

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Kateřina Šteklová

**Úloha návaznosti výuky v procesu rozvoje komunikativní kompetence českých
žáků základní školy se zřetelem k výslovnosti angličtiny**

Disertační práce

Školitel: Doc. PhDr. Alena Lenočová, CSc.

Obor: Pedagogika

Olomouc 2012

Poděkování

Děkuji své školitelce Doc. PhDr. Aleně Lenochové, CSc. za vedení, inspiraci a podporu při tvorbě této práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Úloha návaznosti výuky v procesu rozvoje komunikativní kompetence českých žáků základní školy se zřetelem k výslovnosti angličtiny* vypracovala samostatně, a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu, ze kterých jsem čerpala. Současně dávám svolení k tomu, aby tato disertační práce byla používána ke studijním účelům.

V Olomouci dne:

Podpis:

Klíčová slova: předškolní jazykové vzdělávání
výuka cizích jazyků na 1. stupni základní školy
výslovnost v angličtině
komunikativní kompetence
segmentální zvukové prostředky
suprasegmentální zvukové prostředky
Společný evropský referenční rámec pro jazyky
povinná výuka cizího jazyka
výuka angličtiny
návaznost výuky cizího/ anglického jazyka

Key words: language teaching to pre-primary pupils
language teaching to primary pupils
pronunciation in English
communicative competence
continuity in English language teaching
segmental sound features
suprasegmental sound features
Common European Framework of Reference for Languages
compulsory foreign language learning
English language teaching

Anotace:

Disertační práce se zaměřuje na úlohu návaznosti výuky angličtiny od předškolního jazykového vzdělávání v procesu rozvoje komunikativní kompetence žáků základní školy v tomto jazyce se zřetelem k výslovnosti angličtiny. Nutnou podmínkou zlepšování komunikativní kompetence v hodinách angličtiny je ovládnutí cizího jazyka na úrovni, která komunikaci umožní a správná produkce výslovnosti cizího jazyka je základní složkou jazykového kódu.

Teoretická část práce prezentuje výuku výslovnosti v historii didaktiky angličtiny a současný přístup k této problematice. Rozpracováním fonologické kompetence v rámci referenční úrovně A1a A2 byla věnována pozornost konkrétním dovednostem v rámci výslovnosti angličtiny. Ve vzdělávacích programech České republiky práce hledá systémové změny v zavádění předškolního jazykového vzdělávání a povinné výuky cizích jazyků a v přístupu k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Jazyková komunikativní kompetence je uvedena ve vzájemnou souvislost s klíčovou kompetencí komunikativní, a to jako nástroj umožňující její zlepšování.

Empirický výzkum testuje existenci kladného vlivu předškolního jazykového vzdělávání v angličtině na kvalitu výslovnosti žáků pěti základních škol v Ústeckém kraji a dále hledá vzájemný vztah mezi výsledky hodnocení výslovnosti a návazností předškolního jazykového vzdělávání na výuku angličtiny v 1. a 2. třídě základní školy. Výslovnost byla testována u mladších žáků základních škol ve 3. třídě a u starších žáků v době ukončení základní školy, ve třídě 9., kdy byl zjištěn stav jejich výslovnosti angličtiny.

V obou věkových skupinách jsou porovnávány tři záměrné výběry žáků shodného věku. Tyto byly vytvořeny dle jejich jazykového životopisu vzhledem k tomu, zda prošli předškolním jazykovým vzděláváním a vzhledem k návaznosti obsahu výuky na předškolní jazykové vzdělávání v 1. a 2. třídě.

Výzkum užívá kombinaci těchto metod:

- a) kvantitativního výzkumu ke statistickému zpracování dat
- b) kvalitativního výzkumu k doplnění obrazu pedagogické reality v dané

problematicke. Výslovnost byla testována v řečové produkci žáků prostřednictvím pořízení audionahrávek a videonahrávek a v přímém strukturovaném pozorování.

K vyhodnocení kvality výslovnosti bylo použito holistického přístupu pro zjištění celkového dojmu a atomistického přístupu pro detailní informace o kvalitě výslovnosti žáků.

Výsledky kvantitativního výzkumu lze shrnout následovně:

- Kladný vliv předškolní výuky angličtiny je patrný u žáků 3. tříd, tedy i ve skupině, kde návaznost obsahu mezi předškolním jazykovým vzděláváním a výukou na 1. stupni nemohla být realizována. Žáci skupiny s výukou návaznou však dosahují v hodnocení výslovnosti značně lepších výsledků.
- Prezentovaný výzkum ukázal, že v době ukončení povinné školní docházky ve sledovaných školách Ústeckého kraje existují tři skupiny žáků 9. tříd, které lze třídit dle jazykového životopisu, tak, jak je sami uvádějí.
- Na základě testování výslovnosti žáků 9. tříd byla zjištěna skupina vykazující velmi dobré výsledky ve výslovnosti angličtiny, které lze zařadit na úroveň A2. Tito žáci uvádějí, že byli angličtině na 1. stupni vyučováni s návazností na jejich předškolní jazykové vzdělávání. Dále byla zjištěna skupina žáků, kteří také uvádějí, že byli vzděláváni v angličtině od předškolního věku, ale bez dodržení návaznosti výuky na 1. stupni. Tito žáci nedosahují lepších výsledků než žáci skupiny kontrolní, kteří uvedli, že byli angličtině vyučováni od 4. třídy. Porovnání aritmetických průměrů výsledků hodnocení jejich výslovnosti nevykazuje statisticky významný rozdíl. Hodnocení výslovnostního profilu dvou zmíněných skupin žáků 9. tříd ukázalo značné nedostatky v jejich fonologické kompetenci. Jejich výslovnost lze zařadit na stupeň A1. Špatná výslovnost u nich může být překážkou úspěšné produkce srozumitelného ústního projevu v procesu rozvoje komunikativní kompetence.

Kvalitativní výzkum přinesl následující zjištění:

- Metody výuky žáků s výukou návaznou vedou k vyšší úrovni ovládnutí anglické výslovnosti.

- Skupiny bez návazné výuky v 1. a ve 2. třídě základní školy a také skupiny kontrolní nejsou v základních školách Ústeckého kraje, kde byl výzkum prováděn, vyučovány angličtině tak, aby dosahovaly stejně dobré výslovnosti angličtiny jako skupiny s výukou návaznou. Návaznost ve výuce angličtiny je důležitým faktorem umožňujícím zlepšování výslovnosti angličtiny.
- Rozhovory s učiteli a žáky prokázaly, že žáci nebyli vystaveni angličtině tak často jako žáci skupin s výukou návaznou.

Abstract:

This dissertation deals with the impact of continual English language learning from the pre-primary age of the pupils on the development of the pupils' communicative competence in this language with the main focus on their pronunciation skills. A necessary prerequisite of the development of communicative competence during English language lessons is mastering the language on the level that enables communication. Correct pronunciation forms a base of the language code. The theoretical part of the dissertation focuses on various approaches to pronunciation teaching in English methodology and also on the current approach to this topic. The systemic change in the grade when foreign language learning becomes compulsory is being sought within past and current educational programmes of the Czech Republic. Great attention is also paid to the development of pupils' key competencies concept. Communicative competence is put in connection with key communicative competence as a tool enabling its successful development.

