinutí odpovědi v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 47:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů potvrzení odpovědi v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 48:** Základní popisné charakteristiky pro počet výskytů odmítnutí odpovědi v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 49:** Průměrná délka záznamu

**Tab. č. 50:** Počet slov

**Tab. č. 51:** Počet pauz

**Tab. č. 52:** Průměrná délka pauz

**Tab. č. 53:** Sumarizující tabulka k výzkumné otázce č. 2 a 3.

**Tab. č. 54:** Vyhodnocení aplikovaných strategií.

**Tab. č. 55:** Vyhodnocení - Přímé strategie.

**Tab. č. 56:** Vyhodnocení - Nepřímé strategie.

**Tab. č. 57:** Vyhodnocení - Interakční strategie

**Tab. č. 58:** Tabulka četnosti „pohlaví“ - vlastní výzkum

**Tab. č. 59:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)?“

**Tab. č. 60:** Základní popisné charakteristiky pro délku studia němčiny v závislosti na zaměření studentů

**Tab. č. 61:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Kolik ovládáte jazyků?“

**Tab. č. 62:** Kontingenční tabulka zachycující odpovědi respondentů na otázku „Na jaké úrovni jste?“

**Tab. č. 63:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Co nebo kdo Vás motivoval začít se učit němčinu?“ – vlastní výzkum.

**Tab. č. 64:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?“

**Tab. č. 65:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Jak dlouho“

**Tab. č. 66:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Jestliže ano, konkretizujte“

**Tab. č. 67:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?“

**Tab. č. 68:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu ERASMUS, absolvování střední školy apod.)?“

**Tab. č. 69:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí – podotázka Jestliže ano, uveďte jak dlouho“

**Tab. č. 70:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste nerozuměl/a všemu? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?“

**Tab. č. 71:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek v případě mluvení? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec vyjádřil/a?“

**Tab. č. 72:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci?“

**Tab. č. 73:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci? – jestliže ano, konkretizujte “ – vlastní výzkum.

**Tab. č. 74:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti?“ – vlastní výzkum.

**Tab. č. 75:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti? – jestliže ano, konkretizujte“

**Tab. č. 76:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na otázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny?“ – vlastní výzkum.

**Tab. č. 77:** Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny? – jestliže ano, konkretizujte“ – vlastní výzkum.

**Tab. č. 78:** Sumarizace vyhodnocení hypotéz.

### **Seznam grafů**

**Graf č. 1:** Sloupcový graf zachycující distribuci místa sběru dotazníků.

**Graf č. 2:** Krabicové grafy pro nefilologickou skupinu

**Graf č. 3:** Graf hustoty pravděpodobnosti pro délku záznamu respondentů.

**Graf č. 4:** Graf hustoty pravděpodobnosti pro průměrnou délku pauz respondentů.

**Graf č. 5:** Sloupcový graf zachycující pohlaví sledovaných respondentů.

**Graf č. 6:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)?“

**Graf č. 7:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Kolik ovládáte jazyků?“

**Graf č. 8:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Co nebo kdo Vás motivoval začít se učit němčinu?“

**Graf č. 9:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?“

**Graf č. 10:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?“

**Graf č. 11:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Použil/a jste nebo používáte němčinu Vy osobně při reálném rozhovoru s nějakým rodilým mluvčím?“

**Graf č. 12:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?“

**Graf č. 13:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu ERASMUS, absolvování střední školy apod.)?“

**Graf č. 14:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí – jestliže ano, uveďte jak dlouho?“

**Graf č. 15:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste nerozuměl/a všemu? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného?“

**Graf č. 16:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek v případě mluvení? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec vyjádřil/a?“

**Graf č. 17:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci“

**Graf č. 18:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci? Jestliže ano, konkretizujte“

**Graf č. 19:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti?“

**Graf č. 20:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti?“

**Graf č. 21:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny?“

**Graf č. 22:** Sloupcový graf zachycující odpovědi respondentů na podotázku „Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny.“

**Graf č. 23:** Počet strategií v souvislosti s délkou projevu.

**Graf č. 24:** Počet strategií v souvislosti s pohlavím.

**Graf č. 25:** Počet strategií v souvislosti s počtem ovládaných jazyků.

**Graf č. 26:** Počet strategií v souvislosti se studovaným oborem.

**Graf č. 27:** Počet strategií v souvislosti s pobytem v zahraničí.

**Graf č. 28:** Počet strategií v souvislosti s kontaktem s rodilým mluvčím.

**Graf č. 29:** Počet strategií v souvislosti s počtem semestrů výuky rodilým mluvčím.

**Graf č. 30:** Počet strategií v souvislosti s jejich nácvikem.

**Graf č. 31:** Počet strategií v souvislosti s frekvencí nácviku kompenzačních strategií.

**Graf č. 32:** Počet strategií v souvislosti s úrovní ovládnutí jazyka.

## **Seznam schémat**

**Schéma č. 1:** Bühlerův organon-model (upraveno autorem)

**Schéma č. 2:** Funkce jazyka podle Jakobsona.

**Schéma č. 3:** Komunikační jazyková kompetence podle Canaleho a Swainové

**Schéma č. 4:** Model komunikační kompetence podle Savignonové (1983)

**Schéma č. 5:** Komunikační kompetence podle van Eka

**Schéma č. 6:** Komunikační řečové dovednosti podle Bachmanna

**Schéma č. 7:** Jazyková kompetence podle Bachmanna

**Schéma č. 8:** Model komunikační kompetence podle Radomíra Choděry

**Schéma č. 9:** Komunikační kompetence podle Evropského referenčního rámce pro jazyky

- Schéma č. 10:** Chronologický vývoj přístupu k pojmu komunikační kompetence
- Schéma č. 11:** Chronologický vývoj přístupu k pojmu komunikační kompetence - pokračování
- Schéma č. 12:** Komunikační kompetence podle Canaleho a Swainové
- Schéma č. 13:** Systém strategií podle Oxfordové
- Schéma č. 14:** Přehled strategií podle Bimmela a Rampillonové
- Schéma č. 15:** Mezijazyk
- Schéma č. 16:** Grafické znázornění klasifikace komunikačních strategií podle Taronové.
- Schéma č. 17:** Grafické znázornění produktivních kompenzačních strategií podle Færcha a Kasperové.
- Schéma č. 18:** Přehled přímých strategií podle Dörnyeiho a Scottové.
- Schéma č. 19:** Přehled nepřímých strategií podle Dörnyeiho a Scottové.
- Schéma č. 20:** Přehled interakčních strategií podle Dörnyeiho a Scottové.

### **Seznam obrázků**

Obr. č. 1. Pieter Brueghel st.: Babylonská věž (1563)

Obr. č. 2: Šest úrovní filmu.

### **Seznam zkratek**

B - Bialystoková

CLA: communicative language ability

CLV - centrální limitní věta

EJP – Evropské jazykové portfolio

FF UJEP – Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

FaK - Færch a Kasperová

H1- H8 – hypotéza 1 - 8

I – interlokutor

IPA - International Phonetic Alphabet

L2 – druhý jazyk

L3 – třetí jazyk



MUP - Metropolitní univerzita Praha  
N - nijmegenická skupina  
PHA – probandí z Prahy (MUP)  
PP - Poissonovský proces  
s – sekunda  
SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky  
SŠ – střední škola T - Taronová  
UL – probandí z Ústí nad Labem (FF UJEP)  
ZŠ – základní škola

**Použité transkripční znaky:**

!	zvolací melodie
?	interogativní melodie
*	krátká pauza (okolo 1 sekundy)
*3*	pauza s udáním délky trvání
:	nestandardní protažení hlásky
::	velmi dlouhé protažení hlásky
...	nedořečené slovo
...:	neukončená promluva
(...)	nesrozumitelné slovo, pasáž
<b>(smích)</b>	komentáře k situaci, extralingvistické prvky
<b>[ʼaɪəŋ]</b>	přepis střídání jazykového kódu

## **PŘÍLOHY**

**Příloha 1.**

**Souhlas s pořizováním video a audiozáznamů**

Jméno a příjmení probanda/ky .....

Datum narození : .....

Adresa bydliště : .....

V souladu s ustanoveními zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, a zákona č. 40/1964 Sb., občanského zákoníku, souhlasím

s pořizováním a použitím videozáznamů a audiozáznamů pro potřeby:

- + vědeckého výzkumu
- + publikování poznatků, které vyplynou z výzkumu v odborných publikacích
- + zpracovávání vědeckých a podobných prací,

a to bez nároku na odměnu.

V .....dne .....

.....  
podpis probanda/ky

## **Příloha 2. - Dotazník pro sebeevaluaci studentů**

(dostupný na

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dGk3VG9sZ0UwdzJ0S2ZxTWpxbzIwZ3c6MA#gid=0>)

**Vážená studentko, vážený studente,**

obracím se na Vás tímto s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Data, která budou na jeho základě získána, budou anonymní a poslouží pouze pro vědecké a výzkumné účely. U jednotlivých otázek vyberte pro Vás nejvhodnější odpověď, případně odpověď doplňte. Na konci tohoto dotazníku naleznete prostor pro doplňující informace, budete-li mít potřebu vyjádřit se k některé z otázek podrobněji. Velmi Vám děkuji za Váš čas, za Vaše odpovědi i za spolupráci.

Martin Lachout

Dotazník

Zadejte prosím Váš identifikační kód:

**Jsem:**

- Muž
- Žena

**1. Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)? Uveďte počet let.**

**2. Kolik ovládáte jazyků? Uveďte počet, a které (kromě mateřštiny).**

- 1
- 2
- 3
- více

Německý jazyk - Prosím uveďte na jaké úrovni. (A1, A2, B1, B2, C1, C2)<sup>1</sup>

Anglický jazyk - Prosím uveďte na jaké úrovni. (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

Francouzský jazyk - Prosím uveďte na jaké úrovni. (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

Španělský jazyk - Prosím uveďte na jaké úrovni. (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

Ruský jazyk - Prosím uveďte na jaké úrovni. (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

Jiný (uveďte jaký):

Jiný - prosím uveďte na jaké úrovni.

---

<sup>1</sup> **A1** - začátečník, **A2** - falešný začátečník, **B1** mírně pokročilý, **B2** - středně pokročilý, **C1** - pokročilý, **C2** - na úrovni rodilého mluvčího

**3. Co nebo kdo Vás motivoval začít se učit němčinu? Můžete označit více odpovědí.**

- Rozhodl/a jsem se sám/sama.
- Protože si to přáli rodiče.
- Protože němčina byla jednou z možností na základní nebo střední škole.
- Protože jsem na ZŠ nebo SŠ neměl/a jinou volbu.

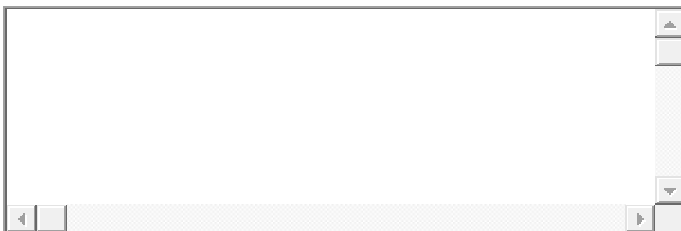
Jiný důvod (uvedte jaký):



**4. Pro jaké účely je pro Vás osobně znalost němčiny důležitá? Můžete označit více odpovědí.**

- Pro cestování
- Pro písemný styk s přáteli
- Pro poslech hudby (německy zpívající skupiny)
- Pro ústní komunikaci s přáteli
- Pro četbu časopisů a novin
- Pro četbu německy psané beletrie
- Pro četbu odborné literatury
- Pro vyhledávání na internetu
- Pro sledování televizních programů a filmů v němčině
- Pro studium v zahraničí
- Pro současné nebo budoucí profesní uplatnění
- Nemá pro mě žádný význam

Jiný účel (uvedte jaký):



**5. V jakých situacích přicházíte pravidelně do kontaktu s němčinou? Můžete označit více odpovědí.**

- Ve škole
- V rodině (s příbuznými)
- S německy mluvícími přáteli
- Prostřednictvím počítače (internetu)
- Při četbě německy psaných novin a časopisů (knih - beletrie)
- Při četbě německy psané odborné literatury (pro studijní účely)
- Příležitostně jen na dovolené/o prázdninách
- Při sledování německy mluvících televizních stanic

Jinde (uvedte prosím kde):



**6. Zažil/a jste již někdy jako vyučujícího rodilého mluvčího?**

- Ano
- Ne

Jestliže ano, uveďte jak dlouho:

**7. Použil/a jste nebo používáte němčinu Vy osobně PŘI REÁLNÉM ROZHOVORU s nějakým rodilým mluvčím?**

- Ano
- Ne

Jestliže ano, konkretizujte:

- Používám pravidelně
- Používám občas

8. V případě, že jste v předešlé otázce odpověděl/a „ano“, co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?

- Porozumět jeho projevu
- Vyjádřit své vlastní myšlenky

9. Pobýval/a jste někdy delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu ERASMUS, absolvování střední školy apod.)?

- Ano
- Ne

Jestliže ano, uveďte jak dlouho:

10. Jak jste reagoval/a, jestliže jste při komunikaci s roditelým mluvčím nerozuměl/a vyslechnutému? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste se dobral/a smyslu nepochopeného? Můžete označit více odpovědí.

- Předstíral/a jsem, že (všemu) rozumím.
- Naznačil/a jsem, že nerozumím. Řekl/a jsem, že nerozumím.
- Požádal/a jsem o zopakování řečeného.
- Požádal/a jsem o vysvětlení (o pomoc).
- Odhadl/a jsem smysl (např. na základě celkového kontextu). Snažil/a jsem se odhadnout.
- Použil/a jsem slovník (internet apod.).
- Požádal/a jsem svůj protějšek o vyjádření neязыkovými prostředky (např. gestikulací, pantomimou, kresbou, vyjádření jiným způsobem – uveďte jak...).

Použil/a jsem jinou strategii (uveďte, prosím, jakou):

◀▶

**11. Jak jste reagoval/a, jestliže jste měl/a potíže při vyjadřování svých myšlenek v případě mluvení? Jakou strategii (postup) jste použil/a, abyste myšlenku nakonec vyjádřil/a? Můžete označit více odpovědí.**

- Nedokázal/a jsem se vyjádřit. Celému tématu jsem se vyhnul/a a přešel/la k jinému tématu.
- Použil/a jsem výraz podobného významu (nahradil/a jsem jej jiným).
- Použil/a jsem parafráze (výraz nebo strukturu jsem opsal/a jinak).
- Neznámý výraz /strukturu jsem vynechal/a.
- Na danou věc jsem ukázal/a (použil/a jsem např. ukazovacích zájmen ten, ta, to)
- Použil/a jsem neязыkových prostředků (např. gestikulace, pantomima, kresba...).
- Vytvořil/a jsem si nové, v daném jazyce neexistující (vlastní) slovo.
- Použil/a jsem změny jazykového kódu (použil/a jsem anglické slovo, latinské apod.).
- Užil/a jsem tzv. vycpávek (např. vid', víš co, prostě, jakoby, těžko říct...).
- Požádal jsem o pomoc jinou osobu.

Jinak (uvedte jak):



**12. Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci (např. opisem, náhradou jiným slovem, změnou jazykového kódu = použití angličtiny, latiny... namísto němčiny, apod.)?**

- Ano
- Nejsem si jist/a (neuvědomuji si)
- Ne

Jestliže ano, konkretizujte:

- Často
- Občas
- Málokdy



**13. Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti? (Př. Jeden žák představuje českého mluvčího, druhý je tlumočník, který tlumočí do němčiny nějaký rozhovor, promluvu jiné osoby, situaci apod. - lze i obráceně z němčiny do češtiny).**

- Ano
- Nejsem si jist/a (neuvědomuji si)
- Ne

Jestliže ano, konkretizujte:

- Často
- Občas
- Málokdy

**14. Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácíkem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny (nejedná se o doslovný překlad, ale o vlastní interpretaci výchozího textu, důležité je zachování hlavní myšlenky, kterou můžete vyjádřit např. opisem; méně podstatná slova můžete vynechat apod.)?**

- Ano
- Nejsem si jist/a (neuvědomuji si)
- Ne

Jestliže ano, konkretizujte:

- Často
- Občas
- Málokdy

Váš prostor pro doplňující informace

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku!

### Příloha č. 3 - Transkripty produktů obou skupin probandů

(PHA = Metropolitní univerzita Praha, UL = Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem)

01PHA

délka záznamu 00:08:05

počet slov: 950

počet pauz: 12

průměrná délka pauz: 2,5 sec.

1. also der film heißt quest
2. und ähm der film ist über ein figur oder ein figurchen
3. die ähm die erste scene ist
4. überall ist sand
5. und aus dem sand entsteht die figur
6. und sie hält eine flasche in der hand
7. die aber leer ist
8. und ähm dann die figur also die steht ähm dann
9. und sie borgt in den sand
10. ähm und macht ein loch
11. in dem ähm in dem sie dann durchfällt
12. und dann kommt eine andere scene die zweite scene
13. und wir sehen ein land
14. wo nur die papiere sind
15. und es ist sehr trocken und grau
16. und unsere figur ähm fällt auf ein papier
17. oder sie liegt auf dem papier
18. und wenn sie dann ähm st... aufsteht
19. ähm da kommt ein papier oder ein list ein
20. ja ein list papier
21. ähm \*2\* der diese figur ähm wieder nach ähm wieder zum erde
22. ähm die figur fällt dann wieder nach unten
23. oder sie ja fällt
24. und wenn sie dann wieder ein... ähm aufsteht
25. sie ähm \*3\* sie versucht die wasser zu finden wie in den wie in der ersten scene
26. und sie sieht eine ähm eine fläche
27. wo biss... es bisschen nass ist
28. oder sie hat das gefühl
29. dass dass es dort wasser gibt
30. und so sie ähm \*3\* versucht das wasser von den ähm das wasser ein... ähm zunehmen von ähm von dem boden
31. und ähm deswegen dann
32. wenn sie das so macht mit den händen (rukama ukazuje hrabáni)
33. ähm fällt sie dann wieder nach unten (rukama ukazuje pád)
34. oder durchfällt sie durch diesen loch
35. die sie da macht
36. und dann kommt die dritte scene
37. ähm wo es nur die stein
38. wo es nur die steinen gibt
39. und unsere figur
40. sie hört das wasser von von irgendwo

- Komentář [ML1]: prodlužování hlásk...
- Komentář [ML2]: hezitace
- Komentář [ML3]: parafráze sebe sam...
- Komentář [ML4]: hezitace
- Komentář [ML5]: opakování sebe sama
- Komentář [ML6]: parafráze - namist...
- Komentář [M7]: restrukturalizace
- Komentář [ML8]: prodlužování hlásk...
- Komentář [ML9]: hezitace
- Komentář [ML10]: vycpávka
- Komentář [ML11]: hezitace
- Komentář [ML12]: užití podobně...
- Komentář [ML13]: hezitace
- Komentář [ML14]: hezitace
- Komentář [ML15]: opakování po sobě
- Komentář [ML16]: parafráze sama s...
- Komentář [ML17]: hezitace
- Komentář [ML18]: parafráze sebe sa...
- Komentář [ML19]: hezitace
- Komentář [ML20]: vybavování
- Komentář [ML21]: hezitace
- Komentář [ML22]: změna kódu
- Komentář [ML23]: vycpávka
- Komentář [ML24]: změna kódu
- Komentář [ML25]: hezitace
- Komentář [ML26]: oprava sebe sama
- Komentář [ML27]: hezitace
- Komentář [ML28]: hezitace
- Komentář [ML29]: restrukturalizace
- Komentář [ML30]: hezitace
- Komentář [ML31]: restrukturalizace
- Komentář [ML32]: vycpávka
- Komentář [ML33]: vybavování
- Komentář [ML34]: hezitace
- Komentář [ML35]: hezitace
- Komentář [ML36]: opakování po sobě
- Komentář [ML37]: opravování sebe...
- Komentář [ML38]: hezitace
- Komentář [ML39]: opakování po sobě
- Komentář [ML40]: vybavování
- Komentář [ML41]: opakování po sobě
- Komentář [ML42]: hezitace
- Komentář [ML43]: hezitace
- Komentář [ML44]: restrukturalizace
- Komentář [ML45]: vybavování
- Komentář [ML46]: hezitace
- Komentář [ML47]: hezitace
- Komentář [ML48]: opakování po sobě
- Komentář [ML49]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML50]: hezitace
- Komentář [ML51]: pantomima
- Komentář [ML52]: hezitace
- Komentář [ML53]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML54]: hezitace
- Komentář [ML55]: oprava sebe sama

41. und aber sie ist auf einem stein oder auf einem berg von steinen
42. und ähm von da oben (*ukazuje shora dolů*) sieht sie das wasser
43. ähm und sie also versucht zu dem wasser zu gehen
44. aber sie muss von dem berg heruntergehen
45. ähm \*2\* das macht sie
46. aber sie fällt wieder bisschen
47. aber nicht durch die den level oder durch ähm noch nicht in die andere scene
48. aber nur von dem berg
49. und dann ähm \*2\* dann geht sie zum wasser oder zu dem platz
50. wo die wasser sein sollte
51. und aber sie das wasser sieht nur so
52. dass das wasser da ist
53. aber es ist nicht die wirklichkeit
54. und ähm \*2\* aber unsere figur nimmt ein stein in die hand
55. und schlä... schlägt wieder in diesen platz (*rukou ukazuje úder*)
56. wo die wasser war
57. und fällt wieder durch in die andere scene in die vierte in den vierten level ['level] oder oder niveau
58. wo alles nur also wo die eisernen platten sind überall
59. und es sieht bisschen ähm heisster
60. obwohl wir wissen das nicht
61. aber es ist bestimmt alles nur sehr trocken
62. und da gibt kein da gibts keine leute
63. und unter dem unter der figur ist ein gitter
64. und ähm \*2\* das versucht die figur ähm \*3\* hochnehmen
65. oder ähm die figur versucht unter den gitter zu ähm zu ähm gehen
66. aber es geht nicht
67. und dann sieht sie einen anderen loch
68. oder ja loch
69. in dem in dem boden also sie rennt
70. und springt in diesem loch
71. und da gibts gibt es eine platte über dem loch
72. und die ähm die schließt ein
73. nachdem die figur in diesem loch sp... gesprungen ist
74. und somit ähm so kommt die figur in den vierten welt
75. obwohl alles mir so technisch ist
76. da gibts verschiedene geräte
77. und die figur sieht die wasser wieder
78. und aber es ist unter dem boden (*rukou ukazuje lokaci*)
79. es sieht so
80. wie ähm dass es dort glas ist
81. oder es ist ein die figur kann nicht so einfach dadurch
82. und also sie schlägt wieder mit einer mit irgendwelchen sa...che in den boden
83. ähm somit sie zu dem wasser kann gehen kann
84. oder \*2\* fallen kann
85. und da kommt ein gerät ein riesigen ein riesiges gerät
86. ähm \*3\* also die die figur versucht schneller und schneller in das in dem boden zu borgen
87. damit sie ins wasser kommt
88. und damit diese sache sie nicht ähm \*4\* ähm zerstört
89. aber sie ähm sie schafft das nicht
90. und sie ist zer... zerst... ja sie ist zerstört mit von diesem gerät

- Komentář [ML58]: parafráze sebe sa ...
- Komentář [ML59]: hezitace
- Komentář [ML60]: hezitace
- Komentář [ML61]: vycpávka
- Komentář [ML62]: hezitace
- Komentář [ML63]: oprava sebe sama
- Komentář [ML64]: změna kódu AJ
- Komentář [ML65]: hezitace
- Komentář [ML66]: restrukturalizace
- Komentář [ML67]: hezitace
- Komentář [ML68]: opakování po sobě
- Komentář [ML69]: parafráze sebe sa ...
- Komentář [ML70]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML71]: hezitace
- Komentář [ML72]: vybavování
- Komentář [ML73]: oprava sebe sama
- Komentář [ML74]: změna kódu AJ
- Komentář [ML75]: parafráze sebe sama
- Komentář [ML76]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML77]: vycpávka
- Komentář [ML78]: restrukturalizace
- Komentář [ML79]: hezitace
- Komentář [ML80]: užití podobně ...
- Komentář [ML81]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML82]: oprava sama sebe
- Komentář [ML83]: oprava sama sebe
- Komentář [ML84]: hezitace
- Komentář [ML85]: hezitace
- Komentář [ML86]: hezitace
- Komentář [ML87]: hezitace
- Komentář [ML88]: opakování po sobě
- Komentář [ML89]: vybavování
- Komentář [ML90]: hezitace
- Komentář [ML91]: opakování po sobě
- Komentář [ML92]: vycpávka
- Komentář [ML93]: opakování po sobě
- Komentář [ML94R93]: oprava sam ...
- Komentář [ML95]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML96]: hezitace
- Komentář [ML97]: opakování po sobě
- Komentář [ML98]: aproximace - pa ...
- Komentář [ML99]: vybavování
- Komentář [ML100]: hezitace
- Komentář [ML101]: parafráze sebe ...
- Komentář [ML102]: prodlužování ...
- Komentář [ML103]: hezitace
- Komentář [ML104]: restrukturalizace
- Komentář [ML105]: prodlužování ...
- Komentář [ML106]: vycpávka
- Komentář [ML107]: užití slova, kt. ...
- Komentář [ML108]: vybavování
- Komentář [ML109]: užití slova, kt. ...
- Komentář [ML110]: hezitace
- Komentář [ML111]: opakování po sobě
- Komentář [ML112]: parafráze sama ...

91. und wie ähm und sie und der sand because [-'kəz] ähm weil diese figur ist voll von den also ist von dem sand gemacht
92. und wenn diese dieses gerät sie zerstört
93. sie ähm fällt in das wasser oder in das meer
94. das unter die unter dem niveau
95. wo sie war (rukou ukazuje lokaci) war ist
96. sie fällt da ein
97. und fällt
98. und wir sehen dann den sechsten welt oder das meer
99. das ist fast das ende von dem film
100. wenn die figur durch das oder nicht mehr die figur
101. sondern der sand
102. der früher die figur war
103. durch das wasser ähm fällt
104. und es fällt auf den boden (rukou ukazuje padání písku)
105. und da ähm sehen wir wieder das ähm \*2 die: das land
106. wo überall nur sand ist
107. und die figur entsteht wieder von dem sand
108. und das ist die ende von dem film
109. und ja der ähm und es beginnt ja wie es also es endet
110. wie es begonnen hat mit dem gleichen bild

- Komentář [ML131]:** hezitace
- Komentář [ML132]:** restrukturalizace
- Komentář [ML133]:** změna kódu AJ
- Komentář [ML134]:** hezitace
- Komentář [ML135]:** oprava sama sebe
- Komentář [ML136]:** vycpávka
- Komentář [ML137]:** oprava sama sebe
- Komentář [ML138]:** oprava sama sebe
- Komentář [ML139]:** aproximace
- Komentář [ML140]:** hezitace
- Komentář [ML141]:** parafráze sama sebe - klarifikace
- Komentář [ML142]:** oprava sama sebe
- Komentář [ML143]:** opakování po sobě
- Komentář [ML144]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML145]:** parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [ML146]:** parafráze sebe sama
- Komentář [ML147]:** hezitace
- Komentář [ML148]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML149]:** aproximace – namísto Meeresboden
- Komentář [ML150]:** hezitace
- Komentář [ML151]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML152]:** oprava sebe sama
- Komentář [ML153]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML154]:** vycpávka
- Komentář [ML155]:** hezitace
- Komentář [ML156]:** vycpávka
- Komentář [ML157]:** restrukturalizace
- Komentář [ML158]:** parafráze

02PHA

délka záznamu 00:01:35  
počet slov: 178  
počet pauz: 9  
průměrná délka pauz: 3,1 sec.

1. also aus der sandkoppe wurde eine figur geboren
2. sie sieht eine flasche
3. nichts darin
4. im sand schüttelt sie ein loch
5. worin sie fällt
6. und dann \*2\* ein papier steckt ihn zum boden
7. er bemüht sich wasser nehmen
8. und fällt in andere welt
9. \*3\* ein eine figur hört
10. dass wasser tropft
11. vielleicht wasserzentrum (směje se) (kontroluje porozumění u interlokutora)
12. sie zerstört die erde mit stein
13. und fällt hinunter
14. \*2\* sie befindet sich im welt ohne leute
15. bemüht sich ähm \*5\* (hledá vhodný lexém) (ve vzduchu rukou maluje tvar mříže) mříž (žádá interlokutora o pomoc)
16. I: ein gitter
17. ein..?
18. I: gitter ein gitter
19. gitter? dvě t?
20. I: hm
21. ein gitter heben
22. und springt hin und her
23. und auf einmal ist sie \*2\* im gebäude mit geräte und verschiedenen maschinen
24. \*3\* zur figur nähert sich ein gerät
25. das sie zum tode bringt (kontroluje porozumění u interlokutora)
26. \*2\* sie transformiert in sand
27. der ins meer fällt
28. sie senkt tiefer und tiefer
29. und \*6\* (hledá vhodný lexém) und transformiert in eine neue person \*3\* zum beispiel (kontroluje porozumění u interlokutora)
30. I: alles?
31. ja

Komentář [M159]: tvorba neologismu

Komentář [M160]: aproximace – namísto Wüste

Komentář [M161]: užití podobně znějícího slova – snad namísto verba scheffeln

Komentář [M162]: užití podobně znějícího slova – snad namísto stürzen

Komentář [M163]: redukce sdělení – podhrabání se

Komentář [M164]: oprava sebe sama

Komentář [M165]: aproximace

Komentář [M166]: tvorba neologismu

Komentář [M167]: kontrola vlastní přesnosti

Komentář [M168]: aproximace – namísto zerschlagen

Komentář [M169]: redukce sdělení – děj celé scény s kameny

Komentář [M170]: redukce sdělení – děj na úrovni s kameny

Komentář [M171]: parafráze

Komentář [M172]: hezitace

Komentář [M173]: pantomima

Komentář [M174]: změna kódu

Komentář [M175]: nepřímá prosba o pomoc

Komentář [M176]: vyjádření neporozumění

Komentář [M177]: vyjádření neporozumění

Komentář [M178]: aproximace – patrně namísto hinein

Komentář [M179]: aproximace – namísto Presse

Komentář [M180]: parafráze – namísto např. zerdrücken, zerquetschen

Komentář [M181]: kontrola vlastní přesnosti

Komentář [M182]: aproximace – namísto umwandeln

Komentář [M183]: užití podobně znějícího slova – patrně namísto sinken, příp. reflex. Tvaru verba

Komentář [M184]: parafráze – namísto Meeresboden - grund

Komentář [M185]: aproximace

Komentář [M186]: redukce sdělení – uzavření kruhu

Komentář [M187]: kontrola vlastní porozumění

03PHA

délka záznamu 00:05:20  
počet slov: 409  
počet pauz: 19  
průměrná délka pauz: 2,7 sec.

1. also: ähm auf ähm auf der start des film ist ein mann ähm geboren
2. man kann sagen
3. ähm er sieht eine flasche
4. das die flasche ist in der flasche ist nichts
5. ähm er er ähm er hat probiert in der in der land in eine eine ähm \*2\* wie sagt man das (hledá vhodný lexém)
6. ähm \*2\* eine ähm eine untergrund er probiert
7. man kann das sagen...: (snaží se rukama vyjádřit neevokovaný lexém)
8. I: was meinen sie P?
9. ähm ich meine díru
10. I: ein loch
11. ein loch gemacht
12. ähm \*2\* er ist in diese loch ähm ähm \*6\* o:: mein gott ähm er ist in diese loch \*2\* er fall er foll in diese loch
13. er er hat in diese loch gefallen gefallen
14. und er hat gefallen in zweite land mit papieren
15. ähm das ist land mit papieren
16. und er ist es gibt dort auch wind
17. und er geht in diese land
18. und sieht eine er hat er sieht eine wasser
19. ähm er er hat er möchte diese wasser ähm \*5\*
20. weiß nicht
21. probieren vielleicht (vizuálně kontroluje porozumění interlokutora)
22. ähm aber er fall in eine andere land
23. ähm \*2\* land mit steinen
24. auf beginnen auf diese land
25. ich glaube
26. dass es stein ähm \*3\* hat auf den kopf diese mann auch gefallen
27. aber er hat mit die mit ihre kopf ähm \*2\* we:g \*2\* gemacht (snaží se pohybem naznačit, jak postavíčka uhnula padajícímu kamenu)
28. und ja und danach er geht ähm \*2\* auf diese land
29. und eine eine andere steinen hat ihm ähm \*3\* auf der luft (rukama ukazuje nadzvednutí do vzduchu) ähm zvednout (výrazem žádá o pomoc interlokutora)
30. I: gehoben - heben
31. gehoben
32. ähm und aber aber auf dieser ähm auf diese auf dieses stein er hat gefallen in andere in andere land
33. das war land mit ähm \*5\* ja mit zeleso (žádá o pomoc interlokutora)
34. I: eisen
35. eisen mit eisen das war eisenland
36. ähm er das hab ich nicht...
37. ähm \*4\* er ja und er hat weg gelauf
38. und fall in andere andere land
39. das war ein fabrikland
40. man kann sagen (ověřuje si u interlokutora pochopení řečeného)

- Komentář [ML188]: prodlužování
- Komentář [M189]: hezitace
- Komentář [M190]: hezitace
- Komentář [M191]: hezitace
- Komentář [M192]: užití slov, kt. se
- Komentář [M193]: hezitace
- Komentář [M194]: oprava sebe sama
- Komentář [M195]: restrukturalizace
- Komentář [M196]: hezitace
- Komentář [M197]: opakování po sobě
- Komentář [M198]: hezitace
- Komentář [ML199]: prodlužování
- Komentář [M200]: opakování po sobě
- Komentář [M201]: opakování po sobě
- Komentář [M202]: hezitace
- Komentář [M203]: nepřímá prosba
- Komentář [M204]: hezitace
- Komentář [M205]: hezitace
- Komentář [M206]: pantomima
- Komentář [M207]: hezitace
- Komentář [M208]: změna kódu - ČJ
- Komentář [M209]: hezitace
- Komentář [M210]: hezitace
- Komentář [M211]: hezitace
- Komentář [ML212]: prodlužování
- Komentář [M213]: užití slov, kt. se
- Komentář [M214]: hezitace
- Komentář [M215]: užití podobně
- Komentář [M216]: vybavování
- Komentář [M217]: opakování po sobě
- Komentář [M218]: restrukturalizace
- Komentář [ML219]: oprava sebe sama
- Komentář [M220]: hezitace
- Komentář [M221]: přílišná explicita
- Komentář [M222]: restrukturalizace
- Komentář [M223]: restrukturalizace
- Komentář [M224]: hezitace
- Komentář [M225]: opakování po sobě
- Komentář [M226]: restrukturalizace
- Komentář [M227]: hezitace
- Komentář [M228]: nahrazení sdělení
- Komentář [M229]: kontrola vlastní
- Komentář [M230]: hezitace
- Komentář [M231]: užití podobně
- Komentář [M232]: redukce sdělení
- Komentář [M233]: hezitace
- Komentář [M234]: užití podobně
- Komentář [M235]: užití slov, kt. se
- Komentář [M236]: hezitace
- Komentář [M237]: opakování po sobě
- Komentář [M238]: hezitace
- Komentář [ML239]: prodlužování
- Komentář [M240]: parafráze - pro
- Komentář [M241]: pantomima
- Komentář [M242]: vycpávka

41. ähm er geht in diese land
42. in diese fabrikland
43. und er ist ähm \*2\* getötet
44. ja vielleicht er ist getötet (rukama naznačuje pohyb lisu) mit zwei ähm \*2\* mit zwei ähm \*2\* zwei deskami (žádá interlokutora o pomoc)
45. I: platten
46. platten eisenplatten und er ist tot
47. und ähm \*2\* die \*2\* písek (žádá interlokutora o pomoc)
48. I: sand
49. der sand der sand fallen im der wasser (ukazuje rukama sypání písku do vody)
50. und danach ähm es ist gleiche gleiche land
51. wie das erste
52. und ja das ist alles

- Komentář [M276]:** hezitace
- Komentář [M277]:** tvorba neologismu
- Komentář [M278]:** hezitace
- Komentář [M279]:** pantomima
- Komentář [M280]:** hezitace
- Komentář [M281]:** opakování po sobě
- Komentář [M282]:** hezitace
- Komentář [M283]:** změna kódu - ČJ
- Komentář [M284]:** nepřímá prosba o pomoc
- Komentář [M285]:** hezitace
- Komentář [M286]:** změna kódu ČJ
- Komentář [M287]:** nepřímá prosba o pomoc
- Komentář [M288]:** opakování po sobě
- Komentář [M289]:** pantomima
- Komentář [M290]:** hezitace
- Komentář [M291]:** opakování po sobě
- Komentář [M292]:** parafráze – pro Wüste
- Komentář [M293]:** vycpávka
- Komentář [ML294]:** redukce sdělení - Kreis

04PHA

délka záznamu 00:07:25  
počet slov: 811  
počet pauz: 12  
průměrná délka pauz: 3,9 sec.