The research tests whether pre-primary language teaching influences the quality of pupils' pronunciation at five basic schools in the region of Ústí nad Labem. The research project also seeks possible connection between the pronunciation assessment and the continuity of English language teaching. English pronunciation was tested in two age groups of pupils: 3rd graders and 9th graders. Each age group was divided into 3 sections according to the history of their English language learning and according to its continuity in their lower primary school age. Quantitative methods are used for statistic data processing and qualitative methods are used to seek a complex picture of the pedagogical reality in this issue.

The pupils' pronunciation was tested with the use of audio recordings, video recordings and within direct structured observations. The pronunciation assessment was performed according to the holistic approach picturing the pronunciation in the global way and according to the atomistic approach providing detailed information concerning the pupils' pronunciation quality.

The quantitative research results may be summarized as follows:

- Pre-primary English language teaching influence was discovered in both groups of the 3rd graders; that means also among the children whose primary English learning was not continuous.
- Pronunciation tested in the pupils of the 9th grades did not show this influence in the group of the interrupted continuity. The comparison of the arithmetic means between the results of the group without continual learning and the control group does not show statistically significant differences.
- The level of pronunciation of pupils taught English continuously was much higher in its assessment.

The qualitative research brought following results:

- Methods used when teaching the groups with continual English learning history lead to higher level of pronunciation mastery.
- Groups who were not taught continuously from lower-primary level are not being taught in the same way in the schools of Ústí region. This results in their not reaching similar pronunciation qualities as the groups with continual lower primary English language learning.

Teachers' and pupils' interviews proved the fact that these pupils who gained bad pronunciation testing results were not exposed to English as often as the continuously taught groups. The assessment of detailed pronunciation profile showed major defects of their phonological competence. Pronunciation of the 9th graders who claim they were not taught continuously at the lower-primary level may be evaluated as being on the reference level A1. Their bad pronunciation may be a great difficulty in their successful production of intelligible speech in the format of key communicative competence development.

Résumé:

Cette thèse traite de l'impact de l'enseignement de l'anglais préscolaire sur le développement des compétences de communication des élèves dans cette langue. La maîtrise de la langue au niveau qui permet la communication est une condition nécessaire du développement de la compétence communicative au cours des leçons d'anglais. La production de la prononciation correcte forme une base du code de la langue.

La partie théorique de la thèse porte sur les approches de l'enseignement de la prononciation en didactique d'anglais dans l'histoire et aussi sur les approches actuelles concernant ce sujet. La thèse explore les changements systémiques des programmes éducatifs de la République tchèque dans l'apprentissage des langues étrangères pré-primaire et dans l'approche concernant le développement des compétences clés de communication des élèves. La compétence communicative est mise en relation réciproque avec la compétence communicative clé étant l'outil permettant son développement.

La recherche dans cinq écoles élémentaires de la région d'Ústí examine si l'enseignement des langues préscolaire influe sur la qualité de la prononciation des élèves. Le projet de recherche vise également une connexion possible entre l'évaluation de prononciation et la continuité de l'enseignement de la langue anglaise. La prononciation de l'anglais a été examinée en 3ème classe de l'école primaire pour les jeunes élèves et en 9ème classe, étant finale dans l'enseignement primaire, pour les élèves plus âgés. Chaque groupe d'âge a été divisé en trois sections en fonction de l'histoire de leur apprentissage précoce de l'anglais et leur continuité du contenu de l'enseignement dans la période de l'enseignement primaire. Les méthodes quantitatives sont utilisées pour le traitement des données statistiques et les méthodes qualitatives sont utilisées pour rechercher une image complexe de la réalité pédagogique dans cette problématique. La prononciation des élèves dans leur production orale a été testée en utilisant des enregistrements sonores, des enregistrements vidéo et en pratiquant des observations directes et structurées. L'évaluation de la prononciation a été réalisée en se servant de l'approche holistique découvrant la prononciation de la manière globale et de

l'approche atomistique fournissant des informations détaillées concernant la qualité de la prononciation des élèves. Les résultats des recherches peuvent être résumés ainsi:

La recherche quantitative a donné des résultats suivants:

- L'influence de l'enseignement préscolaire en langue anglaise a été découverte dans les deux groupes d'élèves de la 3ème classe, alors également chez les enfants dont l'enseignement au niveau du contenu ne pas était pas continu.
- La prononciation testée chez les élèves de la 9ème classe avec la continuité interrompue n'a plus montré cette influence. La comparaison des moyennes arithmétiques entre les résultats du groupe, sans apprentissage continu et le groupe de contrôle, ne montre pas de différences statistiquement significatives.
- Les résultats de l'évaluation du niveau de la prononciation des élèves qui ont été enseignés en anglais en continu ont été beaucoup plus élevés.

La recherche qualitative a donné des résultats suivants:

- Les méthodes utilisées lors de l'enseignement des groupes d'apprentissage continu en anglais conduisent à la maîtrise d'un plus haut niveau de la prononciation.
- Les groupes sans l'enseignement continu dans l'âge primaire ainsi que les groupes de contrôle ne sont pas, dans les écoles élémentaires testées de la région d'Ústí, enseignés en anglais de façon qu'ils atteignent les mêmes qualités de bonne prononciation.

Les enseignants et des élèves interviewés approuvent le fait que les élèves qui ont obtenu de mauvais résultats lors des tests de prononciation ne sont pas exposés à l'anglais aussi souvent que les groupes enseignés en continu. L'évaluation du profil de la prononciation détaillé a montré des défauts majeurs de leurs compétences phonologiques. La prononciation des élèves de 9ème classe qui n'étaient pas enseignés en continu lors de l'enseignement pre-primaire peut être évaluée comme étant sur le niveau de référence A1. Leur mauvaise prononciation peut présenter une grande difficulté dans leur production orale réussie et intelligible au cours du processus du développement de la compétence clé de communication.

Poznámka: Pokud není uvedeno jinak, překlady anglických citátů do českého jazyka

provedla autorka práce.

Obsah

Anotace:	5
Obsah	11
Úvod.....	14
Cíl práce.....	14
Terminologická poznámka	15
Úvodní poznámka	17
1. Výuka anglické výslovnosti jako odborný problém	22
1.1 Přístup k výuce výslovnosti v didaktice angličtiny v krátkém historickém pohledu až do dnešních dnů.....	22
1.2 Faktory ovlivňující výuku výslovnosti	28
1.2.1 Mateřský jazyk.....	30
1.2.2 Věk žáků	32
1.2.3 Kvalita učitele	35
1.2.4 Návaznost výuky.....	37
1.2.5 Kterou výslovnostní variantu angličtiny máme vyučovat a jaký je cíl výuky výslovnosti ?	40
1.2.6 Srozumitelná výslovnost (intelligibility) a fonologická kompetence dle RVP ZV.	43
2. Výuka cizích jazyků v České republice – krátká historická paralela a současná situace	63
2.1 Vzdělávací programy doby nedávno minulé	63
2.1.1 Vzdělávací program Základní škola	64
2.1.2 Vzdělávací program Obecná škola	65
2.1.3 Vzdělávací program Národní škola	66
2.1.4 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.....	68
2.1.5 Podpůrné programy napomáhající zavedení rané výuky cizích jazyků dle připravované kurikulární změny	69
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	71
2.2.1 Klíčové kompetence	72
2.2.2 Průřezová témata.....	73

2.2.3	Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace	74
2.2.4	Multikulturní výchova	76
2.3	Evropská dimenze našeho jazykového vzdělávání	79
2.3.1.	Společný evropský referenční rámec pro jazyky	79
2.3.2	Evropská jazyková portfolia	80
2.4	Předškolní jazykové vzdělávání v České republice – současná situace	81
2.4.1	Předškolní jazykové vzdělávání v soukromé sféře	81
2.4.2	Předškolní jazykové vzdělávání v angličtině v systému státního školství v České republice	84
3.	Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v závislosti na rozvoji jazykové komunikativní kompetence v cizím jazyce	86
3.1	Jazyková komunikativní kompetence	88
3.2	Klíčová kompetence komunikativní	91
3.3	Rozvoj kompetence komunikativní: syntéza pohledu lingvisty i pedagoga	93
4.	Výuka anglické výslovnosti jako výzkumný problém	97
4. 1.	Výzkumný problém, cíle výzkumu	97
4.2.	Design a metody výzkumu	98
4.2.1	Proměnné a stanovené hypotézy	100
4.2.2	Metody výzkumu	102
4.3	Výběrový soubor a jeho vlastnosti	106
4.4	Výsledky výzkumu	108
4.4.1	Testování hypotéz	108
4.4.2.	Komplexní výslovnostní profil průměrných žáků výběrových skupin	126
4.4.3	Kvalitativní část výzkumu	130
5.	Závěr	137
5.1	Přínos pro pedagogickou teorii a praxi	143
	Použitá literatura a prameny	146
	Přílohy	156
	Příloha č. 1: Hodnotící tabulky pro holistické hodnocení výslovnosti	156
	Příloha č. 2: Tabulky pro atomistické hodnocení výslovnosti	159
	Příloha č. 3 Modely realizace vokálů a dvojhlásek	164
	Příloha č. 4 Obecná charakteristika referenčních úrovní A1 a A2 dle Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky	166

Příloha č. 5 Výňatky ze vzdělávacích programů prezentovaných v kapitole 2.1.	166
Příloha č. 6 Přehled získaných bodů ve výzkumném šetření všech skupin	170
Příloha č. 7: Výběr z pořízených nahrávek	178
Seznam grafů	179
Seznam použitých zkratk	180
Profesní curriculum vitae	181
Publikační činnost	183
Poznámky	186

Úvod

Cíl práce

Práce si klade za cíl analyzovat úlohu návazné výuky angličtiny od předškolního věku žáků a také absenci této návaznosti ve výslovnosti angličtiny.

Disertační práce si klade za cíl analyzovat, je-li předškolní jazykové vzdělávání v angličtině výhodou pro správné ovládnutí její zvukové stránky a odrazí-li se v řečové produkci žáků základních škol Ústeckého kraje.

Tato práce je příspěvkem do diskuse vedené mezi laickou i odbornou veřejností na téma kladného vlivu předškolního jazykového vzdělávání v oblasti cizího jazyka pokud jde o rozvoj jeho výslovnosti.

Cizí jazyk je pevnou součástí kurikula základních škol v České republice. Předškolní jazyková výchova může přispět k pozdější kvalitní schopnosti užívat daný cizí jazyk, tedy přinést své ovoce. Úspěch je ovšem zaručen pouze při dodržení určitých nutných podmínek. Nedostatek kvalifikovaných učitelů a absence návaznosti při výuce cizího jazyka - angličtiny, jsou faktory, které mohou znemožnit vyučovat angličtinu jako prostředek komunikace, nikoli pouze jako jeden z povinných školních předmětů. Výuka cizího jazyka komunikativní metodou je ideálním prostředím pro rozvoj klíčové kompetence komunikativní namířené na dorozumění se v cizojazyčném a multikulturním prostředí. Správná výslovnost cizího jazyka je zárukou kvalitní schopnosti dorozumět se a je předpokladem pro úspěšnou komunikaci.

Děti v předškolním věku vykazují schopnost osvojovat si „kousky jazyka“ rychleji a snadněji spíše než se jazyku zdlouhavě cíleně učit. Jsou-li děti předškolního věku a žáci prvního stupně základní školy vystaveny ve vzdělávacím procesu cizímu jazyku, velmi rychle jsou schopné tento jazyk imitovat a dokonce, byť v limitované podobě, jím začít komunikovat. Počátek řečové produkce v cizím jazyce je tedy imitací zvukové podoby jednoduchých slov a mluvních úseků. Kvalitní vzdělávání v cizím jazyce v předškolním věku dětí je uskutečňováno s cílem položit dobré základy cizího jazyka, které žákům v pozdějších letech umožní účinně v tomto jazyce komunikovat. Důležitou složkou komunikace, které se týká naše analýza, je výslovnost.

Disertační práce si klade za cíl analyzovat, zda je předškolní jazykové vzdělávání v cizím jazyce – angličtině – v základních školách Ústeckého kraje přínosem pro správné ovládnutí její zvukové stránky.

Terminologická poznámka

Téma práce je řešeno na pomezí pedagogiky a oborové didaktiky, což v sobě zahrnuje úskalí terminologického posunu. Tato práce obsahuje termíny běžně užívané v české lingvodidaktice, ale používá též termínů přeložených z cizojazyčných publikací pojednávajících o didaktice angličtiny. Abychom předešli nedorozumění, považujeme za důležité objasnit, jak se v našem textu pracuje s termíny jako jsou: *předškolní jazykové vzdělávání*, *jazykový životopis*, *návaznost výuky*, *segmentální zvukové prostředky*, *suprasegmentální zvukové prostředky* či *kvalita učitele*.

Předškolní jazykové vzdělávání

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. (VÚP, 2004) Hledali jsme vhodný termín pro označení výuky probíhající během posledního roku před nástupem dětí do první třídy základní školy. Dospěli jsme k termínu *předškolní jazykové vzdělávání*, kterým budeme v naší práci označovat vzdělávací proces, který se v cizím jazyce odehrával během předškolního ročníku mateřské školy, tedy v posledním ročníku před nástupem povinné školní docházky, ve věku od pěti do šesti (sedmi) let. Někteří autoři, např. Najvar, používají v tomto kontextu termín *raná výuka jazyků* (Najvar, 2009), který je však z našeho pohledu problematický. Dochází zde k posunu významu, neboť termín *raný věk* dítěte, *rané dětství* (Průcha, a další, 2001) je užíván pro vývojové období dítěte zahrnující 2. a 3. rok jeho života. V angloamerické literatuře je používán termín *young learners*, který však pro účely této práce také není vhodný, neboť není přesně vymezen a nejčastěji označuje žáky ve věku od 5-11 let.