1. also zuerst können wir sagen
2. woher also woher geht es eigentlich um
3. ähm es ist ähm \*2\* ein mann
4. aber eigentlich ist es kein ähm ... (smích)\*10\*
5. es lebt eigentlich nicht
6. und wir sind in vielen dimensionen
7. oder dieser mann
8. und zuerst ähm ist er an eine wies... ne... ähm \*5\* (smích)
9. I: was meinen sie?
10. ja also wo können wir den sand finden
11. I: eine wüste
12. eine wüste
13. eine wüste ja genau
14. also er er ist in der wüste geboren
15. also wir sehen hier diesen mann
16. er ist eigentlich aus das sand oder sand
17. und zuerst er beginnt mit dem atmen
18. und danach bewegt sich eigentlich
19. und danach steht er auf
20. er scheint
21. ähm er schaut eigentlich um
22. und danach sieht er ja diese ähm leere flasche
23. und danach ähm hört er
24. dass die ähm wasser
25. wie kann man das sagen?
26. wie geht es eigentlich?
27. ähm ich möchte kap kap...: (rukou naznačuje padání kapek vody)
28. I: tropft
29. tropft genau tropft
30. und er sucht diese wasser
31. und in der flasche ist eigentlich kein wasser
32. und danach ähm ist er ähm in den sand fallen
33. danach geht er in eine andere dimension
34. es ist ähm eine die ähm \*5\* umgebung
35. oder ja von papier
36. und er fällt eigentlich auf diesen papier
37. und diesen papier auch fliegen herum
38. und ähm er möchte wieder de... das wasser finden
39. und er fällt danach in ähm \*5\*
40. wie kann man sagen?
41. wenn ich zum beispiel \*5
42. wieder zu den sand
43. wenn ich möchte den berg
44. ich muss zuerst den sand eigentlich (rukama ukazu vyhrabování písku)
45. I: ausgraben?
46. ausgraben

- Komentář [M295]: vycpávka
- Komentář [M296]: vycpávka
- Komentář [M297]: hezitace
- Komentář [M298]: hezitace
- Komentář [M299]: hezitace
- Komentář [M300]: apoziopeze
- Komentář [ML301]: prodlužování ...
- Komentář [M302]: hezitace
- Komentář [M303]: vybavování
- Komentář [M304]: hezitace
- Komentář [M305]: vycpávka
- Komentář [M306]: parafráze – pro ...
- Komentář [M307]: zopakování ...
- Komentář [M308]: parafrázování ...
- Komentář [M309]: vycpávka
- Komentář [M310]: opakování po sobě
- Komentář [M311]: vycpávka
- Komentář [M312]: oprava sebe sama
- Komentář [ML313]: prodlužování ...
- Komentář [ML314]: prodlužování ...
- Komentář [ML315]: prodlužování ...
- Komentář [M316]: apoziopeze
- Komentář [M317]: hezitace
- Komentář [M318]: restrukturalizace
- Komentář [M319]: vycpávka
- Komentář [M320]: hezitace
- Komentář [ML321]: prodlužování ...
- Komentář [M322]: hezitace
- Komentář [M323]: hezitace
- Komentář [M324]: přímá prosba o ...
- Komentář [M325]: hezitace
- Komentář [M326]: změna kodu – Č ...
- Komentář [M327]: zopakování ...
- Komentář [ML328]: prodlužování ...
- Komentář [ML329]: prodlužování ...
- Komentář [M330]: hezitace
- Komentář [M331]: hezitace
- Komentář [M332]: hezitace
- Komentář [M333]: hezitace
- Komentář [ML334]: vycpávka
- Komentář [ML335]: prodlužování ...
- Komentář [ML336]: prodlužování ...
- Komentář [ML337]: prodlužování ...
- Komentář [ML338]: prodlužování ...
- Komentář [M339]: hezitace
- Komentář [M340]: vybavování
- Komentář [M341]: oprava sama sebe
- Komentář [ML342]: prodlužování ...
- Komentář [ML343]: prodlužování ...
- Komentář [ML344]: prodlužování ...
- Komentář [M345]: hezitace
- Komentář [M346]: přímá prosba o ...
- Komentář [M347]: parafráze – pro ...
- Komentář [M348]: pantomima



47. und diese (rukou ukazuje jámu) und diese grab....:

48. l: loch das loch

49. loch ja genau

50. das loch

51. und also; er hat

52. und er fällt fällt wieder in den loch von diesem papier

53. und ähm \*2\* ja und er fällt wieder in eine andere dimension

54. und das ist diese dimension

55. ist von stein

56. aus stein

57. und er fällt auf diesen stein

58. und ähm \*3\* ich weiß nicht eigentlich den verb

59. also zum beispiel für kinder sagen wir

60. dass die kinder erwachsen

61. aber wie sagt man das für zum beispiel für stein

62. wenn die nicht wachsen

63. sondern...:

64. l: aha sie häufen sich an sich anhäufen

65. sie häufen sich an

66. ähm diese steinen

67. und ja; er sieht wieder das wasser ja

68. und ähm er geht unter

69. und er ähm \*2\* nimmt den stein

70. und er möchte dieses wasser wieder finden

71. also er macht mit dem st... ähm \*3\* mit dem stein zu anderen (rukou ukazuje údery kamene o kámen) (smích)

72. ich weiß nicht den verb

73. l: hm er schlägt mit dem stein

74. ja genau

75. er schlägt mit dem stein...:

76. l: auf den boden

77. auf den boden

78. und er fällt wieder in eine andere dimension

79. und wo kann man ähm \*3\*

80. ja das ist wie aus iron ['aiən]

81. oder ich weiß nicht wie sagt man das

82. diesen metall

83. oder ich weiß nicht

84. wie sagt man das

85. aber für mich war sieht das wie eine fabrika in natur

86. und er sieht wieder das wasser unter

87. ja das auch das weiß ich nicht

88. wie sagt man?

89. wenn jemand ein einbrecher (vizuálně kontroluje, zda interlokutor porozuměl miněnému)

90. wenn er in den (smích) nicht loch

91. aber etwas nimmt (rukou ukazuje gesto, které vyjadřuje něco ukrást) und ...:

92. l: dann ist es ein einbrecher

93. einbrecher genau

94. und dann geht er danach hinter diese (rukama ukazuje tvar mříže)

95. l: ach so das gitter

96. gitter

97. l: gitter

- Komentář [M349]: pantomima
- Komentář [M350]: aproximace – ...
- Komentář [M351]: zopakování ...
- Komentář [M352]: zopakování ...
- Komentář [M353]: vycpávka
- Komentář [ML354]: prodlužování ...
- Komentář [ML355]: prodlužování ...
- Komentář [ML356]: prodlužování ...
- Komentář [M357]: opakování po sobě
- Komentář [M358]: hezitace
- Komentář [M359]: vycpávka
- Komentář [M360]: opakování po sobě
- Komentář [ML361]: prodlužování ...
- Komentář [ML362]: prodlužování ...
- Komentář [M363]: oprava sama sebe
- Komentář [ML364]: prodlužování ...
- Komentář [ML365]: prodlužování ...
- Komentář [M366]: hezitace
- Komentář [M367]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M368]: vycpávka
- Komentář [M369]: parafráze – pro ...
- Komentář [M370]: přímá prosba o ...
- Komentář [M371]: zopakování ...
- Komentář [M372]: hezitace
- Komentář [M373]: vycpávka
- Komentář [ML374]: prodlužování ...
- Komentář [M375]: vycpávka
- Komentář [M376]: hezitace
- Komentář [M377]: apoziopeze
- Komentář [ML378]: prodlužování ...
- Komentář [M379]: hezitace
- Komentář [M380]: restrukturalizace
- Komentář [ML381]: prodlužování ...
- Komentář [M382]: vycpávka
- Komentář [M383]: vybavování
- Komentář [M384]: hezitace
- Komentář [M385]: parafráze – pro ...
- Komentář [M386]: pantomima
- Komentář [M387]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M388]: potvrzení odpovědi
- Komentář [M389]: zopakování ...
- Komentář [M390]: hezitace
- Komentář [M391]: vycpávka
- Komentář [M392]: změna kódu - AJ
- Komentář [M393]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M394]: aproximace – př...
- Komentář [M395]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M396]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML397]: prodlužování ...
- Komentář [ML398]: prodlužování ...
- Komentář [M399]: vycpávka
- Komentář [M400]: přímá prosba o ...
- Komentář [M401]: kontrola vlastní ...
- Komentář [M402]: parafráze
- Komentář [M403]: pantomima
- ...
- ...
- ...

98. gitter
99. also kann man da sagen
100. dass er sieht unter die gitter ähm das wasser? *(vizuálně kontroluje, zda koaktant porozuměl míněnému)*
101. I: hm
102. und er möchte wieder diese gitter aufmachen
103. und er fällt wieder in eine andere dimension
104. und \*2\* für mich war das ein bisschen ähnlich
105. wie vor die dimension
106. also wieder ein bisschen die fabrik
107. oder viele maschinen und so
108. und ja: so dieser mann oder aus sand
109. ähm er geht diesen diese maschine
110. und wenn es prägt diesen mann *(rukama ukazuje pohyb dvou desek lisu, jak se k sobě přibližují)*
111. wie sagt man diese maschine?
112. I: es presst ihn
113. und wie sagt man die maschine?
114. I: ach so das ist die presse
115. aha die presse presst ihn *(smích)* ok
116. und er ist wieder ein sand
117. und er er fällt
118. kann man nicht sagen
119. sondern das sand geht eigentlich in den meer
120. und danach sind wir wieder in einer anderen dimension ähm
121. wie am anfang
122. und er geht unter wieder wie einen mann aus sand
123. und ja und den wie sagt man so den kreis? *(z prstů vytváří kruh, aby vyjádřila, co má na mysli) (kontroluje porozumění koaktanta)*
124. I: hm ja der kreis
125. kreis geht zu ende

- Komentář [M407]:** zopakování odpovědi
- Komentář [M408]:** přímá prosba o pomoc
- Komentář [M409]:** hezitace
- Komentář [M410]:** kontrola vlastní správnosti
- Komentář [ML411]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M412]:** aproximace – namísto např. hochheben
- Komentář [ML413]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML414]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M415]:** vycpávka
- Komentář [ML416]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M417]:** hezitace
- Komentář [M418]:** oprava sama sebe
- Komentář [M419]:** aproximace – namísto např. zerdrücken
- Komentář [M420]:** pantomima
- Komentář [M421]:** přímá prosba o pomoc
- Komentář [M422]:** přímá prosba o pomoc
- Komentář [M423]:** parafráze odpovědi
- Komentář [ML424]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M425]:** opakování po sobě
- Komentář [ML426]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M427]:** parafráze sebe sama
- Komentář [ML428]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML429]:** hezitace
- Komentář [ML430]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML431]:** prodlužování ...
- Komentář [M432]:** vycpávka
- Komentář [M433]:** opakování po sobě
- Komentář [ML434]:** prodlužování ...
- Komentář [M435]:** přímá prosba o ...
- Komentář [M436]:** pantomima
- Komentář [M437]:** kontrola vlastní ...
- Komentář [M438]:** parafráze

05PHA

délka záznamu 00:04:34  
počet slov: 584  
počet pauz: 3  
průměrná délka pauz: 3,3 sec.

1. also da war ein mann ein sandmann
2. und er hat im sand ge... geliegt
3. das er ist nicht geboren
4. er war schon da
5. und neben ihm war eine eine flasche vom wasser
6. aber das war ja leer
7. und dann hat er diese flasche genommen
8. und wollte das wasser zu trinken
9. aber das war nichts
10. so er konnte das nicht
11. und dann hat er gemerkt
12. dass da war ein tropf von wasser
13. so hat er zu diesem tropf gekommen
14. und das gegraben (*přemýšlí nad volbou lexému*)
15. ja gegraben
16. und dann hat er den den sand hat runter ein ein loch gemacht (*rukama ukazuje, jak se vytvořila díra*)
17. und dann hat er runtergefallen (*rukama ukazuje, jak postavička propadla dolů*)
18. und dann hat er zu einem waden?
19. wie heißt dort das ein platz wie in sahara?
20. waden? (*žádá interlokutora o pomoc*)
21. i: wüste
22. ja aha hat er etwas aus die aus eine wüste gekommen
23. aber es war von papier
24. und ja dann hat er dringefallen
25. und neben ihm war wieder dieser tropf
26. und dann wollte er das ja anfassen oder zu trinken
27. ich konnte nicht verstehen
28. und dann hat er irgendwie ja gefallen
29. und weil er wollte diese tropfe
30. so hat er in der andere welt oder so gefallen
31. und da war ja eine wüste mit die steine
32. aber die steine haben von runter von dem grund ähm \*2\* ge... ja ähm \*3\* (*hledá vhodný lexém*)  
gewachsen wie eine baume bäume
33. ja und dann hat er auf dem einem großes stein irgendwie
34. ja ich hab vergessen
35. wie hat er da gekommen
36. aber dann habt hat er wieder gemacht
37. dass da in der nähe war ein tropfe gefallen
38. und diese er wollte da gehen
39. er hat gefallen von dem stein
40. und ja diese tropfe er hat ein stein genommen
41. und er wollte diese dieses stein
42. wo diese tropfe war
43. ja brechen

- Komentář [M439]: vycpávka
- Komentář [M440]: doslovný překlad
- Komentář [M441]: parafráze sama sebe - klarifikace
- Komentář [M442]: vybavování
- Komentář [ML443]: opakování po sobě
- Komentář [M444]: užití podobně znějícího slova – namísto Tropfen
- Komentář [M445]: užití podobně znějícího slova – namísto Tropfen
- Komentář [M446]: opakování po sobě
- Komentář [M447]: opakování po sobě
- Komentář [M448]: parafráze – pro propadnutí
- Komentář [M449]: pantomima
- Komentář [M450]: užití podobně znějícího slova – patrně namísto Wüste
- Komentář [M451]: parafráze
- Komentář [M452]: užití podobně znějícího slova – patrně namísto Wüste
- Komentář [M453]: přímá prosba o pomoc
- Komentář [M454]: oprava sebe sama
- Komentář [M455]: vycpávka
- Komentář [M456]: užití podobně znějícího slova – namísto hinfallen
- Komentář [M457]: užití podobně znějícího slova – patrně namísto Tropfen
- Komentář [M458]: vycpávka
- Komentář [M459]: parafráze sebe sama
- Komentář [M460]: vycpávka
- Komentář [M461]: užití podobně znějícího slova – patrně namísto Tropfen
- Komentář [M462]: užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [M463]: vycpávka
- Komentář [M464]: parafráze sama sebe
- Komentář [M465]: hezitace
- Komentář [M466]: vybavování
- Komentář [M467]: vycpávka
- Komentář [M468]: hezitace
- Komentář [M469]: oprava sama sebe
- Komentář [M470]: oprava sama sebe
- Komentář [M471]: užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [M472]: oprava sama sebe
- Komentář [M473]: užití podobně ...
- Komentář [M474]: vycpávka
- Komentář [M475]: užití podobně ...
- Komentář [M476]: oprava sama sebe
- Komentář [M477]: vycpávka

44. dass er kann den wasser zu trinken oder so  
 45. und dann hat er in den vierte welt oder in eine andere welt gekommen  
 46. und das war eine werkstatt oder so  
 47. und da war große maschinen  
 48. und dann hat er gemerkt  
 49. dass unter ist ganz viel wasser  
 50. und er wollte da gehen  
 51. und da war ein ja ähm \*5\* ja ein netz  
 52. kein netz das war von dem stahl  
 53. das war so wie stahlnetz  
 54. ja ich weiß nicht  
 55. I: wie siehts aus?  
 56. ja wie den... (snaží se naznačit mříž)  
 57. I: zeigen sie es mal wie es so aussieht  
 58. ja es war so... (rukou maluje ve vzduchu mříž)  
 59. I: ja ein gitter  
 60. ja gitter  
 61. und dann hat er das gebrochen und runtergefallen  
 62. und das war ja das war denn eine welt mit der wasser  
 63. und da war ein ein ganz viel wasser und auch die wasserfälle  
 64. und er hat runtergefallen  
 65. und dann war das  
 66. weil er ein sandmann war  
 67. hat er ja gestorben oder so  
 68. war er kaputt  
 69. nein? oder?  
 70. I: ja aber es ist noch etwas passiert er ist runtergefallen und da drunter waren oder war etwas wissen sie was ich meine?  
 71. nein das weiß ich nicht...  
 72. I: eine presse  
 73. ja die presse und dann hat er auch den sand bekommen  
 74. und runter war das meer  
 75. und neben ihm war die flasche  
 76. und dann hat er wieder in die ja an dem anfang ja zum anfang gekommen

- Komentář [M478]:** užití slov kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [M479]:** parafráze sama sebe
- Komentář [M480]:** užití slov kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [M481]:** opakování po sobě - identická struktura
- Komentář [M482]:** vycpávka
- Komentář [M483]:** hezitace
- Komentář [M484]:** vycpávka
- Komentář [M485]:** aproximace – pro Gitter
- Komentář [M486]:** parafráze sama sebe - klarifikace
- Komentář [M487]:** tvorba neologizmu
- Komentář [M488]:** aproximace
- Komentář [M489]:** apoziopzeze
- Komentář [ML490]:** vycpávka
- Komentář [M491]:** pantomima
- Komentář [M492]:** pantomima
- Komentář [M493]:** zopakování odpovědi
- Komentář [M494]:** vycpávka
- Komentář [M495]:** opakování po sobě
- Komentář [M496]:** opakování po sobě
- Komentář [M497]:** aproximace
- Komentář [M498]:** vycpávka
- Komentář [M499]:** opakování po sobě - identická struktura
- Komentář [M500]:** kontrola vlastní přesnosti
- Komentář [M501]:** aproximace – např. namísto zum Sand werden
- Komentář [M502]:** redukce sdělení – vynechání přechodu na poušť
- Komentář [M503]:** vycpávka
- Komentář [M504]:** oprava sama sebe
- Komentář [M505]:** vycpávka
- Komentář [M506]:** oprava sebe sama

06PHA

délka záznamu 00:09:27  
počet slov: 595  
počet pauz: 33  
průměrná délka pauz: 3,5 sec.

1. also der film zeigt ein figur
2. die am anfang geboren ist
3. und hat ein eine flasche eine leere flasche in sicht ähm \*5\*
4. und dann am ende ähm die die figur macht eine komische bewegung mit ähm \*3\*
5. und ähm und ist auch ähm oder die figur am ende hat ist gefallen ähm in die in die nächste niveau
6. also der film beschreibt sechs unterschiedliche situationen
7. und der zweite niveau ähm \*3\* die die hauptfigur ist auch wie wie in wie in die erste situation
8. immer das ist immer die gleiche
9. und \*2\* da es gibt ein papier ähm in der luft (rukou ukazuje letící papír)
10. und die figur will ein den papier ähm \*2\* greifen (rukou ukazuje, jak zachytí papír) aus dem luft
11. und \*2\* und \*2\* ja am ende ist ist wieder in die nächste niveau gefallen
12. und die die dritte niveau beschreibt ein natur mit mit die steinen mit der steinen
13. und die figur hört ein hm da ist ein ein fass
14. und die figur nimm himm ein stein
15. und ähm hat die mühe ein ein loch ähm \*2\* (rukou naznačuje úder) die figur will ein loch machen
16. und in die nächste niveau ge... ähm fallen
17. und diese niveau beschreibt ein ähm welt zwischen zwei ähm walen oder ja walen (rukama však naznačuje jako desky)
18. und der die figur \*2\* die figur \*2\* ist plötzlich in eine eine etwas wie natur wieder
19. und will ein will ein hm hm \*5\* will
20. soll ich das sagen
21. ein auf englisch ähm kann man das beschreiben wie ein stick [stik] (rukama ukazuje tvar tyče) und ...:
22. I: P was meinen sie mit dem stick?
23. mit dem stick [stik] meine ich es ist ein ähm
24. \*3\* was meine ich \*3\*
25. es ist ein ding wie die wir die wir jemand ähm die mit mit wem kann man ein
26. weiß ich nicht
27. loch machen oder jemand schlagen (rukou naznačuje údery tyčí) oder ...:
28. I: meinen sie einen stab?
29. ja ein stab das ist das richtiges wort
30. I: ein stangel das kennen sie bestimmt das wort stangel
31. ok
32. und also die figur will ein ein stab in die höhe geben (rukou ukazu pohyb vzhůru)
33. und immer der wie im jede wie im jede sit... wie im jede situation ähm die figur ähm \*5\* ist gefallen in die in die nächste niveau (rukou ukazuje pád)
34. diese niveau beschreibt ein industriegewelt
35. ähm\*4\* der motiv diese diese szene ähm beschreibt
36. dass die die figur steht am am ort
37. und die zwei walen (rukama ukazuje tvar dvou desek) wollen wollen die figur ähm \*5\* nicht umbringen (rukama ukazuje pohyb desek k sobě)
38. sondern ähm \*2\* es ist schwer zu sagen \*7\*
39. also \*3\* wie soll ich das kreativ sagen ...:
40. I: versuchen sie das wieder nonverbal

- Komentář [ML507]: oprava sama sebe
- Komentář [ML508]: parafráze sama ...
- Komentář [ML509]: hezitace
- Komentář [ML510]: prodlužování ...
- Komentář [ML511]: hezitace
- Komentář [ML512]: opakování sebe ...
- Komentář [ML513]: parafráze – pat...
- Komentář [ML514]: hezitace
- Komentář [ML515]: apoziopeze
- Komentář [ML516]: hezitace
- Komentář [ML517]: opakování po sobě
- Komentář [ML518]: hezitace
- Komentář [ML519]: oprava sama sebe
- Komentář [ML520]: hezitace
- Komentář [ML521]: opakování po sobě
- Komentář [ML522]: redukce sdělen...
- Komentář [ML523]: vycpávka
- Komentář [ML524]: hezitace
- Komentář [ML525]: opakování sam...
- Komentář [ML526]: opakování sam...
- Komentář [ML527]: oprava sebe sama
- Komentář [ML528]: restrukturalizace
- Komentář [ML529]: hezitace
- Komentář [ML530]: pantomima
- Komentář [ML531]: prodlužování ...
- Komentář [ML532]: oprava sama sebe
- Komentář [ML533]: hezitace
- Komentář [ML534]: pantomima
- Komentář [ML535]: opakování po sobě
- Komentář [ML536]: vycpávka
- Komentář [ML537]: opakování po sobě
- Komentář [ML538]: opakování po sobě
- Komentář [ML539]: oprava sama sebe
- Komentář [ML540]: vycpávka
- Komentář [ML541]: opakování po sobě
- Komentář [ML542]: nahrazení sděle...
- Komentář [ML543]: opakování po sobě
- Komentář [ML544]: hezitace
- Komentář [ML545]: opakování po ...
- Komentář [ML546]: hezitace
- Komentář [ML547]: pantomima
- Komentář [ML548]: restrukturalizace
- Komentář [ML549]: parafráze - pro...
- Komentář [ML550]: vybavování
- Komentář [ML551]: hezitace
- Komentář [ML552]: hezitace
- Komentář [ML553]: hezitace
- Komentář [ML554]: pocizení – zákl...
- Komentář [ML555]: pocizení – zákl...
- Komentář [ML556]: pantomima
- Komentář [ML557]: oprava sebe sama
- Komentář [ML558]: opakování po sobě
- Komentář [ML559]: opakování po sobě
- Komentář [ML560]: opakování po sobě
- Komentář [ML561]: vycpávka

41. nonverbal machen ok also die figur ist ist einfach \*4\* in eine reihe (rukama ukazuje opakovaně pohyb dvou desek k sobě a jejich náraz – přitom tleskne)
42. I: meinen sie zerdrücken?
43. ja gedrückt
44. I: zerdrücken
45. zerdrücken ja
46. I: und eine noch eine frage was verstehen sie unter walen denn ein wal das ist ein fisch
47. das ist ein fisch
48. mit diesem wort verstehe ich ein wau \*3\* verstehe ich ein...: \*4\*
49. I: walfisch im deutschen ist nämlich moby-dick zum beispiel das ist ein walfisch
50. ähm das ist ein ein ding ein und ist wie ähm \*5\* ist nicht gerade (rukama ukazuje plochu, rovinu) oder ein kreis (rukama ukazuje kruh) or es ist schwer vielleicht kenne ich nicht die richtiges wort aber...: \*6\*
51. I: meinen sie nicht eine walze?
52. nein das nein nein nein das nicht das ist...: \*4\*
53. I: wie siehts aus das was sie meinen?
54. wie sieht das aus?
55. es ist sehr flach und...: \*3\*
56. I: dann meinen sie wohl eine platte eine eiserne platte
57. a ja platte ok
58. I: eine eiserne platte
59. eiserne platte ja
60. und diese figur ist ähm wieder zerdrückt mit mit diese platte
61. und \*4\* und der \*4\* der ergebnis diese situation ist
62. dass dass die figur
63. die die \*2\* von sand gebildet ist ähm \*5\*
64. aha... ist wieder gefallen in in die letzte niveau
65. die \*5\* die im meer ist oder \*2\*...:
66. und die figur ähm also diese situation ist mit mit mit der ersten situation verbunden
67. und das die figur ähm \*4\* schon wieder wie am anfang aussieht
68. und der der kreis ist irgendwie ähm geschlossen

Komentář [ML595]: opakování po sobě

Komentář [ML596]: parafráze

Komentář [ML597]: pantomima

Komentář [ML598]: opakování odpovědi

Komentář [ML599]: vycpávka

Komentář [ML600]: opakování po sobě

Komentář [ML601]: hezitace

Komentář [ML602]: opakování po sobě

Komentář [ML603]: užití slova, kt. se hodí ke všem účelům

Komentář [ML604]: hezitace

Komentář [ML605]: parafráze – patrně pro válec

Komentář [ML606]: pantomima

Komentář [ML607]: parafráze

Komentář [ML608]: pantomima

Komentář [ML609]: změna kódu - AJ

Komentář [ML610]: nepřímá prosba o pomoc

Komentář [ML611]: odmítnutí odpovědi

Komentář [ML612]: zopakování odpovědi

Komentář [ML613]: parafráze

Komentář [ML614]: opakování odpovědi

Komentář [ML615]: hezitace

Komentář [ML616]: opakování po sobě

Komentář [ML617]: oprava sama sebe

Komentář [ML618]: opakování po sobě

Komentář [ML619]: opakování po sobě

Komentář [ML620]: hezitace

Komentář [ML621]: vycpávka

Komentář [ML622]: opakování po sobě

Komentář [ML623]: opakování po sobě

Komentář [ML624]: apoziopeze

Komentář [ML625]: hezitace

Komentář [ML626]: vycpávka

Komentář [ML627]: opakování po sobě

Komentář [ML628]: oprava sama sebe

Komentář [ML629]: hezitace

Komentář [ML630]: opakování po sobě

Komentář [ML631]: užití slova, kt. se hodí ke všem účelům

Komentář [ML632]: hezitace

Komentář [M633]: parafráze

07PHA

délka záznamu 00:03:32  
počet slov: 307  
počet pauz: 8  
průměrná délka pauz: 3,0 sec.

1. ja es ist ein film über ein einen sandmann
2. und er liegt erstens liegt er in einem strand oder so etwas (kontroluje u interlokutora porozumění)
3. dann hebt er eine flasche
4. die flasche ist leer
5. und er sieht oder er will er will wasser finden
6. dann \*4\* macht er mit die hände eine eine jak se řekne díra \*3\* hole [həʊl] (výrazem žádá interlokutora o pomoc)
7. I: ein loch
8. ein loch ein loch
9. und er fällt von aus der aus dem himmel in die \*2\* irgendwelche land mit papier
10. das ganze land ist nur mit papier
11. und er sieht er sieht ein wasser
12. und er will das wasser finden
13. macht also auch ein loch mit der hände
14. und fällt jetzt in ein land mit steine
15. die steine heben sich hoch aus dem land aus aus die erde
16. und \*2\* er nimmt ein stein
17. und macht macht ein loch
18. er er er hear [hɪə] er hört er hört das wasser fallen
19. aber sieht sieht nicht where [weə] where [weə] von where [weə] fällt das
20. und er nimmt ein stein
21. macht einen macht eine loch
22. und er jetzt fällt er in in in einen irgend... irgendwelchen industrieland auch aus auch aus dem himmel ähm \*5\* nadzvednout mříž jak se to řekne to nevím...:
23. ähm \*2\* da gibts ein loch
24. er geht in das loch unten
25. und da gibts viel maschinen
26. und nachdem nachdem kommt kommt eine maschine
27. und die maschine will sie will ihnen \*2\* ich glaube töten
28. und er sieht in einem kleinen loch wasser
29. er macht eine einen großes loch da
30. aber es ist zu spät
31. und er dann fällt er ins das wasser
32. aber wie ein sand
33. und aus aus dem meer fällt er ähm auch als ein sand
34. aber er \*4\* er ist neu geboren dann

- Komentář [M634]: vycpávka
- Komentář [M635]: oprava sebe sama
- Komentář [M636]: doslovný překlad ...
- Komentář [ML637]: prodlužování ...
- Komentář [M638]: parafráze sebe sama
- Komentář [M639]: aproximace – ...
- Komentář [M640]: užití slov, kt. se ...
- Komentář [M641]: kontrola vlastní ...
- Komentář [ML642]: prodlužování ...
- Komentář [ML643]: prodlužování ...
- Komentář [M644]: opakování po sobě
- Komentář [M645]: restrukturalizace
- Komentář [M646]: parafráze - graben
- Komentář [M647]: opakování po sobě
- Komentář [M648]: přímá prosba o ...
- Komentář [M649]: změna kódu AJ
- Komentář [M650]: zopakování ...
- Komentář [M651]: opakování po sobě
- Komentář [M652]: oprava sebe sama
- Komentář [M653]: užití slova, kt. se ...
- Komentář [M654]: parafráze sebe sa ...
- Komentář [M655]: opakování po sobě
- Komentář [M656]: aproximace – na ...
- Komentář [M657]: parafráze sebe sama
- Komentář [M658]: redukce sdělení ...
- Komentář [ML659]: prodlužování ...
- Komentář [M660]: opakování po sobě
- Komentář [M661]: opakování po sobě
- Komentář [M662]: změna kódu
- Komentář [M663]: oprava sebe sama
- Komentář [M664]: opakování p sobě
- Komentář [M665]: opakování po sobě
- Komentář [M666]: změna kódu - AJ
- Komentář [M667]: opakování po sobě
- Komentář [M668]: oprava sebe sama
- Komentář [M669]: opakování po so ...
- Komentář [M670]: oprava sebe sama
- Komentář [M671]: opakování po sobě
- Komentář [M672]: vybavování
- Komentář [M673]: užití slova, kt. se ...
- Komentář [M674]: tvorba neologismu
- Komentář [M675]: opakování po sobě
- Komentář [M676]: vybavování
- Komentář [M677]: hezitace
- Komentář [M678]: změna kódu - ČJ
- Komentář [M679]: přímá prosba o ...
- Komentář [M680]: redukce sdělení ...
- Komentář [M681]: hezitace
- Komentář [ML682]: prodlužování ...
- Komentář [M683]: aproximace – ...
- Komentář [M684]: opakování po sobě
- Komentář [M685]: opakování po sobě
- Komentář [M686]: aproximace – ...
- Komentář [M687]: aproximace
- Komentář [M688]: oprava sebe sama

08PHA

délka záznamu 00:10:59  
počet slov: 960  
počet pauz: 22  
průměrná délka pauz: 3,2 sec.

1. so ich habe gerade einen kurzen film über eine ähm kleine figu:re
2. die kommt von sand
3. die ist zum beispiel wie in von der sand geboren
4. und die guckt überall
5. und sie sie sieht ähm eine: kleine eine \*2\*leerere flasche
6. und er hat wahrscheinlich durst
7. und er versucht in dem platz
8. wo gibt es die flasche
9. eine loch machen
10. und er wahrscheinlich denkt
11. dass dort ist noch ein bisschen wasser
12. oder es sieht
13. dass die figure ist durstig
14. und ich mein... find...
15. meine meinung ist
16. dass der ganze film ist über die figu:re
17. die versucht in mehrere \*2\* naturen die wasser finden
18. so er macht die loch
19. und von von die loch er bekommt zu zu andere niveau
20. wo gibt es die die natur mit die ganz viele papieren
21. und (odkašle si) \*4\* dort gibt es so windig wetter
22. und eine die papieren fliegen über über diese figu:re
23. und er ähm er packte die papieren
24. und dann kommt ein papier
25. der ähm \*4\* der ist wahrscheinlich schwerer als er
26. weil der wind ist
27. oder der wind ist ganz ganz stark
28. unter diesem papier er ähm f... fall auf \*4\* wahrscheinlich
29. und dann er sieht einen papier
30. wo ist dort ganz viele wasser
31. und er versucht
32. er guckt immer zum beispiel zum himmel
33. ob woher kommt die wasser
34. und dann er versucht noch mal noch mal ein loch
35. oder \*2\* er versucht nicht die loch machen
36. aber er versucht finden das platz
37. woher kommt die wasser
38. und weil der papier ist ganz weich oder sott
39. der macht dort auch ein loch
40. und mit diesem loch er kommt zum ähm \*2\* zu die zu die natur mit ganz vielen steinen
41. und er irgendwo hört die trockenen trock... trocken wasser
42. die \*2\* abfallen
43. sagen wir mal
44. und ja natürlich er er ähm hat das das platz gefunden
45. aber er immer weiß nicht
46. woher kommt die wasser

- Komentář [M695]: hezitace
- Komentář [ML696]: prodlužování hlásek
- Komentář [M697]: pocizení
- Komentář [M698]: opakování po sobě
- Komentář [M699]: hezitace
- Komentář [ML700]: prodlužování ...
- Komentář [M701]: opakování po sobě
- Komentář [M702]: aproximace – ...
- Komentář [ML703]: užití podobně ...
- Komentář [M704]: pocizení
- Komentář [M705]: vybavování
- Komentář [M706]: vybavování
- Komentář [M707]: restrukturalizace
- Komentář [ML708]: prodlužování ...
- Komentář [M709]: pocizení
- Komentář [M710]: aproximace – na ...
- Komentář [M711]: opakování po sobě
- Komentář [M712]: užití podobně ...
- Komentář [M713]: opakování po sobě
- Komentář [M714]: opakování po sobě
- Komentář [M715]: opakování po sobě
- Komentář [ML716]: prodlužování ...
- Komentář [M717]: hezitace
- Komentář [M718]: opakování po sobě
- Komentář [M719]: hezitace
- Komentář [M720]: opakování po sobě
- Komentář [ML721]: hezitace
- Komentář [M722]: vybavování
- Komentář [M723]: užití podobně ...
- Komentář [M724]: redukce sdělení
- Komentář [M725]: restrukturalizace
- Komentář [M726]: opakování po sobě
- Komentář [M727]: restrukturalizace
- Komentář [M728]: užití podobně ...
- Komentář [M729]: aproximace
- Komentář [M730]: hezitace
- Komentář [M731]: opakování po sobě
- Komentář [M732]: vybavování
- Komentář [M733]: užití podobně ...
- Komentář [ML734]: vybavování
- Komentář [M735]: užití slov, kt. se ...
- Komentář [M736]: vycpávka
- Komentář [M737]: opakování po sobě
- Komentář [M738]: hezitace
- Komentář [M739]: opakování po sobě



47. und noch mal er guckt zum himmel  
 48. und er versucht mit einem kleinen stein  
 49. der andere zerstört  
 50. weil er immer denkt  
 51. dass unter irgendwo ist die wasser  
 52. dann ähm die steine machen ein... noch mal die loch  
 53. und das ist auch ein schritt zum die andere niveau  
 54. wo gibt es die natur mit ähm \*3\* eisen desken eiserne desken  
 55. und ja wie immer ist diese figure ähm ganz allein  
 56. keine andere menschen sind da \*4\*  
 57. und er versucht eine: \*3\* wau eine: eine eisen...netze können wir...  
 58. ich würde es so benutzen  
 59. ähm ja so er sieht die dinge  
 60. die dinge  
 61. weiß ich nicht wie kann man es auf deutsch sagen  
 62. das ist ähm oder ähm \*6\* dieses art von diese dinge ist meistens an die straße  
 63. und es ist vom es ist eisendinge  
 64. und die: die der hauptgrund  
 65. warum ist es in die straße  
 66. ist wegen die wasser  
 67. wenn kommt ganz große regen  
 68. dann wegen diese dinge mit kleine löcher und von eisen (pokouší se rukama naznačit tvar mříže, nicméně poněkud nerozumitelně) kann die die wasser ähm gut von die von die straße fließen weg oder  
 69. ja genau  
 70. und er versucht diese dinge tragen  
 71. und wenn er es zu groß zwischen die die kleine loch gehen  
 72. aber dann er sieht eine andere loch  
 73. und er sieht  
 74. dass die loch kommt ähm ein langsam zu  
 75. und er sp... springt zum diese ähm loch  
 76. weil er hat angst  
 77. dass diese loch wird später zu  
 78. und wahrscheinlich er kann es nicht mehr geöffnet  
 79. oder ja keine ahnung  
 80. und diese diese loch dieses spring das ist sprung spring sprung zu die andere niveau  
 81. wo gibt es ähm \*7\*  
 82. das können wir sagen  
 83. das ist eine industrielle welt  
 84. gibt es dort ganz viele irgendwelche maschinen  
 85. und er immer sieht irgendwo ein bisschen wasser  
 86. er immer sieht \*2\* der ziel  
 87. wo er \*2\* wofür ihm geht worum ihm geht  
 88. und dann plötzlich er sieht  
 89. dass er ist zwischen zwei zwei große desken (rukama naznačuje tvar a postavení desek)  
 90. ähm \*4\* meisten diese desken benutzen wir für ähm zum beispiel ja ähm \*3\* machen das papier  
 91. und ja und diese diese zwei dinge zwei desken die kommt immer immer immer ähm näher (rukama ukazuje pohyb přibližujících se desek)  
 92. und am ende diesen \*3\* eine deske an die andere  
 93. so dort zwischen gibt es keine andere platz  
 94. so dass bedeutet  
 95. dass die figure ist ganz gestört

- Komentář [M740]: opakování po sobě
- Komentář [M741]: parafráze
- Komentář [M742]: hezitace
- Komentář [M743]: restrukturalizace
- Komentář [M744]: opakování po sobě
- Komentář [ML745]: hezitace
- Komentář [M746]: pocizení – ...
- Komentář [M747]: tvorba neologismu
- Komentář [M748]: oprava sebe sama
- Komentář [ML749]: prodlužování ...
- Komentář [M750]: vycpávka
- Komentář [ML751]: prodlužování ...
- Komentář [M752]: hezitace
- Komentář [ML753]: prodlužování ...
- Komentář [ML754]: prodlužování ...
- Komentář [M755]: hezitace
- Komentář [ML756]: prodlužování ...
- Komentář [M757]: opakování po sobě
- Komentář [M758]: vybavování
- Komentář [M759]: tvorba neologismu
- Komentář [M760]: redukce sdělení
- Komentář [ML761]: hezitace
- Komentář [M762]: vycpávka
- Komentář [M763]: uřiti slov, kt. se ...
- Komentář [M764]: opakování po sobě
- Komentář [M765]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M766]: hezitace
- Komentář [M767]: hezitace
- Komentář [M768]: parafráze
- Komentář [ML769]: prodlužování ...
- Komentář [M770]: parafráze
- Komentář [M771]: pantomima
- Komentář [M772]: hezitace
- Komentář [M773]: opakování po sobě
- Komentář [M774]: opakování po sobě
- Komentář [M775]: vycpávka
- Komentář [M776]: aproximace – ...
- Komentář [M777]: prodlužování hlásek
- Komentář [M778]: prodlužování hlásek
- Komentář [M779]: hezitace
- Komentář [M780]: vybavování
- Komentář [M781]: hezitace
- Komentář [M782]: vycpávka
- Komentář [M783]: opakování po sobě
- Komentář [M784]: vybavování
- Komentář [M785]: hezitace
- Komentář [M786]: vycpávka
- Komentář [M787]: restrukturalizace
- Komentář [M788]: restrukturalizace
- Komentář [M789]: opakování po sobě
- Komentář [M790]: pocizení – ...
- Komentář [M791]: pantomima
- Komentář [M792]: hezitace
- Komentář [M793]: pocizení – ...
- Komentář [M794]: hezitace

96. und kommt nur von diese **figu:re** bekommen nur das sand
97. und der sand **fall** ab zum see zum meer
98. und \*2\* und das bedeutet
99. dass es für diese **figu:re**
100. oder jetzt nicht mehr so die **figure** nur für den sand
101. ähm ist das noch ein andere niveau
102. \*2\* und die geht zum die ähm tiefeste tiefeste platz in dem in dem meer
103. und dann plötzlich ähm sind wir noch mal an an der strand oder ja in der strand
104. und vom himmel kommt noch mal **fall** ab der sand
105. und der ähm \*3\* von der sand ähm \*5\* bekommt noch mal die noch mal die **figu:re**
106. ja sodass wir können sagen
107. dass dieses film ist eine eine eine runde (*rukama naznačuje kruh*)
108. oder ja das etwas warum
109. ja das können wir sagen
110. dass es ist ein bisschen artfilm über das lernen
111. etwas geht etwas geboren und dann ist sterben
112. ja das ist eine **runde** von naturleben oder ich weiß nicht...

- Komentář [ML810]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M811]:** pocizení
- Komentář [M812]:** oprava sebe sama
- Komentář [M813]:** užití podobně znějícího slova – snad interference AJ
- Komentář [M814]:** oprava sebe sama
- Komentář [M815]:** opakování po sobě
- Komentář [ML816]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M817]:** pocizení
- Komentář [M818]:** oprava sebe sama
- Komentář [M819]:** hezitace
- Komentář [ML820]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML821]:** opakování po sobě
- Komentář [M822]:** parafráze – namísto Meeresgrund
- Komentář [ML823]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M824]:** hezitace
- Komentář [M825]:** opakování po sobě
- Komentář [M826]:** opravování sebe sama
- Komentář [M827]:** užití podobně znějícího slova – snad interference AJ
- Komentář [ML828]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML829]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M830]:** hezitace
- Komentář [ML831]:** hezitace
- Komentář [ML832]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M833]:** pocizení
- Komentář [M834]:** vycpávka
- Komentář [M835]:** opakování po sobě
- Komentář [ML836]:** aproximace – namísto kreis
- Komentář [M837]:** pantomima
- Komentář [M838]:** vycpávka
- Komentář [M839]:** vycpávka
- Komentář [ML840]:** vycpávka
- Komentář [ML841]:** aproximace – namísto kreis
- Komentář [ML842]:** tvorba neologismu
- Komentář [ML843]:** apoziopese

1. In diesem Film ist ein Männchen aus Sand, das in der Wüste irgendwie geboren wird
2. und hat neben sich eine leere Flasche,
3. wo wahrscheinlich Wasser war
4. und er sucht nach dem Wasser
5. und aber in diesem Moment, in dem er sucht,
6. fällt er durch diese Wüste runter in eine andere Ebene, wo überall
7. Papier liegt.
8. In dieser Ebene sieht er dann auf dem Boden auf dem auf dem auf einem Blatt Papier
9. Wass.... wieder das Wasser,
10. das rumgeschüttelt ist
11. und er will das nehmen,
12. aber kann nicht
13. und dann fällt er wieder in eine andere Ebene,
14. wo überall Steine sind und Felsen,
15. die aus dem aus dem Boden wachsen
16. und er er kommt mit so einem Felsen,
17. der aus dem Boden wächst also nach oben irgendwie auf den Felsen
18. und und sieht dann unten von oben unten das Wasser
19. und will wieder zu dem Wasser kommen,
20. also klettert er runter,
21. dann fällt er wieder in eine andere Ebene in eine industrielle Ebene,
22. überall, ich weiß nicht, gab's da irgendwelche Werke und so
23. und sieht unter so ein, ich weiß nicht, was das war,
24. das in so so einem Haus wieder das Wasser auf dem Boden
25. und will zu ihm kommen,
26. dann hab' ich mich irgendwie nicht konzentriert, hab' auf auf die Uhr geguckt
27. und ja und dann kommt er irgendwie in die erste Ebene,
28. wo er das Wasser findet,
29. und und ja wird wieder geboren aus dem Sand, ja.

10PHA

délka záznamu 00:04:10  
počet slov: 440  
počet pauz: 12  
průměrná délka pauz: 2,3 sec.

1. also wir sind auf der ersten ebene
2. und die erste ebene ist eine wüste
3. und dort gibt es selbstverständlich eine menge vom ähm staub
4. und von einem haufen von diesem sand nicht staub sand entsteht ein figurchen
5. und dieses figurchen hat oder sieht gleich vor sich hin eine leere flasche
6. und er grabt mit mit den händen rundherum
7. und plötzlich entsteht durch dieses graben ein loch
8. und das figurchen ist plötzlich in dieses loch reingezogen
9. und dadurch sind wir jetzt auf der zweiten ebene
10. und das ist eine mit papieren mit papierblättern
11. hier fliegen papierblätter rundherum
12. und durch so ein blatt ist das figurchen auf die erde auf die erde ähm \*2\* durch...
13. ein figurchen ist gefallen auf die erde
14. und \*2\* er möchte von einer pfütze wasser nehmen
15. aber das geht ihm nicht so gut
16. und er fällt durch die weitere ebene durch
17. und diese weitere ebene ist ein steinland mit vielen verschiedenen verschiedenen steinen verschiedener größe
18. er guckt das figurchen guckt um sich herum
19. und hört das wasser zu tröpfen
20. und er ahnt
21. dass irgendwo in der nähe eine quelle ähm \*3\* da ist
22. und er möchte diese quelle finden
23. ähm zuerst sitzt er oben auf einem steinturm
24. oben überlegt
25. was er machen sollte
26. und dann nimmt er ein stein...stück oder eine steinscherbe
27. und versucht mit dieser steinscherbe die erde durchzuschlagen
28. und die steine ähm \*3\* bei den steinen entsteht jetzt wieder ein eine öffnung oder ein loch
29. und die: \*2\* das figurchen fällt
30. oder ist plötzlich in weitere ebene \*2\*
31. und diese ebene ist ein land mit eisernen eisernen blättern oder platten
32. er ist hier mutterseelenallein
33. keine leute da rundherum
34. und über ihm ist ein gitter
35. und er versucht dieses gitter aufzuheben \*2\*
36. das geht ihm zuerst nicht
37. und er springt in das leere
38. und der deckel schließt sich
39. dann \*2\* ist er in eine weitere ebene geraten
40. das ist eine industriegelt
41. und zum figurchen nähert sich eine presse
42. und er ist schließlich oder es das figurchen ist schließlich durch zwei eisen...platten ganz zerst... zerstört oder zerstört
43. und es ist wieder \*2\* in der form vom sand

- Komentář [M844]: vycpávka
- Komentář [M845]: hezitace
- Komentář [M846]: aproximace
- Komentář [M847]: oprava sama sebe
- Komentář [ML848]: oprava sebe sama
- Komentář [M849]: parafráze sebe sama
- Komentář [M850]: opakování po sobě
- Komentář [M851]: parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [M852]: opakování po sobě
- Komentář [M853]: hezitace
- Komentář [ML854]: redukce sdělení
- Komentář [M855]: restrukturalizace
- Komentář [M856]: redukce sdělení - nasáklý papír, propadnutí se
- Komentář [M857]: tvorba neologismu
- Komentář [M858]: opakování po sobě
- Komentář [M859]: parafráze sebe sama
- Komentář [M860]: hezitace
- Komentář [M861]: hezitace
- Komentář [M862]: tvorba neologismu
- Komentář [M863]: vybavování
- Komentář [M864]: tvorba neologismu
- Komentář [M865]: tvorba neologismu
- Komentář [M866]: parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [M867]: tvorba neologismu
- Komentář [ML868]: prodlužování hlásek
- Komentář [M869]: hezitace
- Komentář [M870]: restrukturalizace
- Komentář [M871]: oprava sebe sama
- Komentář [ML872]: prodlužování hlásek
- Komentář [M873]: oprava sebe sama
- Komentář [M874]: parafráze sebe sama
- Komentář [M875]: opakování po sobě
- Komentář [M876]: aproximace
- Komentář [M877]: přílišná explicita
- Komentář [M878]: tvorba neologismu
- Komentář [M879]: restrukturalizace
- Komentář [M880]: vybavování
- Komentář [M881]: tvorba neologismu
- Komentář [M882]: vybavování
- Komentář [M883]: aproximace
- Komentář [M884]: opakování po sobě

44. kein figurchen mehr
45. und dieser sand \*3\* streut sich ins ins meer
46. das letzte niveau oder die letzte ebene ist also meer \*3\*
47. und das figurchen sinkt in der form von sand zum boden
48. und \*2\* wieder auf der wüste bildet sich ein figurchen von diesem sand
49. und der kreis schließt sich

**Komentář [M885]:** parafráze sebe sama  
- klarifikace

**Komentář [M886]:** opakování po sobě

**Komentář [M887]:** parafráze sebe sama

**Komentář [M888]:** aproximace –  
namísto Meeresboden

11PHA

délka záznamu 00:03:10  
počet slov: 288  
počet pauz: 15  
průměrná délka pauz: 2,6 sec.

1. also: aus aus der sandberg wird eine figur geboren
2. ähm die figur sieht eine leere fl... flasche
3. und greift nach der flasche
4. ähm \*3\* dann \*2\* dann die figur fällt durch den sand ähm
5. und ähm \*2\* ist in ähm \*3\* (*hledá vhodný lexém*) einem land
6. ähm wo viele fliegende papiere sind
7. ähm \*3\* die papiere fliegen
8. und schlagen die figur so stark
9. dass dass sie fällt ähm auf die erde (*kontroluje pohledem u interlokutora jeho porozumění*)
10. ähm \*3\* dann die figur hört das tropfen des wassers
11. ähm \*3\* es gibt viele röcke
12. ähm \*4\* die figur ähm \*2\* ist in einem land ohne menschen
13. wo viele röcke und also berge aus den röcken sind
14. ähm \*2\* die figur klettert auf die röckberg
15. ähm und dann fällt fällt zur erde
16. ähm die figur schlägt ähm mit dem rock in die erde
17. und ähm fällt irgendwohin ähm in das andere niveau
18. ähm es gibt ein gitter
19. ähm \*2\* und die figur versucht das gitter hochzuheben
20. ähm die figur sieht eine maschine
21. ähm eine maschine
22. die drückt die sachen ähm \*2\*
23. und zerstört die sachen (*kontroluje pohledem porozumění u interlokutora*)
24. die figur sieht die maschine und auch das wasser
25. und versucht ähm \*2\* zum wasser zu kommen
26. aber die maschine nähert sich
27. ähm und die figur macht schneller
28. ähm versucht sich befreien
29. und zu entkommen
30. ähm ähm \*4\* die figur sinkt in den sand (*rukama naznačuje pohyb*)
31. und noch einmal wird zu einer sandfigur oder ähm
32. und \*2\* vorher es ähm \*2\* ändert sich in in den sand
33. und dann ähm es endet mit dem anfang
34. ähm die figur wird ähm noch einmal zum eine sandfigur (*hledá vhodný lexém*)
35. und der ring schließt sich
36. und das ist vielleicht alles (*směje se*)

- Komentář [ML889]: prodlužování ...
- Komentář [M890]: opakování sama ...
- Komentář [M891]: tvorba neologismu
- Komentář [M892]: hezitace
- Komentář [M893]: vybavování
- Komentář [M894]: hezitace
- Komentář [M895]: opakování po sobě
- Komentář [M896]: hezitace
- Komentář [M897]: hezitace
- Komentář [M898]: hezitace
- Komentář [ML899]: hezitace
- Komentář [M900]: hezitace
- Komentář [M901]: opakování po sobě
- Komentář [M902]: hezitace
- Komentář [M903]: kontrola vlastní ...
- Komentář [M904]: hezitace
- Komentář [M905]: hezitace
- Komentář [M906]: pocizení – zákla ...
- Komentář [M907]: hezitace
- Komentář [M908]: hezitace
- Komentář [M909]: pocizení – zákla ...
- Komentář [M910]: pocizení – zákla ...
- Komentář [M911]: hezitace
- Komentář [M912]: pocizení – zákla ...
- Komentář [M913]: tvorba neologismu
- Komentář [M914]: hezitace
- Komentář [M915]: opakování po sobě
- Komentář [M916]: hezitace
- Komentář [M917]: hezitace
- Komentář [M918]: změna kódu - AJ
- Komentář [M919]: hezitace
- Komentář [M920]: hezitace
- Komentář [M921]: hezitace
- Komentář [M922]: hezitace
- Komentář [M923]: hezitace
- Komentář [M924]: aproximace - př ...
- Komentář [M925]: hezitace
- Komentář [M926]: hezitace
- Komentář [M927]: parafráze - pro ...
- Komentář [M928]: kontrola vlastní ...
- Komentář [M929]: hezitace
- Komentář [M930]: hezitace
- Komentář [M931]: hezitace
- Komentář [M932]: hezitace
- Komentář [M933]: hezitace
- Komentář [M934]: nahrazení sdělen ...
- Komentář [M935]: pantomima
- Komentář [M936]: hezitace
- Komentář [M937]: hezitace
- Komentář [M938]: aproximace - ...
- Komentář [M939]: opakování po sobě
- Komentář [M940]: hezitace
- Komentář [M941]: hezitace
- Komentář [M942]: hezitace
- Komentář [M943]: aproximace – ...

12PHA

délka záznamu 00:07:00  
počet slov: 368  
počet pauz: 19  
průměrná délka pauz: 5,6 sec.

1. so ich habe gesehen ein ähm \*2\* film
2. und dort gab es ähm ein kleines mann
3. würde ich sagen
4. er komm aus dem sand auf am strand
5. denke ich
6. ähm er hat ein bottle ['bɔtəl] gesehen
7. weiß nicht (vizuálně kontroluje, zda interlokutor porozuměl)
8. und er möchte das bekommen
9. ähm aber es ist ähm in dem sand
10. ähm \*9\* ja und dann gibt es ein papierblotte mit dieses mann
11. ähm \*2\* er hört wasser
12. aber er sieht nichts
13. und ähm dann kommt das wasser aus dem himmel (rukou ukazuje směr nahoru) (vizuálně kontroluje, zda interlokutor porozuměl)
14. so er möchte das wasser trinken
15. und aber es er geht unten \*2\* den sand
16. ähm \*6\* dann er hört ein wasser kommen
17. ähm er ist auf dem rock
18. und \*5\* er möchte ähm \*4\* der rock benutzen
19. weil er möchte das wasser sehen ähm
20. \*20\* jetzt diese diese mann ist raus
21. weiß nicht ähm wo ähm
22. \*11\* ähm was kann ich sagen
23. was kann ich sagen wie kann ich sagen ähm \*3\* etwas aus dem boden...: (pokouší se rukou naznačit význam hledaného lexému)
24. I: fallen meinen sie? ich weiß nicht was sie sagen wollen?
25. ähm zum beispiel wenn ich \*2\* unter der... \*4\*
26. I: meinen sie aus einer ebene in die andere ebene kommen?
27. ähm \*5\* ich weiß nicht... ähm \*5\*
28. zum beispiel wenn ich etwas auf dem boden habe ...: (rukou ukazuje pohyb, zdvih)
29. I: heben? etwas heben
30. ja heben ja
31. er möchte der rock heben
32. ähm aber es ist sehr schwer ja es sehr schwer für ihn ist
33. und er springt ähm und unter der \*2\*
34. weiß nicht boden oder so... (vizuálně kontroluje, zda interlokutor porozuměl)
35. aber ich weiß nicht
36. wo ähm ist er dann
37. ähm \*5\* dann \*2\* steht er in einen raum
38. und ähm dort kommt diese: \*2\* große: ähm \*9\* diese zwei große sachen (rukama ukazuje dvě desky)
39. und er ist in der mitte und ähm (pohledem žádá interlokutora o pomoc)
40. I: sie meinen die eisenplatten eisenplatten
41. ja eisenblatten

- Komentář [M944]: hezitace
- Komentář [M945]: hezitace
- Komentář [M946]: parafráze
- Komentář [M947]: vycpávka
- Komentář [M948]: oprava sama sebe
- Komentář [M949]: aproximace – ...
- Komentář [M950]: vycpávka
- Komentář [M951]: hezitace
- Komentář [M952]: změna kódu - AJ
- Komentář [M953]: nepřímá prosba (...)
- Komentář [M954]: kontrola vlastní (...)
- Komentář [M955]: užívání slov, kt. (...)
- Komentář [M956]: hezitace
- Komentář [M957]: hezitace
- Komentář [M958]: hezitace
- Komentář [M959]: vycpávka
- Komentář [M960]: změna kódu - A (...)
- Komentář [M961]: tvorba neologismu
- Komentář [M962]: hezitace
- Komentář [M963]: parafráze
- Komentář [ML964]: hezitace
- Komentář [M965]: kontrola vlastní (...)
- Komentář [M966]: oprava sama sebe
- Komentář [M967]: parafráze – namí (...)
- Komentář [M968]: redukce sdělení (...)
- Komentář [M969]: nahrazení sdělení (...)
- Komentář [M970]: hezitace
- Komentář [M971]: aproximace - (...)
- Komentář [M972]: hezitace
- Komentář [M973]: změna kódu
- Komentář [ML974]: prodlužování (...)
- Komentář [M975]: hezitace
- Komentář [M976]: změna kódu
- Komentář [M977]: hezitace
- Komentář [M978]: opakování po sobě
- Komentář [ML979]: hezitace
- Komentář [M980]: hezitace
- Komentář [M981]: hezitace
- Komentář [ML982]: oprava sebe sama
- Komentář [M983]: hezitace
- Komentář [M984]: přímá prosba o (...)
- Komentář [M985]: pantomima
- Komentář [M986]: hezitace
- Komentář [M987]: parafráze
- Komentář [M988]: hezitace
- Komentář [M989]: hezitace
- Komentář [M990]: parafráze
- Komentář [M991]: pantomima
- Komentář [M992]: zopakování (...)
- Komentář [M993]: změna kódu AJ
- Komentář [M994]: hezitace
- Komentář [M995]: vycpávka
- Komentář [M996]: parafráze sebe sama
- Komentář [M997]: redukce sdělení (...)
- Komentář [ML998]: prodlužování (...)

42. und dann er ist in der nähe von diesen blatten
43. l: platten pe platten
44. platten
45. und er ähm er ähm \*5\* er will er will einen sand werden
46. er ist gestorben
47. würde ich sagen
48. ähm und ähm diese diese sand ähm kommt ähm \*5\*
49. er springt in das ins wasser
50. ich meine ins meer
51. und ja ähm dieses dieses sand geht auf den boden des meer... des meeres
52. und ähm dann kommt er als ein neuen mann oder so

- Komentář [ML1014]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML1015]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M1016]:** parafrázování odpovědi
- Komentář [M1017]:** zopakování opovědi
- Komentář [ML1018]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M1019]:** hezitace
- Komentář [M1020]:** hezitace
- Komentář [M1021]:** změna kódu – patrně pomocné sloveso v AJ pro tvoření futura
- Komentář [M1022]:** opakování po sobě
- Komentář [M1023]:** redukce sdělení - lis
- Komentář [M1024]:** vycpávka
- Komentář [M1025]:** hezitace
- Komentář [M1026]:** hezitace
- Komentář [M1027]:** opakování po sobě
- Komentář [ML1028]:** hezitace
- Komentář [M1029]:** hezitace
- Komentář [M1030]:** aproximace – patrně namisto streuen
- Komentář [M1031]:** oprava sebe sama
- Komentář [M1032]:** parafráze sebe sma - klarifikace
- Komentář [ML1033]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M1034]:** vycpávka
- Komentář [M1035]:** hezitace
- Komentář [M1036]:** opakování po sobě
- Komentář [M1037]:** parafráze - Meeresboden
- Komentář [M1038]:** oprava seeb sama
- Komentář [ML1039]:** hezitace



13PHA

délka záznamu 00:06:50  
počet slov: 778  
počet pauz: 13  
průměrná délka pauz: 2,5 sec.

1. ich habe ein **jetzt habe ich eine film** mit einem figurchen aus dem sand gesehen
2. und ich muss sagen
3. dass ich dank dieses film überhaupt nicht **geborgt** fühle
4. aber jetzt möchte ich über das sprechen
5. also aus dem sand wächst ein figurchen auf
6. und **ähm** \* wenn sie festgestellt hat
7. dass es lebend ist
8. sie schaut eine **eine leere flasche ähm** an
9. und zuerst macht es alles
10. **damit damit** es freiheit hat
11. **damit damit ähm es ähm** aus dem **aus dem sand bekommen** kann
12. und es ist sehr schwierig für es
13. **ähm** dann gibt es ein weiteres niveau
14. und **ähm** jetzt befinden wir in einem **weise** mit papieren
15. und **ähm** ein figurchen es sucht weiter **etwas**
16. und **ähm** da:nn ist es mit einem **listen** des papiers **ähm**
17. ja ich weiß nicht was
18. **ähm** er kann nicht selbstverständlich die **balancie ähm balancie ähm ähm** \*
19. ich weiß was ich es sagen kann
20. und **ähm** ich möchte sagen
21. dass das wesen **das figurchen es möchte hauptsächlich das wasser bekommen**
22. und es ist sehr schwierig
23. weil selbstverständlich das figurchen ist **ähm** aus dem sand
24. und es ist nicht möglich
25. und in **dies...** in dieser situation möchte es weiter das wasser bekommen
26. aber \*3\* selbstverständlich **ich bin der meinung**
27. dass **dieser dieser film** möchte uns sagen
28. dass **dass dass** dieses figurchen nicht nur wasser sucht
29. aber auch zum beispiel freiheit oder den lebensinhalt
30. es möchte leben
31. **ähm** dann bekommen **dann sind wir in eine weitere in ein weiteres niveau**
32. und das figurchen es hört **ähm** das wasser wieder
33. und **ähm** sie möchte eine quelle finden
34. und dann **ähm \*3\* dann aber ähm \*3\* ähm** es ist sehr schw... schwierig weiter
35. und \*2\* aber in dieser situation
36. jetzt sind wir in einer wiese
37. aber es ist mit steinen
38. **es ist selbstverständlich nicht mit blumen**
39. und es ist sehr deprimiert für mich
40. und **ähm** das figurchen **ähm** sie **we... sie sie hält ein einen stein**
41. und sie möchte den berg mit dem stein **ähm \*2\* zertreten** oder ja (**rukama ukazuje, jak kamenem rozbíjí skálu**)
42. und aber sie hat kein **keine** stärke
43. und es ist sehr schwierig
44. und dann sind wir in ein weiteres niveau

- Komentář [M1040]: restrukturalizace
- Komentář [M1041]: užití podobně ...
- Komentář [ML1042]: prodlužování ...
- Komentář [M1043]: hezitace
- Komentář [ML1044]: opakování po ...
- Komentář [M1045]: hezitace
- Komentář [M1046]: opakování po ...
- Komentář [M1047]: parafráze – pat ...
- Komentář [M1048]: opakování po ...
- Komentář [M1049]: hezitace
- Komentář [M1050]: hezitace
- Komentář [M1051]: opakování po ...
- Komentář [M1052]: užití podobně ...
- Komentář [ML1053]: hezitace
- Komentář [M1054]: hezitace
- Komentář [M1055]: užití podobně ...
- Komentář [M1056]: hezitace
- Komentář [M1057]: užití slov, kt. s ...
- Komentář [M1058]: hezitace
- Komentář [ML1059]: prodlužování ...
- Komentář [M1060]: pocizení – zákl ...
- Komentář [M1061]: hezitace
- Komentář [M1062]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M1063]: hezitace
- Komentář [M1064]: pocizení
- Komentář [M1065]: hezitace
- Komentář [M1066]: pocizení
- Komentář [M1067]: hezitace
- Komentář [M1068]: hezitace
- Komentář [M1069]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M1070]: hezitace
- Komentář [M1071]: vycpávka
- Komentář [M1072]: parafráze sebe ...
- Komentář [M1073]: hezitace
- Komentář [M1074]: vybavování
- Komentář [M1075]: vycpávka
- Komentář [M1076]: opakování po ...
- Komentář [M1077]: opakování po ...
- Komentář [M1078]: opakování po ...
- Komentář [M1079]: parafráze sebe ...
- Komentář [M1080]: hezitace
- Komentář [ML1081]: restrukturalizace
- Komentář [M1082]: oprava sebe sama
- Komentář [M1083]: hezitace
- Komentář [M1084]: hezitace
- Komentář [M1085]: hezitace
- Komentář [M1086]: opakování po ...
- Komentář [M1087]: hezitace
- Komentář [M1088]: hezitace
- Komentář [M1089]: vybavování
- Komentář [M1090]: přílišná explicita
- Komentář [M1091]: hezitace
- Komentář [M1092]: hezitace
- Komentář [M1093]: vybavování
- Komentář [M1094]: opakování po ...

45. und das figurchen befindet sich weiter in eine ähm leere weise in eine leere situation

46. es ist es ist allein wieder

47. und dann sieht er dann sieht er einen

48. ich weiß nicht was ich sagen kann

49. ähm dann sieht er einen etwas

50. was er öffnen kann (rukama naznačuje otevření poklopu, mříže)

51. und dann sieht er unten

52. und wenn es öffnet

53. dann springt er in eine situation

54. die es überhaupt nicht kennt (vizuálně kontroluje u interlokutora jeho porozumění)

55. I: J entschuldigung was meinen sie mit dem er möchte etwas öffnen das etwas ist?

56. hm ja es ist ähm kein kein desk es ist

57. ich weiß ja ähm \*3\* wenn sie zum beispiel auf die straße stehen dann gibt es viele (rukama se snaží popsat zamýšlené, ukazuje poklop, mříž, které lze nadzdvihnout)

58. und es ist selbstverständlich...:

59. I: und wie siehts aus? wie sieht es aus das was sie meinen?

60. ja wie sieht es aus?

61. \*2\* ja?

62. ich weiß nicht...:

63. I: wenn sie das zeigen sollten?

64. (ukazuje tvar mříže)

65. I: ein gitter meinen sie ein gitter

66. ein gitter hm danke vielmals

67. dann ähm dann spring in die in eine situation in eine solche situation

68. dann: \*3\* dann sind wir in einem weiteren niveau

69. und das figurchen ähm \*3\* es ist allein wieder

70. und zu diesem figurchen kommt ein: \*2\* ein gerät

71. und ähm und sie weiß es weiß nicht

72. was es jetzt machen kann

73. weil weil es weiß

74. dass es dass es es zerstören

75. und selbstverständlich dieses figurchen hatte angst

76. und zwei desken ähm sie kommen

77. es sie kommen zu diesem figurchen (rukama ukazuje dvě přibližující se desky lisu)

78. und ähm am ende selbstverständlich diese desken zerstören dieses figurchen (vizuálně kontroluje u interlokutora jeho porozumění)

79. und weil ich habe schon gesagt

80. dass das figurchen aus dem sand ist

81. also es es veränderte sich in einen sand

82. aber es ist kein figurchen mehr

83. und ähm \*2\* und weil jetzt sind wir in einem platz

84. wo hauptsächlich das wasser ist

85. dann ähm dann ähm \*2\* dann kommt es der sand ins meer

86. und jetzt sind wir in einem anderen niveau

87. und ähm das den sand also es ist noch nicht das figurchen

88. es sinkt ähm als sand zum ...: (hledá vhodný lexém) \*2\*

89. ähm es jetzt sind wir in der situation in wasser und hauptsächlich im meer

90. und es kommt zu hier ist das wasser (rukama ukazuje vodní hladinu)

91. und ...: (rukama ukazuje dno) (výrazem žádá interlokutora o pomoc)

92. I: zum boden zum meeresgrund

93. zum boden zum meergrund ja

94. ähm und das ist der salt oder der sand

- Komentář [M1100]: hezitace
- Komentář [M1101]: užití podobně ...
- Komentář [M1102]: parafráze
- Komentář [M1103]: opakování po ...
- Komentář [ML1104]: prodlužování ...
- Komentář [M1105]: opakování po ...
- Komentář [M1106]: nepřímá prosba ...
- Komentář [M1107]: hezitace
- Komentář [M1108]: užití slov, kt. s ...
- Komentář [M1109]: pantomima
- Komentář [M1110]: kontrola vlastní ...
- Komentář [M1111]: hezitace
- Komentář [M1112]: opakování po ...
- Komentář [M1113]: pocizení – zákl ...
- Komentář [M1114]: hezitace
- Komentář [M1115]: parafráze – pro ...
- Komentář [M1116]: pantomims
- Komentář [M1117]: opakování po ...
- Komentář [M1118]: apoziopeze
- Komentář [M1119]: pantomima
- Komentář [M1120]: rozvinutí ...
- Komentář [M1121]: hezitace
- Komentář [M1122]: opakování po ...
- Komentář [M1123]: oprava sebe sama
- Komentář [M1124]: parafráze sama ...
- Komentář [ML1125]: prodlužování ...
- Komentář [M1126]: opakování po ...
- Komentář [M1127]: hezitace
- Komentář [ML1128]: prodlužování ...
- Komentář [M1129]: aproximace – f ...
- Komentář [M1130]: hezitace
- Komentář [M1131]: oprava sama sebe
- Komentář [M1132]: opakování po ...
- Komentář [M1133]: opakování po ...
- Komentář [M1134]: opakování po ...
- Komentář [M1135]: aproximace – ...
- Komentář [M1136]: pocizení - zákl ...
- Komentář [M1137]: hezitace
- Komentář [M1138]: oprava sam sebe
- Komentář [M1139]: pantomima
- Komentář [M1140]: hezitace
- Komentář [M1141]: pocizení – zákl ...
- Komentář [M1142]: aproximace – ...
- Komentář [M1143]: kontrola vlastní ...
- Komentář [ML1144]: prodlužování ...
- Komentář [M1145]: opakování po ...
- Komentář [M1146]: aproximace – ...
- Komentář [M1147]: hezitace
- Komentář [M1148]: opakování po ...
- Komentář [M1149]: parafráze - pro ...
- Komentář [M1150]: hezitace
- Komentář [M1151]: opakování po ...
- Komentář [M1152]: hezitace
- Komentář [M1153]: opakování po ...
- Komentář [M1154]: hezitace

95. es verändert sich weiter zum figurchen

96. und ähm \*2\* dann können wir sagen

97. es kommt schon zu ende |||

**Komentář [M1167]:** hezitace

**Komentář [M1168]:** parafráze – kruh se uzavírá

**Komentář [M1169]:** redukce sdělení

14PHA

délka záznamu 00:03:53  
počet slov: 297  
počet pauz: 0  
průměrná délka pauz: 0 sec.

1. ich habe eine geschichte hier
2. und es gibt einen mann
3. und ich glaube
4. ähm dass er in sahara ist
5. und ähm er ähm er findet eine flasche
6. und dann er sucht etwas ähm ähm \*
7. und dann er ist er in in anderem land
8. ähm es gibt viele papiere
9. und ich glaube
10. er ist in papierland ähm
11. und ich glaube
12. dass er wasser trinken möchte
13. ähm und er sieht wasser
14. aber dann ist er in anderem land
15. dass ist eine land mit viele schutern
16. ich bin nicht so sicher (směje se)
17. kann ich schuter sagen? (obrací se na interlokutora, žádá jej o pomoc)
18. I: meinen sie steine vielleicht?
19. aha steine also er ist in steineland
20. und es ist gefährlich dort
21. und noch einmal wird will er wasser trinken oder wasser haben
22. ich ich bin nicht ich bin nicht sicher
23. aber dann ist er in anderen land
24. und ich weiß nicht welches land ist es ähm zeleso (obrací se na interlokutora, žádá jej o pomoc)
25. I: eisen
26. hm es ist ähm eine ähm es ist ein eisenland
27. es ist nicht hübsch
28. es ist traurig und schrecklich
29. und dann ist er in einer fabrika
30. kann ich fabrika sagen? (obrací se na interlokutora, žádá jej o pomoc)
31. I: eine fabrik
32. eine fabrik
33. und es gibt viele maschiene
34. das ist auf englisch und auf deutsch das ist das gleiches? (obrací se na interlokutora, žádá jej o pomoc)
35. I: es ist richtig
36. ok
37. und noch einmal er sieht wasser
38. vielleicht ist es ist es ein meer
39. ich weiß nicht ...
40. und dann ähm ist er in ist er in meer
41. und das ist ähm das ende des geschichtes und auch eine anfang
42. ähm die das ende ist wie die angang
43. und zum beispiel die geschichte kann noch einmal beginnen
44. ich glaube das ist alles

- Komentář [ML1170]: prodlužování ...
- Komentář [ML1171]: prodlužování ...
- Komentář [ML1172]: prodlužování ...
- Komentář [ML1173]: aproximace
- Komentář [ML1174]: hezitace
- Komentář [ML1175]: hezitace
- Komentář [ML1176]: opakování po ...
- Komentář [ML1177]: prodlužování ...
- Komentář [ML1178]: užití slov, kt. s ...
- Komentář [ML1179]: hezitace
- Komentář [ML1180]: hezitace
- Komentář [ML1181]: redukce sdělen ...
- Komentář [ML1182]: opakování po ...
- Komentář [ML1183]: opakování po ...
- Komentář [ML1184]: hezitace
- Komentář [ML1185]: prodlužování ...
- Komentář [ML1186]: opakování po ...
- Komentář [ML1187]: tvorba neologismu
- Komentář [ML1188]: hezitace
- Komentář [ML1189]: prodlužování ...
- Komentář [ML1190]: opakování po ...
- Komentář [ML1191]: hezitace
- Komentář [ML1192]: redukce sdělen ...
- Komentář [ML1193]: opakování po ...
- Komentář [ML1194]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML1195]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML1196]: přímá prosba o ...
- Komentář [ML1197]: zopakování ...
- Komentář [ML1198]: tvorba neologismu
- Komentář [ML1199]: prodlužování ...
- Komentář [ML1200]: oprava sama ...
- Komentář [ML1201]: parafráze sama ...
- Komentář [ML1202]: opakování po ...
- Komentář [ML1203]: opakování po ...
- Komentář [ML1204]: redukce sdělen ...
- Komentář [ML1205]: opakování po ...
- Komentář [ML1206]: prodlužování ...
- Komentář [ML1207]: hezitace
- Komentář [ML1208]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML1209]: nepřímá prosba ...
- Komentář [ML1210]: hezitace
- Komentář [ML1211]: hezitace
- Komentář [ML1212]: hezitace
- Komentář [ML1213]: oprava sebe sama
- Komentář [ML1214]: prodlužování ...
- Komentář [ML1215]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML1216]: změna kódu
- Komentář [ML1217]: přímá prosba o ...
- Komentář [ML1218]: přímá prosba o ...
- Komentář [ML1219]: prodlužování ...
- Komentář [ML1220]: redukce sdělen ...
- Komentář [ML1221]: opakování po ...
- Komentář [ML1222]: apoziopese
- Komentář [ML1223]: hezitace
- Komentář [ML1224]: opakování po ...

01UL

délka záznamu 00:04:37  
počet slov: 362  
počet pauz: 17  
průměrná délka pauz: 3,6 sec.