Jazykový životopis

Termín *jazykový životopis* je běžně užíván ve spojitosti s Evropským jazykovým portfoliem pro žáky všech věkových kategorií v referenčních úrovních A1-

C2. Je součástí Evropského jazykového portfolia (Perclová, a další, 2006), které se skládá celkem z částí tří: jazykový *životopis*, který dokumentuje osobní historii učení se cizímu jazyku a mezikulturní zkušenosti; *jazykový pas*, který dokumentuje jazykové znalosti člověka formou, jež je srovnatelná v několika jazycích; a dále *soubor dokumentů a prací*, v němž jsou shromážděny vlastní práce různého druhu, které ilustrují aktuální stav učení a zkušeností (Rada Evropy, 2007). Jazykovým životopisem je chápán strukturovaný sled faktů, jevů a procesů v dosavadním životě jedince, které se vztahují k mateřskému nebo cizímu jazyku (Najvar, 2010, s.13). V rámci jazykového životopisu je zaznamenáván proces učení se především cizímu jazyku, kontakt s cizojazyčným prostředím, cestování a tak podobně.

Návaznost výuky

Návaznou výukou chápeme vyučovací proces, ve kterém je záměrně dodržována organizace výuky, která zaručí návaznost jejího obsahu a úrovně. V naší práci analyzujeme úlohu udržení a porušení návaznosti výuky angličtiny mezi stupněm předškolním a 1. třídou základní školy.

Průcha definuje návaznost ve výuce takto: „Promyšleně koncipovaný a realizovaný vztah v rámci školní výuky. Zpravidla se uvažuje o návaznosti obsahové, ale měla by se též týkat cílů výuky.“ (Průcha, a další, 2001, s. 135)

Segmentální zvukové prostředky

Tento termín je přeložen z angloamerické literatury. Zde se setkáváme s termíny: *segmental features*, *segmental aspects of pronunciation*. (Field, 2005) Roach hovoří o segmentální fonologii - *segmental phonology*, vztahující se k segmentálním fonémům. (Roach, 2010) Segmentálními zvukovými prostředky označujeme realizaci hlásek, tedy samohlásek, dvojhlásek a konsonant, to jest jednotlivých fonémů. Užíváme též termín *segmentální zvukové jevy*, který chápeme jako termín synonymní.

Suprasegmentální zvukové prostředky

Suprasegmentálními zvukovými prostředky jsou označovány zvukové jevy označované též jako prozódické – *prosody* v angličtině, či *prosodic phonology*. (Roach, 2010) Jsou to zvukové prostředky vyššího řádu než jednotlivé hlásky, fonémy. Těmito

zvukovými prostředky jsou přízvuk slovní, přízvuk větný, rytmus, či intonace.

Kvalita učitele

Kvalitou učitele rozumíme komplex klíčových profesních kompetencí učitele. (Švec, 1998) Zásadní kompetencí pro tuto práci je kompetence odborně-předmětová. (Spilková, 1996) Kvalitou učitele ovlivňujícího zásadním způsobem výslovnost žáků rozumíme jeho systematickou znalost aprobačního oboru a jeho schopnost transformovat tyto znalosti do výchovně-vzdělávací činnosti (Vašutová, 2001). Nedílnou součástí kvality učitele angličtiny je také jeho schopnost aktivně tento jazyk užívat na vysoké úrovni, což zahrnuje i výbornou kvalitu výslovnosti angličtiny.

Kvalita výslovnosti

Kvalitou rozumíme „komplexní charakteristiku parametrů (vlastností)“ (Průcha, a další, 2001). Kvalitou výslovnosti rozumíme komplexní charakteristiku zvukového plánu. Zvukovými parametry, které jsou v rámci výslovnosti hodnoceny, jsou výrazové prostředky řeči, tedy segmentální a suprasegmentální zvukové prvky. Výslovnost a její kvalita je v této práci hodnocena dle složek fonologické kompetence, jak je uvádí Společný evropský referenční rámec pro jazyky. (Rada Evropy, 2006) Fonologická kompetence zahrnuje znalosti a dovednosti vnímat a produkovat segmentální i suprasegmentální zvukové prvky.

Úvodní poznámka

V roce 2007 vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (VÚP, 2007). Tento dokument velmi jasně hovoří o vysoké důležitosti výuky cizích jazyků. Ta má dětem umožnit komunikovat účinně v každodenních situacích v cizím jazyce, kterému se učí. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je zaměřen na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v hodinách cizího jazyka může být ve své podstatě propojen s nabýváním komunikativní kompetence tak, jak je definována lingvisty.

Výuka podle RVP ZV má hledat vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládnutím dovedností i utvářením postojů (Belz, a další, 2001, s. 7). Taková výuka je ovšem vedena jinak než tradiční hodina s výkladem, cvičením a zkoušením. Učitelské týmy, vytvářející ŠVP musejí dobře promýšlet, které výukové aktivity rozvíjejí každou z klíčových kompetencí a podle toho rozhodnout, jakými způsoby bude potřeba s látkou pracovat.

Rámcový vzdělávací program uvádí, že žák před 10. rokem věku má ovládnout fonetický plán jazyka na takové úrovni, aby byl schopen aktivně se účastnit jednoduché konverzace. Znamená to, že žák má být schopen produkovat foneticky správné promluvy a také dobře porozumět jednoduchým sdělením a mluveným pokynům, ale též jednoduchým autentickým materiálům. V tomto věku má již bezpečně rozlišovat mezi grafickou a fonetickou formou slova a také foneticky správně číst jednoduché texty. (VÚP, 2007, s. 26-27)

V podmínkách českého školství lze jasně vysledovat již koncem 80. let minulého století tendenci reagovat na požadavky rodičů pro zavedení výuky angličtiny v co nejranějším věku. Mnoho státních mateřských škol proto zařazuje nepovinnou jazykovou výchovu v angličtině do předškolního ročníku. Děti vyučují samotné kmenové učitelky či externí učitelé z jazykových agentur. Tato poptávka dala vzniknout mnoha soukromým jazykovým školám, které poskytují výuku angličtiny pro předškoláky. Mnoho základních škol zavádí výuku angličtiny již od první třídy a pokouší se tak (především v očích rodičů, kteří danou základní školu pro své ratolesti zvolili) zaplnit mezeru vznikající mezi anglickými hodinami v mateřské škole a povinnou výukou cizího jazyka ve třetí třídě. Podle změn ve výukových programech, které přinesla tak zvaná „Bílá kniha“ neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (MŠMT, 2001) se děti v České republice začínají od roku 2007 povinně učit cizímu jazyku ve třetí třídě základní školy. Velké množství českých dětí se s ale s angličtinou setká již v mateřské škole. Bohužel neexistuje pevná záruka návazné výuky v 1. a ve 2. třídě prvního stupně základní školy na předškolní cizojazyčnou zkušenost. Proces, který započal výukou v mateřské škole, je velmi často narušen. Naprostá většina základních škol totiž nereflektuje předškolní vzdělávání v cizím jazyce a doposud získané znalosti žáků ve výuce cizího jazyka v prvních třídách základní

školy. V Ústeckém kraji tuto reflexi a důsledné dodržování návaznosti výuky angličtiny můžeme vysledovat pouze v několika základních školách z celkového počtu 268 základních škol.