1. also: die erste kapitel das da ist da gibt es eine wüste
2. und viele sand
3. und aus dem sand entsteht eine figur
4. und diese figur sieht eine flasche
5. und \* sie nimmt diese flasche
6. die flasche ist leer
7. ähm \*4\* ted' hratat díru ...: (žádá o pomoc interlokutora)
8. I: graben ein loch graben
9. hmm jo: danke schön
10. und diese figur grabt im sand ein loch
11. und dann fällt in diesen loch aus
12. \*3\* dann gibt es zweite kapitel
13. das ist eine umgebung mit vielen blättern
14. diese blätter sind aus papier
15. \*5\* ähm ein blatt des papiers fliegt
16. und \*3\* und fliegt auf diese figur
17. ähm \*4\* dann ähm der mann oder diese figur bemüht sich ähm das wasser
18. louže ...: (žádá o pomoc interlokutora)
19. I: aus der der pfütze
20. aus der pfütze nehmen
21. und dann fällt aus in \*4\* in anderen kapitel
22. das ist umgebung mit vielen steinen
23. ähm in dieser umgebung hört diese figur wasser
24. und \*3\* ähm das zeigt
25. das in der nähe eine quelle ist \*3\*
26. ähm dann geht er auf steine
27. und aus diese steine fällt aus
28. und dann rozustupují...: (žádá o pomoc interlokutora)
29. I: sie gehen auseinander
30. und dann die steine gehen auseinander
31. dann gibt es vierte kapitel ...:
32. zelezo ...: (žádá o pomoc interlokutora) (smích)
33. I: eisen
34. eisen ähm \*4\*
35. und hier habe ich problem (smích) \*4\*
36. also das ist eine umgebung
37. wo die ähm desky ...: (žádá o pomoc interlokutora)
38. I: platten
39. platten (smích) eisenplatten sind
40. und da gibt es kein anderer mensch
41. \*3\* und \*4\* ja \*6\* tady to mám zmatený
42. das habe ich vergessen (smích)
43. und dann gibt es eine kapitel
44. wo es sieht wie eine fabrik aus
45. und in dieser fabrik oder etwas
46. sieht diese figur ein wasser
47. und \*2\* dieser mann bemüht sich zum zum wasser gehen

- Komentář [ML1228]: hezitace
- Komentář [ML1229]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML1230]: aproximace
- Komentář [ML1231]: restrukturalizace
- Komentář [ML1232]: hezitace
- Komentář [ML1233]: změna kódu ČJ
- Komentář [ML1234]: nepřímá prosba o pomoc
- Komentář [ML1235]: potvrzení
- Komentář [ML1236]: aproximace
- Komentář [ML1237]: parafráze sam
- Komentář [ML1238]: hezitace
- Komentář [ML1239]: opakování po
- Komentář [ML1240]: redukce sděle
- Komentář [ML1241]: hezitace
- Komentář [ML1242]: hezitace
- Komentář [ML1243]: parafráze seb
- Komentář [ML1244]: hezitace
- Komentář [ML1245]: změna kódu ČJ
- Komentář [ML1246]: nepřímá pros
- Komentář [ML1247]: rozvinutí
- Komentář [ML1248]: opakování po
- Komentář [ML1249]: aproximace
- Komentář [ML1250]: hezitace
- Komentář [ML1251]: prodlužování
- Komentář [ML1252]: hezitace
- Komentář [ML1253]: hezitace
- Komentář [ML1254]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML1255]: nepřímá pros
- Komentář [ML1256]: rozvinutí
- Komentář [ML1257]: aproximace
- Komentář [ML1258]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML1259]: nepřímá pros
- Komentář [ML1260]: zopakování
- Komentář [ML1261]: hezitace
- Komentář [ML1262]: hezitace
- Komentář [ML1263]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML1264]: nepřímá pros
- Komentář [ML1265]: parafráze -
- Komentář [ML1266]: prodlužování
- Komentář [ML1267]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML1268]: redukce sdělení
- Komentář [ML1269]: aproximace
- Komentář [ML1270]: užívání slov,
- Komentář [ML1271]: prodlužování
- Komentář [ML1272]: opakování po

48. aber das geht nicht
49. und er ist mit zwei platten zerbrochen (*sleduje interlokutora, ověřuje si jeho porozumění*)
50. und dann \*3\* ähm ist keine figur mehr
51. und es ist nur ein sand
52. und dieses sand fällt ins meer ins meer \*4 \*
53. und diese figur
54. die sieht nur wie ein sand ähm \*3\*
55. dno ...: (*žádá interlokutora o pomoc*)
56. l: boden
57. fällt zum boden
58. und er sieht wie eine figur aus
59. und dann ist schon ende

**Komentář [ML1273]:** užití podobně znějícího slova – namísto např. zerquetschen

**Komentář [ML1274]:** hezitace

**Komentář [ML1275]:** parafráze

**Komentář [ML1276]:** redukce sdělení – proměna v písek

**Komentář [ML1277]:** opakování po sobě

**Komentář [ML1278]:** hezitace

**Komentář [ML1279]:** změna kódu ČJ

**Komentář [ML1280]:** nepřímá prosba o pomoc

**Komentář [ML1281]:** rozvinutí odpovědi

**Komentář [ML1282]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML1283]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML1284]:** redukce sdělení - kruh

02UL

délka záznamu 00:08:29  
počet slov: 641  
počet pauz: 28  
průměrná délka pauz: 3,3 sec.

1. so ähm im ersten teile ähm tret eine figur auf
2. die ähm aus ähm \*2\* dem sand ähm best... die sich aus dem sand besteht
3. und diese figur diese figur ist aus einer menge von sand geboren
4. sie versucht ähm eine flasche zu greifen
5. aber es gelingt ihr nicht
6. und sie ähm dann und diese flasche ist leer
7. und dann ähm ging das oder dann passiert das
8. dass diese figur in einen ähm in ein loch fällt
9. das ist in der in dem ersten teile
10. im zweiten teile \*2\* tritt wieder diese figur ähm auf
11. und diese figur ähm \*7\* erscheint auf
12. oder liegt auf dem boden
13. die aus ähm verschiedenen papieren ähm bil... bildet \*2\*
14. und diese figur ähm \*3\* steht auf
15. und diese figur wird von einem ähm von einem ähm von einem blatt ähm getro...  
getroffen
16. und \*3\* ja und dann ähm diese figur fällt ähm auf den boden
17. und sie steht wieder auf
18. und dann kommt dazu
19. dass diese figur ähm fällt ähm wieder ins ähm
20. oder erscheint dann in einem neuen in einer neuen welt
21. dann ähm im dritten im dritten teil ähm sieht man eine landschaft mit ähm steinen
22. und in diesem teil ähm \*2\* fällt die figur aus dem himmel \*2\* unten (kašle)
23. und ähm \*4\* und sie ähm \*2\* sie nimmt ein stein
24. oder sie greift ein stein
25. und dann hört diese figur auch das wasser ähm no \*6\* (hledá vhodný lexém) (rukou se snaží naznačit pohyb, nelze však jasně dešifrovat význam) fließen \*2\* zu fließ... fließen
26. und sie ist davon überzeugt
27. dass in der nähe auch ein \*3\* quell oder quellen finden (hledá vhodný lexém) (pohledem kontroluje, zda interlokutor rozumí, co zamýšlí)
28. dass sie in der umgebung eine quellen finden kann
29. und dann ähm \*4\* ja dann oder und überall sieht man auch ähm
30. wie die steinen wie sich hier hier auch die steinen erscheinen
31. und dann versucht diese figur auch auf einen stein zu klettern
32. und ähm diese figur ist sehr ähm \*3\*
33. oder er sie hat angst davor auf diesen stein zu klettern
34. und ähm dann kommt dazu
35. dass diese figur auch wieder auf den boden fällt
36. und ja \*3\* und dann er auch versucht ins ein stein auch
37. oder er versucht ein stein zu zu zerbrechen
38. und im vierten teil ähm \*5\* befindet sich diese figur in einer landschaft mit ähm \*4\* mit \*5\*  
in einer landschaft
39. wo die aus ja die aus verschiedenen iron ['aIəŋ] iron [Iɪrən] hmhmhm \*11\* etwas ähm
40. ja so in diesem teil befindet sich diese figur in einer landschaft
41. wo keine leuten sind

- Komentář [ML1285]: hezitace
- Komentář [ML1286]: hezitace
- Komentář [ML1287]: hezitace
- Komentář [ML1288]: hezitace
- Komentář [ML1289]: hezitace
- Komentář [ML1290]: vybavování
- Komentář [ML1291]: aproximace – ...
- Komentář [ML1292]: restrukturalizace
- Komentář [ML1293]: opakování po ...
- Komentář [ML1294]: hezitace
- Komentář [ML1295]: hezitace
- Komentář [ML1296]: restrukturalizace
- Komentář [ML1297]: hezitace
- Komentář [ML1298]: restrukturalizace
- Komentář [ML1299]: hezitace
- Komentář [ML1300]: oprava sama ...
- Komentář [ML1301]: oprava sama ...
- Komentář [ML1302]: hezitace
- Komentář [ML1303]: hezitace
- Komentář [ML1304]: přílišná explicita
- Komentář [ML1305]: restrukturalizace
- Komentář [ML1306]: hezitace
- Komentář [ML1307]: hezitace
- Komentář [ML1308]: vybavování
- Komentář [ML1309]: hezitace
- Komentář [ML1310]: opakování po ...
- Komentář [ML1311]: hezitace
- Komentář [ML1312]: hezitace
- Komentář [ML1313]: opakování po ...
- Komentář [ML1314]: hezitace
- Komentář [ML1315]: vybavování
- Komentář [ML1316]: vycpávka
- Komentář [ML1317]: opakování po ...
- Komentář [ML1318]: hezitace
- Komentář [ML1319]: hezitace
- Komentář [ML1320]: hezitace
- Komentář [ML1321]: hezitace
- Komentář [ML1322]: hezitace
- Komentář [ML1323]: oprava sama ...
- Komentář [ML1324]: restrukturalizace
- Komentář [ML1325]: hezitace
- Komentář [ML1326]: opakování po ...
- Komentář [ML1327]: hezitace
- Komentář [ML1328]: hezitace
- Komentář [ML1329]: hezitace
- Komentář [ML1330]: hezitace
- Komentář [ML1331]: opakování po ...
- Komentář [ML1332]: hezitace
- Komentář [ML1333]: opakování po ...
- Komentář [ML1334]: restrukturalizace
- Komentář [ML1335]: hezitace
- Komentář [ML1336]: vycpávka
- Komentář [ML1337]: pantomima
- Komentář [ML1338]: vybavování
- Komentář [ML1339]: vybavování

42. und ähm \*3\* sie gerät in eine in einen raum
43. die technisch dieser raum ist mit technischen ähm geräten ausgestattet
44. und ähm \*2\* ja und ja und ja \*2\* und er ist in diese raum
45. er musste in diese raum zuerst springen und ähm
46. tja \*2\* und dann kommt dazu
47. dass der dass er in diesem raum bleibt
48. und er versucht wieder zu quellen ähm geräten
49. und dann im fünften teil
50. es ist so genannte die technische welt
51. und hier ähm \*2\* diese figur versucht sich immer zu quell zu geräten
52. aber eine ähm ein technische gerät versucht ihn zu zerstören
53. das ist eine wahn
54. die sich gegen ihn bewegt (*naznačuje rukama pohyb dvou desek směrem k sobě*)
55. und der letzte teil ähm endet so
56. dass diese figur ähm ist oder ist gestorben
57. kann so sagen
58. sie ist vernichtet
59. und sie stinkt durch eines ähm durch ähm durch ähm eine durch eine gitter ähm \*2\* wieder in d... in form des sands wieder ja \*2\* unten
60. und ähm \*2\* es endet so
61. dass diese figur ähm dass diese sand wird wieder zu einer figur ähm
62. ja zu einer figur ja und es beginnt wieder
63. oder es wiederholt sich immer vielleicht
64. ja und oder nicht
65. hier steht geschrieben na egal
66. das ist alles

- Komentář [ML1370]: hezitace
- Komentář [ML1371]: vybavování
- Komentář [ML1372]: vybavování
- Komentář [ML1373]: hezitace
- Komentář [ML1374]: hezitace
- Komentář [ML1375]: opakování po ...
- Komentář [ML1376]: opakování po ...
- Komentář [ML1377]: restrukturalizace
- Komentář [ML1378]: hezitace
- Komentář [ML1379]: vycpávka
- Komentář [ML1380]: restrukturalizace
- Komentář [ML1381]: hezitace
- Komentář [ML1382]: užití podobně ...
- Komentář [ML1383]: parafráze
- Komentář [ML1384]: hezitace
- Komentář [ML1385]: užití podobně ...
- Komentář [ML1386]: užití podobně ...
- Komentář [ML1387]: hezitace
- Komentář [ML1388]: vybavování
- Komentář [ML1389]: parafráze – p...
- Komentář [ML1390]: aproximace – ...
- Komentář [ML1391]: užití podobně ...
- Komentář [ML1392]: pantomima
- Komentář [ML1393]: hezitace
- Komentář [ML1394]: hezitace
- Komentář [ML1395]: vybavování
- Komentář [ML1396]: užití podobně ...
- Komentář [ML1397]: hezitace
- Komentář [ML1398]: opakování po ...
- Komentář [ML1399]: hezitace
- Komentář [ML1400]: hezitace
- Komentář [ML1401]: opakování po ...
- Komentář [ML1402]: opakování po ...
- Komentář [ML1403]: hezitace
- Komentář [ML1404]: vybavování
- Komentář [ML1405]: restrukturalizace
- Komentář [ML1406]: vycpávka
- Komentář [ML1407]: hezitace
- Komentář [ML1408]: hezitace
- Komentář [ML1409]: restrukturalizace
- Komentář [ML1410]: hezitace
- Komentář [ML1411]: vycpávka
- Komentář [ML1412]: opakování po ...
- Komentář [ML1413]: vycpávka
- Komentář [ML1414]: parafráze seb...
- Komentář [ML1415]: vycpávka
- Komentář [ML1416]: redukce sdělení
- Komentář [ML1417]: redukce sděle ...



03UL

délka záznamu 00:05:54  
počet slov: 450  
počet pauz: 15  
průměrná délka pauz: 2,5 sec.

1. ja dieser film wirkt auf mich irgendwie düster
2. fast die ganze zeit
3. so von anfang an gibts hier eine \*1\* eine \*1\* st... stimm... eine leise melodie
4. ja gewisse geheim ist da präsent
5. in der ersten scene ist der kleine \*3\* sandmann ähm \*3\* geboren aus aus dem sand eigentlich
6. ähm also ich sehe hier einen eine gewisse parallele mit menschlichem leben
7. wo man plötzlich geboren ist
8. und und guckt herum was passiert
9. erst mal benutzt man eigene kognitive ähm kognitive eigenschaften
10. also er hört etwas
11. hört das wasser
12. ähm dann versucht empirisch zu zu zum wasser kommen
13. er benutzt das ding
14. was er zur verfügung hat
15. eigentlich sucht der der mensch oder der der sandmann
16. oder sehnt eigentlich nach nach dem wasser oder nach dem leben
17. könnte man sagen
18. also er versucht dieses irgendwie zu kriegen
19. sich dort geraten
20. ähm dann kommt die zweite scene
21. ähm das ist \*2\* es kommt \*2\* eine andere andere landschaft auf die scene
22. ist immer noch irgendwie düster ähm
23. der der kleine mann ist immer noch irgendwie verwirrt oder ratlos
24. oder ratlos sieht er aus ähm
25. er versucht wieder mit ähm mit einem ding sich aus der der ebene aus diesem landschaft ähm heraus
26. also er versucht sich entfesselt sich zu entfesseln
27. dann kommt die dritte scene ähm \*2\* ja
28. wo er in einem steinigen landschaft in einer steinigen landschaft ist
29. ähm \*4\* hier wirkt alles plötzlich noch düster noch noch ängstiger
30. ähm kleine steine fallen runter
31. und er versucht ähm sich weiter zu zu geraten
32. aber er scheitert
33. er \*3\* er \*3\* befindet sich ja später in in vierte ebene
34. das ist die ebene
35. wo wo die die irgendw... wie industriegebiet aussieht
36. da gibts mehr lärm als als bevor
37. und ähm \*2\* der sandmann läuft auch ein bisschen schneller
38. ähm er versucht zu wieder zu zu fliehen irgendwie
39. er benutzt ein messer oder so was ähm \*4\*
40. um sich aus aus dieser ebene zu fliehen
41. ja nirgend nirgendwo sind menschen oder tieren oder etwas lebendiges
42. also das gilt für die ganze geschichte ähm \*2\*
43. zum schluss ähm findet er ein gitter oder so was
44. und hinter der gitter
45. wenn ich mich nicht irre
46. gibts gibts eine wasser... wasserebene

- Komentář [ML1418]: vycpávka
- Komentář [ML1419]: vycpávka
- Komentář [ML1420]: opakování po ...
- Komentář [ML1421]: vybavování
- Komentář [ML1422]: restrukturalizace
- Komentář [ML1423]: vycpávka
- Komentář [ML1424]: užití podobně ...
- Komentář [ML1425]: doslovný ...
- Komentář [ML1426]: hezitace
- Komentář [ML1427]: opakování po ...
- Komentář [ML1428]: přílišná explicita
- Komentář [ML1429]: hezitace
- Komentář [ML1430]: opravování se ...
- Komentář [ML1431]: opakování po ...
- Komentář [ML1432]: hezitace
- Komentář [ML1433]: opakování po ...
- Komentář [ML1434]: vycpávka
- Komentář [ML1435]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML1436]: parafráze sam ...
- Komentář [ML1437]: hezitace
- Komentář [ML1438]: vybavování
- Komentář [ML1439]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML1440]: opakování po ...
- Komentář [ML1441]: opakování po ...
- Komentář [ML1442]: doslovný ...
- Komentář [ML1443]: parafráze seb ...
- Komentář [ML1444]: vycpávka
- Komentář [ML1445]: opakování po ...
- Komentář [ML1446]: parafráze po ...
- Komentář [ML1447]: vycpávka
- Komentář [ML1448]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML1449]: hezitace
- Komentář [ML1450]: hezitace
- Komentář [ML1451]: restrukturalizace
- Komentář [ML1452]: opakování po ...
- Komentář [ML1453]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML1454]: hezitace
- Komentář [ML1455]: opakování po ...
- Komentář [ML1456]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML1457]: restrukturalizace
- Komentář [ML1458]: hezitace
- Komentář [ML1459]: hezitace
- Komentář [ML1460]: oprava sama ...
- Komentář [ML1461]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML1462]: opakování po ...
- Komentář [ML1463]: parafráze seb ...
- Komentář [ML1464]: hezitace
- Komentář [ML1465]: vycpávka
- Komentář [ML1466]: nahrazení ...
- Komentář [ML1467]: aproximace - ...
- Komentář [ML1468]: redukce sděle ...
- Komentář [ML1469]: přílišná explicita
- Komentář [ML1470]: omiose
- Komentář [ML1471]: vycpávka
- Komentář [ML1472]: oprava sebe ...

47. und ähm \*5\* ja der sandmann \*1\* fällt wieder ähm ins im in den sand
48. ähm wo er quasi gestorben ist
49. und vielleicht wieder geboren ist
50. ähm im ja wie gesagt hier hier werden wurden keine keine menschen nichts lebendiges präsent  
nur nur allein nur irgendwelche stimmen und so weiter

**Komentář [ML1507]:** hezitace

**Komentář [ML1508]:** vycpávka

**Komentář [ML1509]:** doslovný překlad

**Komentář [ML1510]:** hezitace

**Komentář [ML1511]:** vybavování

**Komentář [ML1512]:** oprava sebe sama

**Komentář [ML1513]:** hezitace

**Komentář [ML1514]:** užití slov, kt. se hodí ke všem účelům

**Komentář [ML1515]:** redukce sdělení - kruh

**Komentář [ML1516]:** hezitace

**Komentář [ML1517]:** vycpávka

**Komentář [ML1518]:** opakování po sobě

**Komentář [ML1519]:** opravování sebe sama

**Komentář [ML1520]:** opakování po sobě

**Komentář [ML1521]:** opakování po sobě

**Komentář [ML1522]:** užití slov, kt. se hodí ke všem účelům

**Komentář [ML1523]:** přílišná explicita

04UL

délka záznamu 00:05:38  
počet slov: 437  
počet pauz: 25  
průměrná délka pauz: 2,6 sec.

1. also ähm die geschichte ist über einen eine figur
2. ähm sie ist
3. es ist wahrscheinlich einen mann
4. aber es ist schwer zu sagen
5. und er ist aus sand
6. und er ist am anfang ist er irgendwo in afrika
7. und er sucht wahrscheinlich etwas
8. und sehr nah gibt
9. wir können sagen
10. dass er sucht
11. dass er wasser sucht
12. und ähm \*3\* und er sieht eine flasche
13. und dann \*2\* sucht er sucht ähm \*2\* sucht er wasser irgendwo im sand
14. und ähm im sand ist \*3\* eine ähm \*2\* no (smích)
15. \*2\* er ist er liegt am sand
16. aber der sand ist nicht hhm
17. \*6\* er ist im sand
18. und dann ist net
19. er nicht mehr im afrika (smích)
20. und er ist (smích) er ist in ähm andere land ande... in eines in ein anderes land
21. und in diesem land ähm ist viele blätter vom papier
22. und er sieht auch wasser dort
23. und er er möchte wasser trinken oder etwas anders
24. aber \*2\* es ist \*2\* auch einen (hledá vhodný lexém) trfa (...) oder \*5\* hhm duf (...) na na na ähm
25. \*2\* also auch (smích) auch dieses land ist am ende
26. und er muss (smích) in ein anderes land gehen
27. dann ist er im land
28. die ist voll von steine
29. und er hört auch das wasser
30. und er möchte wieder wasser sehen oder trinken
31. wir wissen es nicht
32. und er er möchte in einige in nächste lande gehen
33. und es ist möglich
34. und er ist geht durch die steinen
35. und er ist in neues land
36. und dieses land ist ähm mit \*4\* ähm \*2\* es ist \*1\* wie sagt... \*2\*
37. I: was meinen sie?
38. dieses land ist ohne leute
39. und dort ist viele ähm \*2\*
40. und dort ist eine \* etwas und \*2\*
41. und er möchte durchgehen
42. aber der \*3\* no (smích) aber \*3\* ähm der \*4\* (smích) der (prozpěvuje si) \*2\* hier ist (snaží se naznačit předmět rukama, příliš obecně)
43. wir wir können sagen einen tür oder etwas ähnliches
44. und die die tür sind geschlossen sehr bald
45. und er muss ähm er muss durchgehen

- Komentář [ML1524]: vycpávka
- Komentář [ML1525]: hezitace
- Komentář [ML1526]: opravování se ...
- Komentář [ML1527]: hezitace
- Komentář [ML1528]: restrukuralizace
- Komentář [ML1529]: prodlužování ...
- Komentář [ML1530]: parafráze seb ...
- Komentář [ML1531]: aproximace - ...
- Komentář [ML1532]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML1533]: prodlužování ...
- Komentář [ML1534]: redukce sdělení
- Komentář [ML1535]: parafráze sam ...
- Komentář [ML1536]: hezitace
- Komentář [ML1537]: opakování po ...
- Komentář [ML1538]: opakování po ...
- Komentář [ML1539]: hezitace
- Komentář [ML1540]: opakování po ...
- Komentář [ML1541]: hezitace
- Komentář [ML1542]: hezitace
- Komentář [ML1543]: hezitace
- Komentář [ML1544]: restrukuralizace
- Komentář [ML1545]: hezitace
- Komentář [ML1546]: restrukuralizace
- Komentář [ML1547]: restrukuralizace
- Komentář [ML1548]: aproximace
- Komentář [ML1549]: redukce sděle ...
- Komentář [ML1550]: opakování po ...
- Komentář [ML1551]: hezitace
- Komentář [ML1552]: vybavování
- Komentář [ML1553]: vybavování
- Komentář [ML1554]: hezitace
- Komentář [ML1555]: prodlužování ...
- Komentář [ML1556]: opakování po ...
- Komentář [ML1557]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML1558]: nahrazení ...
- Komentář [ML1559]: vycpávka
- Komentář [ML1560]: nahrazení ...
- Komentář [ML1561]: vycpávka
- Komentář [ML1562]: hezitace
- Komentář [ML1563]: redukce sdělení
- Komentář [ML1564]: vycpávka
- Komentář [ML1565]: opakování po ...
- Komentář [ML1566]: parafráze
- Komentář [ML1567]: redukce sděle ...
- Komentář [ML1568]: parafráze
- Komentář [ML1569]: přílišná explicitita
- Komentář [ML1570]: prodlužování ...
- Komentář [ML1571]: opakování po ...
- Komentář [ML1572]: prodlužování ...
- Komentář [ML1573]: opakování po ...
- Komentář [ML1574]: oprava sama ...
- Komentář [ML1575]: redukce sděle ...
- Komentář [ML1576]: hezitace
- Komentář [ML1577]: hezitace
- Komentář [ML1578]: vybavování

46. und ähm er schafft es
47. und dann ist er in anderen land
48. und es viel von land
49. wo viele viele industriesachen sind
50. und aber hier ist ein hier ist es sehr sehr gefährlich
51. und und er sieht
52. dass zwei teilen von einem gerät gehen *(snaží se rukama naznačit pohyb dvou desek lisu)* \*3\* zu  
\*1\* ihm \*1\* gehen \*3\* zu ihm
53. und er wir können sagen
54. er ist tötet
55. und er wir sind wieder in afrika
56. viel sand
57. und die figur ist am anfang wahrscheinlich
58. und die kreis ist immer immer funktioniert

- Komentář [ML1597]:** hezitace
- Komentář [ML1598]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML1599]:** opakování po sobě
- Komentář [ML1600]:** tvorba neologismu
- Komentář [ML1601]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML1602]:** restrukturalizace
- Komentář [ML1603]:** opakování sama po sobě
- Komentář [ML1604]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML1605]:** opakování sama po sobě
- Komentář [ML1606]:** parafráze
- Komentář [ML1607]:** pantomima
- Komentář [ML1608]:** opakování po sobě
- Komentář [ML1609]:** aproximace – namísto umbríngen
- Komentář [ML1610]:** redukce sdělení – přeměna v písek
- Komentář [ML1611]:** restrukturalizace
- Komentář [ML1612]:** aproximace
- Komentář [ML1613]:** opakování po sobě
- Komentář [ML1614]:** parafráze – kruh se uzavírá

05UL

délka záznamu 00:03:49  
počet slov: 349  
počet pauz: 13  
průměrná délka pauz: 2,8 sec.

1. also ich habe eine geschichte über eine figur gesehen eigentlich ähm
2. und am anfang ist also eine figur
3. kann man sagen
4. ähm aus eine wüste entstanden
5. ähm und nicht weit von diesem figur ähm ist eine flasche
6. und die figur sieht diese flasche
7. und ähm möchte wasser
8. und ähm dann aber die flasche ist leer
9. glaube ich
10. und dann macht diese figur ein loch
11. ähm \*2\* und ähm \*2\* sie ist durchgefallen (rukou ukazuje pohyb směrem dolů) (pohledem si u interlokutora ověřuje porozumění) ähm in eine andere: ähm \*2\* andere:
12. wie kann ich es fragen
13. eine dimension oder ja (pohledem si u interlokutora ověřuje porozumění)
14. und das war eine große fläche mit blätter ähm
15. und die figur sucht wieder die wasser ähm
16. und \*3\* möchte die wasser ähm als ein auf boden war also ein ähm \*2\*
17. ich weiß nicht wie ich das auf deutsch sagen kann (pátrá pohledem po interlokutorovi, žádá od něho pomoc) (neznámý lexém se snaží vysvětlit nonverbálně rukama, ukazuje tvar louže)
18. ähm also \*2\* eine kleine fläche von wasser
19. wenn es regnet also dann ...:
20. I: pfütze
21. was?
22. I: eine pfütze
23. eine pfütze ja
24. und aus diese pfütze möchte die figur die wasser
25. ähm und ist wieder durchgefallen in eine ähm andere dimension
26. wo jetzt also steine sind ähm
27. und ähm \*5\* es sind bergen oder ja nee? (pohledem si u interlokutora ověřuje porozumění)
28. und ähm \*3\* er hat ähm er sieht die figur das figur sieht wasser
29. und hat ein loch mit dem stein gemacht
30. und ist wieder ähm in eine andere dimension durchgefallen ähm \*3\*
31. wo jetzt keine menschen sind ähm
32. und und und und wie war das weiter?
33. \*2\* ähm ja
34. und er sieht einen loch
35. der gleich zugesperrt wird
36. und er ist ähm irgendwohin gesprungen ähm \*3\*
37. before [bi'fɔ:] es das loch zugesperrt ist
38. also er hat das geschafft ähm
39. ähm und dort war ein eine fabrik
40. oder wie wie das
41. ja eine fabrik

- Komentář [ML1615]: vycpávka
- Komentář [ML1616]: hezitace
- Komentář [ML1617]: hezitace
- Komentář [ML1618]: hezitace
- Komentář [ML1619]: hezitace
- Komentář [ML1620]: hezitace
- Komentář [ML1621]: hezitace
- Komentář [ML1622]: hezitace
- Komentář [ML1623]: prodlužování ...
- Komentář [ML1624]: hezitace
- Komentář [ML1625]: kontrola vlast ...
- Komentář [ML1626]: hezitace
- Komentář [ML1627]: prodlužování ...
- Komentář [ML1628]: hezitace
- Komentář [ML1629]: prodlužování ...
- Komentář [ML1630]: opakování po ...
- Komentář [ML1631]: užití podobně ...
- Komentář [ML1632]: přímá prosba ...
- Komentář [ML1633]: kontrola vlast ...
- Komentář [ML1634]: hezitace
- Komentář [ML1635]: hezitace
- Komentář [ML1636]: hezitace
- Komentář [ML1637]: vybavování
- Komentář [ML1638]: hezitace
- Komentář [ML1639]: přímá prosba ...
- Komentář [ML1640]: pantomima
- Komentář [ML1641]: hezitace
- Komentář [ML1642]: parafráze
- Komentář [ML1643]: vyjádření ...
- Komentář [ML1644]: zopakování ...
- Komentář [ML1645]: hezitace
- Komentář [ML1646]: hezitace
- Komentář [ML1647]: hezitace
- Komentář [ML1648]: hezitace
- Komentář [ML1649]: kontrola vlast ...
- Komentář [ML1650]: hezitace
- Komentář [ML1651]: hezitace
- Komentář [ML1652]: restrukturalizace
- Komentář [ML1653]: vybavování
- Komentář [ML1654]: restrukturalizace
- Komentář [ML1655]: hezitace
- Komentář [ML1656]: hezitace
- Komentář [ML1657]: hezitace
- Komentář [ML1658]: opakování po ...
- Komentář [ML1659]: nepřímá prosba ...
- Komentář [ML1660]: hezitace
- Komentář [ML1661]: hezitace
- Komentář [ML1662]: hezitace
- Komentář [ML1663]: změna kódu - AJ
- Komentář [ML1664]: hezitace
- Komentář [ML1665]: hezitace
- Komentář [ML1666]: vybavování
- Komentář [ML1667]: restrukturalizace
- Komentář [ML1668]: opakování po ...
- Komentář [ML1669]: redukce sděle ...

42. und ganz am ende ähm ist er also: \*3\* wieder ähm ins meer  
43. oder in die wüste gefallen  
44. nicht gefallen (smích) (pohledem u interlokutora ověřuje porozumění)  
45. das ist egal (smích) und ähm \*4\* ist vielleicht gestorben  
46. dass weiß ich nicht  
47. und das zyklus ist also geschlossen dann

**Komentář [ML1670]:** hezitace

**Komentář [ML1671]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML1672]:** vycpávka

**Komentář [ML1673]:** hezitace

**Komentář [ML1674]:** restrukturalizace

**Komentář [ML1675]:** redukce sdělení

**Komentář [ML1676]:** restrukturalizace

**Komentář [ML1677]:** kontrola vlastní přesnosti

**Komentář [ML1678]:** redukce sdělení

**Komentář [ML1679]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML1680]:** hezitace

**Komentář [ML1681]:** aproximace

06UL

délka záznamu 00:03:09  
počet slov: 279  
počet pauz: 9  
průměrná délka pauz: 2,7 sec.

1. also aus aus dem sand ähm entsteht die kreature oder ein mensch
2. \*2\* er sieht in seiner nähe ähm eine flasche
3. die leer ist
4. und ähm \*2\* er er \*4\* er er muss ähm \*3\* der der sand rausgeben
5. und er er fällt in einem loch
6. ähm dann ähm befindet er sich auf dem land
7. wo viele papieren liegt
8. und sie fliegen in der luft
9. und einen papier ähm \*2\* hat der mensch ähm auf der erde \*3\* fällt
10. oder der mensch fällt auf die erde
11. und ähm \*3\* er er fällt ähm \*3\* in eine ein anderes level ['levəl] oder...: (směje se)
12. und da also dann dort sind viele steine
13. und er er er hört die wasser und denkt
14. dass es ähm dass es eine quelle sein muss
15. also er geht
16. und ähm \*2\* und nimmt nimmt eine stein
17. und stürzt die erde mit dem stein
18. und dann fällt er noch einmal noch unten
19. also jetzt ist er in die natur
20. wo niemand ist
21. und sie sind nur die geräte
22. und er möchte die ähm (hledá vhodný lexém) iron bar ['iəŋ bɑ:]
23. oder etwas rausgeben und...:
24. I: tschuldigung was meinen sie mit der ironbahn?
25. bar [bɑ:]
26. I: ironbar? was ist bar?
27. (ukazuje rukama tvar mříže)
28. I: ach so ein gitter
29. aha ok
30. und er möchte es rausgeben
31. und dann jumpt [dʒʌmpt] (smích) jumpt [dʒʌmpt] er nach unten noch einmal nach unten
32. und dann hat er die probleme mit eine sehr starkes gerät
33. der zu ihm kommt
34. und dieses gerät macht der mensch kaputt
35. und der der mensch ähm
36. oder ne nicht der mensch
37. der sand aus dem mensch ähm fällt in die wasser
38. und alles geht noch einmal von von dem anfang

- Komentář [ML1682]: opakování po ...
- Komentář [ML1683]: hezitace
- Komentář [ML1684]: aproximace
- Komentář [ML1685]: tvorba ...
- Komentář [ML1686]: aproximace
- Komentář [ML1687]: hezitace
- Komentář [ML1688]: hezitace
- Komentář [ML1689]: opakování po ...
- Komentář [ML1690]: opakování po ...
- Komentář [ML1691]: hezitace
- Komentář [ML1692]: opakování po ...
- Komentář [ML1693]: aproximace - ...
- Komentář [ML1694]: opakování po ...
- Komentář [ML1695]: redukce sděle ...
- Komentář [ML1696]: hezitace
- Komentář [ML1697]: hezitace
- Komentář [ML1698]: parafráze
- Komentář [ML1699]: hezitace
- Komentář [ML1700]: hezitace
- Komentář [ML1701]: aproximace - ...
- Komentář [ML1702]: restrukturalizace
- Komentář [ML1703]: hezitace
- Komentář [ML1704]: opakování po ...
- Komentář [ML1705]: hezitace
- Komentář [ML1706]: vybavování
- Komentář [ML1707]: změna kódu
- Komentář [ML1708]: redukce sdělení
- Komentář [ML1709]: vycpávka
- Komentář [ML1710]: opakování po ...
- Komentář [ML1711]: hezitace
- Komentář [ML1712]: opakování po ...
- Komentář [ML1713]: vycpávka
- Komentář [ML1714]: hezitace
- Komentář [ML1715]: opakování po ...
- Komentář [ML1716]: opakování po ...
- Komentář [ML1717]: aproximace
- Komentář [ML1718]: užití podobně ...
- Komentář [ML1719]: vycpávka
- Komentář [ML1720]: aproximace
- Komentář [ML1721]: hezitace
- Komentář [ML1722]: změna kódu AJ
- Komentář [ML1723]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML1724]: aproximace - ...
- Komentář [ML1725]: pantomima
- Komentář [ML1726]: potvrzení ...
- Komentář [ML1727]: změna kódu
- Komentář [ML1728]: opakování po ...
- Komentář [ML1729]: změna kódu
- Komentář [ML1730]: parafráze seb ...
- Komentář [ML1731]: opakování po ...
- Komentář [ML1732]: parafráze - ...
- Komentář [ML1733]: redukce sděle ...
- Komentář [ML1734]: parafráze
- Komentář [ML1735]: opakování po ...
- Komentář [ML1736]: hezitace

07UL

délka záznamu 00:05:27  
počet slov: 454  
počet pauz: 23  
průměrná délka pauz: 3,5 sec.