Ačkoli mnoho předškoláků dnes prochází předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, tento fakt je ve výuce v první a ve druhé třídě základních škol opomíjen. Žáci se v první třídě znovu začínají „učit“ shodnou slovní zásobu, se kterou se seznámili v mateřské škole (názvy barev, číslovky do 10, slovíčka označující rodinné příslušníky, části těla atd.), anglické dětské písničky a jednoduché učitelovy povely. Tak je porušena ceněná návaznost výuky a může dojít ke snížení motivace dětí začít skutečně komunikovat v angličtině. Vyučovaný jazyk tak není prostředkem komunikace, ale jen školním předmětem. „Hlavním záměrem výuky v hodinách cizího jazyka má být rozvíjení žákovy schopnosti tímto jazykem komunikovat. Cílem této výuky je komunikativní kompetence a učitelovo úsilí musí být namířeno na rozvoj všech jejích komponentů“ (Brown 2001, s. 69). Cílem úsilí českého učitele je rozvoj žákových klíčových kompetencí, tak jak jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Klíčová kompetence komunikativní je rozvíjena spolu s kompetencí jazykovou, tedy s žákovou schopností jazykem účinně komunikovat.

Výzkum výsledků zavádění předškolní výuky angličtiny v 80. a v 90. letech minulého století byl již v Čechách proveden, a to katedrou anglistiky brněnské Pedagogické fakulty v roce 2006. Výzkum se zabýval stupněm ovládnutí gramatického a lexikálního plánu angličtiny. Výzkum nepotvrdil kladný vliv předškolní výuky angličtiny na pozdější stupeň jejího ovládnutí. Za příčiny tohoto výsledku byly označeny absence návaznosti ve výuce spolu s nedostatečnou kvalifikovaností vyučujících (Hanušová, a další, 2006).

Důvody výše popsaného stavu věci mohou být následující:

- Učitelé samotní nehovoří anglicky tak dobře, aby tento jazyk užívali bez zábran a strachu
 - z vlastních chyb.
- Organizace výuky a užívané metody nevedou žáky ke schopnosti komunikovat v angličtině.

Tato práce se pokusí doplnit empirické zkoumání výsledků výuky angličtiny v českých základních školách analýzou kvality výslovnosti angličtiny u českých žáků. Zaměřuje se na analýzu úlohy předškolního jazykového vzdělávání v angličtině v rozvoji kvality anglické výslovnosti v kontextu návaznosti výuky školní. Otázkou stále zůstává kladný vliv zavedení předškolního jazykového vzdělávání v angličtině. Mnozí odborníci argumentují výraznou schopností nejmladších žáků imitovat výslovnost cizího jazyka a osvojit si ji.

Lynn Cameron v publikaci *Teaching Languages to Young Learners* (Výuka jazyků u nejmladších žáků) hovoří o všeobecném trendu rané výuky jazyků a zmiňuje též její dopad na rozvoj výslovnosti. „V posledních desetiletích roste zájem vyučovat cizí jazyky na prvním stupni základní školy a dokonce předškolní úrovni. Výzkumníci věří, že u dětí, u nichž je započato s ranou výukou cizích jazyků, se vyvinou a dokonce zůstanou některé základní dovednosti v těchto cizích jazycích. Nejedná se však o veškeré jazykové dovednosti, které jsou rozvinuty. Nejvýraznější kladný vliv lze pozorovat na rozvoji poslechových dovedností a na kvalitě výslovnosti. Tento fakt je však často omezen pouze na situace, kdy jsou děti vystaveny reálné komunikaci v reálných situacích a nemusí se vztahovat na výuku školní.” (Cameron, 2001, s. 17)

Výhodou nejmladších žáků je připravenost naučit se cokoli s velkým nadšením. Schopnost nejmladších žáků imitovat výslovnost a zároveň si velmi snadno osvojit slovní zásobu a jazykové struktury během komunikace v různých situacích může být znehodnocena výukou, která postrádá kvalitu i koncepci návaznosti. Anglický jazyk není často vyučován pro zvýšení komunikativní kompetence v tomto jazyce, ale spíše pro okamžité výsledky v ovládnutí izolovaných výrazů z oblasti anglické slovní zásoby. Děti mladšího školního věku totiž nejsou vystaveny reálným komunikačním situacím. Obecný výsledek takovéto výuky je znalost slovní zásoby bez schopnosti komunikovat v angličtině. Žáci, kteří prošli několika začátky výuky, navíc rapidně ztrácejí motivaci k učení se angličtině a jejich jazykové schopnosti se zdají být zcela srovnatelné s výsledky jedinců, kteří začali později, avšak při zachování návaznosti výuky a při její vysoké kvalitě.

Jak potvrzují odborníci, raný začátek je výhodný především pro rozvoj ovládnutí zvukové stránky jazyka. Projeví se tedy předškolní jazykové vzdělávání v angličtině kladně na stupni osvojení si správné výslovnosti tohoto cizího jazyka u českých žáků prvního stupně základní školy? Projeví se předškolní jazykové vzdělávání v angličtině také na kvalitě výslovnosti tohoto cizího jazyka v pozdějších letech školní docházky?

Tato práce si klade za úkol analyzovat kvalitu výslovnosti angličtiny v kontextu návaznosti předškolního jazykového vzdělávání na výuku angličtiny na prvním stupni základní školy. Za použití metod kvantitativního výzkumu bylo rozhodnuto testovat kvalitu výslovnosti angličtiny u českých žáků prvního i druhého stupně základní školy.

1. Výuka anglické výslovnosti jako odborný problém

Tato kapitola pojednává výuku anglické výslovnosti jako odborný problém. V úvodní části kapitoly je krátce popsána historie výuky výslovnosti v angloamerické didaktice cizích jazyků. Kapitola se též zaměřuje na faktory ovlivňující úspěšnost výuky výslovnosti a předkládá názory odborníků na výhody rané výuky jazyka vzhledem k jeho výslovnosti. Text se soustředí na fonologickou kompetenci v rámci referenční úrovně A1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, jehož deskriptory jsou dále rozpracovány, a zabýváme se zvukovými aspekty, které mohou ovlivnit srozumitelnost mluveného projevu.

Zvukový systém angličtiny a češtiny je porovnáván s ohledem na jejich rozdílnost a na předpokládané zdroje chyb v produkci a nepochopení v percepci angličtiny u českých žáků.