1. also dieser film hat sechs sektionen
2. ist in sechs teilen geteilt
3. ähm in dem ersten teil ist dieser kleine männlein
4. oder können wir sagen erdemännlein in sahara
5. und sucht dort wasser
6. ähm kann keine finden
7. und ja ähm und unter dem boden in sahara ist andere sektion
8. ähm wo ist \*3\* wo sind wo gibts viele papieren oder blätter von papieren
9. und er sucht immer wasser
10. kann nichts finden
11. und plötzlich sieht er ein papier
12. der nass ist
13. und denkt also
14. dass da unten wasser ist
15. ähm dann versucht unter diesem blatt sich irgendwie \*5\* irgendwie zu gehen
16. oder \*2\* irgendwie zu schaffen
17. unter dem blatt zu sein
18. ja aber find kein wasser
19. und fällt in anderen sektion unten
20. dort ist ähm \*2\* dort gibts vielen steinen
21. und wieder kein wasser
22. und ähm \*4\* und dieser dieser männlein oder figur hört
23. wie die wasser ähm \*2\* auf den \*2\* boden fällt
24. und denkt
25. dass es ein quelle ist oder wasserquelle ist
26. und ja wieder sucht ein wasser
27. wieder nichts find
28. und geht unter diese sektion wieder unten
29. und dort sind hmhmhm hmhmhm \*3\* dort sind (hledá vhodný lexém) \*5\* die desken oder blätter aus hmhmhm \*5\* (hledá vhodný lexém) hmhm eisen ja eisenblätter so \*5\*
30. ja hmhmhm \*2\* wieder sucht er wasser
31. wie immer
32. darüber ist ganzes film
33. und \*2\* und versucht irgendwie unter dem ähm \*4\* (hledá vhodný lexém)
34. ist es im gefängnis \*4\* zum beispiel viele unsere politiken gehören dort
35. ähm \*2\* kado (...) zum beispiel (naznačuje ve vzduchu obrazec)
36. ja sieht es so ist es aus \*3\* eisen (tužkou ve vzduchu naznačuje tvar mříže)
37. ja sieht es so aus (smích)
38. ja und man versucht einfach weggehen
39. so na ja aber natürlich find er kein wasser
40. und geht wieder in sektion unten
41. wo:: ist ein fabrik
42. ähm er sucht dort wieder wasser
43. find etwas
44. aber ist es nur nasse boden kein Wasser
45. ähm und plötzlich ist er zwischen zwei eisendesken
46. wie in ähm \*3\* autofabriken

- Komentář [ML1741]: vycpávka
- Komentář [ML1742]: aproximace
- Komentář [ML1743]: parafráze seb...
- Komentář [ML1744]: hezitace
- Komentář [ML1745]: tvorba
- Komentář [ML1746]: aproximace
- Komentář [ML1747]: hezitace
- Komentář [ML1748]: prodlužování
- Komentář [ML1749]: vycpávka
- Komentář [ML1750]: hezitace
- Komentář [ML1751]: opakování po...
- Komentář [ML1752]: aproximace
- Komentář [ML1753]: aproximace
- Komentář [ML1754]: redukce sděle...
- Komentář [ML1755]: hezitace
- Komentář [ML1756]: restrukturalizace
- Komentář [ML1757]: restrukturalizace
- Komentář [ML1758]: parafráze seb...
- Komentář [ML1759]: hezitace
- Komentář [ML1760]: užití slov, kt...
- Komentář [ML1761]: opakování po...
- Komentář [ML1762]: užití slov, kt...
- Komentář [ML1763]: parafráze seb...
- Komentář [ML1764]: aproximace
- Komentář [ML1765]: hezitace
- Komentář [ML1766]: restrukturalizace
- Komentář [ML1767]: hezitace
- Komentář [ML1768]: opakování po...
- Komentář [ML1769]: opakování po...
- Komentář [ML1770]: přílišná
- Komentář [ML1771]: hezitace
- Komentář [ML1772]: parafráze -
- Komentář [ML1773]: parafráze seb...
- Komentář [ML1774]: prodlužování
- Komentář [ML1775]: vycpávka
- Komentář [ML1776]: aproximace
- Komentář [ML1777]: redukce sděle...
- Komentář [ML1778]: vycpávka
- Komentář [ML1779]: opakování po...
- Komentář [ML1780]: pocizení - zák...
- Komentář [ML1781]: tvorba
- Komentář [ML1782]: aproximace -
- Komentář [ML1783]: hezitace
- Komentář [ML1784]: hezitace
- Komentář [ML1785]: vycpávka
- Komentář [ML1786]: tvorba
- Komentář [ML1787]: aproximace -
- Komentář [ML1788]: hezitace
- Komentář [ML1789]: prodlužování
- Komentář [ML1790]: opakování po...
- Komentář [ML1791]: užití slov, kt...
- Komentář [ML1792]: hezitace
- Komentář [ML1793]: užití podobně...
- Komentář [ML1794]: parafráze
- Komentář [ML1795]: hezitace



47. die einfach versuchen ein auto in schrott machen
48. ähm ja und er fängt bisschen nervös zu sein
49. weil die desken sind oder diese blätter sind immer näher und näher
50. ähm ja und schafft es in letzte sektion irgendwie zu sein
51. ähm und die letzte sektion ist meer
52. ähm \*4\* ja
53. es ist endlich wasser
54. aber der ähm \*4\* ist es endlich wasser
55. aber eigentlich ist es nicht das
56. was er gesucht hat
57. wei ist wieder am anfang
58. ähm der ähm \*4\* krug
59. das ist nicht krug \*4\*
60. ist geschlossen
61. oder so ja und ist wieder auf sahara
62. also ist es wie: ähm \*3\* geschichte ohne ende
63. wiederholt sich immer

- Komentář [ML1811]:** parafráze
- Komentář [ML1812]:** hezitace
- Komentář [ML1813]:** vycpávka
- Komentář [ML1814]:** pocizení
- Komentář [ML1815]:** tvorba neologismu – pod vlivem mateřštiny
- Komentář [ML1816]:** aproximace
- Komentář [ML1817]:** hezitace
- Komentář [ML1818]:** vycpávka
- Komentář [ML1819]:** aproximace
- Komentář [ML1820]:** užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML1821]:** redukce sdělení - rotdrcení
- Komentář [ML1822]:** hezitace
- Komentář [ML1823]:** aproximace
- Komentář [ML1824]:** hezitace
- Komentář [ML1825]:** vycpávka
- Komentář [ML1826]:** hezitace
- Komentář [ML1827]:** restrukturalizace
- Komentář [ML1828]:** parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [ML1829]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML1830]:** hezitace
- Komentář [ML1831]:** hezitace
- Komentář [ML1832]:** užití podobně znějícího lexému, zřejmě ovlivněné mateřštinou: krug - kruh
- Komentář [ML1833]:** nepřímá prosba o pomoc
- Komentář [ML1834]:** vycpávka
- Komentář [ML1835]:** aproximace
- Komentář [ML1836]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML1837]:** hezitace
- Komentář [ML1838]:** parafráze

08UL

délka záznamu 00:05:49  
počet slov: 351  
počet pauz: 19  
průměrná délka pauz: 3,8 sec.

1. so: es ist eine geschichte über einen sandmann
2. er liegt im sand
3. und ähm in in seiner nähe ist eine flasche
4. und er möchte durch dem sand ähm etwas: \*5\*
5. er möchte den sand weg \*2\* schmeißen
6. und er fällt durch dem loch (naznačuje rukou pád) aus den sand ähm in ein anderen gebiet \*3\*
7. und dort sind vie: papier papiere
8. und \*3\* er geht durch diese natur oder durch diesen gebiet
9. und er no: fällt auch auf den boden
10. und dort sah er oder sieht er wasser
11. und \*2\* er guckt auch zu zu \*7\* zu zum himmel zum himmel
12. und er fällt wieder in einen anderen gebiet
13. wo ist die natur mit vielen steinen ähm \*3\*
14. die steine no: sind überall
15. und er \*5\* geht durch diese natur
16. und er ist auf einmal auf auf vielen steinen
17. liegt dort
18. und dann geht er zum boden
19. und er hört wieder das wasser
20. und er geht zu zu wa... zu diesem wasser
21. und \*5\* er nimmt ein stein
22. und er möchte wieder ein loch in diesem gebiet machen
23. und die steine (smích) die steine gehen von sich selbst
24. und er fällt wieder in einen anderen gebiet
25. wo ist \*3\* ähm es schon ein industrielles gebiet
26. wo sind keine leute nur einige maschine
27. und er möchte etwas aus dem boden nehmen
28. es ist ähm \*4\* (smích) eine sache mit... (ukazuje tvar mříže rukou ve vzduchu)
29. sie ist kariert
30. und sprengt wieder zu einem anderem gebiet ähm \*5\*
31. und er schafft das
32. und er ist wieder in einem mehr industriellen gebiet
33. und dort sind die maschine ähm \*2\*
34. und sie mache: in die arbeit
35. und er möchte wieder in einem anderen gebiet
36. wo ist meer fallen
37. aber: \*3\* er schafft das nicht
38. und er ist dann tot
39. und er ist auf kleine \*3\* kleine \*6\* sachen zerlegt
40. und er und diese sachen fallen wieder ins wasser oder ins meer
41. und am ende ist ähm \*2\* wird er wieder zu eine figur aus sand
42. und \*3\* der \*5\* und die geschichte beginnt wieder

- Komentář [ML1839]: prodlužování ...
- Komentář [ML1840]: vycpávka
- Komentář [ML1841]: doslovný ...
- Komentář [ML1842]: hezitace
- Komentář [ML1843]: opakování po ...
- Komentář [ML1844]: prodlužování ...
- Komentář [ML1845]: hezitace
- Komentář [ML1846]: užití slova, kt ...
- Komentář [ML1847]: prodlužování ...
- Komentář [ML1848]: prodlužování ...
- Komentář [ML1849]: pantomima
- Komentář [ML1850]: hezitace
- Komentář [ML1851]: prodlužování ...
- Komentář [ML1852]: prodlužování ...
- Komentář [ML1853]: opravování se ...
- Komentář [ML1854]: prodlužování ...
- Komentář [ML1855]: aproximace - ...
- Komentář [ML1856]: přílišná explicita
- Komentář [ML1857]: prodlužování ...
- Komentář [ML1858]: vycpávka
- Komentář [ML1859]: prodlužování ...
- Komentář [ML1860]: oprava sebe ...
- Komentář [ML1861]: prodlužování ...
- Komentář [ML1862]: opakování po ...
- Komentář [ML1863]: vybavování
- Komentář [ML1864]: opakování po ...
- Komentář [ML1865]: prodlužování ...
- Komentář [ML1866]: aproximace
- Komentář [ML1867]: hezitace
- Komentář [ML1868]: prodlužování ...
- Komentář [ML1869]: vycpávka
- Komentář [ML1870]: parafráze seb ...
- Komentář [ML1871]: aproximace
- Komentář [ML1872]: prodlužování ...
- Komentář [ML1873]: opakování po ...
- Komentář [ML1874]: vybavování
- Komentář [ML1875]: restrukturalizace
- Komentář [ML1876]: prodlužování ...
- Komentář [ML1877]: opakování po ...
- Komentář [ML1878]: parafráze
- Komentář [ML1879]: hezitace
- Komentář [ML1880]: prodlužování ...
- Komentář [ML1881]: užívání slov, ...
- Komentář [ML1882]: hezitace
- Komentář [ML1883]: užívání slov, ...
- Komentář [ML1884]: pantomima
- Komentář [ML1885]: parafráze
- Komentář [ML1886]: užití podobně ...
- Komentář [ML1887]: užívání slov, ...
- Komentář [ML1888]: hezitace
- Komentář [ML1889]: prodlužování ...
- Komentář [ML1890]: přílišná explicita
- Komentář [ML1891]: prodlužování ...
- Komentář [ML1892]: redukce sděle ...
- Komentář [ML1893]: prodlužování ...

1. Also ich hab' ein kurzes Video über so ein kleines Sandmännlein gesehen, das ehm hat hat mehrere Phasen gehabt, ungefähr sechs Phasen.
2. Die erste Phase spricht über, oder es war lautlos und es spricht über das Männlein, das in eine ein Sand ein Sandland entsteht.
3. Ehm also zuerst sehen nur ein Sand überall, dann entsteht das Männlein, das auch aus auch aus Sand ist ehm es kommt erwacht, kommt zum Leben, dann greift er nach einer Flasche einer Glasflasche, das neben ihm steht, ehm dann guckt er sich die Flasche an, schmeißt sie glaub' ich weg, und dann auf einmal hört er das Wasser tropfen, aber er weiß nicht woher es kommt.
4. Dannnn guckt er das guckt sich das Land irgendwie so an und versucht zu graben, weil er denkt das vielleicht das Wasser unter ihm ist.
5. Dann grabt er grabt er – naznačuje rukama činnost - und er grabt natürlich unter ihn sich selbst dadurch fällt er dann irgendwo dann fällt er ja runter – ukazuje rukama směr - in das Loch, dass er sich ausgegraben hat.
6. Ehm, also dann fällt er in das nächste Level und daaa kommt es wieder zum Anfang an wieder an, dass er steht, wacht auf, er wacht auf, das ist dann ehm ja in dem Land, wo überall Papierblätter sind, da weht auch der Wind, die Papierblätter fliegen überall herum, der steht auf, guckt sich so das Land wieder an wie in dem ersten Level, dann kommt ein so großes Blatt, schmeißt ihn um – ukazuje, jak postavíčku povalil list papíru, weil es so groß ist und auf einmal hört er wieder das Wasser tropfen.
7. Dann versucht er wieder irgendwie zu graben, aber dann sieht er, dass eine kleine Pfütze ehm neben ihm ist, da geht er ja zu der Pfütze, ehm und guckt sich das Wasser an, aber dann hebt er so die Hände hoch – ukazuje, jak to dotyčná postava udělala – und versucht, ob vielleicht das Wasser irgendwo von da oben tropft, aber es tropft nicht, dann versucht wieder zu graben – naznačuje rukama činnost - und er fällt wieder hinein, wie in dem ersten Level.
8. Da kommt man zu dem dritten Level, daaa wacht er in so einer Umgebung, wo überall Steine sind, ehm die Steine wachsen, oder wachsen heben irgendwie sich, heben sich auf – naznačuje rukama činnost, ehm der guckt sich wieder das Land so an uuund ehm dann ist er auf einmal auf einem Stein, das der so hoch wächst – naznačuje rukama činnost - und auf einmal ist er ganz oben und in diesem Moment hört er wieder das Tropfen, guckt sich so herum ehm das Land an und dann klettert er aus den hohlen St... hohlen Stein runter und festnimmt sich einen kleineren Stein und versucht wieder zu graben, weil ohne den Stein wäre es ja unmöglich und versucht zu graben, er passiert wieder das was in den anderen Phasen, er fällt hinein in das Loch. ehm
9. Und da kommen wir gleich zu deeer dem viert zu der vierten Phase, da wacht er in einer so einer Umgebung, wo überall Industriemaschinen sind, also ich würde es als Industrieland oder Industrieumgebung nennen.

10. Ehm die Maschinen arbeiten alle, sie sind sehr sehr laut und ich würde sagen er fühlt sich irgendwie nicht ganz wohl, aber egal, und dann hört er wieder das Tropfen.
11. Da komm... geht er zu einem Kanal und sieht, dass in dem Kanal Wasser ist.
12. Ehm da kommt er irgendwie \*3 herein, glaube ich, klettert vielleicht runter, macht den Kanal auf, oder stellt es einfach weg, klettert hinein und sieht das Wasser und dann sieht er durch ein kleines Loch, sieht er glaub' ich Meer, ganz wunderschönes blaues Meer, und versucht wieder ein Loch zu graben, dass er reinkommt.
13. Ehm was aber passiert ist, was passiert ehm, dass eine Maschine zu ihm kommt, oder zu ihm kommt, fährt zu ihm, und es sieht so aus, als ob sie ihn zerdrücken würde und er grabt gräbt grabt schneller schneller schneller – naznačuje rukama činnost a frekvenci - und ehm wird wirklich nervös, man kann es sehen, an dem an dem Gesicht, und in dem Moment, wo die Maschine bei ihm ist, ehm wird ehm der Bildschirm ganz schwarz und auf einmal kann man sehen, dass nur ein ganz normales ganz normales Sand ins Meer fällt, ehm wobei das fällt einfach runter ins Meer und dann kommt wieder das Land mit dem Sand und da entsteht wieder von Anfang an das Männlein Sandmännlein, glaub ich, und ich würde sagen das ist so ein Kreis, so man ich würde es könnte auch so eine Metapher sein für das Leben von Anfang an wieder das immer wieder immer wieder.
14. Ja, ich würde sagen, dass ist dann alles.

10UL

délka záznamu 00:07:12

počet slov: 416

počet pauz: 46

průměrná délka pauz: 2,7 sec.

1. so: es handelt sich um eine geschichte
2. wo ein \*2\* sandmännchen vielleicht an der sahara liegt
3. und versucht ähm erst mal sich \*2\* aus dem sand zu \*8\* ähm (hledá vhodný lexém) auskrebeln
4. und versucht auch wasser zu finden
5. ähm \*4\* er \*3\* er hört
6. dass irgendwo wasser ist
7. dass kleine tropfen ähm irgendwo \*3\* ähm am boden fallen
8. und versucht mit händen in den sand das wasser zu finden
9. und \*4\* er versucht es so: \*3\* so: \*2\* hektisch oder so \*5\* (hledá vhodný lexém) mit \*3\* der starke
10. dass es durch den sand durchfällt
11. und \*5\* ähm es durchfällt
12. er durchfällt in ein anderes land
13. wo nur papier überall ist papier eh \*5\*
14. er versucht wasser \*3\* ähm \*2\* zu finden
15. und sieht eine wasserfläche
16. und \*3\* versucht \*2\* wasser zu trinken
17. und in dem augenblick fällt er wieder in ein anderes Land
18. wo: \*2\* nur steine sind vielleicht ein felsenland
19. ähm \*5\* er hört wieder \*3\*
20. dass irgendwo wasser ist
21. und \*7\* er hört
22. dass irgendwo die tropfen auf ähm \*2\* auf die steine fallen
23. und \*3\* er geht durch die durch das land
24. und überall sind felsenstücke
25. und nur steine \*8\*
26. ähm (hledá vhodný lexém) er versucht die steine zu brechen zerbrechen
27. und \*3\* versucht wieder irgendwie a: n das wasser zu kommen
28. und \*2\* fällt in ein land ähm \*3\*
29. wo: keine menschen sind
30. oder es sieht so aus
31. dass es ohne menschliche wesen \*3\* ist
32. wo ein land \*3\*
33. ähm wo nur maschine sind
34. er fällt
35. oder er hüpft ähm \*2\* in ein \*3\* in ein unbekanntem ähm loch
36. und dort ähm in dem loch sieht es so aus
37. als ob er im einem gebäude wäre
38. wo nur \*3\* ähm (hledá vhodný lexém) industriemaschinen sind oder ja
39. \*8\* dann ähm sieht er eine (smích) (ukazuje rukama tvar mříže)
40. eisenmauer
41. ich weiß nicht ein
42. und versucht es zu öffnen
43. weil unter der eisenmauer (smích) (rukama znovu ukazuje tvar mříže) ist wasser
44. aber er schafft es nicht
45. weil \*2\* er von eine maschine ein \*2\* eine maschine zerdrückt wird
46. \*4\* das männchen oder ja das männchen \*2\* wird von der maschine zerdrückt ähm

- Komentář [ML1903]: vycpávka
- Komentář [ML1904]: prodlužování ...
- Komentář [ML1905]: doslovný ...
- Komentář [ML1906]: aproximace - ...
- Komentář [ML1907]: hezitace
- Komentář [ML1908]: hezitace
- Komentář [ML1909]: užití podobně ...
- Komentář [ML1910]: hezitace
- Komentář [ML1911]: hezitace
- Komentář [ML1912]: hezitace
- Komentář [ML1913]: prodlužování ...
- Komentář [ML1914]: prodlužování ...
- Komentář [ML1915]: prodlužování ...
- Komentář [ML1916]: aproximace - ...
- Komentář [ML1917]: hezitace
- Komentář [ML1918]: oprava sebe ...
- Komentář [ML1919]: parafráze seb ...
- Komentář [ML1920]: hezitace
- Komentář [ML1921]: hezitace
- Komentář [ML1922]: prodlužování ...
- Komentář [ML1923]: redukce sdělení
- Komentář [ML1924]: prodlužování ...
- Komentář [ML1925]: tvorba ...
- Komentář [ML1926]: hezitace
- Komentář [ML1927]: hezitace
- Komentář [ML1928]: opakování po ...
- Komentář [ML1929]: oprava sebe ...
- Komentář [ML1930]: tvorba ...
- Komentář [ML1931]: hezitace
- Komentář [ML1932]: oprava sebe ...
- Komentář [ML1933]: užití slova, kt ...
- Komentář [ML1934]: prodlužování ...
- Komentář [ML1935]: hezitace
- Komentář [ML1936]: prodlužování ...
- Komentář [ML1937]: parafráze seb ...
- Komentář [ML1938]: hezitace
- Komentář [ML1939]: restrukturalizace
- Komentář [ML1940]: restrukturalizace
- Komentář [ML1941]: hezitace
- Komentář [ML1942]: opakování po ...
- Komentář [ML1943]: hezitace
- Komentář [ML1944]: hezitace
- Komentář [ML1945]: hezitace
- Komentář [ML1946]: vycpávka
- Komentář [ML1947]: hezitace
- Komentář [ML1948]: prodlužování ...
- Komentář [ML1949]: pantomima
- Komentář [ML1950]: parafráze
- Komentář [ML1951]: tvorba ...
- Komentář [ML1952]: nepřímá prosl ...
- Komentář [ML1953]: parafráze
- Komentář [ML1954]: tvorba ...
- Komentář [ML1955]: pantomima
- Komentář [ML1956]: aproximace - ...
- Komentář [ML1957]: oprava sebe ...

47. und in sand und es \*2\* das oder der sand ähm \*4\* fällt ins meer
48. \*3\* er sinkt \*4\* ins meer \*2\*
49. und \*5\* wenn er zum grund kommt
50. dann ähm \*3\* ist er auf einmal wieder an \*2\* an der sahara (*smích*)
51. und ähm \*3\* ist und dann ist er wieder hat er wieder die figur des männchen
52. am anfang des sandmännchen am anfang
53. und \*3\* es fängt wieder von vorne an
54. von anfang an

**Komentář [ML1960]:** oprava sebe sama

**Komentář [ML1961]:** hezitace

**Komentář [ML1962]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML1963]:** hezitace

**Komentář [ML1964]:** opkování po sobě

**Komentář [ML1965]:** aproximace – Wüste

**Komentář [ML1966]:** hezitace

**Komentář [ML1967]:** restrukturalizace

**Komentář [ML1968]:** doslovný překlad z mateřštiny

**Komentář [ML1969]:** opakování po sobě

**Komentář [ML1970]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML1971]:** parafráze - kruh

**Komentář [ML1972]:** restrukturalizace

11UL

délka záznamu 00:06:54

počet slov: 485

počet pauz: 11

průměrná délka pauz: 3,4 sec.

1. die erste scene aus dem film beschreibt eine kleine figur
2. die von einer menge vom sand geboren wird
3. und diese kleine figur ähm \*2\* bemerkt eine kleine leerflasche
4. und diese kleine figur spürt
5. dass ähm diese kleine flasche wasser sein könnte
6. also diese kleine figur scheint ähm durstig zu sein
7. und versucht mit allen hilf... mit alle mittel ähm zum wasser zu gelangen
8. also diese kleine figur versucht ein ein loch im sand ähm zu schaffen
9. aber misslingt
10. und fällt sich in eine andere ebene durch
11. plötzlich befindet sich diese kleine figur ähm in einer anderen landschaft
12. fühlt sich als ob ähm \*2\* als ob ähm \*4\* im wind fliegen würde
13. und ähm versucht wieder ähm zu einem wasser zu gelangen
14. so diese kleine figur sieht ähm eine pfütze
15. und versucht ähm \*3\* sein durst ähm \*5\* aus dieser pfütze zu befriedigen
16. also mit verschieden mitteln versucht diese kleine figur ähm \*4\* ein bisschen ähm ein ein ein  
bisschen tröpfen von dem wasser zu schaffen
17. aber misslingt
18. und fällt in eine andere ebene durch
19. dann befindet sich diese kleine figur in einer anderen landschaft
20. wo viele steine wo es viele steine gibt
21. und plötzlich hört diese kleine figur ähm das das wasser
22. und demzufolge sucht nach einer quelle
23. da diese kleine figur scheint sehr durstig zu sein
24. diese kleine figur versucht die erde mit einem stamm stein durchzubrechen
25. und plötzlich die einzelne steine gehen auseinander
26. dann kommt eine andere scene
27. wo diese kleine figur in einer industriellen oder surrealistischen landschaft oder welt sich  
befindet
28. und \*2\* scheint in dieser landschaft beziehungsweise in diesen in dieser welt verloren zu  
sein
29. also diese kleine figur versucht aus dieser welt irgendwie ähm zu fliehen
30. und ähm \*5\* entscheidet sich in eine andere ebene zu springen
31. diese figur ist immer noch durch diese industrielle oder surrealistische landschaft \*4\*  
umgeben
32. und ähm nimmt wahr
33. dass zu dieser zu ihr ähm eine maschine
34. dass sich zu ihr eine maschine nähert
35. und bekommt angst zu haben
36. diese keine figur ist durch die maschine getötet
37. und wandelt sich wieder in in den sand
38. wie ein sand ins meer fällt
39. und die letzte scene beschreibt ein anderes niveau
40. das niveau das mit dem meer etwas zu tun hat
41. ähm diese kleine figur ähm fällt ähm \*3\* wieder wie ein sand zum boden des meers
42. und wird in wird wieder in eine anderen figur umgewandelt
43. ja ich meiner meinung nach stellt diese kurze film eine metamorphose

- Komentář [ML1973]: hezitace
- Komentář [ML1974]: tvorba
- Komentář [ML1975]: hezitace
- Komentář [ML1976]: vycpávka
- Komentář [ML1977]: hezitace
- Komentář [ML1978]: vybavování
- Komentář [ML1979]: restrukturalizace
- Komentář [ML1980]: hezitace
- Komentář [ML1981]: vycpávka
- Komentář [ML1982]: opakování po...
- Komentář [ML1983]: hezitace
- Komentář [ML1984]: hezitace
- Komentář [ML1985]: hezitace
- Komentář [ML1986]: opakování po...
- Komentář [ML1987]: vybavování
- Komentář [ML1988]: hezitace
- Komentář [ML1989]: hezitace
- Komentář [ML1990]: hezitace
- Komentář [ML1991]: vycpávka
- Komentář [ML1992]: hezitace
- Komentář [ML1993]: hezitace
- Komentář [ML1994]: hezitace
- Komentář [ML1995]: hezitace
- Komentář [ML1996]: hezitace
- Komentář [ML1997]: opakování po...
- Komentář [ML1998]: restrukturalizace
- Komentář [ML1999]: hezitace
- Komentář [ML2000]: opakování po...
- Komentář [ML2001]: prodlužování...
- Komentář [ML2002]: užití podobně...
- Komentář [ML2003]: oprava sebe...
- Komentář [ML2004]: parafráze seb...
- Komentář [ML2005]: parafráze seb...
- Komentář [ML2006]: prodlužování...
- Komentář [ML2007]: oprava sebe...
- Komentář [ML2008]: přílišná explicita
- Komentář [ML2009]: prodlužování...
- Komentář [ML2010]: hezitace
- Komentář [ML2011]: hezitace
- Komentář [ML2012]: parafráze seb...
- Komentář [ML2013]: prodlužování...
- Komentář [ML2014]: hezitace
- Komentář [ML2015]: restrukturalizace
- Komentář [ML2016]: hezitace
- Komentář [ML2017]: aproximace
- Komentář [ML2018]: restrukturalizace
- Komentář [ML2019]: aproximace
- Komentář [ML2020]: prodlužování...
- Komentář [ML2021]: opakování po...
- Komentář [ML2022]: prodlužování...
- Komentář [ML2023]: parafráze sam...
- Komentář [ML2024]: hezitace
- Komentář [ML2025]: hezitace
- Komentář [ML2026]: hezitace
- Komentář [ML2027]: restrukturalizace

44. ähm es ist vielleicht eine parallele zum leben

**Komentář [ML2030]:** hezitace

45. was in der vergangenheit das leben in der vergangenheit aus einem kleinen element zu grunde wurde

**Komentář [ML2031]:** restrukturalizace

46. und mit der zeit hat sich alles umgewandelt

47. und ähm \*3\* der kreis geht plötzlich oder allmählich zum schluss ja

**Komentář [ML2032]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML2033]:** hezitace

**Komentář [ML2034]:** parafráze sebe sama

**Komentář [ML2035]:** parafráze

**Komentář [ML2036]:** vycpávka



12UL

délka záznamu 00:04:02  
počet slov: 391  
počet pauz: 4  
průměrná délka pauz: 2,8 sec.

1. also am anfang des films haben wir eine figur gesehen
2. figur aus sand
3. und sie ist geboren aus sand
4. und sie sieht eine flasche
5. die flasche ist leer
6. also ohne wasser
7. und sie sucht etwas im sand (rukama naznačuje hrabání)
8. und geht unter (rukama naznačuje pád)
9. darunter ist viele papiere viele blätter von papier
10. und ein blatt ist sehr schwer
11. und die figur liegt plötzlich auf dem boden
12. und sieht wasser auf dem boden
13. und sie möchte natürlich trinken
14. aber es geht nicht
15. und fällt wieder unten (rukama naznačuje pád)
16. ähm da unten hört wieder wasser
17. und sie denkt
18. dass in der natur eine quelle sein muss
19. ähm dann hat sie ein stück ein stück von stein
20. und macht etwas wieder auf den boden oder erde (vyjadřuje rukou sloveso tlouci)
21. I: sie meinen sie schlägt die figur schlägt
22. ja ein loch
23. und plötzlich gehen die steine weg (ukazuje rukama, jak se rozestupují kameny)
24. und die figur fällt wieder unten (rukama naznačuje pád)
25. ähm dann gibt es im film ein raum ohne menschen
26. niemand war da
27. und sie sieht eine sache aus stahl
28. und möchte wieder unten gehen
29. ähm \*2\* dann läuft unten
30. bevor bevor die sache ähm \*4\* geht wieder \*3\* schl... schl... schließen (pohledem kontroluje pochopení koaktanta) (naznačuje rukou uzavření)
31. I: bevor sich die sache schließt?
32. ja bevor die sache schließt
33. I: und was meinen sie mit der sache J?
34. wenn wir zum beispiel geschäft haben
35. und wir haben da viele viele sachen
36. zum beispiel tomaten und so weiter
37. aber jemand kann in der nacht kommen
38. und etwas nehmen
39. aber das wollen wir nicht
40. also auf die fenster geben wir die sache aus stahl
41. und wenn jemand durch fenster gehen will
42. da geht es nicht (rukama ukazuje, jak se nelze dostat přes mříže)
43. I: also das gitter
44. es ist möglich
45. weiß nicht
46. ja ja ja

- Komentář [ML2037]: vycpávka
- Komentář [ML2038]: parafráze sama sebe - klarifikace
- Komentář [ML2039]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2040]: přílišná explicita
- Komentář [ML2041]: přílišná explicita
- Komentář [ML2042]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2043]: aproximace
- Komentář [ML2044]: užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML2045]: pantomima
- Komentář [ML2046]: aproximace – namísto durchfallen
- Komentář [ML2047]: pantomima
- Komentář [ML2048]: parafráze sebe sama
- Komentář [ML2049]: parafráze
- Komentář [ML2050]: hezitace
- Komentář [ML2051]: redukce sdělení – krajina s kamením
- Komentář [ML2052]: aproximace
- Komentář [ML2053]: hezitace
- Komentář [ML2054]: opakování po sobě
- Komentář [ML2055]: užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML2056]: parafráze sebe sama
- Komentář [ML2057]: pantomima
- Komentář [ML2058]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2059]: parafráze
- Komentář [ML2060]: pantomima
- Komentář [ML2061]: hezitace
- Komentář [ML2062]: přílišná explicita
- Komentář [ML2063]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2064]: aproximace - ...
- Komentář [ML2065]: hezitace
- Komentář [ML2066]: opakování po ...
- Komentář [ML2067]: hezitace
- Komentář [ML2068]: vybavování
- Komentář [ML2069]: kontrola ...
- Komentář [ML2070]: pantomima
- Komentář [ML2071]: zopakování ...
- Komentář [ML2072]: opakování po ...
- Komentář [ML2073]: parafráze
- Komentář [ML2074]: pantomima
- Komentář [ML2075]: potvrzení ...

47. ok dann ist sie im raum  
 48. und sie sieht  
 49. dass etwas zu ihn geht oder läuft oder fährt (*rukama naznačuje pohyb přiblížení*)  
 50. das sieht gefährlich (*pohledem se nepřímo dotazuje koaktanta, zda porozuměl*)  
 51. I: hmm  
 52. und die figur ist kaputt  
 53. ja weil die sache geht zu zu nah (*rukou na sobě ukazuje, jak věc narazí do těla*)  
 54. ja und die figur ist kaputt  
 55. aber die figur war aus sand  
 56. also: das sand ähm fällt wieder unten ins meer (*rukou naznačuje, jak se sype písek*)  
 57. und dann ist sie wieder im raum mit viele viele sand  
 58. ja wo ist nicht kalt  
 59. und es ist warm  
 60. sahara zum beispiel ja...:  
 61. I: eine wüste?  
 62. ja  
 63. und man bildet die figur noch einmal  
 64. und \*2\* es ist alles

- Komentář [ML2076]:** redukce sdělení - výrazná
- Komentář [ML2077]:** užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML2078]:** aproximace - Presse
- Komentář [ML2079]:** přílišná explicitita
- Komentář [ML2080]:** pantomima
- Komentář [ML2081]:** nepřímá prosba o pomoc
- Komentář [ML2082]:** redukce sdělení
- Komentář [ML2083]:** vycpávka
- Komentář [ML2084]:** aproximace - Presse
- Komentář [ML2085]:** opakování po sobě
- Komentář [ML2086]:** pantomima
- Komentář [ML2087]:** vycpávka
- Komentář [ML2088]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2089]:** vycpávka
- Komentář [ML2090]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2091]:** hezitace
- Komentář [ML2092]:** aproximace - Wüste
- Komentář [ML2093]:** opakování po sobě
- Komentář [ML2094]:** vycpávka
- Komentář [ML2095]:** parafráze
- Komentář [ML2096]:** aproximace
- Komentář [ML2097]:** potvrzení odpovědi
- Komentář [ML2098]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2099]:** parafráze
- Komentář [ML2100]:** redukce sdělení - kruh

13UL

délka záznamu 00:03:38  
počet slov: 332  
počet pauz: 9  
průměrná délka pauz: 2,2 sec.

1. so: auf der würste gibt es eine kleine figur
2. hier in diesem fall ist das der sandmann
3. weil ähm \*2\* weil dort \*2\* vieles sand ist \*2\*
4. und dieser sandmann ist ganz allein ähm \*2\* auf auf der würste
5. und es er sucht etwas
6. wir wissen nicht was konkret
7. und dort ist auch eine leere flasche
8. und diese flasche
9. ähm das ist zum beispiel \*3\*
10. oder nein das ist nicht so gut
11. es es ist ein trog
12. oder eine das sind die tür zum anderen raum und oder zu anderer welt
13. und die nächste welt
14. das ist ein raum mit mit papieren
15. und der sandmann ist ähm ist in der welt des der papieren
16. und immer ist nicht ganz zufrieden
17. er sucht auch etwas
18. und es ist es ist auch das etwas anderes
19. was er suchte
20. und dann ist in diesem film der wasser
21. und das kann auch ein anderes aspekt haben ähm \*2\*
22. es kann sein etwas
23. oder es wäre sein
24. das ist besser
25. was er suchte
26. aber wir wissen nicht
27. ob das ob das dieser wasser konkret war
28. und in diesem film gibt es auch andere welt
29. und ähm das ist die schreckliche situation
30. wenn er dann wenn er dann in \*3\* dort ist \*2\* ähm \*2\* no lis auf tschechisch **žádá o pomoc interlokutora)**
31. I: eine presse
32. eine presse
33. und ähm diese presse bedeutet oder heißt für ihn den tod
34. und das ist ein zyklus dieses films
35. das ist ein zyklus
36. wenn die menschen etwas suchen
37. und etwas finden
38. und es die menschen können das
39. müssen das nicht suchen
40. das ist das kann also marné auf tschechisch
41. das kann marné sein **(žádá o pomoc interlokutora)**
42. I: aha das ist umsonst
43. a ja umsonst
44. ich finde etwas
45. aber ich musste keine keine möglichkeit oder keine chance das direkt haben
46. oder sehen oder hören

- Komentář [ML2101]: prodlužování ...
- Komentář [ML2102]: vycpávka
- Komentář [ML2103]: doslovný ...
- Komentář [ML2104]: hezitace
- Komentář [ML2105]: opakování po ...
- Komentář [ML2106]: doslovný ...
- Komentář [ML2107]: hezitace
- Komentář [ML2108]: opakování po ...
- Komentář [ML2109]: vybavování
- Komentář [ML2110]: hezitace
- Komentář [ML2111]: redukce sdělení
- Komentář [ML2112]: opakování po ...
- Komentář [ML2113]: užití podobně ...
- Komentář [ML2114]: restrukturalizace
- Komentář [ML2115]: aproximace - ...
- Komentář [ML2116]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2117]: redukce sděle ...
- Komentář [ML2118]: aproximace - ...
- Komentář [ML2119]: opakování po ...
- Komentář [ML2120]: doslovný ...
- Komentář [ML2121]: hezitace
- Komentář [ML2122]: opakování po ...
- Komentář [ML2123]: vybavování
- Komentář [ML2124]: opakování po ...
- Komentář [ML2125]: hezitace
- Komentář [ML2126]: přílišná ...
- Komentář [ML2127]: redukce sděle ...
- Komentář [ML2128]: opakování po ...
- Komentář [ML2129]: redukce sděle ...
- Komentář [ML2130]: hezitace
- Komentář [ML2131]: přílišná explicita
- Komentář [ML2132]: opakování po ...
- Komentář [ML2133]: restrukturalizace
- Komentář [ML2134]: hezitace
- Komentář [ML2135]: vycpávka
- Komentář [ML2136]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML2137]: nepřímá prosl ...
- Komentář [ML2138]: zopakování ...
- Komentář [ML2139]: hezitace
- Komentář [ML2140]: přílišná explicita
- Komentář [ML2141]: redukce sděle ...
- Komentář [ML2142]: redukce sděle ...
- Komentář [ML2143]: opakování po ...
- Komentář [ML2144]: přílišná ...
- Komentář [ML2145]: restrukturalizace
- Komentář [ML2146]: vycpávka
- Komentář [ML2147]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML2148]: opakování po ...
- Komentář [ML2149]: nepřímá prosl ...
- Komentář [ML2150]: zopakování ...
- Komentář [ML2151]: opakování po ...
- Komentář [ML2152]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2153]: přílišná ...

47. das | das | ist dann unterschiedlich was ich suche

**Komentář [ML2154]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2155]:** redukce sdělení - kruh

**Komentář [ML2156]:** přílišná explicitnost

14UL

délka záznamu 00:06:31  
počet slov: 649  
počet pauz: 10  
průměrná délka pauz: 2,9 sec.