1.1 Přístup k výuce výslovnosti v didaktice angličtiny v krátkém historickém pohledu až do dnešních dnů

V současnosti je kvalitní výslovnost cizího jazyka vysoce ceněnou dovedností. V minulosti, kdy mluvený projev nebyl vždy v centru pozornosti jazykového vyučování „byla výslovnost spíše Popelkou stojící za výukou gramatických pravidel a za memorováním slovní zásoby“. (Celce-Murcia, 2002, s. 2) Moderní výuka výslovnosti angličtiny se vyvíjela ve dvou proudech, které představovaly odlišné přístupy k tomuto problému: 1) intuitivně imitativní a 2) analyticko-lingvistický. (Celce-Murcia, 2002, s. 2) Intuitivně imitativní přístup závisí na schopnostech žáka vnímat zvukový plán cizího jazyka, kterému je vystaven, a pokusit se imitovat hlásky cílového jazyka, slovní přízvuk a rytmus. Vedle toho přístup analyticko-lingvistický spočívá ve využívání výukových pomůcek, jakými jsou fonetická abeceda, tabulky kontrastivních zvuků či drilová cvičení.

V průběhu dvou minulých století sledujeme také výukové metody, jež odsouvají zvukovou podobu jazyka jako sekundární problematiku. Takovým přístupem je známá gramaticko-překladová metoda (grammar translation method).

Za použití této metody se cizojazyčná výuka soustředovala na schopnost žáka pochopit psaný text, dokonale jej přeložit do jazyka mateřského a intelektuálně těžít z jeho obsahu. Zvuková stránka cizího jazyka byla irelevantní. Tímto způsobem byly vyučovány nejprve klasické jazyky, tedy řečtina a latina, a v 19. století též jazyky moderní, především francouzština, němčina a také angličtina. Ač je tato metoda považována za dávno překonanou, popis základního vyučovacího schématu nápadně připomíná jazykové vyučování tak, jak je známo z vlastních zkušeností.

„Typická hodina sestávala z prezentace gramatických pravidel a prostudování seznamu nové slovní zásoby, následovalo překladové cvičení.“ (Richards, a další, 1985, s. 126) Gramaticko-překladová metoda byla mnohými pedagogy odmítána a tato reakce dala vzniknout metodám, které kladly důraz na mluvený projev v cizím jazyce. Byla to takzvaná **přímá metoda (direct method)**, jež vznikla na přelomu 19. a 20. století. Výslovnost je dle této metody vyučována tím způsobem, že studenti imitují a opakují zvuky cílového jazyka. Přímá metoda byla vyvinuta na základě pozorování dětí v procesu nabývání jazyka mateřského a dospělých lidí, kteří se učili cizímu jazyku bez pomoci jeho cílené výuky. Pokračovateli této metody byli zastánci mnohých naturalistických metod. Celce-Murcia označuje za pokračovatele Ashera v metodě celkové fyzické odezvy (**total physical response**)¹ (1977) a Krashena a Terrella s jejich přirozeným přístupem (**the natural approach**)² (1983). Oba tyto přístupy se zprvu zaměřují na poslechové dovednosti žáků bez tlaku na vynucení mluvené produkce cizího jazyka, čímž dávají žákovi prostor pro „internalizaci cílového zvukového systému“ (Celce-Murcia 2002, s. 3).

Důraz na mluvenou podobu jazyka kladli také lingvisté a učitelé, jejichž snahy jsou označovány za **reformní hnutí (reform movement)**. Reformní hnutí spadá do stejného období jako přímá metoda, s jejímž vznikem je paralelní. Skupině fonetiků sdružených v **reformním hnutí** připisujeme zásluhu za nesmírně důležitý krok, který ovlivnil kvalitu výuky výslovnosti v pozdějších letech. Bylo jím založení **Mezinárodní fonetické asociace (International Phonetic Association)** v roce 1886. Za zakladatele této organizace jsou považováni Angličan Henry Sweet, Francouz Paul Passy a Němec Wilhelm Viötor. Tito jazykovědci vytvořili **mezinárodní fonetickou abecedu (International Phonetic**

Alphabet) známou pod zkratkou **IPA** (viz níže 1.2.6.3). Fonetická abeceda umožnila přesný popis zvuků světových jazyků. IPA je tedy jakousi abecedou složenou ze symbolů reprezentujících jednotlivé zvuky. Vytvoření IPA položilo základy analyticko-lingvistickému přístupu k výuce výslovnosti. Jazykovědci a učitelé sdružení v Mezinárodní fonetické asociaci prosazovali ve výuce cizích jazyků také následující principy:

- mluvená forma jazyka je primární a má být upřednostňována
- fonetika je užívána ve výuce za účelem dosažení kvalitní výslovnosti žáků (Richards, a další, 2009, s. 9).

Dnes je IPA běžnou součástí cizojazyčného vyučování. Britská nakladatelství přistupují k informaci o fonetických symbolech jako k nutné součásti studijních příloh vedle seznamu slovní zásoby, která obsahuje fonetický přepis, a tvarů nepravidelných sloves. K užívání IPA v praxi se dále vyjadřujeme v kapitole 1.2.6.3.

V letech 1930 až 1950 vzniká ve Spojených státech **audiolingvální metoda** a ve Velké Británii hovorová metoda (**oral approach**). Obě tyto metody považují výslovnost za stěžejní a soustřeďují se na ni od samých počátků výuky cizího jazyka. Tyto metody se však ve své podstatě liší. Metoda nazvaná **oral approach** byla vyvinuta britskými lingvisty ve 30. letech a byla užívána do let šedesátých. Tato metoda je nazývána také situational language teaching, situační výuka jazyků. Jazykem výuky je jazyk cílový, kdy jsou jazykové struktury prezentovány v situacích, ve kterých mohou být použity. Tato metoda se vyznačovala racionálním přístupem k výběru potřebné slovní zásoby i gramatických struktur. Představitel tohoto metodického přístupu Harold Palmer, nazírá gramatiku jako soubor základních struktur, které tvoří základ mluveného jazyka. Ve výuce podle dané metody mluvený jazyk předchází výuce psané formy a jazykem výuky je jazyk cílový.

Audiolingvální metoda má svůj původ v americkém strukturalismu, který nazírá jazyk jako systém strukturálně uspořádaných elementů a je studován v pyramidálním uspořádání od fonetické roviny po rovinu textovou. (Richards, a další, 2009, s. 56) Výuka cizího jazyka je založena na behavioristické teorii výuky za použití podmiňování v systému pozitivní zpětné vazby. Výuka probíhá bez použití mateřského jazyka žáků.

Primární je mluvená podoba jazyka, která ve výuce předchází podobu psanou. Výuka gramatických pravidel je založena na drilových opakováních jazykových struktur. Učitel prezentuje věty, které žáci ihned opakují, samostatně jsou pak schopni strukturu užít v malé modifikaci nahrazením nového slova, které předloží učitel. Základní myšlenkou tohoto postupu je opakování jazykových struktur v takovém množství, až je žák tyto schopen samostatně použít. Výuka výslovnosti probíhala v podobném duchu. Žáci imitují učitele, „k výuce byla používána drilová výslovnostní cvičení typu „minimal-pair drill“³. (Celce-Murcia 2002, s. 3) „Počáteční výuka jazyka je zaměřena na ovládnutí fonologických a gramatických struktur, ne na výuku slovní zásoby.“ (Richards, a další, 2009, s. 56) Tato metoda byla hojně užívána v 50. a v 60. letech, především ve Spojených státech.