1. am anfang sehen wir eine puppe
2. eine figur
3. ähm die aus sand ist
4. ähm am anfang sieht man
5. dass diese puppe
6. diese figur
7. ähm die schläft
8. und sie hört wasser \*4\*
9. man kann sehen
10. dass diese figur durst hat
11. weil sie auf ähm oder sie will eine flasche haben
12. ja sie macht so (ukazuje rukou pohyb natahování se po lahvi)
13. aber die flasche ist leer
14. und diese puppe diese figur hat durst
15. und diese figur hört wasser
16. wenn man wasserhahn ja an wand ist
17. und die wasser macht zum beispiel kap kap kap (ukazuje rukou padají kapky) (obrací se na interlokutora s prosbou o pomoc)
18. I: tropfen meinen sie
19. tropfen ja diese tropfen hört er
20. oder hört sie
21. ähm ja dann gibt es die zweite phase
22. ähm die puppe fällt ähm fällt in eine nächste phase
23. ähm der welt ist ganz anders
24. in der ersten phase war es eine wüste
25. und in der zweite phase ist es ja eine landschaft papierlandschaft
26. ja der hauptziel der puppe ist wasser haben
27. und diese puppe sieht ähm ein \*3\* papier
28. ähm der nass ist
29. so: diese puppe hat vorstellung
30. ja hier gibt es wasser
31. und ich will das wasser haben
32. aber der papier ist nass
33. aber kein quelle oder so
34. ja und die puppe ist ähm ein bisschen jetzt verrückt
35. wieso ist es
36. und dann gibt es der ähm die dritte phase
37. die puppe fällt wieder hinter durch den papier
38. und der welt ist steinwelt
39. sieht sehr gefährlich aus
40. und ja gibt es
41. ich würde sagen
42. steineregen kein wasser
43. sondern wieder steine
44. und ja der hauptsinn ist wasser suchen
45. so die figur geht ja in in der landschaft
46. und sucht quelle

- Komentář [ML2157]: aproximace
- Komentář [ML2158]: parafráze sam ...
- Komentář [ML2159]: hezitace
- Komentář [ML2160]: hezitace
- Komentář [ML2161]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2162]: hezitace
- Komentář [ML2163]: hezitace
- Komentář [ML2164]: restrukturalizace
- Komentář [ML2165]: vycpávka
- Komentář [ML2166]: pantomima
- Komentář [ML2167]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2168]: vycpávka
- Komentář [ML2169]: změna kódu ...
- Komentář [ML2170]: pantomima
- Komentář [ML2171]: nepřímá prosb ...
- Komentář [ML2172]: opakování ...
- Komentář [ML2173]: zopakování ...
- Komentář [ML2174]: restrukturalizace
- Komentář [ML2175]: hezitace
- Komentář [ML2176]: hezitace
- Komentář [ML2177]: aproximace
- Komentář [ML2178]: hezitace
- Komentář [ML2179]: hezitace
- Komentář [ML2180]: hezitace
- Komentář [ML2181]: opakování po ...
- Komentář [ML2182]: hezitace
- Komentář [ML2183]: vycpávka
- Komentář [ML2184]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2185]: vycpávka
- Komentář [ML2186]: hezitace
- Komentář [ML2187]: hezitace
- Komentář [ML2188]: vycpávka
- Komentář [ML2189]: aproximace ...
- Komentář [ML2190]: vycpávka
- Komentář [ML2191]: vycpávka
- Komentář [ML2192]: vycpávka
- Komentář [ML2193]: hezitace
- Komentář [ML2194]: redukce sděle ...
- Komentář [ML2195]: hezitace
- Komentář [ML2196]: opravování se ...
- Komentář [ML2197]: tvorba ...
- Komentář [ML2198]: vycpávka
- Komentář [ML2199]: vycpávka
- Komentář [ML2200]: tvorba ...
- Komentář [ML2201]: parafrázování ...
- Komentář [ML2202]: parafrázování ...
- Komentář [ML2203]: vycpávka
- Komentář [ML2204]: vycpávka
- Komentář [ML2205]: opakování po ...

47. hat aber kein quelle
48. so dann geht die puppe auf eine ein hügel aus steine
49. und sieht hinter auf dem boden
50. und sieht wieder der stein ist nass
51. aber kein quelle wieder
52. ähm dann ein schnitt
53. die figur fällt wieder hinter
54. so jetzt ist der vierte welt
55. ähm ich würde sagen
56. das ist industriegewelt mit maschinen
57. und sieht es wie in einer hülle sehr warm und rote farbe rot-gelb
58. und die figur sucht wieder wasser ähm
59. und ja hört die tropfen
60. \*2\* ja dann geht er geht die figur in eine fabrik
61. die fabrik ist auch sehr dunkel gefährlich ähm \*3\*
62. und die neben figur ist der ähm die druckmaschine
63. die so macht (ukazuje rukama, jak se desky lisu k sobě přibližují)
64. die dinge macht enger und enger? (pátrá pohledem, sleduje interlokutora, jaká bude jeho reakce)
65. I: sie meinen wohl eine presse
66. ja eine presse druckpresse ist
67. ja: und in diese fabrik
68. oder was ist dat
69. sieht die figur wieder wasser
70. aber die wasser ist unerreichbar
71. ähm weil sie hinter ähm \*3\* zum beispiel im gefängnis ähm eine ein wand aus \*4\* (hledá vhodný lexém)
72. ja es ist lateinisch ferum? (sleduje reakci koaktanta, dožaduje se pomoci) (smích)
73. I: eisen
74. eisen ist so mit loch löchern und so: (ukazuje rukama tvar předmětu a mřížování)
75. I: solch ein format?
76. ja genau
77. I: gitter
78. gitter
79. so hinter diese die wasser befindet sich
80. ähm und aber hier gibt es ein negatives element
81. und das ist ähm die presse und andere maschine
82. und die figur muss es sehr schnell die wasser erreichen ähm
83. sondern dann ähm die presse \*3\* ihn tot machen wird
84. ja: leider die figur schafft des nicht
85. und sie ist tot
86. ähm weil diese figur aus sand ist aus sand
87. ist tot ähm \*2\* ja tot
88. weil diese figur sieht so aus
89. dass sie nicht mehr in einem stück ist
90. sondern in mehreren stücken
91. kleinen stücken
92. wie ein ja wirklich sand
93. ähm und ganz am ende sieht man einen zyklus
94. einen kreis
95. weil die figur wieder in der wüste ja ähm \*3\* liegt
96. und dann ähm wacht er auf \*2\*

- Komentář [ML2206]: vycpávka
- Komentář [ML2207]: opravování se ...
- Komentář [ML2208]: hezitace
- Komentář [ML2209]: použití podob ...
- Komentář [ML2210]: vycpávka
- Komentář [ML2211]: hezitace
- Komentář [ML2212]: vycpávka
- Komentář [ML2213]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2214]: užití podobně ...
- Komentář [ML2215]: hezitace
- Komentář [ML2216]: vycpávka
- Komentář [ML2217]: vycpávka
- Komentář [ML2218]: restrukturalizace
- Komentář [ML2219]: hezitace
- Komentář [ML2220]: prodlužování ...
- Komentář [ML2221]: hezitace
- Komentář [ML2222]: aproximace - ...
- Komentář [ML2223]: pantomima
- Komentář [ML2224]: prosba o ...
- Komentář [ML2225]: zopakování ...
- Komentář [ML2226]: tvorba ...
- Komentář [ML2227]: prodlužování ...
- Komentář [ML2228]: vycpávka
- Komentář [ML2229]: vycpávka
- Komentář [ML2230]: hezitace
- Komentář [ML2231]: hezitace
- Komentář [ML2232]: hezitace
- Komentář [ML2233]: opis (parafráze)
- Komentář [ML2234]: vycpávka
- Komentář [ML2235]: změna kódu ...
- Komentář [ML2236]: nepřímá pros ...
- Komentář [ML2237]: zopakování ...
- Komentář [ML2238]: vycpávka
- Komentář [ML2239]: opravování se ...
- Komentář [ML2240]: prodlužování ...
- Komentář [ML2241]: pantomima
- Komentář [ML2242]: pantomima
- Komentář [ML2243]: zopakování ...
- Komentář [ML2244]: hezitace
- Komentář [ML2245]: parafráze
- Komentář [ML2246]: hezitace
- Komentář [ML2247]: aproximace
- Komentář [ML2248]: hezitace
- Komentář [ML2249]: hezitace
- Komentář [ML2250]: parafráze - ...
- Komentář [ML2251]: prodlužování ...
- Komentář [ML2252]: vycpávka
- Komentář [ML2253]: hezitace
- Komentář [ML2254]: opakování po ...
- Komentář [ML2255]: hezitace
- Komentář [ML2256]: opakování po ...
- Komentář [ML2257]: parafrázování ...
- Komentář [ML2258]: parafrázování ...
- Komentář [ML2259]: vycpávka
- Komentář [ML2260]: restrukturalizace

97. und ja es beginnt wieder und wieder

**Komentář [ML2266]:** vycpávka

**Komentář [ML2267]:** parafráze

15UL

délka záznamu 00:04:22  
počet slov: 301  
počet pauz: 13  
průměrná délka pauz: 2,5 sec.

1. so der film ist über ein mensch
2. die der immer das wasser sucht
3. er ist in desert (pohledem kontroluje porozumění u interlokutora)
4. ähm er er ist aus sand geboren...:
5. I: M. entschuldigung er ist in desert? was verstehen sie...? ich verstehe nicht desert?
6. das ist ein land wo sand ist...:
7. I: also eine wüste
8. wüste hm
9. I: das war englisch jetzt nee desert das ist aus dem englischen oder?
10. hmm so und er er hört wasser klingt oder trennt...:
11. I: was macht das wasser?
12. ähm \*3\* also... \*2\*
13. I: welches geräusch macht das wasser?
14. ähm \*4\* sie fällt unten so...: (naznačuje rukou padání vody)
15. I: und welches geräusch macht das wasser wenn es runterfällt?
16. ähm \* kap...:
17. I: ja genau tropfen
18. tropfen hmm
19. und der mensch \*4\* ähm bemüht sich um die wasser zu finden
20. und er mit hilfe der hände macht ein loch
21. und er fällt unter \*2\*
22. und er ist dann in eine andere dimension in ein papierwelt
23. und er hört wieder wasser \*2\* tropfen (kontroluje pohledem porozumění interlokutora)
24. und er sieht ein ein platz
25. wo das papier ist nass
26. und er bemüht sich um wasser zu finden
27. und er fällt wieder unter
28. dann dann ist er in steinwelt
29. und er hat ein stein im hand gesteckt ähm (kontroluje pohledem porozumění interlokutora)
30. und er hört wieder wasser \*2\* tropfen
31. und er \*2\* er macht mit stein ein loch
32. und wieder fällt unter
33. und er ist in einem eisenwelt
34. und jetzt weiß ich nicht nicht
35. was ist das wort im gefängnis sind ...: (rukou maluje ve vzduchu tvar mříže)
36. I: hm das ist ein gitter
37. gitter?
38. I: gitter
39. ok so dort ist ein gitter
40. und er er hört wieder wasser
41. und er fällt wieder unter
42. und er ist in einem industriegelt
43. und er sieht sieht wasser endlich
44. aber dort ist ein gerät
45. der \*3\* möchte ihn ster... aussterben (kontroluje pohledem porozumění interlokutora)

- Komentář [ML2268]: hezitace
- Komentář [ML2269]: aproximace
- Komentář [ML2270]: vybavování
- Komentář [ML2271]: změna kódu - AJ
- Komentář [ML2272]: kontrola vlast...
- Komentář [ML2273]: hezitace
- Komentář [ML2274]: opakování po...
- Komentář [ML2275]: parafráze
- Komentář [ML2276]: zopakování ...
- Komentář [ML2277]: potvrzení ...
- Komentář [ML2278]: vycpávka
- Komentář [ML2279]: opakování po...
- Komentář [ML2280]: aproximace
- Komentář [ML2281]: užití podobně...
- Komentář [ML2282]: hezitace
- Komentář [ML2283]: vycpávka
- Komentář [ML2284]: hezitace
- Komentář [ML2285]: parafráze
- Komentář [ML2286]: pantomima
- Komentář [ML2287]: hezitace
- Komentář [ML2288]: změna kódu - ...
- Komentář [ML2289]: nepřímá prosl...
- Komentář [ML2290]: potvrzení ...
- Komentář [ML2291]: vycpávka
- Komentář [ML2292]: prodlužování ...
- Komentář [ML2293]: hezitace
- Komentář [ML2294]: aproximace
- Komentář [ML2295]: parafráze seb...
- Komentář [ML2296]: zkontrolovat ...
- Komentář [ML2297]: opakování po...
- Komentář [ML2298]: opakování po...
- Komentář [ML2299]: tvorba ...
- Komentář [ML2300]: hezitace
- Komentář [ML2301]: kontrola vlast...
- Komentář [ML2302]: prodlužování ...
- Komentář [ML2303]: opakování po...
- Komentář [ML2304]: tvorba ...
- Komentář [ML2305]: opakování po...
- Komentář [ML2306]: nepřímá prosl...
- Komentář [ML2307]: pantomima
- Komentář [ML2308]: prosba o ...
- Komentář [ML2309]: vycpávka
- Komentář [ML2310]: rozvinutí ...
- Komentář [ML2311]: opakování po...
- Komentář [ML2312]: tvorba ...
- Komentář [ML2313]: opakování po...
- Komentář [ML2314]: aproximace - ...
- Komentář [ML2315]: vybavování
- Komentář [ML2316]: kontrola vlast...



46. I: töten

47. töten

48. und \*3\* und das ist das auch \*2\* geschafft wird wird geschafft

49. der mensch ist wieder sand

50. und fällt in meer

51. und aus meer ist wieder im wüste

52. und das gleiche ist wieder ähm \*2\* wieder \*2\* handeln

53. I: es wiederholt sich

54. hmm

**Komentář [ML2317]:** zopakování odpovědi

**Komentář [ML2318]:** vybavování

**Komentář [ML2319]:** vybavování

**Komentář [ML2320]:** hezitace

**Komentář [ML2321]:** vybavování

**Komentář [ML2322]:** parafráze

**Komentář [ML2323]:** potvrzení odpovědi

16UL

délka záznamu 00:04:14  
počet slov: 467  
počet pauz: 12  
průměrná délka pauz: 2,9 sec.

1. ich sah ein figur im sand liegen
2. in der nähe ist eine flasche greifbar
3. und ähm er oder die person bemerkt die tropfen
4. sie hört das zuerst
5. dann sieht das
6. und sie will entdecken
7. wo das eigentlich ist
8. ähm also wenn sie das das boden ähm \*2\* ja \*5\* ge... gedrückt
9. oder weiß ich nicht (sleduje reakci interlokutora, kontroluje porozumění)
10. dann dann fällt sie unten
11. und sie ist in der zweiten ebene
12. dort gibt es viele papierblätter
13. also sie treibt aufstehen
14. und sie hört immer die tropfen von wasser
15. die blätter fliehen durch wind
16. und sie bemerkt plötzlich ähm den nassen fleck
17. also ja denn sehnt die person nach regen
18. also sie sie \*5\* bemerkt himmel oder sieht sieht himmel
19. und ähm wenn nichts von oben kommt
20. dann muss es da oben sein
21. also sie sie fällt wieder
22. ähm tja und sie will das wasser von der pfütze in die händen nehmen
23. dann ist sie in der dritten ebene
24. dort gibts viele steine
25. und aus den steinen ist etwas wie figuren gebaut oder so
26. also diese person liegt auf dem boden
27. und plötzlich fällt ein steinchen in in platz seines ähm \*2\* kopfes
28. und er sollte aufstehen
29. und dann \*2\* ja aus dem boden ach \*2\* wachen die steine
30. und diese person ist plötzlich ganz oben
31. und sie weiß nicht
32. was soll ich was soll sie machen
33. aber dann sieht sie wieder
34. und hört sie wieder das wasser
35. also sie will wieder da unten gehen
36. aber sie fällt ähm tja
37. \*3\* und \*2\* aus aus der skulpturen
38. die dort sind
39. fallen kleine steinchen immer
40. und sie zerrisst mit dem stein das boden
41. und sie fällt wieder niedriger in der oder in die vierten in die vierte ebene \*5\* ja
42. ja und durch ähm durch gatten sieht sie ähm sie sieht wieder das das wasser
43. und dann plötzlich bemerkt sie
44. dass ähm dass die decke ähm bewegt sich
45. also sie springt in das ähm ja oder in den unbekanntem land

- Komentář [ML2324]: hezitace
- Komentář [ML2325]: opravení sebe ...
- Komentář [ML2326]: hezitace
- Komentář [ML2327]: opakování po ...
- Komentář [ML2328]: hezitace
- Komentář [ML2329]: vycpávka
- Komentář [ML2330]: vybavování
- Komentář [ML2331]: redukce sdělení
- Komentář [ML2332]: nepřímá prosba ...
- Komentář [ML2333]: kontrola vlast ...
- Komentář [ML2334]: kontrola vlast ...
- Komentář [ML2335]: opakování po ...
- Komentář [ML2336]: vycpávka
- Komentář [ML2337]: užití podobně ...
- Komentář [ML2338]: hezitace
- Komentář [ML2339]: vycpávka
- Komentář [ML2340]: vycpávka
- Komentář [ML2341]: vycpávka
- Komentář [ML2342]: opakování po ...
- Komentář [ML2343]: opakování po ...
- Komentář [ML2344]: restrukturalizace ...
- Komentář [ML2345]: prodlužování ...
- Komentář [ML2346]: hezitace
- Komentář [ML2347]: vycpávka
- Komentář [ML2348]: hezitace
- Komentář [ML2349]: vycpávka
- Komentář [ML2350]: parafráze
- Komentář [ML2351]: vycpávka
- Komentář [ML2352]: vycpávka
- Komentář [ML2353]: opakování po ...
- Komentář [ML2354]: hezitace
- Komentář [ML2355]: (kontroluje ...
- Komentář [ML2356]: vycpávka
- Komentář [ML2357]: vycpávka
- Komentář [ML2358]: (kontroluje ...
- Komentář [ML2359]: užití podobně ...
- Komentář [ML2360]: restrukturalizace
- Komentář [ML2361]: vycpávka
- Komentář [ML2362]: hezitace
- Komentář [ML2363]: vycpávka
- Komentář [ML2364]: opakování po ...
- Komentář [ML2365]: aproximace
- Komentář [ML2366]: opravování se ...
- Komentář [ML2367]: vybavování
- Komentář [ML2368]: vycpávka
- Komentář [ML2369]: hezitace
- Komentář [ML2370]: vybavování
- Komentář [ML2371]: užití podobně ...
- Komentář [ML2372]: hezitace
- Komentář [ML2373]: opakování po ...
- Komentář [ML2374]: opakování po ...
- Komentář [ML2375]: hezitace
- Komentář [ML2376]: opakování po ...
- Komentář [ML2377]: užití podobně ...
- Komentář [ML2378]: hezitace

46. bevor sich dieses tür schließt
47. und in der weiteren ebene gibt es viele maschinen
48. die sind einfach überall
49. und sie sieht wieder das wasser
50. und sie will das \*3\* sehr schnell machen
51. weil die die seiten nähern sich
52. aber bevor sie das das zerdrückt
53. oder \*2\* offen macht
54. ist sie ja \*2\* gedrängt
55. weiß ich nicht? (*sleduje reakci koaktanta, kontroluje jeho porozumění*)
56. von den zwei platten
57. und als sand fällt sie ins ins meer (*rukou naznačuje pohyb padání písku*)
58. und dann diese person fällt in gestalt der sand zum boden
59. und dann ist sie dann formt sie sich in wieder in form von person
60. also der zirkel schließt sich

**Komentář [ML2382]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2383]:** aproximace

**Komentář [ML2384]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2385]:** parafráze sebe sama

**Komentář [ML2386]:** vycpávka

**Komentář [ML2387]:** užití podobně znějícího slova

**Komentář [ML2388]:** nepřímá prosba o pomoc

**Komentář [ML2389]:** kontrola vlastní přesnosti

**Komentář [ML2390]:** opakování posobě

**Komentář [ML2391]:** (kontroluje pohledem porozumění interlokutora )

**Komentář [ML2392]:** restrukturaizace

**Komentář [ML2393]:** restrukturalizace

**Komentář [ML2394]:** aproximace

17UL

délka záznamu 00:01:40  
počet slov: 204  
počet pauz: 9  
průměrná délka pauz: 3,0 sec.

1. also erst ist dann da eine person eine liegende person
2. und dann ist sie plötzlich gestanden
3. und versucht etwas zu suchen
4. vielleicht wasser
5. weil dort eine ähm eine flasche war
6. und plötzlich ist er daruntergefallen
7. dann in der zweiten scene ist da papier auf dem boden
8. und dort ist auch wasser
9. und diese person versucht das wasser zu gewinnen
10. aber ist ähm jetzt plötzlich auch gefallen
11. dann sind dort steine \*3\*
12. und eine ist plötzlich herunterf... heruntergefallen
13. und dann auch neu steine aufgewachsen sind
14. und die person ist steht plötzlich am rand eines steines
15. und sieht wasser auf einem anderen
16. und versucht das wasser wiedergef... ähm gewinnen
17. und versucht nach unten zu gehen
18. und ist plötzlich auch gefallen
19. jetzt ist doch ein eisenblech ähm
20. und er muss nach unten gesprungen \*3\* oder er muss nach unten springen
21. und dort sind nur maschinen und eine maschine versucht ihn zu zerstören
22. so er muss eine \*3\* (smích) er muss nach unten gehen um wasser zu gewinnen
23. und er ist plötzlich zerst... ähm ja zu so zu so: zu sagen gestorben oder zerstörten und wird dann wieder geboren

Komentář [ML2395]: vycpávka

Komentář [ML2396]: parafráze sebe sama - klarifikace

Komentář [ML2397]: užití slova, kt. se hodí ke všem účelům

Komentář [ML2398]: hezitace

Komentář [ML2399]: redukce sdělení – rozsáhlá - hrabání

Komentář [ML2400]: užití podobně znějících slov

Komentář [ML2401]: redukce sdělení – rozsáhlá - létající papíry, povalení

Komentář [ML2402]: hezitace

Komentář [ML2403]: vybavování

Komentář [ML2404]: restrukturalizace

Komentář [ML2405]: vybavování

Komentář [ML2406]: hezitace

Komentář [ML2407]: restrukturalizace

Komentář [ML2408]: prodlužování hlásek

Komentář [ML2409]: redukce sdělení – rozsáhlá - rozbití kamenů

Komentář [ML2410]: užití podobně znějícího slova

Komentář [ML2411]: hezitace

Komentář [ML2412]: prodlužování hlásek

Komentář [ML2413]: restrukturalizace

Komentář [ML2414]: aproximace

Komentář [ML2415]: redukce sdělení - rozsáhlá

Komentář [ML2416]: vycpávka

Komentář [ML2417]: restrukturalizace

Komentář [ML2418]: redukce sdělení

Komentář [ML2419]: vybavování

Komentář [ML2420]: hezitace

Komentář [ML2421]: vybavování

Komentář [ML2422]: prodlužování hlásek

Komentář [ML2423]: užití slov, kt. se hodí ke všem účelům

Komentář [ML2424]: restrukturalizace

Komentář [ML2425]: tvorba neologismu

Komentář [ML2426]: redukce sdělení - rozsáhlá

18UL

délka záznamu 00:08:06  
počet slov: 557  
počet pauz: 17  
průměrná délka pauz: 2,8 sec.

1. ähm also: ähm die geschichte beschäftigt sich ähm mit einer figur
2. diese figur ist aus ähm sand ähm \*2\* geboren
3. und ähm diese figur geht durch verschiedene landschaften oder umgebungen
4. kann man sagen
5. und ganz am anfang ähm also ganz am anfang entsteht die person aus dem sand
6. und sie die figur sieht eine flasche
7. aber in der flasche gibt es kein wasser
8. und ähm \*4\* die figur ist wahrscheinlich durstig
9. und deshalb macht sie ähm mit ähm den händen bestimmte bewegungen
10. und zwar diese bewegungen (rukama naznačuje pohyb hrabání) (sleduje přitom interlokutora, očekává pomoc)
11. I: sie gräbt die figur gräbt
12. ja die figur gräbt
13. und plötzlich ist sie heruntergefallen
14. aber sie wollte sich retten
15. sie wollte nicht ähm \*2\* herunterfallen
16. und dann ähm ist die figur ähm irgendwo
17. wo es viele blätter papier geben
18. und ein blatt papier ähm bewegt sich in der luft
19. und ähm mit diesem papier ist die figur wieder zum boden ähm \*4\* zum boden ähm \*5\* gezwungen
20. nein wegen wegen dieses papier fällt die figur wieder zum boden ja
21. und dann sieht die figur wieder wasser auf dem boden
22. und deshalb macht
23. deshalb gräbt sie wieder durch verschiedene blätter
24. und sie ist wieder ähm heruntergefallen
25. und dann sieht man ähm \*3\* diese figur ähm \*4\* auf dem land
26. wo es viele steine geben
27. und ähm \*5\* und ähm die figur hört irgendwo ähm wasser tropfen
28. und und ähm \*3\* sie interessiert sich wieder für wasser
29. und nimmt ein stück vom fels in den hand
30. und ähm \*7\* und sie ähm \*5\* macht wieder andere bewegungen
31. und sie will ähm \*3\* ein loch in dem boden machen
32. aber plötzlich sind steine (smich) voneinander gehen
33. und die figur ist ähm wieder heruntergefallen
34. und und dann ähm \*4\* kann man die figur in ähm \*4\* einer landschaft wieder ohne menschen sehen
35. und sie ähm \*4\* versucht ein ähm gewitter heben zu heben aber
36. I: tschuldigung was meinen sie mit gewitter?
37. ähm ge... gitter ein gitter zu heben
38. und ja dann ist sie wieder ähm in ein loch gefallen
39. und dann ganz nicht ganz am ende
40. aber dann sieht man diese figur in ähm einer industriellen ähm in einer industriellen gebäude
41. oder so etwas sehen
42. und dann sieht die figur wieder wasser
43. und die figur nimmt etwas schärfes in den hand
44. und sie versucht wieder ein loch in boden zu machen

- Komentář [ML2427]: hezitace
- Komentář [ML2428]: vycpávka
- Komentář [ML2429]: prodlužování ...
- Komentář [ML2430]: hezitace
- Komentář [ML2431]: hezitace
- Komentář [ML2432]: hezitace
- Komentář [ML2433]: hezitace
- Komentář [ML2434]: prodlužování ...
- Komentář [ML2435]: hezitace
- Komentář [ML2436]: přílišná explicita
- Komentář [ML2437]: hezitace
- Komentář [ML2438]: vycpávka
- Komentář [ML2439]: opakování po ...
- Komentář [ML2440]: prodlužování ...
- Komentář [ML2441]: hezitace
- Komentář [ML2442]: hezitace
- Komentář [ML2443]: hezitace
- Komentář [ML2444]: parafráze
- Komentář [ML2445]: pantomima
- Komentář [ML2446]: pantomima
- Komentář [ML2447]: kontrola vlast ...
- Komentář [ML2448]: nepřímá prost ...
- Komentář [ML2449]: hezitace
- Komentář [ML2450]: přílišná explicita
- Komentář [ML2451]: hezitace
- Komentář [ML2452]: hezitace
- Komentář [ML2453]: hezitace
- Komentář [ML2454]: hezitace
- Komentář [ML2455]: hezitace
- Komentář [ML2456]: hezitace
- Komentář [ML2457]: opakování po ...
- Komentář [ML2458]: hezitace
- Komentář [ML2459]: aproximace - ...
- Komentář [ML2460]: opakování po ...
- Komentář [ML2461]: restrukturalizace
- Komentář [ML2462]: restrukturalizace
- Komentář [ML2463]: hezitace
- Komentář [ML2464]: hezitace
- Komentář [ML2465]: hezitace
- Komentář [ML2466]: hezitace
- Komentář [ML2467]: prodlužování ...
- Komentář [ML2468]: hezitace
- Komentář [ML2469]: hezitace
- Komentář [ML2470]: opakování po ...
- Komentář [ML2471]: hezitace
- Komentář [ML2472]: hezitace
- Komentář [ML2473]: restrukturalizace
- Komentář [ML2474]: hezitace
- Komentář [ML2475]: parafráze
- Komentář [ML2476]: hezitace
- Komentář [ML2477]: aproximace
- Komentář [ML2478]: hezitace
- Komentář [ML2479]: opakování po ...
- Komentář [ML2480]: hezitace
- Komentář [ML2481]: hezitace

45. und ähm \*3\* aber die figur ist zerstört
46. weil in dem gebäude verschiedene
47. ähm weil es in dem gebäude verschiedene geräte geben
48. die sich bewegen
49. und die diese figur zerstören
50. und aus der figur entsteht dann wieder sand
51. ähm der ist durch ähm boden gefallen
52. ähm der sand fällt ähm \*3\* durch meer zur boden
53. und dann ganz am ende sieht man
54. dass aus ähm diesem figur aus diesem ähm aus dies...
55. nein aus dem sand wieder eine figur ein sandmann entsteht
56. und ein symbol dieser geschichte ist wahrscheinlich wasser
57. weil es in allen etappe geht
58. in allen etappen verweist man auf die auf die das wasser
59. und ähm der sandmann oder diese figur aus sand versucht sich wasser zu gewinnen
60. und am ende kann man sehen
61. dass die geschichte endet damit
62. womit die geschichte ähm beginnt
63. also es kann eine idee der ewigkeit geben
64. oder so etwas oder
65. ja etwas ist immer geboren
66. und ja das ist alles

- Komentář [ML2499]:** hezitace
- Komentář [ML2500]:** aproximace
- Komentář [ML2501]:** hezitace
- Komentář [ML2502]:** restrukturalizace
- Komentář [ML2503]:** aproximace
- Komentář [ML2504]:** aproximace - nevhodná
- Komentář [ML2505]:** hezitace
- Komentář [ML2506]:** hezitace
- Komentář [ML2507]:** hezitace
- Komentář [ML2508]:** hezitace
- Komentář [ML2509]:** parafráze sebe sama
- Komentář [ML2510]:** hezitace
- Komentář [ML2511]:** hezitace
- Komentář [ML2512]:** vybavování
- Komentář [ML2513]:** restrukturalizace
- Komentář [ML2514]:** doslovný překlad z mateřštiny
- Komentář [ML2515]:** oprava sama sebe
- Komentář [ML2516]:** hezitace
- Komentář [ML2517]:** doslovný překlad z mateřštiny
- Komentář [ML2518]:** parafráze sebe sama
- Komentář [ML2519]:** aproximace
- Komentář [ML2520]:** hezitace
- Komentář [ML2521]:** vycpávka
- Komentář [ML2522]:** parafráze

1. am anfang ähm kann ähm man eine wüste sehen
2. ähm wo ähm wo wir in einer weile einen sandmann ähm sehen können
3. ähm neben den dem sandmann ähm gibt es eine leere flasche
4. und der sandmann hört ähm geräusche von ein von fallenden wasser
5. ähm \*5\* er also diese fließende wasser ähm \*2\* diese wasser sieht man in einer weile ähm in den sand
6. und ähm \*4\* und dann ähm \*2\* ist aus diesem sand ein fließendes sand ähm \*2\* ähm geworden (smích)
7. \*2\* er ist in dem sand in diesem in dieser hölle von dem sand ist er ja \*2\* also so gefallen (rukama ukazuje pohyb, jak byla postava z filmu nasáta do díry s pískem)
8. ähm bis eine anderen umgebung
9. es ist eine windige umgebung
10. ähm wo viele kartonen oder papieren ähm \*2\* ja in dem wind sich in den wind bewegen
11. ähm er \*3\* ähm ist mit einem \*2\* also fliegenden papier überholt ähm
12. und ähm er hört die geräusche von dem wasser noch mal
13. ähm er sieht ähm die wasserpflücke
14. ähm ich meine
15. dass wir es pflücke nennen
16. die er früher gehört hat
17. ähm und er ist in einem anderen umgebung ähm geraten
18. ähm \*4\* die diese umgebung ähm ist mit vielen steinen ähm \*2\*
19. also da gibt es viele steinen viele felsen
20. die ähm aus dem boden wachsen
21. ähm wenn er da geraten ist
22. ein stein hat ihn fast getötet ähm
23. und er hört ähm noch mal die fallende wasser
24. und er denkt
25. dass er eine quelle findet
26. ähm er sieht die wasserpflücke ähm
27. und er versucht ähm mit einem anderen stein die steine
28. wo die wasser ist
29. zu zerstören
30. und die steine dann ähm gehen auseinander
31. und er fällt in eine andere in einen anderen in einer anderen umgebung
32. diese umgebung sieht ähm sehr ähm industriell
33. ähm wie dach einer fabrik
34. ähm da gibt es keine menschen
35. ähm er versucht eine einen kanal oder ähm die eiserne röhren zu \*4\* ja aufheben (poukouší se rukama naznačit tvar a pohyb – není však zcela zřejmé) (kontroluje porozumění u interlokutora),
36. er sieht da nämlich die wasser
37. ähm dann sieht er
38. ähm dass ähm dass da ein eine hölle ist
39. und er möchte da springen
40. er springt da ähm \*3\*

Komentář [ML2523]: hezitace

Komentář [ML2524]: hezitace

Komentář [ML2525]: hezitace

Komentář [ML2526]: hezitace

Komentář [ML2527]: opakování po ...

Komentář [ML2528]: aproximace - ...

Komentář [ML2529]: doslovný ...

Komentář [ML2530]: hezitace

Komentář [ML2531]: hezitace

Komentář [ML2532]: oprava sebe ...

Komentář [ML2533]: hezitace

Komentář [ML2534]: hezitace

Komentář [ML2535]: vybavování

Komentář [ML2536]: hezitace

Komentář [ML2537]: vycpávka

Komentář [ML2538]: hezitace

Komentář [ML2539]: opakování po ...

Komentář [ML2540]: aproximace - ...

Komentář [ML2541]: hezitace

Komentář [ML2542]: hezitace

Komentář [ML2543]: hezitace

Komentář [ML2544]: parafráze sam ...

Komentář [ML2545]: hezitace

Komentář [ML2546]: hezitace

Komentář [ML2547]: vybavování

Komentář [ML2548]: užívání podob ...

Komentář [ML2549]: vycpávka

Komentář [ML2550]: pantomima

Komentář [ML2551]: redukce sdělení

Komentář [ML2552]: hezitace

Komentář [ML2553]: aproximace - ...

Komentář [ML2554]: parafráze seb ...

Komentář [ML2555]: hezitace

Komentář [ML2556]: hezitace

Komentář [ML2557]: vycpávka

Komentář [ML2558]: oprava sebe ...

Komentář [ML2559]: hezitace

Komentář [ML2560]: hezitace

Komentář [ML2561]: užití podobně ...

Komentář [ML2562]: hezitace

Komentář [ML2563]: hezitace

Komentář [ML2564]: hezitace

Komentář [ML2565]: hezitace

Komentář [ML2566]: tvorba ...

Komentář [ML2567]: hezitace

Komentář [ML2568]: nepřímá pros ...

Komentář [ML2569]: nepřímá pros ...

Komentář [ML2570]: redukce sdělení

Komentář [ML2571]: hezitace

Komentář [ML2572]: hezitace

Komentář [ML2573]: hezitace

Komentář [ML2574]: vybavování

Komentář [ML2575]: hezitace

Komentář [ML2576]: hezitace

Komentář [ML2577]: parafráze seb ...

41. und ähm (*smích*) er ist in einem in eine in einer fabrik
42. ähm wo er die wasser noch mal sieht die wasser
43. und noch mal versucht er das boden
44. wo die wasser ist
45. zu zerstören
46. ähm dann verkleinert sich die raum da
47. ähm und wir wissen nicht
48. was ist geschehen
49. aber da da ist schnitt
50. wir können ähm sagen
51. dass sie dass der sandmann mit zwei ähm zwei \*2\* wan... wände von diesem raum getötet ist
52. zerstört ist
53. ähm wir sehen nur der sand aus oben fallen
54. er ähm \*3\* fällt in meer in den meer
55. und getrunken im wasser
56. und dann aus oben in der wüste
57. wo wir also den sandmann noch mal sehen können
58. ähm also der zir... zirkel ist geschlossen oder (*smích*) ja

- Komentář [ML2606]:** hezitace
- Komentář [ML2607]:** vybavování
- Komentář [ML2608]:** hezitace
- Komentář [ML2609]:** opakování po sobě
- Komentář [ML2610]:** hezitace
- Komentář [ML2611]:** parafráze
- Komentář [ML2612]:** hezitace
- Komentář [ML2613]:** redukce sdělení
- Komentář [ML2614]:** opakování po sobě
- Komentář [ML2615]:** hezitace
- Komentář [ML2616]:** restrukturalizace
- Komentář [ML2617]:** doslovný překlad
- Komentář [ML2618]:** opakování po sobě
- Komentář [ML2619]:** opakování po sobě
- Komentář [ML2620]:** vybavování
- Komentář [ML2621]:** aproximace – namísto Presse
- Komentář [ML2622]:** parafráze sebe sama
- Komentář [ML2623]:** hezitace
- Komentář [ML2624]:** hezitace
- Komentář [ML2625]:** vybavování
- Komentář [ML2626]:** užití podobně znějícího slova
- Komentář [ML2627]:** redukce sdělení
- Komentář [ML2628]:** hezitace
- Komentář [ML2629]:** vycpávka
- Komentář [ML2630]:** vybavování



20UL

délka záznamu 00:03:21  
počet slov: 475  
počet pauz: 3  
průměrná délka pauz: 3,0 sec.