V 70. letech minulého století byly vytvořeny další výukové metody, které přistupovaly specifickým způsobem k výuce výslovnosti angličtiny. Byly to metody nazývané the silent way a community language learning. Tyto metody nejsou v běžné školní praxi využitelné.

Tichou metodu – **the silent way** vyvinul Caleb Gattegno⁴. Metoda je ve výuce výslovnosti charakteristická snahou o dosažení přesnosti v produkci zvuků, slovního přízvuku, rytmu angličtiny a intonace od prvopočátků výuky. Učitel hovoří co nejméně, jak vyplývá z názvu metody, gesty a mimikou indikuje to, co má student udělat a propracovaným rytmickým systémem vytukává ukazovátkem slovní přízvuk a na prstech ukazuje počet slabik potřebného slova. „Gattegno vyvinul vlastní pomůcku pro výuku anglických zvuků, barevnou tabulku zvuků (**sound-colour-chart**) (Brown, 2000, s. 29). Samohlásky v horní části tabulky jsou reprezentovány jednou barvou, diftongy dvěma, souhlásky jsou umístěny v dolní části tabulky.

Metodu **community language learning** vyvinul Charles A. Curran dle humanistických pedagogických postupů Carla Rogerse. Výuka probíhá v kruhovém uspořádání studentů, uprostřed je umístěn magnetofon. Učitel poskytuje překlad slov a frází, které si žák přeje vyjádřit v cizím jazyce, a když je správně zopakuje, tento projev je nahrán na magnetofon. Tato metoda přináší výukový nástroj nazvaný lidský počítač (**human computer**). „Tento je zapínán a vypínán žáky tak, aby poskytl správnou výslovnost slov a frází, které zopakuje tolikrát, kolikrát si žák přeje.“ (Celce-Murcia,

2002, s. 7) Poskytuje žákům možnost dosáhnout správné výslovnosti vlastním tempem. Tento postup je v běžné školní výuce jen těžko použitelný.

Od 80. let 20. století do současnosti dominuje ve výuce angličtiny **komunikativní přístup (communicative approach)**, jehož vytvoření je připisováno nejčastěji britským lingvistům. (Richards, 1985, s. 48) Základní myšlenkou této metody je výuka angličtiny za účelem uskutečňovat kvalitní komunikaci v tomto jazyce a zapojovat se do rozličných řečových situací (kladení otázek, popis cesty, vyjadřování osobních preferencí atd.).

Zaměření na komunikaci v cizím jazyce znamená jasnou potřebu správně užívat zvukový plán cizího jazyka. Kvalitní ovládnutí výslovnosti angličtiny je pro uskutečnění komunikačního aktu klíčovou dovedností. Bezchybnost řečové produkce však není ve výuce stěžejní, cílem je rozvíjení komunikativní kompetence žáků v angličtině.

Jestliže výslovnost nerodilých mluvčích angličtiny nedosahuje prahové úrovně základní srozumitelnosti, nebudou žáci schopni uskutečnit komunikaci v cizím jazyce, i kdyby ovládali gramatická pravidla a slovní zásobu na vynikající úrovni. (Celce-Murcia, 2002, s. 7)

Cílem výuky výslovnosti podle komunikativního přístupu není dosažení výslovnosti angličtiny na úrovni rodilých mluvčích, ale dosažení přijatelné úrovně srozumitelnosti.

Dle výuky v duchu komunikativního přístupu však touto hranicí není pouze nezbytně nutná znalost na úrovni „přežití dle frází z turistického průvodce a přiložených nahrávek“. (Howatt, a další, 2005, s. 252) Již nejnižší úroveň nesoucí označení: začátečník (beginner) má poskytovat studentům jistotu, že jsou schopni komunikovat v každodenních situacích. Tato schopnost je podmíněna srozumitelnou produkcí anglických hlásek, slovního přízvuku, rytmu řeči i intonace. Komunikativní výuka cizích jazyků se zdá být stávajícím i budoucím trendem v této oborové didaktice. Choděra říká toto:

„Komunikativní metoda si zachová své dominantní postavení i v budoucnu. Přispějí k tomu vnější tlaky rozvoje společnosti, která bude směřovat ke stále větší integraci. Ta bude možná za předpokladu, že se zefektivní komunikace uvnitř této společnosti, čemuž poslouží i praktická jazyková výbava jejích členů. Zároveň ale bude probíhat posilování všeobecné humanizace. Ta však v jazykové výuce bude naplňována v rámci vzdělávacího a výchovného cíle, tedy ve sféře obsahové zaměřenosti textů, psaných či mluvených, nikoli posilováním významu explicitních jazykových pravidel.“ (Choděra, 2000, s. 163)

Komunikativní metoda představuje formát soudobé didaktiky cizích jazyků, dle Choděry spočívá na těchto zásadách:

1. respektování mateřského jazyka
2. orální základ výuky
3. priorita řečové praxe před jazykovou teorií
4. rozvoj specificky jazykové uvědomělosti
5. rozvoj řečových návyků
6. priorita zvukové názornosti před zrakovou
7. jednotu jazyka a mimojazykových fakt
8. Zásada komplexnosti (Choděra, 2006, s. 121-122).

Je zřejmé, že komunikativní metoda klade důraz na mluvenou formu jazyka, kdy je zvuková složka její základní realizací. Kvalitní výuka cizího jazyka by měla splňovat podmínky respektování výše uvedených didaktických zásad a měla by být vedena kvalitním učitelem. Podrobněji se text k didaktickým zásadám dle komunikativní metody zabývá níže (1.3). Kvalitním učitelem je chápán pedagog, jenž je sám velmi dobrým mluvčím cizího jazyka, který vyučuje a jeho odborně-předmětová příprava je na vysokoškolské úrovni.

Soudobá didaktika angličtiny klade důraz na výuku v procesu komunikace, ale vyznačuje se volnějším přístupem k metodě výuky. Stěžejní veličinou výuky je komunikativní cíl. Učitel má možnost využívat nepřeberné množství zdrojů (tištěných materiálů, internetových zdrojů, multimediálních výukových prostředků jako je interaktivní tabule), ale využívá také svou intuici a pedagogický cit tak, aby přizpůsobil vyučovací proces konkrétnímu výsledku vzdělávání. Výsledkem jazykové výuky v základní škole je žákova schopnost komunikovat v běžných životních situacích.