48. also: ich hab gerade ein film gesehen  
49. und es geht um ein wesen oder eine figur  
50. die aus dem sand entsteht  
51. oder die aus dem sand entstanden ist  
52. also so wie das für mich aussieht  
53. ist es so  
54. dass diese figur irgendwie ganz trocken ist  
55. und nach wasser sucht  
56. und wasser braucht  
57. und in der nähe von dieser figur liegt eine flasche  
58. allerdings ist diese flasche leer  
59. befindet sich kein wasser drin  
60. und also die figur versucht aus dem sand irgendein loch zu graben  
61. weil sie wahrscheinlich denkt  
62. dass dass unter dem sand irgendwie wasser ist  
63. oder wie auch immer  
64. also durch dieses graben also fällt die figur  
65. also bildet sie oder macht sie ein loch  
66. und durch dieses graben fällt sie durch diesen loch durch  
67. und kommt auf einmal auf eine andere ebene  
68. und also diese ebene ist dann mit papier bedeckt  
69. und also hier fliegen überall blätter um rum hmhmhm  
70. und ähm also die figur wird von einem blatt umgehauen (hledá vhodný lexém) oder so was  
(kontroluje porozumění u koaktanta)  
71. und also diese figur sieht also da tropft wasser von oben  
72. und die figur sieht also die pfütze  
73. und versucht daraus das wasser zu nehmen  
74. ähm allerdings dadurch  
75. dass das wasser das papier nass macht  
76. bildet sich wieder ein loch  
77. und fällt wieder durch diesen loch auf eine weitere ebene  
78. also hier befindet sich viele steine  
79. also wieder eine trockene umgebung  
80. und also die figur hört also das wasser platschen  
81. und also denkt wahrscheinlich  
82. dass es dass sich dort wasser befindet  
83. und also hier fliegen wieder steine  
84. fallen um  
85. also die steine wachsen aus dem boden  
86. und also die figur versucht wieder also hört wieder wasser irgendwo tropfen  
87. und versucht wieder wasser raus zu bekommen  
88. durch das bohren in die erde in die st... steine  
89. und also die steine gehen auseinander  
90. und die figur fällt wieder durch  
91. und befindet sich auf einer weiteren ebene

- Komentář [ML2631]: vycpávka  
Komentář [ML2632]: prodlužování ...  
Komentář [ML2633]: parafráze seb ...  
Komentář [ML2634]: restrukturalizace  
Komentář [ML2635]: prodlužování ...  
Komentář [ML2636]: přílišná explicita  
Komentář [ML2637]: opakování po ...  
Komentář [ML2638]: užití slov, kt. ...  
Komentář [ML2639]: užití slov, kt. ...  
Komentář [ML2640]: vycpávka  
Komentář [ML2641]: vycpávka  
Komentář [ML2642]: vycpávka  
Komentář [ML2643]: restrukturalizace  
Komentář [ML2644]: prodlužování ...  
Komentář [ML2645]: prodlužování ...  
Komentář [ML2646]: vycpávka  
Komentář [ML2647]: prodlužování ...  
Komentář [ML2648]: vycpávka  
Komentář [ML2649]: hezitace  
Komentář [ML2650]: prodlužování ...  
Komentář [ML2651]: hezitace  
Komentář [ML2652]: vycpávka  
Komentář [ML2653]: vybavování  
Komentář [ML2654]: kontrola vlast ...  
Komentář [ML2655]: prodlužování ...  
Komentář [ML2656]: vycpávka  
Komentář [ML2657]: vycpávka  
Komentář [ML2658]: vycpávka  
Komentář [ML2659]: hezitace  
Komentář [ML2660]: vycpávka  
Komentář [ML2661]: vycpávka  
Komentář [ML2662]: prodlužování ...  
Komentář [ML2663]: vycpávka  
Komentář [ML2664]: vycpávka  
Komentář [ML2665]: vycpávka  
Komentář [ML2666]: restrukturalizace  
Komentář [ML2667]: prodlužování ...  
Komentář [ML2668]: vycpávka  
Komentář [ML2669]: aproximace  
Komentář [ML2670]: vycpávka  
Komentář [ML2671]: prodlužování ...  
Komentář [ML2672]: vycpávka  
Komentář [ML2673]: vycpávka  
Komentář [ML2674]: restrukturalizace  
Komentář [ML2675]: aproximace - ...  
Komentář [ML2676]: vybavování  
Komentář [ML2677]: restrukturalizace  
Komentář [ML2678]: prodlužování ...  
Komentář [ML2679]: vycpávka

92. und also das ist die \*4\* (*hledá vhodný lexém*) wirtschaftswelt oder so was ähnliches (*kontroluje porozumění u interlokutora*)
93. und also es geht eigentlich die ganze zeit um das gleiche
94. also die figur versucht irgendwo wasser herzuholen
95. und ähm auch in dieser welt hört sie wasser
96. und das wesen \*3\* möchte wieder \*2\* (*hledá vhodný lexém*) in die erde ähm ein loch bohren
97. weil sie wahrscheinlich denkt
98. dass das wasser drunter ist
99. allerdings kommen zu diesem wesen von beiden seiten metallplatten
100. die diese figur zerstören
101. und also sie fällt als sand zum boden
102. und also durch den sand kommt also durch das meer kommt sie wieder auf den sand
103. und wird wieder zur figur
104. und der ring wird geschlossen oder so was

- Komentář [ML2680]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2681]:** vycpávka
- Komentář [ML2682]:** tvorba neologismu
- Komentář [ML2683]:** užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML2684]:** kontrola vlastní přesnosti
- Komentář [ML2685]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2686]:** vycpávka
- Komentář [ML2687]:** vycpávka
- Komentář [ML2688]:** redukce sdělení - mříž
- Komentář [ML2689]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2690]:** hezitace
- Komentář [ML2691]:** aproximace
- Komentář [ML2692]:** vybavování
- Komentář [ML2693]:** hezitace
- Komentář [ML2694]:** užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML2695]:** aproximace
- Komentář [ML2696]:** aproximace - Presse
- Komentář [ML2697]:** aproximace
- Komentář [ML2698]:** vycpávka
- Komentář [ML2699]:** vycpávka
- Komentář [ML2700]:** vycpávka
- Komentář [ML2701]:** restrukturalizace
- Komentář [ML2702]:** aproximace

21UL

délka záznamu 00:07:37  
počet slov: 1004  
počet pauz: 8  
průměrná délka pauz: 2,0 sec.

1. also ich habe mir grade eine kurzen film angeschaut
2. in dem film wurde nicht gesprochen
3. also da gab es nur in allen teilen
4. der film hatte insgesamt sechs ebene(n) oder teile
5. in denen nicht gesprochen wurde
6. der film oder in dem film ist eine person
7. man könnte \* es ist kein lebewesen
8. sondern eigentlich ehm eine gestalt aus erde
9. ähm in dem ersten teil oder der erste teil läuft in der wüste ab
10. und da entsteht plötzlich also: diese gestalt
11. die: nicht spricht
12. ähm sie ist ganz fremd in der gegend
13. sie sucht vielleicht etwas
14. also am anfang ähm bemerkt sie eigentlich relativ schnell eine flasche
15. und dann schüttelt sie mit den händen in den sand
16. und bis eigentlich ein loch entsteht
17. in dem diese gestalt fällt
18. und fällt ja unter
19. bis sie eigentlich wieder in dem zweiten teil auftaucht
20. und die zweite ebene oder der zweite teil
21. das ist eine landschaft mit papier ähm \*2\*
22. die person also diese gestand ... diese gestalt steht langsam auf
23. überall \* ist \* ja überall sind nur blätter
24. also papier
25. und das eine papier fliegt auf ihn zu
26. ähm \*2\* die gestalt in allen teilen die: ses films hat hunger
27. hat durst nicht hunger
28. sondern durst
29. und findet in an... allen teilen
30. oder hat schöpft verdacht
31. ahnt
32. hat das gefühl
33. ähm dass es wasser sieht
34. dass es wasser hört
35. und hat durst
36. möchte trinken
37. doch ähm kann eigentlich dieses wasser nicht in die hand nehmen
38. kann das wasser eigentlich gar nicht trinken
39. versucht es also in die hand zu nehmen
40. damit die gestalt trinken könnte
41. aber geht überhaupt nicht
42. und so wie in dem ersten teil
43. auch in dem nächsten teil
44. also in diesem fall in dem zweiten teil
45. ähm fällt irgendwo runter in eine andere gegend
46. und zwar die dritte ebene oder der dritte teil

- Komentář [ML2703]: vycpávka
- Komentář [ML2704]: parafráze sam ...
- Komentář [ML2705]: oprava sebe ...
- Komentář [ML2706]: restrukturalizace
- Komentář [ML2707]: hezitace
- Komentář [ML2708]: parafráze sam ...
- Komentář [ML2709]: hezitace
- Komentář [ML2710]: restrukturalizace
- Komentář [ML2711]: prodlužování ...
- Komentář [ML2712]: vycpávka
- Komentář [ML2713]: prodlužování ...
- Komentář [ML2714]: prodlužování ...
- Komentář [ML2715]: hezitace
- Komentář [ML2716]: vycpávka
- Komentář [ML2717]: hezitace
- Komentář [ML2718]: prodlužování ...
- Komentář [ML2719]: užití podobně ...
- Komentář [ML2720]: prodlužování ...
- Komentář [ML2721]: vycpávka
- Komentář [ML2722]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2723]: vycpávka
- Komentář [ML2724]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2725]: aproximace
- Komentář [ML2726]: hezitace
- Komentář [ML2727]: vybavování
- Komentář [ML2728]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2729]: vybavování
- Komentář [ML2730]: parafráze sebe ...
- Komentář [ML2731]: prodlužování ...
- Komentář [ML2732]: hezitace
- Komentář [ML2733]: prodlužování ...
- Komentář [ML2734]: parafráze seb ...
- Komentář [ML2735]: potvrzení ...
- Komentář [ML2736]: vybavování
- Komentář [ML2737]: přílišná explicita
- Komentář [ML2738]: přílišná explicita
- Komentář [ML2739]: přílišná explicita
- Komentář [ML2740]: hezitace
- Komentář [ML2741]: přílišná explicita
- Komentář [ML2742]: přílišná explicita
- Komentář [ML2743]: hezitace
- Komentář [ML2744]: vycpávka
- Komentář [ML2745]: vycpávka
- Komentář [ML2746]: prodlužování ...
- Komentář [ML2747]: vycpávka
- Komentář [ML2748]: prodlužování ...
- Komentář [ML2749]: přílišná explicita
- Komentář [ML2750]: redukce sdělení
- Komentář [ML2751]: hezitace
- Komentář [ML2752]: parafráze seb ...

47. die gegend in der sich diese gestalt befindet
48. ist die landschaft mit steinen
49. ähm \*4\* die steine sind überall
50. kleine steine oder steine
51. die sich häufen
52. bis sie: eigentlich einen berg gebildet haben
53. da: fliegt wieder ein stein auf ihn zu:
54. und er muss natürlich ähm aufpassen
55. damit dieser stein nicht in das gesicht fällt
56. ähm ist eigentlich diesem stein entwichen
57. doch dann ist ihm ein weiterer stein auf die hand gefallen
58. und hat eigentlich ist in der hand mittendrin stehen geblieben
59. also er musste die: sen stein entfernen
60. ähm \*2\* er versucht weiter zu gehen
61. bis plötzlich hier ein berg aus steinen entsteht
62. und er ist oben auf dem berg von diesem stein
63. und natürlich sein wunsch ist ähm runterzukommen
64. und zuerst musst er also ähm \*2\* acht geben
65. damit er nicht selber runterfällt
66. bis es ihm gelingt herunter zu klettern
67. und da sieht er wieder
68. oder er spürt
69. oder er ahnt wasser unter sich in den steinen
70. und er gräbt
71. weil er wieder dieses wasser in die hand nehmen will
72. er will trinken
73. geht nicht
74. und er fällt wieder in eine andere gegend
75. diesmal mit eisen... ja platten ähm
76. ist eigentlich eine landschaft ohne menschen menschenleer
77. ähm \*2\* ist eigentlich
78. obwohl wenn ich mal ganz ehrlich sagen sollte
79. da sind mir wahrscheinlich zwei teile in einen ähm verbunden
80. ich habe also nicht
81. oder vielleicht ist mir etwas
82. hab ich etwas verpasst
83. weil ich kann mich in den kann den vierten und den fünften teil irgendwie gar nicht unterscheiden
84. da geht es um eine industriewelt
85. und ich hab das gefühl
86. dass das alles zusammen war
87. also wahrscheinlich ist mir etwas entkommen
88. ich weiß nicht
89. wahrscheinlich habe ich mich falsch konzentriert
90. aber ich habe das gefühl
91. dass teil vier und fünf also: zusammengehören
92. und eigentlich nur einen teil bilden
93. diese gestalt ist in einer landschaft in einer industrielandchaft
94. da sind überall die die geräte
95. da wird gearbeitet
96. aber nirgendwo sind menschen zu sehen
97. das geht von sich selbst

- Komentář [ML2753]: hezitace
- Komentář [ML2754]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2755]: vycpávka
- Komentář [ML2756]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2757]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2758]: hezitace
- Komentář [ML2759]: hezitace
- Komentář [ML2760]: vycpávka
- Komentář [ML2761]: vycpávka
- Komentář [ML2762]: užití podobně znějícího slova
- Komentář [ML2763]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2764]: hezitace
- Komentář [ML2765]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2766]: hezitace
- Komentář [ML2767]: vycpávka
- Komentář [ML2768]: hezitace
- Komentář [ML2769]: přílišná explicita
- Komentář [ML2770]: přílišná explicita
- Komentář [ML2771]: aproximace
- Komentář [ML2772]: redukce sdělení
- Komentář [ML2773]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2774]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2775]: hezitace
- Komentář [ML2776]: přílišná explicita
- Komentář [ML2777]: hezitace
- Komentář [ML2778]: vycpávka
- Komentář [ML2779]: hezitace
- Komentář [ML2780]: vycpávka
- Komentář [ML2781]: restrukturalizace
- Komentář [ML2782]: restrukturalizace
- Komentář [ML2783]: tvorba neologismu
- Komentář [ML2784]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2785]: přílišná explicita
- Komentář [ML2786]: vycpávka
- Komentář [ML2787]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2788]: parafráze sama sebe - klarifikace
- Komentář [ML2789]: tvorba neologismu
- Komentář [ML2790]: opakování po ...

98. und die gestalt ähm kennt sich hier gar nicht aus  
 99. läuft in der in der kommt also eigentlich in eine fabrik rein  
 100. und wie schon gesagt wurde  
 101. kennt sich hier überhaupt nicht aus  
 102. geht irgendwohin  
 103. ohne zu wissen wohin  
 104. und da kommt wieder ein gerät auf ihn zu:  
 105. und die gestalt hat angst  
 106. denn wenn sie sich von der stelle nicht entfernt  
 107. wenn es dieser gestalt nicht gelingt wegzukommen  
 108. dann wird sie eigentlich von diesem gerät von dieser maschine getötet  
 109. und beginnt plötzlich zu graben  
 110. hier ahnte diese gestalt auch ursprünglich wasser  
 111. und wollte wieder trinken  
 112. aber so wie wir festgestellt haben  
 113. es ist dieser gestalt nicht gelungen zu entkommen  
 114. wie in allen anderen teilen  
 115. oder ja ähm geschichten  
 116. in diesem fall ähm stirbt die gestalt  
 117. und wir finden sie im nächsten teil nur als sand  
 118. da sehen wir  
 119. dass von oben nur sand kommt  
 120. und aus diesem sand entsteht wieder ähm eine gestalt  
 121. diese gestalt ähm die hier am anfang war  
 122. und der kreis schließt sich  
 123. also wenn ich den kurzen film beurteilen sollte  
 124. es geht um eine person  
 125. spricht nicht  
 126. hat hier eigentlich kein ja lebewesen oder irgendwas  
 127. mit dem sich diese gestalt treffen könnte  
 128. mit dem diese gestalt sprechen könnte  
 129. aber eigentlich geht es darum  
 130. dass diese gestalt durst hat  
 131. und sucht etwas oder fühl... hat das gefühl  
 132. das wasser gefunden zu haben  
 133. aber kann es nicht trinken  
 134. und da kommt es in einen weiteren teil  
 135. und das ist eigentlich die ganze geschichte

- Komentář [M2791]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M2792]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2793]:** hezitace
- Komentář [M2794]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2795]:** opakování po sobě
- Komentář [ML2796]:** vycpávka
- Komentář [ML2797]:** vycpávka
- Komentář [ML2798]:** restrukturalizace
- Komentář [M2799]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M2800]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M2801]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M2802]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2803]:** přílišná explicita
- Komentář [M2804]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M2805]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2806]:** hezitace
- Komentář [ML2807]:** přílišná explicita
- Komentář [ML2808]:** hezitace
- Komentář [M2809]:** redukce sdělení - Presse
- Komentář [M2810]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M2811]:** redukce sdělení - Meer
- Komentář [ML2812]:** hezitace
- Komentář [ML2813]:** hezitace
- Komentář [M2814]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M2815]:** prodlužování hlásek
- Komentář [M2816]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2817]:** vycpávka
- Komentář [ML2818]:** užívání slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML2819]:** opakování po sobě
- Komentář [M2820]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2821]:** restrukturalizace

22UL

délka záznamu 00:03:45  
počet slov: 417  
počet pauz: 13  
průměrná délka pauz: 2,1 sec.

1. ja also: ähm \*2\* zuerst ist eine figur aus sand geboren
2. kann sagen
3. ja und sie sieht eine leere flasche ähm vom glas
4. und sie gräbt diese flasche zuerst
5. aber dann hört die figur die tropfen
6. von ähm wassertropfen fallen
7. und die figur beginnt ein loch \*2\* machen im sand
8. aber es fällt in dieser loch dann
9. aber es sieht so aus
10. dass sie nicht fallen will
11. aber sie aber es kann dagegen nichts machen
12. ja und sie fällt auf den boden
13. wo überall papier papiere sind oder blätter sind
14. ja und diese blätter fliegen irgendwo
15. und ähm \*2\* ja und die figur sieht ähm \*2\* wieder wasser
16. und sie bemüht sich das wasser greifen oder so was
17. \*2\* ja aber wie sie es macht
18. fällt wieder durch den boden
19. und fällt und fällt unten in die dritte landschaft
20. wo nicht mehr papiere sind
21. aber überall sind steine und felsen
22. ja ähm sie hört nur die figur
23. hört die tropfen oder wasser
24. und sie sucht ähm
25. ich meine
26. sie sucht ein quelle von dieser wasser
27. ja und sie find... findet ein stein
28. und bemüht sich boden zu brechen
29. und die das wasser zu finden
30. ja und sie fällt wieder unter
31. \*3\* wo eine landschaft
32. wo nichts ist
33. dort sind keine leute oder so was
34. ja und sie sieht nur ein tor
35. oder man kann ja man kann sagen tor aus ei... \*2\* eisen
36. meine
37. ja und sie bemüht sich diese tor weg... \*2\* weggeben
38. und irgendwoanders gehen
39. ja und eigentlich sie springt irgendwo
40. und fällt wieder un... unten in einen land von... \*2\*
41. ich meine
42. es ist nicht mehr ein land
43. aber es ist ein betrieb
44. oder so was
45. ja und viele sind technische geräte
46. und ähm \*2\* die figur ist \*2\* ermordet durch einen gerät

- Komentář [ML2822]: prodlužování ...
- Komentář [ML2823]: vycpávka
- Komentář [ML2824]: hezitace
- Komentář [ML2825]: vycpávka
- Komentář [ML2826]: hezitace
- Komentář [ML2827]: přílišná explicita
- Komentář [ML2828]: hezitace
- Komentář [ML2829]: parafráze seb...
- Komentář [ML2830]: prodlužování ...
- Komentář [ML2831]: oprava sebe ...
- Komentář [ML2832]: vycpávka
- Komentář [ML2833]: oprava sebe ...
- Komentář [ML2834]: parafráze seb...
- Komentář [ML2835]: vycpávka
- Komentář [ML2836]: aproximace ...
- Komentář [ML2837]: hezitace
- Komentář [ML2838]: vycpávka
- Komentář [ML2839]: opakování po...
- Komentář [ML2840R2839]: opak...
- Komentář [ML2841]: hezitace
- Komentář [ML2842]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML2843]: vycpávka
- Komentář [ML2844]: redukce sdělení
- Komentář [ML2845]: opakování po...
- Komentář [ML2846]: prodlužování ...
- Komentář [ML2847]: vycpávka
- Komentář [ML2848]: hezitace
- Komentář [ML2849]: parafráze seb...
- Komentář [ML2850]: hezitace
- Komentář [ML2851]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML2852]: vycpávka
- Komentář [ML2853]: vybavování
- Komentář [ML2854]: opravování se...
- Komentář [ML2855]: vycpávka
- Komentář [ML2856]: užití podobně ...
- Komentář [ML2857]: restrukturalizace
- Komentář [ML2858]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML2859]: vycpávka
- Komentář [ML2860]: aproximace
- Komentář [ML2861]: vycpávka
- Komentář [ML2862]: opakování po...
- Komentář [ML2863]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML2864]: vybavování
- Komentář [ML2865]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML2866]: vycpávka
- Komentář [ML2867]: vybavování
- Komentář [ML2868]: aproximace ...
- Komentář [ML2869]: vycpávka
- Komentář [ML2870]: aproximace ...
- Komentář [ML2871]: vybavování
- Komentář [ML2872]: nahrazení ...
- Komentář [ML2873]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML2874]: parafráze
- Komentář [ML2875]: užití slov, kt. ...
- Komentář [ML2876]: vycpávka

47. weiß nicht
48. wie man es sagt
49. aber das braucht man zum beispiel
50. wenn man ein auto wegschmeißen will
51. um nicht so groß zu sein
52. dann macht es kleiner ja also: ähm \*2\* (rukama ukazuje pohyb lisu – slisování auta)
53. I: sie meinen wohl eine presse
54. ja ja also: auch diese figur ist erpresst
55. und weil sie aus stein kommt ähm\*2\*
56. ist es nicht mehr figur
57. aber wieder nur sand
58. der in wasser fällt
59. und der sand fällt unten in wasser
60. und ähm \*2\* am ende ist es wieder eine figur

- Komentář [ML2879]:** nepřímá prosba o pomoc
- Komentář [ML2880]:** parafráze
- Komentář [ML2881]:** vycpávka
- Komentář [ML2882]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2883]:** hezitace
- Komentář [ML2884]:** pantomima
- Komentář [ML2885]:** potvrzení odpovědi
- Komentář [ML2886]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML2887]:** vycpávka
- Komentář [ML2888]:** užití podobně znějícího slova – namísto gepresst
- Komentář [ML2889]:** aproximace – namísto Sand
- Komentář [ML2890]:** hezitace
- Komentář [ML2891]:** aproximace – namísto sondern
- Komentář [ML2892]:** aproximace
- Komentář [ML2893]:** hezitace
- Komentář [ML2894]:** parafráze
- Komentář [ML2895]:** redukce sdělení - Kreis

23UL

délka záznamu 00:01:35  
počet slov: 141  
počet pauz: 7  
průměrná délka pauz: 2,6 sec.

1. also am anfang ist ähm person aus dem sand
2. ähm person liegt im sand
3. und hat die flasche ohne wasser
4. er hat loch im sand gemacht
5. ähm in dem hat er ähm \* in dem hat er ähm \*7\* zmizet (*pátrá po neevokovaném lexému*)  
(*obrací se s prosbou o pomoc k interlokutorovi*)
6. I: verschwinden
7. hat verschwinden
8. ähm \*3\* dann ist im ähm \*2\* auf dem papier
9. er macht ähm \*4\* loch in papier
10. und er fällt auf die steine
11. er hört das wasser
12. und sucht quelle
13. er hat ähm \*2\* die erde mit dem stein zerbrochen
14. und dann ähm \*5\* ist er im land ohne menschen
15. wo nur die geräten sind \*2\*
16. und er macht wieder ein loch
17. aus ihm ist nur ähm am ende ist aus ihm ähm nur sand
18. und er liegt wieder im sand
19. und bei ihm liegt die flasche

- Komentář [ML2896]: hezitace
- Komentář [ML2897]: hezitace
- Komentář [ML2898]: restrukuralizace
- Komentář [ML2899]: hezitace
- Komentář [ML2900]: hezitace
- Komentář [ML2901]: opakování po sobě
- Komentář [ML2902]: vybavování
- Komentář [ML2903]: hezitace
- Komentář [ML2904]: změna kódu - ČJ
- Komentář [ML2905]: nepřímá prosba o pomoc
- Komentář [ML2906]: zopakování odpovědi
- Komentář [ML2907]: hezitace
- Komentář [ML2908]: hezitace
- Komentář [ML2909]: hezitace
- Komentář [ML2910]: redukce sdělení - rozsáhlá
- Komentář [ML2911]: prodlužování hlásek
- Komentář [ML2912]: redukce sdělení - rozsáhlá
- Komentář [ML2913]: hezitace
- Komentář [ML2914]: aproximace
- Komentář [ML2915]: hezitace
- Komentář [ML2916]: redukce sdělení - rozsáhlá
- Komentář [ML2917]: redukce sdělení - rozsáhlá
- Komentář [ML2918]: hezitace
- Komentář [ML2919]: restrukuralizace
- Komentář [ML2920]: hezitace
- Komentář [ML2921]: redukce sdělení - rozsáhlá
- Komentář [ML2922]: redukce sdělení - rozsáhlá
- Komentář [ML2923]: re
- Komentář [ML2924R2923]: redukce sdělení - rozsáhlá



1. der film zeigt eine geschichte:
2. die sich in mehreren ebenen abspielte
3. die erste ebene wird mit der wüstemannschaft gebildet
4. die geschichte fängt an
5. als an der wüste ein kleines sandmännchen aus sand und wasser geboren wurde
6. diese dieses gestalt steht auf
7. und greift nach wasser
8. meiner meinung nach wird er von durst immer weiter getrieben
9. weil das die flasche ist leer
10. drin ist kein tröpfchen wasser zu spüren
11. er kann nicht trinken
12. und er hört immer das geräusch vom tropfenden wasser
13. dann fängt er in in dem sand zu graben
14. damit er wenigstens ein tröpfchen wasser entdeckt
15. es gelingt ihm aber nicht
16. und er fängt ähm ins sand
17. und fällt immer immer runter
18. und verfällt in eine ganz andere landschaft
19. nämlich mit der landschaft mit den papieren
20. mit landschaft mit papierbogen
21. und wieder was was er da entdeckt ist ein geräusch von den tropfenden wasser
22. er sieht sich um
23. und sieht
24. ähm dass auf einem bogen sich eine pfütze von wasser gebildet hat
25. er fängt wieder in die pfütze zu graben
26. guckt er nach oben
27. und guckt
28. ob wenigstens von oben wasser fällt
29. aber er sieht nichts
30. er fängt wieder in den papier zu graben
31. der papier zerreißt sich
32. und er fällt wieder in eine ähm tiefere ebene
33. und zwar in eine landschaft mit steinen
34. es ist eine ganz ungemütliche landschaft nur von steinen gebildet
35. die steine die wachsen auch von den anderen steinen
36. auf einmal befindet sich den männchen auf eine säule
37. die von steinen gebildet ist
38. und er sieht sich um ähm um die landschaft herum
39. und hört wieder hört wieder die tröpfchen von dem wasser
40. wie die auf einen ähm auf einen stein fallen
41. er sieht wieder die pfütze
42. er geht zu der pfütze
43. und versucht das wasser in die hände zu nehmen
44. das gelingt ihm nicht
45. dann nimmt er ein scharfes stein
46. und versucht dieses stein kaputt zu machen
47. um zu die zu der wasser zu kommen

**Komentář [ML2925]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML2926]:** užití podobně znějícího slova

**Komentář [ML2927]:** tvorba neologismu

**Komentář [ML2928]:** doslovný překlad z mateřštiny

**Komentář [ML2929]:** opravování sebe sama

**Komentář [ML2930]:** užití slova, kt. se hodí ke všem účelům

**Komentář [ML2931]:** opravování sebe sama

**Komentář [ML2932]:** aproximace

**Komentář [ML2933]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2934]:** užití podobně znějícího slova – patrně namísto fallen

**Komentář [ML2935]:** hezitace

**Komentář [ML2936]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2937]:** užití podobně znějícího slova – patrně namísto fallen

**Komentář [ML2938]:** přílišná explicita

**Komentář [ML2939]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2940]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML2941]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML2942]:** hezitace

**Komentář [ML2943]:** parafráze sebe sama

**Komentář [ML2944]:** hezitace

**Komentář [ML2945]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2946]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2947]:** hezitace

**Komentář [ML2948]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2949]:** parafráze

**Komentář [ML2950]:** oprava sebe sama

48. der stein zerbricht
49. und der männchen fällt wieder um eine ebene tiefer
50. und zwar in eine eine landschaft
51. die nur mit eisernen platten gebildet ist
52. da ist kein mensch zu sehen
53. und er fährt auf eine eisernes gitter
54. und unter diesem gitter sieht er wieder wasser
55. er versucht wieder zu diesem wasser zu kommen
56. und es gelingt ihm in einen gehäuse zu springen
57. bevor bevor dieses gehäuse von einer eisernen platte abgeschlossen wird
58. er er befindet sich wieder um eine ebene tiefer
59. und zwar in einer industrielandchaft
60. da sind nur verschiedene maschinen zu sehen
61. altes altes altes eisen und gleisen und so
62. und der männchen sieht in einen verrostete platte wieder wieder die wasser
63. die sich unter dieser platte befindet
64. und versucht wieder zu der wasser zu kommen
65. und es ist für ihn auch ein bisschen gefährlich
66. weil sich eine maschine gegen ihm bewegt
67. und schiebt schweres eisen
68. dem männchen gelingt es in diese wasser zu kommen
69. und dann sehen wir nur
70. dass der strand verstreut sich ins wasser
71. und dann durch diese wasser kommt der sand wieder zu der wüste entneut
72. und dann wird wieder der männchen geboren
73. und der das rad das rad verschleißt sich
74. und die geschichte kann wieder neu anfangen

**Komentář [ML2951]:** aproximace

**Komentář [ML2952]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML2953]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML2954]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2955]:** aproximace – patrně namísto gehen/laufen...

**Komentář [ML2956]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML2957]:** použití podobně znějícího slova – patrně namísto Haus nebo Gebäude...

**Komentář [ML2958]:** prodlužování hlásek

**Komentář [ML2959]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2960]:** použití podobně znějícího slova – patrně namísto Haus nebo Gebäude...

**Komentář [ML2961]:** aproximace – patrně namísto abdecken/zudecken...

**Komentář [ML2962]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2963]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2964]:** vycpávka

**Komentář [ML2965]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2966]:** aproximace – namísto Presse

**Komentář [ML2967]:** parafráze

**Komentář [ML2968]:** redukce sdělení

**Komentář [ML2969]:** použití podobně znějícího lexému – patrně namísto Sand

**Komentář [ML2970]:** použití podobně znějícího lexému – patrně namísto erneut

**Komentář [ML2971]:** opravování sama sebe

**Komentář [ML2972]:** aproximace – namísto Kreis

**Komentář [ML2973]:** opakování po sobě

**Komentář [ML2974]:** aproximace – namísto Kreis

**Komentář [ML2975]:** aproximace – namísto schliesst sich

25UL

délka záznamu 00:05:17  
počet slov: 689  
počet pauz: 4  
průměrná délka pauz: 2,0 sec.

1. ok also dieser film hat sechs ebenen
2. die erste ebene oder das erste niveau ist auf dem strand oder irgendwo mit viel sand
3. da wird eine figur eine unmenschliche figur aus dem sand geboren
4. ähm dieses figur hat bei sich ein eine flasche eine glasflasche
5. aber in dieser flasche ist kein wasser
6. und es ist zu sehen
7. dass diese figur eigentlich wasser braucht
8. weil sie in einer umgebung vom von sand ist
9. wahrscheinlich ist es da auch sehr heißes wetter
10. in diesem in dieser flasche ist kein wasser
11. also diese figur versucht ein paar tropfen vom wasser zu finden
12. dann diese person gräbt also mit den händen im in dem sand
13. aber dann passiert das
14. dass dieses figur ein loch macht und fällt runter (*rukama ukazuje, jak se postavička propadá dolů do díry*)
15. also wirklich fällt durch einen loch
16. und da sind wir schon bei dem zweiten ebene
17. und das ist irgendeine landschaft mit papier mit vielen papieren
18. diese figur ähm sieht diese papiere
19. aber gar dann gar nichts
20. dann versucht er wieder wasser zu fun... zu finden
21. aber wenn er wasser findet
22. dann hört er nur das tropfen vom wasser (*rukama ukazuje padání vody*)
23. wenn er dann aber zu diesem wasser kommt
24. dann tropft nichts mehr
25. und da ist ja ein platz voll mit wasser
26. was meistens vom dem regen bleibt (*rukama se snaží vyjádřit louži*)
27. dann versucht er von diesem von diesem platz zu trinken
28. das geht aber nicht
29. kein wasser tropft mehr
30. und es ist nur nass
31. und weil das nass ist
32. dann fällt er wieder durch in die andere ebene (*rukama ukazuje, jak se postavička propadá do další úrovně*)
33. und wo wir auf in dem landschaft mit steinen sind
34. da sind viele entweder große oder kleine steine
35. und wieder hört diese diese figur das wasser zu tropfen
36. und er versucht es zu finden
37. ähm dann \*2\* steigt er auf einen berg von großen steinen
38. und sucht dieses wasser
39. leider findet diese figur kein wasser
40. dann fällt er wieder runter
41. weil die die steine brechen
42. und die figur fällt runter
43. und da befinden wir uns schon ähm auf der vierten ebene

Komentář [ML2976]: vycpávka

Komentář [ML2977]: restrukturalizace

Komentář [ML2978]: parafráze sebe sama

Komentář [ML2979]: parafráze sebe sama

Komentář [ML2980]: hezitace

Komentář [ML2981]: vybavování

Komentář [ML2982]: parafráze sebe sama - klarifikace

Komentář [ML2983]: prodlužování hlásek

Komentář [ML2984]: oprava sama sebe

Komentář [ML2985]: vybavování

Komentář [ML2986]: opakování sebe sama

Komentář [ML2987]: prodlužování hlásek

Komentář [ML2988]: vycpávka

Komentář [ML2989]: vycpávka

Komentář [ML2990]: vybavování

Komentář [ML2991]: pantomima

Komentář [ML2992]: vycpávka

Komentář [ML2993]: parafráze sebe sama - klarifikace

Komentář [ML2994]: hezitace

Komentář [ML2995]: vybavování

Komentář [ML2996]: prodlužování hlásek

Komentář [ML2997]: prodlužování hlásek

Komentář [ML2998]: parafráze

Komentář [ML2999]: pantomima

Komentář [ML3000]: opakování po sobě

Komentář [ML3001]: vybavování

Komentář [ML3002]: opakování po sobě

Komentář [ML3003]: hezitace

Komentář [ML3004]: opakování po sobě

Komentář [ML3005]: hezitace

44. und das ist irgendeine ebene
45. mit wo viel eisen ist
46. also wo es viel eisen gibt ähm
47. dann versucht er wieder also das wasser zu finden
48. es ist wieder kein wasser zu finden
49. er ist ein bisschen von einem eisen verletzt
50. was was schon auf der dritten ebene war
51. dass dass ein stein von oben gefallen ist (*rukama naznačuje pád kamene*)
52. und hat versucht sich zu zu retten (*tělem naznačuje úhyb před padajícím kamenem*)
53. dann hat er es geschafft
54. und er hat sich auf auf dem arm verletzt (*ukazuje na ruce místo, kde byla postavička zraněna*)
55. bei der vierten ebene ist nur eisen
56. es ist nichts zu finden
57. er versucht zu springen irgendwo:
58. was er nicht kennt
59. ähm aber \*2\* dann ist er wieder in der fünften ebene
60. wo es auch ganz viel eisen ist
61. aber das ist deswegen
62. weil da ganz viele maschinen gibt
63. weil es da ganz viele maschinen gibt
64. ich weiß nicht
65. da war ein bagger hab ich gesehen
66. aber diese figur sieht
67. dass die wände zu ihm kommen und immer schneller und schneller (*rukama ukazuje, jak se k postavičce blíží obě části lisu*)
68. und er versucht sich wieder zu retten (*snaží se naznačit způsob, jak se postavička pokoušela zachránit*)
69. und er macht einen loch im im boden (*ukazuje hrabání rukama*)
70. weil er schon weiß wahrscheinlich
71. dass es da unten eine weitere ebene ist
72. und ähm er hat das nicht geschafft
73. also die wände haben haben ihn getötet (*rukama ukazuje, jak lis postavičku rozmáčk*)
74. und er ist so gestorben
75. dass von ihm nur der sand geblieben ist
76. und dieser sand fällt als ähm \*2\* also diese figur fällt als sand ins meer (*rukama ukazuje, jak se sype písek*)
77. und das ist schon die letzte ebene
78. dass ist das meer
79. \*2\* diese diese figur gibt es nicht mehr
80. es ist nur sand von ihm geblieben
81. und von diesem sand wird wieder eine figur
82. und das heißt
83. dass wir wieder bei dem der letzten oder ersten ebene sind
84. wo aus dem sand eine figur geboren wird

- Komentář [ML3006]:** užívání slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML3007]:** restrukturalizace
- Komentář [ML3008]:** vycpávka
- Komentář [ML3009]:** restrukturalizace
- Komentář [ML3010]:** hezitace
- Komentář [ML3011]:** vycpávka
- Komentář [ML3012]:** opakování po sobě
- Komentář [ML3013]:** opakování po sobě
- Komentář [ML3014]:** opakování po sobě
- Komentář [ML3015]:** pantomima
- Komentář [ML3016]:** opakování po sobě
- Komentář [ML3017]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML3018]:** užívání slov, kt. se hodí ke všem účelům
- Komentář [ML3019]:** hezitace
- Komentář [ML3020]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML3021]:** parafráze sebe sama
- Komentář [ML3022]:** užívání slov, kt. se hodí k různým účelům
- Komentář [ML3023]:** aproximace – místo Presse
- Komentář [ML3024]:** pantomima
- Komentář [ML3025]:** pantomima
- Komentář [ML3026]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML3027]:** opakování po sobě
- Komentář [ML3028]:** pantomima
- Komentář [ML3029]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML3030]:** hezitace
- Komentář [ML3031]:** vycpávka
- Komentář [ML3032]:** opakování po sobě
- Komentář [ML3033]:** aproximace
- Komentář [ML3034]:** pantomima
- Komentář [ML3035]:** hezitace
- Komentář [ML3036]:** restrukturalizace
- Komentář [ML3037]:** pantomima
- Komentář [ML3038]:** opakování po ...
- Komentář [ML3039]:** vybavování
- Komentář [ML3040]:** restrukturalizace
- Komentář [ML3041]:** parafráze
- Komentář [ML3042]:** redukce sděle ...

26UL

délka záznamu 00:05:43  
počet slov: 702  
počet pauz: 8  
průměrná délka pauz: 2,9 sec.

77. der film erzählt über eine sandfigur  
78. die auf ähm der wüste liegt  
79. in der nähe ist eine leere flasche  
80. und man hört tropfen  
81. und diese figur wird plötzlich lebendig  
82. sie liegt zuerst nur auf dem sand  
83. dann hört sie diese tropfen  
84. sie setzt sich  
85. und versucht aus dieser flasche zu trinken (*rukama ukazuje, jak se postavíčka snažila napít*)  
86. diese flasche ist leider leer  
87. aber trotzdem hört sie immer noch diese tropfen  
88. also sie sucht nach dem wasser  
89. und überall ist nur sand  
90. deswegen sucht sie  
91. wo diese tropfen sein können  
92. und dann versucht sie mit den händen zu graben (*rukama naznačuje hrabání*)  
93. ob vielleicht unter dem sand eine quelle ist  
94. weil diese figur wahrscheinlich etwas trinken will  
95. dann gräbt sie \*2\* (*rukama opět naznačuje hrabání*)  
96. und der sand wird so flüssig  
97. und die figur fällt auch mit dieser flasche runter (*ukazuje, jak se postava propadla*)  
98. und sie fällt in eine andere welt  
99. ähm das ist eine landschaft  
100. wo nur papier ist \*2\*  
101. überall liegen nur papierblätter  
102. und es weht ein bisschen wind \*3\*  
103. und wieder diese figur hört tropfen  
104. und dann sieht sie auch ehm \*5\* no  
105. sie sieht nassen boden  
106. und versucht aus diesem nassen boden das wasser zu zu sich holen  
107. wieder trinken  
108. in die hände nehmen  
109. es geht nicht  
110. also gräbt sie wieder (*rukama opět naznačuje hrabání*)  
111. und wieder durch das nasse papier fällt sie in eine andere in ein anderes niveau herunter (*rukama naznačuje pád*)  
112. sie fällt immer herunter (*rukama ukazuje směr dolů*)  
113. und sie ist plötzlich in der landschaft der steine  
114. wieder hört man tropfen  
115. wieder sucht diese figur nach dem wasser  
116. ehm sie wird auch von einem stein verletzt in den hand (*ukazuje na ruce zranění*)  
117. aber sie ist aus sand  
118. deshalb blutet sie nicht  
119. oder man sieht nicht  
120. dass es weh tut

Komentář [ML3043]: hezitace

Komentář [ML3044]: pantomima

Komentář [ML3045]: hezitace

Komentář [ML3046]: parafráze sebe sama - klarifikací

Komentář [ML3047]: opakování po sobě

Komentář [ML3048]: opravování sebe sama

Komentář [ML3049]: vybavování

Komentář [ML3050]: opakování po sobě - wieder

Komentář [ML3051]: pantomima

Komentář [ML3052]: přílišná explicita

121. sie entfernt diesen stein aus dem hand
122. ähm dann ist diese figur plötzlich auf eine steinturm
123. also eine turm aus mehreren steine (rukama ukazuje, jak jsou kameny na sebe poskládány)
124. sie ist ganz oben und schaut (nonverbálně ukazuje, jak se postavička rozhlíží)
125. wo vielleicht das wasser sein könnte \*4\*
126. und dann \*3\*
127. dann findet etwas
128. was diese figur aus einer quelle wahrscheinlich ähm \*2\*
129. sie glaubt es ist eine quelle
130. wieder so ein kleines plätzchen nass
131. ähm diese figur das wasser wieder nicht nehmen
132. und versucht mit einem anderen stein dieses kleines meerchen zu zerstören ja?
133. wieder entsteht ein loch (rukama ukazuje, jak se kameny rozestoupily)
134. oder ein riss zwischen diesen steinen
135. und die figur fällt wieder herunter
136. jetzt kommt eine andere landschaft
137. eine eiserne landschaft
138. wo kein mensch ist
139. und wieder wiederholt sich die suche nach dem wasser nach dem tropfen
140. wird also der ort gesucht
141. wo man das wasser ahnen kann
142. und die figur sieht das wasser unter einem gatter? (hledá vhodný lexém)
143. nein ok mříž weiß ich nicht ...: (žádá interlokutora o pomoc).
144. I: gitter.
145. gitter gitter aha sehr nah aha unter einem gitter
146. bemüht sich diese gitter zu entfernen (rukama ukazuje nadzvednutí mříže)
147. das geht aber nicht glaube ich
148. und dann sieht sie
149. dass sich ein loch zumacht (rukou ukazuje, jak se poklop zavírá)
150. und obwohl sie nicht weißt
151. wohin sie springt
152. sie springt trotzdem drin und es ist zu
153. so und unsere figur ist wieder in eine andere landschaft \* gekommen
154. wieder sucht sie das wasser
155. und sie sieht
156. dass das wasser unter dem boden ist
157. dort ist ein kleines loch
158. und sie bemüht sich dieses loch zu grösser zu machen (nonverbálně popisuje děj, ukazuje zvětšení otvoru)
159. und dann bemerkt sie
160. dass sich die wände zu sich nähern (rukama ukazuje, jak se desky lisu přibližují k sobě)
161. und es droht
162. dass diese figur zerquetscht wird
163. und leider hat sie keine chance
164. also sie wird zerquetsch
165. und jetzt gibt es keine figur mehr
166. es gibt nur feiner sand
167. der durch dieses loch herunterfällt \*2\* (rukama ukazuje, jak se sype písek)
168. ins wasser endlich ins wasser ja
169. also der sand fällt ins wasser
170. und dann endlich dann fällt der sand wieder herunter
171. aber am ende sieht man

- Komentář [ML3053]:** hezitace
- Komentář [ML3054]:** parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [ML3055]:** pantomima
- Komentář [ML3056]:** pantomima
- Komentář [ML3057]:** prodlužování hlásek
- Komentář [ML3058]:** opakování po sobě - dann
- Komentář [ML3059]:** hezitace
- Komentář [ML3060]:** nahrazení sdělení
- Komentář [ML3061]:** hezitace
- Komentář [ML3062]:** aproximace
- Komentář [ML3063]:** kontrola vlastní přesnosti
- Komentář [ML3064]:** pantomima
- Komentář [ML3065]:** parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [ML3066]:** parafráze sebe sama - klarifikace
- Komentář [ML3067]:** užití podobně znějících slov
- Komentář [ML3068]:** změna kódu - ČJ
- Komentář [ML3069]:** nepřímá prosba o pomoc
- Komentář [ML3070]:** opakování po interlokutorovi, upřesnění
- Komentář [ML3071]:** aproximace
- Komentář [ML3072]:** pantomima
- Komentář [ML3073]:** pantomima
- Komentář [ML3074]:** vycpávka
- Komentář [ML3075]:** aproximace
- Komentář [ML3076]:** pantomima
- Komentář [ML3077]:** vycpávka
- Komentář [ML3078]:** parafráze
- Komentář [ML3079]:** pantomima
- Komentář [ML3080]:** parafráze sebe sama
- Komentář [ML3081]:** vycpávka
- Komentář [ML3082]:** opakování po sobě
- Komentář [ML3083]:** parafráze sebe sama

172. dass praktisch aus dem himmel der sand wieder auf die wüste fällt  
173. und wieder gibt es eine figur  
174. also der sand hat eine form (*rukama se pokouší naznačit tvar*)  
175. und wieder haben wir die leere flasche |

**Komentář [ML3084]:** pantomima

**Komentář [ML3085]:** redukce sdělení -  
Kreis

27UL

délka záznamu 00:03:48  
počet slov: 322  
počet pauz: 2  
průměrná délka pauz: 3,0 sec.

1. also der film ist über eine mann oder person aus dem sand
2. und diese person ähm ist ehm von dem sand geboren
3. und bei sich hat sie eine leere flasche
4. und ich meine
5. dass diese person eine durst hat
6. und sie hört immer ähm die wasser
7. und er hört immer kap kap kap
8. und dann ähm macht er ähm eine loch im sand
9. und am anfang rutscht er im loch
10. und auf einmal ist er im im einem anderen welt
11. und dort sind viele dort ist viel papier
12. und immer hört das wasser
13. und er geht ähm nach dem klang
14. und guckt wie ähm die wo das nasse platz ist
15. und er geht dort
16. und geht durch diesen nassen platz
17. und ist wieder im einem anderen welt
18. und dort sind die steine
19. und ähm die steine ähm wachsen aus den boden ähm \*4\*
20. und er wurde fast mit dem stein getötet
21. ähm \*2\* und wieder hört er das wasser
22. und sieht das den ähm nassen platz
23. und mit einem anderen stein ähm probiert er
24. diesen platz zerstören
25. und er weißt jetzt
26. dass er in einem anderen welt kommen kann
27. und dann ist er im welt der technik
28. dort sind verschiedene ähm eisenmaschine
29. oder was ist das
30. na und immer hört er das wasser
31. und er springt ähm unter dem unter die erde
32. und dort sind maschinen
33. und immer hört das wasser
34. ähm und sieht dort das wasser
35. aber die loche ist klein
36. und er kann dort nicht gehen
37. ähm er hatte angst
38. und möchte im wasser gehen
39. na und der film endet
40. dass diese person ähm mit den maschinen getötet ist
41. er ist tot
42. und liegt wieder im sand mit der flasche

- Komentář [ML3086]: parafráze seb...
- Komentář [ML3087]: prodlužování ...
- Komentář [ML3088]: hezitace
- Komentář [ML3089]: hezitace
- Komentář [ML3090]: parafráze seb...
- Komentář [ML3091]: prodlužování ...
- Komentář [ML3092]: prodlužování ...
- Komentář [ML3093]: užití slov, kt...
- Komentář [ML3094]: prodlužování ...
- Komentář [ML3095]: hezitace
- Komentář [ML3096]: změna kódu ...
- Komentář [ML3097]: prodlužování ...
- Komentář [ML3098]: hezitace
- Komentář [ML3099]: hezitace
- Komentář [ML3100]: prodlužování ...
- Komentář [ML3101]: aproximace
- Komentář [ML3102]: opakování po...
- Komentář [ML3103]: prodlužování ...
- Komentář [ML3104]: restrukturalizace
- Komentář [ML3105]: hezitace
- Komentář [ML3106]: prodlužování ...
- Komentář [ML3107]: hezitace
- Komentář [ML3108]: restrukturalizace
- Komentář [ML3109]: redukce sdělení
- Komentář [ML3110]: prodlužování ...
- Komentář [ML3111]: opakování po...
- Komentář [ML3112]: parafráze
- Komentář [ML3113]: redukce sdělení
- Komentář [ML3114]: prodlužování ...
- Komentář [ML3115]: prodlužování ...
- Komentář [ML3116]: prodlužování ...
- Komentář [ML3117]: hezitace
- Komentář [ML3118]: hezitace
- Komentář [ML3119]: hezitace
- Komentář [ML3120]: hezitace
- Komentář [ML3121]: prodlužování ...
- Komentář [ML3122]: vybavování
- Komentář [ML3123]: hezitace
- Komentář [ML3124]: hezitace
- Komentář [ML3125]: aproximace
- Komentář [ML3126]: prodlužování ...
- Komentář [ML3127]: aproximace
- Komentář [ML3128]: redukce sděle...
- Komentář [ML3129]: hezitace
- Komentář [ML3130]: tvorba ...
- Komentář [ML3131]: užití slov, kt...
- Komentář [ML3132]: vycpávka
- Komentář [ML3133]: prodlužování ...
- Komentář [ML3134]: hezitace
- Komentář [ML3135]: vybavování
- Komentář [ML3136]: prodlužování ...
- Komentář [ML3137]: hezitace
- Komentář [ML3138]: hezitace
- Komentář [ML3139]: prodlužování ...
- Komentář [ML3140]: vycpávka



## **Příloha č. 4**

**Souhrnný přehled použitých strategií v analyzovaných produktech**

<b>04UL</b>	<b>03UL</b>	<b>02 UL</b>	<b>01UL</b>	<b>PROBAND</b>
00:05:38	00:05:54	00:08:29	00:04:37	Délka záznamu
437	450	641	362	Počet slov
25	15	28	17	Počet pauz
2,6 sec.	2,5 sec.	3,3 sec.	3,6 sec.	Průměrná délka pauz
				Apoziopeze
7	3	2	4	Redukce sdělení
2	1			Nahrazení sdělení
4		2	2	Parafráze
7	2	2	5	Aproximace
3	8		1	Užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
1				Tvorba neologismu
6	3	13	1	Restrukturalizace
	3			Doslovný převod
				Pocizení
			7 (čj)	Změna kódu
	2	5	1	Užívání podobně znějících slov
14	14	45	13	Hezitace
3	4	11		Vybavování
2	4	3		Opravování sebe sama
2	4	1	2	Parafrázování sebe sama - klarifikace
1	4	1		Přílišná explicita
2		2		Pantomima
4	9	7		Užívání vycpávek
18	19	15	4	Opakování po sobě
				Opakování po jiných
				Předstírat porozumění
1				Přímá prosba o pomoc
			6	Nepřímá prosba o pomoc
				Prosba o zopakování
				Vyjádření neporozumění
		1		Kontrola vlastní přesnosti
			1	Zopakování odpovědi
				Oprava odpovědi
				Parafráze odpovědi
			3	Rozvinutí odpovědi
			1	Potvrzení odpovědi
				Odmítnutí odpovědi
8			6	Prodlužování hlásek

11UL	10UL	09UL	08UL	07UL	06UL	05UL
00:06:54	00:07:12	N	00:05:49	00:05:27	00:03:09	00:03:49
485	416	E	351	454	279	349
11	46	V	19	23	9	13
3,4 sec.	2,7 sec.	Y	3,8 sec.	3,5 sec.	2,7 sec.	2,8 sec.
		H				
	1	O	1	3	4	3
		D		1		
1	3	N	3	4	2	1
2	4	O	3	13	7	1
	1	C	4	4	1	
	4	O		5	1	
7	4	V	3	5	2	5
	2	Á	1			
		N		3		
		O			4 (aj)	1
1	1		1	2	1	2
25	22		7	23	14	31
2	1		2		1	3
2	6		3			
5	2		3	5	1	
1			2	1		
	2		2	2	1	1
5	2		3	9	3	
5	4		6	6	14	3
	1			1		2
						1
						1
						4
						1
7	11		19	6	1	5

18UL	17UL	16UL	15UL	14UL	13UL	12UL
00:08:06	00:01:40	00:04:14	00:04:22	00:06:31	00:03:38	00:04:02
557	204	467	301	649	332	391
17	9	12	13	10	9	4
2,8 sec.	3,0 sec.	2,9 sec.	2,5 sec.	2,9 sec.	2,2 sec.	2,8 sec.
	6	1		1	7	4
4		1	3	3		6
6	1	3	4	5	2	7
	2					3
	1		3	3		
7	5	4		4	3	
2					3	
	2		2 (on., aj)	2 (on., lat)	2 (čj)	
1	5	5	1	2	1	
41	4	12	8	28	8	5
1		3	5		1	1
1		3		3		1
2	1	1	1	9	3	1
2					6	4
2			2	5		8
3	2	16	4	23	3	5
5		12	8	4	12	5
1		2	2	2	1	1
			1			
1		6	4	1		1
			3	5	2	1
			1			
			2			2
6	3	1	2	4	1	7

25UL	24UL	23UL	22UL	21UL	20UL	19UL
00:05:17	00:05:17	00:01:35	00:03:45	00:07:37	00:03:21	00:05:30
689	595	141	417	1004	475	508
4	0	7	13	8	3	16
2,0 sec.	0	2,6 sec.	2,1 sec.	2,0 sec.	3,0 sec.	2,8 sec.
1	1	8	2	4	1	4
2	2		1			1
2	8	1	8	2	7	4
3	1		8	1	4	
5	1			2	1	1
	1	2	1	6	6	1
						2
		1				
8	7		2	2		3
6	3	12	11	23	5	40
1		1	5	3	3	10
5	4		2	1		2
	1		3	9	1	4
	1		1	10	1	
7			1			1
8	1		16	18	26	4
11	12	1	3	2	1	5
		1	1		2	2
			1			
			1	1		
8	8	1	5	31	14	



<b>04PHA</b>	<b>03PHA</b>	<b>02 PHA</b>	<b>01PHA</b>	<b>PROBAND</b>
00:07:25	00:05:20	00:01:35	00:08:05	Délka záznamu
811	409	178	950	Počet slov
12	19	9	12	Počet pauz
3,9 sec.	2,7 sec.	3,1 sec.	2,5 sec.	Průměrná délka pauz
3				Apoziopeze
	2	4		Redukce sdělení
	1			Nahrazení sdělení
6	2	3	1	Parafráze
3		8	5	Aproximace
	3		3	Užití slov, kt. se hodí ke všem účelům
	1	2		Tvorba neologismu
2	5		7	Restrukturalizace
				Doslovný převod
				Pocizení
	4 (čj)	1 (čj)	4 (2aj,2čj)	Změna kódu
3 (on.,a,č)	3	3	3	Užívání podobně znějících slov
26	28	1	39	Hezitace
3	2		8	Vybavování
4	2	1	11	Opravování sebe sama
1			8	Parafrázování sebe sama - klarifikace
	1			Přílišná explicita
6	4	1	1	Pantomima
16	2		6	Užívání vycpávek
5	11		15	Opakování po sobě
				Opakování po jiných
				Předstírat porozumění
8				Přímá prosba o pomoc
4	4	1		Nepřímá prosba o pomoc
				Prosba o zopakování
		2		Vyjádření neporozumění
3	1	3		Kontrola vlastní přesnosti
9	1			Zopakování odpovědi
				Oprava odpovědi
2				Parafráze odpovědi
				Rozvinutí odpovědi
1				Potvrzení odpovědi
				Odmítnutí odpovědi
36	5		11	Prodlužování hlásek

11PFA	10PFA	09PFA	08PFA	07PFA	06PFA	05PFA
00:03:10	00:04:10	N	00:10:59	00:03:32	00:09:27	00:04:34
288	440	E	960	307	595	584
15	12	V	22	8	33	3
2,6 sec.	2,3 sec.	Y	3,2 sec.	3,0 sec.	3,5 sec.	3,3 sec.
		H	1		2	1
	2	O	2	3	1	1
1		D			1	
1		N	4	1	7	5
3	4	O	6	5		4
		C	4	3	3	4
2	8	O	3	1		1
	3	V	6	1	4	
		Á		1		1
4		N	12		2 (aj)	
1 (aj)		O		4 (1aj, 3čj)	3 (aj)	
			7			9
32	5		25	2	21	3
1	2		8	2	1	2
	4		5	7	8	7
	7		1	3	1	3
	1					
1			3		7	3
	1		9	1	8	15
5	5		27	16	26	7
				2		1
			1		1	
2				1		1
				1	3	1
					1	
1	2		21	5	3	



14PHA	13PHA	12PHA
00:03:53	00:06:05	00:07:00
297	778	368
0	13	19
0	2,5 sec.	5,6 sec.
1	1	
4	1	4
		1
	5	5
1	5	3
1	2	1
2		1
	2	
2	6	
3 (čj)		6 (aj)
	5	
13	37	28
	3	
3	8	5
1	3	3
	1	
	4	2
	2	6
11	21	5
	1	
3		1
1	4	1
	2	3
1	1	2
		1
	1	
10	6	8

## **Příloha č. 5**

**Souhrnné vyhodnocení sebeevaluaace obou skupin probandů**

## Příloha 5

### Otázky:

1a) Jsem: žena/muž

1b) Jak dlouho se učíte německy (jak ve škole, tak i např. soukromě)? Uveďte počet let.

2) Kolik ovládáte jazyků?

2a) Německý + úroveň

2b, 2c, 2d) ostatní jazyky + úroveň A1 - začátečník, A2 - falešný začátečník, B1 mírně pokročilý, B2 - středně pokročilý, C1 - pokročilý, C2 - na úrovni rodilého mluvčího

3a) Rozhodl jsem se sám

3b) Protože si to přáli rodiče

3c) Protože němčina byla jednou z možností na základní nebo střední škole.

3d) Protože jsem na ZŠ nebo SŠ neměl jinou volbu

4a) pro cestování

4b) pro písemný styk s přáteli

4c) pro poslech hudby (německy zpívající skupiny)

4d) pro ústní komunikaci s přáteli

4e) pro četbu časopisů a novin

4f) pro četbu německy psané beletrie

4g) pro četbu odborné literatury

4h) pro vyhledávání na internetu

4i) pro sledování televizních programů a filmů v němčině

4j) pro studium v zahraničí

4k) pro současné nebo budoucí profesní uplatnění

4l) nemá pro mě žádný význam

5a) ve škole

5b) v rodině (s příbuznými)

5c) s německy mluvícími přáteli

5d) prostřednictvím počítače (internetu)

- 5e) při četbě německy psaných novin a časopisů (knih - beletrie)
- 5f) při četbě německy psané odborné literatury (pro studijní účely)
- 5g) příležitostně jen na dovolené/o prázdninách
- 5h) při sledování německy mluvících televizních stanic
- 6) Zažila jste již jako vyučujícího rodiného mluvčího?
- 6a) Jestliže ano, uveďte jak dlouho:
- 7) Použil jste nebo používáte němčinu Vy osobně při reálném rozhovoru s nějakým rodilým mluvčím?
- 7a) Jestliže ano, konkretizujte
- 8) V případě, že jste v předešlé otázce odpověděl "ano", co pro Vás byl největší problém, co Vám přitom připadalo nejtěžší?
- 9) Pobýval jste delší dobu v některé z německy mluvících zemí (např. v rámci studijního pobytu Erasmus, absolvování střední školy apod.)?
- 9a) Jestliže ano, uveďte jak dlouho:
- 10a) Předstíral jsem, že (všemu) rozumím.
- 10b) Naznačil jsem, že nerozumím. Řekl jsem, že nerozumím.
- 10c) Požádal jsem o zopakování řečeného.
- 10d) Požádal jsem o vysvětlení (o pomoc).
- 10e) Odhadl jsem smysl (např. na základě celkového kontextu). Snažil jsem se odhadnout.
- 10f) Použil jsem slovník (internet apod.).
- 10g) Požádal jsem svůj protějšek o vyjádření nejazykovými prostředky (např. gestikulací, pantomimou, kresbou, vyjádřením jiným způsobem - uveďte jak..).
- 10h) Použil jsem jinou strategii (uveďte, prosím, jakou):
- 11a) Nedokázal jsem se vyjádřit. Celému tématu jsem se vyhnul a přesel k jinému tématu.
- 11b) Použil jsem výraz podobného významu (nahradil jsem jej jiným).
- 11c) Použil jsem parafráze (výraz nebo strukturu jsem opsal/a jinak).
- 11d) Neznámý výraz/strukturu jsem vynechal.
- 11e) Na danou věc jsem ukázal (použil jsem např. ukazovacích zájmen ten, ta, to).
- 11f) Použil jsem nejazykových prostředků (např. gestikulace, pantomima, kresba).
- 11g) Vytvořil jsem si nové, v daném jazyce neexistující (vlastní) slovo.

11h) Použil jsem změny jazykového kódu (použil jsem anglické slovo, latinské apod.).

11i) Užil jsem tzv. vycpávek (např. vid', víš co, prostě, jakoby, těžko říct...).

11j) Požádal jsem o pomoc jinou osobu.

12a) Vzpomínáte si, že by Vám některý z vyučujících někdy vysvětloval, jakými způsoby byste mohli překonat své jazykové nedostatky, tedy jak obejít problém v komunikaci (např. opisem, náhradou jiným slovem, změnou jazykového kódu = použití angličtiny, latiny... namísto němčiny, apod.)?

12b) Jestliže ano, konkretizujte:

13a) Nacvičujete nebo jste nacvičovali tzv. tlumočnické dovednosti? (Př. Jeden žák představuje českého mluvčího, druhý je tlumočník, který tlumočí do němčiny nějaký rozhovor, promluvu jiné osoby, situaci apod. - lze i obráceně z němčiny do češtiny).

13b) Jestliže ano, konkretizujte:

14a) Setkal/a jste se někdy v hodinách němčiny s nácvikem tzv. volného překladu z češtiny do němčiny (nejedná se o doslovný překlad, ale o vlastní interpretaci výchozího textu, důležité je zachování hlavní myšlenky, kterou můžete vyjádřit např. opisem; méně podstatná slova můžete vynechat apod.)?

14b) Jestliže ano, konkretizujte:

15) Váš prostor pro doplňující informace.

**Výsledky sebeevalualce PHA a UL (1)**

	1a	1b	2	2a	2b	2c	2d	3	4	5	6	6a (v sem.)	7
<b>01UL</b>	žena	10	3	NJ/C1	AJ/B2	ŠJ/A1		A,C	A,G,H,J,K	A, D,F,G	ANO	1	Ano
<b>02UL</b>	žena	7	2	NJ/C1	AJ/B2			A, C	A, B, D, E, F, H, I, J, K	C, D, E, F, H	ANO	8	Ano
<b>03UL</b>	muž	10	2	NJ/C1	AJ/B2	FR/A2	IT/B1	A,C,	A, B, D, G, J, K	B, C, D, E, F, G, H	ANO	2	Ano
<b>04UL</b>	muž	8	3	NJ/B2	AJ/B1	RU/A2		Němčinu jsem měl jako druhý jazyk. Když přišla možnost výběru jazyka, měl jsem možnost si vybrat mezi němčinou a francouzštinou. Francouzština mi přišla těžší, nikdo ji doma neumí a je nám jako zemi vzdálenější. Proto jsem se rozhodl pro němčinu, protože jsem si myslel, že to bude pro mě jednodušší.	A, K, A hlavně si myslím, že obecně znalost jazyka je velmi důležitá. V poslední době se hodně stírají hranice mezi zeměmi a kulturami a je potřeba si vzájemně porozumět. Bez znalostí jazyka by to nešlo.	A, G	ANO	4	Ano
<b>05UL</b>	muž	8	2	NJ/B2	AJ/A2			A	A, B, D, E, J, K	B, C, D, E,H	ANO	4	Ano
<b>06UL</b>	muž	13	3	NJ/B2	AJ/B1	SL/B2		B,C,D (Kvůli babičce, která ráda mluvila německy, když jsem byl malý)	A, C, E, H, I, K	A, D,F,G Při kontaktu s německým turistou hledajícím cestu někam.	ANO	4	Ano
<b>07UL</b>	žena	7	2	NJ/B2	RJ/A2			C	B, C, D, E, F, G, H, I, J, K (Partner je německé národnosti a neumí česky)	B, C, D, E, F, H	ANO	8	Ano
<b>08UL</b>	žena	14	3	NJ/C1	AJ/B1	HL/A1		A	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K	C, D, E, F, G	ANO	6	Ano

**Výsledky sebeevaluační PHA a UL (1)**

09UL	NEVYHODNO- COVÁNO												
10UL	žena	8	2	NJ/C1	AJ/B2			Německy jsme komunikovali/mluvili v rodině od malička, proto jsem se rozhodla studovat němčinu.	A, B, D, E, F, G, H, I, K	B, C, D, E, F, G, H	ANO	6?	Ano
11UL	muž	15	více než 3	NJ/C1	AJ/C1	FR/A2	ŠJ/B2 + IT/B1	B	E, G, H, I, K	A, E, F, H	ANO	10	Ano
12UL	muž	10	2	NJ/B2	AJ/B1			A, C	K	B,D,F	ANO	4	Ano
13UL	muž	12	2	NJ/B2		FR/B1		C	A, B, C, E, F, G	B, D, E, F	ANO	4	Ano
14UL	žena	9	3	NJ/C1	AJ/B2	SJ/C1		C	A, B, D, E, G, H, J, K	A, C, F, G	ANO	3	Ano
15UL	žena	7	2	NJ/B2	AJ/B1			B, C	A, J, K	B,C, D, F	ANO	6	Ano

7a	8	9a	9b (v sem.)	10	11	12a	12b	13a	13b	14a	14b	15
občas	Vyjádřit vlastní myšlenky	ano	1	C, D, E	B, C, E	Nejsem si jist		Ne		Ano	Málokdy	
pravidelně	Porozumět jeho projevu	ano	1	A, B, C, D, E, F, G	B, C, E, F, J	Ano	občas	Ne		Ano	Často	

**Výsledky sebeevalualce PHA a UL (1)**

pravidelně	Vyjádřit vlastní myšlenky	ano	2	C, D, E	B, C, I	Ne	Málokdy	Ano	Málokdy	Ano	Občas	
občas	Vyjádřit vlastní myšlenky	ne		A, E	B, C, D, F	Nejsem si jist		Ne		Ne		Jen poznámka k otázce č. 2. U počtu jazyků jsem si nebyl jistý, jak je otázka myšlena. V ruštině umím říct pár vět a ovládám azbuku, ale nejsem si jistý, zda se to dá počítat do toho, že ovládám dany jazyk.
pravidelně	Vyjádřit vlastní myšlenky	ano	1	C, E, G	B, E, F, J	Ano	Málokdy	Ne		Ne		
občas	Vyjádřit vlastní myšlenky	ne		B, C, D, E, G (V některých případech jsem zkusil požádat mluvčího, jestli by to nemohl říci třeba anglicky	A, B, C, D, E, G, H, J (Zasekl jsem se a čekal, až mě někdo postrčí.)	Ano	občas	Ne		Nejsem si jist		
pravidelně	Vyjádřit vlastní myšlenky	ano	1	B, C, D, F, G (názorné ukázání)	B, C, E, F, G, H, I, J	Nejsem si jist		Ano	Občas	Ano	Často	
pravidelně	Vyjádřit vlastní myšlenky	ano	1	B, C, D, E	B, C, E, H, J	Nejsem si jist		Ne		Ano	Občas	
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		C, D, E	B, C, F	Ano	často	Ano	Málokdy	Ano	Občas	
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	ano	4	C, E	B, C, E, H, I	Ano	občas	Ano	Občas	Ano	Málokdy	
občas	Porozumět jeho projevu	ne		A, C, E	B, C, E, H	Ano	občas	Ne		Nejsem si jist	Málokdy	



### Výsledky sebeevalualce PHA a UL (1)

pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	ne		C	B (použil jsem ekvivalent v jiném jazyce)	Nejsem si jist		Ne		Ano	Občas	
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	ano	1	B, C, D, F, G (pantomima, kresba)	B, C, E, G, H	Ano	Málokdy	Ano	Občas	Ano	Málokdy	
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	1	C, D, E	B, C, E, F, H	Ano	Občas	Ne		Ano	často	
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	ano	1	A, C, D, E	B, C, E, F, G, H, J	Ano	Málokdy	Ano	Občas	Ne		Studium germanistiky je dle mého mínění nedostatečně zaměřeno na komunikační schopnosti studentů, samozřejmě se snažím dohánět učivo i samostudiem, ale občas na to nemám dostatek času nebo nejsem dostatečně motivovaná. S tímto problémem se potýká spousta studentů. Myslím, že je to způsobeno i tím, že nejsou nuceni používat němčinu i v jiných situacích než pouze ve škole. Nejdůležitější je totiž uvědomit si, že je němčina opravdu přínosná pro budoucí život a že slovní zásoba z akademických kruhů se neustále opakuje a fráze, které bychom použili v osobní komunikaci jsou nám neznámé.
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	ne		B, C, D	B, C, F, I	Ano	občas	Nejsem si jist		ano	často	

### Výsledky sebeevalualce PHA a UL (1)

pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	2	A, B, D, E ( Vždy záleželo na situaci. Mluvila-li jsem s nějakým spolužákem ze školy, tak jsem se téměř vždy znovu zeptala, na to čemu jsem neporozuměla. Pokud jsem ale neporozuměla něčemu při vyučování, záleželo vždy na osobnosti vyučujícího, případně na typu hodiny. Byl-li učitel vstřícný a nápomocný nedělalo mi problém, sdělit mu, že jsem něčemu nerozuměla, v opačném případě jsem raději předstírala, že všemu rozumím nebo jsem se obsah probírané látky snažila odhadnout z kontextu.	C, D, E	Nejsem si jist		Ne		Ano	Málokdy	Chtěla bych pouze podotknout, že ačkoli jsem výše uvedla, že se němčinu učím již 14 let aktivně se jí věnuji zhruba 8 let. Během prvních 6 let na gymnáziu se nám vystříдалo asi 8 učitelů a ve výuce se prakticky nikam nepostoupilo - opakovali jsme pouze slovíčka několika lekcí a některé gramatické jevy. Až poslední dva roky na gymnáziu jsme dostali profesorku, která byla naprosto úžasná a posunula nás dál. Dokázala motivovat většinu žáků a vzbudila u nás zájem o předmět. Němčinu jsem se tedy aktivně učila poslední dva roky na gymnáziu a následně na VŠ.
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		E	C, H	Nejsem si jist		Nejsem si jist		Nejsem si jist	Občas	
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	10	B, D, E	B, C, E	Nejsem si jist		Ne		Ano	Občas	
občas	Porozumět jeho projevu	Ne		B, C, E	B, E, I	Ne		Ano	Málokdy	Ano	Často	
občas	Porozumět jeho projevu	Ne		B, C, D, E	B, C, E, F, H, I	Ano	Občas	Ne		Ano	Občas	
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		D, E	B, C, D	Ano	Málokdy	Nejsem si jist	Málokdy	Ano	Občas	

### Výsledky sebeevalualce PHA a UL (1)

pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	1	B,C, D, E	B, C, E	Ne		Ne	Málokdy	Nejsem si jist		
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	3(měsíce)	B, D, E	B, C, E, H, I	Ano	Občas	Ano	Málokdy	Ano	Občas	
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	1(měsíc)	A, B, C, D, E (Při nejistotě jsem vlastními slovy přeformulovala sdělované a nechala si to potvrdit)	B, C, D, E, F, G, H, I	Ano	Občas	Ano	Málokdy	Ne		Možná stojí za zmínku "kompenzace" u písní. V případě neschopnosti vzpomenout si na název nebo interpreta se využívá zazpívání nebo jen zabroukání melodie. Moje poměrně často používaná strategie i v češtině :)
pravidelně	Porozumět jeho projevu	Ne		B, C, E, F, H (kresba, náčrt)	B, C, D, F, J	Ano	Občas	Ne		Ano	Často	

### Výsledky sebeevaluce PHA a UL (1)

	1a	1b	2	2a	2b	2c	2d	3	4	5	6	6a (v sem.)	7
01PHA	žena	11	3	NJ/C1	AJ/C1			A, C	A, B, D, E, F, G, H, I, J, K	C, D, E, F, H	Ano	13	ano
02PHA	žena	15	3	NJ/B2	AJ/B2	IT/B1		C	A, D, G, K	C, F (v rámci svého zaměstnání)	Ne		ano
03PHA	muž	7	2	NJ/B1	AJ/B2			C	A, E, G, H, I, J, K	C, D, E, F, G, H	Ano	2 (měsíce)	ano
04PHA	žena	15	2	NJ/B2	AJ/B2			D	A, B, C, D, E, F, H, I	A, C, D, E	Ano	10	ano
05PHA	žena	16	více než 3	NJ/B2	AJ/C1	ŠJ/A2	RU/C2 český, maďarský C2	D	A, B, D, E, H, I, J, K	C, D, H	Ano	1 (měsíc)	ano
06PHA	muž	8	2	NJ/B2	AJ/C1			A, C (Otec pracoval v té době v Rakousku, moje volba tím byla ovlivněna.)	B, C, D, E, G, H, I, J	C, D, E, F, H	Ano	1	ano
07PHA	muž	12	více než 3	NJ/B2	AJ/C1	AL+CH B2		A	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K	B, C, D, G, H	ne		ano
08PHA	žena	5	2	NJ/B2	AJ/B2			A, B, C	A, B, C, D, F, G, H, I, J, K	C, D, E, F, G, H	Ano	8	ano
09PHA	<b>NEVYHODNOCOVÁNO</b>												
10PHA	žena	15	3	NJ/C2				A	A, B, C, D, E, F, G, H, I, K	C, D, E, F, H	Ano		ano
11PHA	žena	6	více než 3	NJ/C1	AJ/C1	FR/B2	RU/B1	C	A, D, E, F, H, I	D, E, H	Ano	1 (měsíc)	ano
12PHA	žena	5	2	NJ/B1	AJ/C1			A, C	J, K	C, D, H	Ano	2	ano
13PHA	žena	15	2	NJ/B2	AJ/B2			A, C	A, E, F, G, H, I, K	B, E, F, H	Ne		ano
14PHA	žena	12	3	NJ/B1	AJ/C2	FR/A2		C	A, B, D, H	A, C, D, G	Ano	1 (nevím jaký údaj)	ano

### Výsledky sebeevaluace PHA a UL (1)

7a	8	9a	9b (v semestrech)	10	11	12a	12b	13a	13b	14a	14b	15
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	1	B, D, E	B, C, E, H, J	ano	občas	ne		Nejsem si jist		
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		B, C, D, E	B, C, E, F, H	ano	málokdy	ano	občas	ano	málokdy	
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	1	B, C, E	C, D, E, H, I, J	ano	občas	nejsem si jist		ano	občas	
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	1	B, C, E	B, C, F	Nejsem si jist		Nejsem si jist		Nejsem si jist		
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		B, C, D, E (Požádala jsem o zopakování problémově části v jiném pro mě srozumitelném jazyce)	B, C, E, H, I, J	Nejsem si jist		ne		ano	občas	
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	1	A, B, C, E	B, C, F, H	Nejsem si jist		ne		ano	málokdy	
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		B, C, D, E	B, C, E, H	ano	málokdy	Nejsem si jist		ano	často	
pravidelně	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ano	2 + 1(měsíc)	B, C, D, E, F, G, H	B, C, E, F, G, H, I, J	ano	často	ano	málokdy	ano	málokdy	
pravidelně		Ano	více měsíců	C, D, E, F	B, C	Nejsem si jist	občas	ano	občas	ano	občas	
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		A, C, E	B, C, H, I	Nejsem si jist	málokdy	Nejsem si jist		Nejsem si jist		
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		A, B, C, D, E	B, E, F	ano	často	ne		ano	občas	
občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		B, C, E, G	C, E, G, H, J	ne		ano	málokdy	ano	málokdy	

### Výsledky sebeevaluace PHA a UL (1)

občas	Vyjádřit své vlastní myšlenky	Ne		B, C, D, E, F, G	B, C, D, E, F, J	ne		ne		ne		
-------	-------------------------------	----	--	------------------	------------------	----	--	----	--	----	--	--

**Příloha č. 6 – uložena na CD v tištěné práci**

**Film QUEST**

## Příloha č. 7

### Evropské úrovně – stupnice pro sebehodnocení

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
P O R O Z U M Ě N Í	Poslech	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině,  o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných jednoduchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem  o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase, atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.	Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím delším promluvám, i když nemají jasnou stavbu a vztahy jsou vyjádřeny pouze v náznacích. Bez větší námahy rozumím televizním programům a filmům.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti roditelého mluvčího, nemám potíže porozumět mu ani tehdy, mluví-li rychle.
	Čtení	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přáním v osobních dopisech.	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujmají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým a jsem schopen/ schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.



M L U V E N Í	<b>Ústní interakce</b>	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet .	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími.  Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohoťově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znáím dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování  na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak hladce, že to ostatní ani nepostřehnou.
	<b>Samostatný ústní projev</b>	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduchým způsobem spojit fráze, abych popsal(a) své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vylíčit své reakce.	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.
P S A N Í	<b>Pisemný projev</b>	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, státní příslušnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.	Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mě události a zážitky osobně důležité.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.