Někteří angloameričtí didaktici angličtiny jako cizího jazyka označují naši dobu za **post-metodické období (post-method era)**. Tuto teorii definoval B. Kumaravadivelu, profesor lingvistiky na San Jose State University v USA v publikaci *Beyond* (2002, Yale University Press). Tento odborník hovoří o obecně rozšířené nespokojenosti s aplikací nevyhovujících metod výuky cizích jazyků. „Postmetodičtí“ učitelé přizpůsobují své výukové postupy aktuálnímu výukovému kontextu a současně mají na zřeteli takzvané „makrostrategie“, kterými jsou: maximalizace výukových podnětů a podpora žákovy autonomie (Thornbury, 2009). Není tedy jediná metoda, ale rozhodující je učitelova schopnost dosáhnout úspěchu ve výuce.

Komunikativní či místně-kontextově optimalizovaný přístup k výuce angličtiny se zdají být řešením pro nastolení kvalitní výuky angličtiny ve všech jejích složkách. Úspěch výuky výslovnosti však závisí na komplexu faktorů, jejichž úspěšná souhra může napomoci k dosažení kvalitního zvukové podoby anglické produkce našich žáků. Následující část této kapitoly se těmito faktory bude zabývat.

1.2 Faktory ovlivňující výuku výslovnosti

Dosažení co nejlepší výslovnosti cizího jazyka, kterému se učíme, můžeme označit za ideál, kterému není vždy lehké se přiblížit.

Proč někteří lidé dosáhnou výslovnosti blízké se rodilému mluvčímu a jiným zůstane silný „cizí přízvuk“? Které faktory významně ovlivňují osvojení si výslovnosti cizího jazyka? Je to pouze věk, který hraje v tomto procesu rozhodující roli? Rozvoj, tedy zlepšování kvality výslovnosti je do jisté míry u každého studenta jedinečný. Následující kapitola se bude touto otázkou podrobněji zabývat.

Metodici výuky angličtiny zkoumají proces osvojování si a učení se výslovnosti po mnoho let. Obecně rozšířené je pojetí Joanne Kenworthy, která uvádí několik stěžejních faktorů ovlivňujících ovládnutí výslovnosti cizího jazyka. Jsou jimi: mateřský jazyk, věk člověka, množství cizího jazyka, jemuž je vystaven (autoři jako Celce-Murcia či Kenworthy hovoří také o četnosti styku s cizím jazykem), fonetické schopnosti daného jedince, jeho identita (osobní charakteristika, povaha) a přístup k učení se jazyku a

v neposlední řadě motivace správně vyslovovat (Kenworthy, 1987, s. 4-8). K těmto faktorům můžeme dále přiřadit metody výuky výslovnosti, které se studentovi, resp. žákovi, dostane.

Naše práce hodlá analyzovat, zda mezi tyto faktory patří také záměrná návaznost výuky a také kvalita učitele, jehož cizojazyčnému projevu je žák vystaven.

Výuka gramatického plánu angličtiny je samozřejmou součástí cizojazyčného vyučování, a cílená výuka výslovnosti je dnes také nedílnou součástí vyučovacích hodin anglického jazyka; v učebnicích jakými jsou například New English File či Headway, tvoří také pravidelnou součást každé lekce, ač je pouhým zlomkem výukových aktivit. Výše zmíněné učebnice jsou užívány ve výuce starších žáků, ale také Project či Happy Street, určené pro žáky druhého stupně základní školy, obsahují aktivity nasměrované na nácvik produkce fonémů, správnou produkci slovního přízvuku i vázání slov v delších frázích. Učebnice určené nejmladším žákům prvního stupně základní školy, jakou je například Happy House nakladatelství Oxford University Press, je založena téměř výlučně na používání anglického jazyka, žáci jsou v daném výukovém programu vystaveni drilovým cvičením integrujícím gramatiku v podobě skladby jednoduchých vět a tím zároveň recepci anglických fonémů, slov a frází, které v písních a říkankách žáci také produkují. Někteří autoři však hovoří o tom, že výuka výslovnosti bývá opomíjena, další vyjadřují ten názor, že učitelé se spoléhají výlučně na žákovu schopnost imitace jednotlivých jevů zvukové stránky jazyka. Kelly hovoří o dvou klíčových problémech výuky výslovnosti angličtiny: „učitelé mají buď tendenci výuku výslovnosti zanedbávat, či přistoupí k její výuce jen v reakci na konkrétní výslovnostní chybu, která se objeví během hodiny, bez předchozí přípravy.“ (Kelly, 2007, s. 13) V případě angličtiny se mnohdy odvoláváme na to, že se tento jazyk na nás valí ze všech stran. Jak víme z vlastní pedagogické praxe, žáci opravdu vykazují velmi dobré výsledky v poslechových dovednostech. Jsou schopni identifikovat základní sdělení i ve velmi hovorovém a rychlém diskursu. Jejich vlastní produkce angličtiny však vykazuje závažné nedostatky. Starší žáci potřebují být poučeni o zvukovém systému jazyka, žáci všech věkových skupin pak musejí projít nácvikem jednotlivých jevů a častým opakováním, aby sami dosáhli dobrého výsledku v produkci mluvené formy angličtiny. Ve výuce starších žáků je naprosto běžně přijímán zjednodušený teoretický výklad ve

vysvětlení probírané „gramatiky“. Stejně tak se může stát běžnou i názorná prezentace jevů zvukových aspektů spojená s jejich následným nácvikem.

V případě výuky starších žáků souhlasím s Kavkou, který říká: „Užívané metody ve snaze co nejvíce zmodernizovat a zintenzivnit proces výuky vedou k podceňování tradičně vykládaných disciplín rozboru jazyka. Pokud žák jazykový jev pochopí, bude jej moci v kterékoli situaci znovu uplatnit“ (Kavka, 2004, s. 5). Příkladem takového rozboru je například analýza řeči spojitě v hovorovém diskursu, kdy žáci pochopí fonetickou redukci, souhláskovou asimilaci či vkládání intrusivních spojovacích hlásek. Kavkův výrok podle mého názoru však není možné vztahovat na výuku mladších žáků. Užívání explicitního výkladu zvukových jevů je pro tuto věkovou kategorii nevhodné. Mladší žáci jsou vybaveni vynikajícími imitačními schopnostmi, kterých je nutné v co největší míře využít. Učitel má možnost volit rozmanité techniky vhodné pro nácvik výslovnosti anglických hlásek, které jsou prezentovány formou hry či zábavné výukové aktivity (žáci odezírají dle zaokrouhlení učitelových úst, zda byla naznačena výslovnost **w**, či **v**, nebo rozlišují dle otevřené polohy úst výslovnost **a**, či **æ**, při nácviku slovního přízvuku jsou schopni vyťukat jeho rytmus na lavici, imitují melodii promluvy, která je v podobě čáry nakreslená na tabuli a tak dále). Základem úspěchu ve výuce výslovnosti je dostatečné množství cizího jazyka, kterého se žákům dostane. U všech věkových kategorií žáků, především však u žáků nejmladších, platí následující pravidlo: množství jazyka, kterému je žák vystaven, je přímo úměrné rozvoji fonetických schopností žáka. Podmínkou je, aby žáci byli vystaveni jazyku vysoce kvalitnímu, tedy produkovanému ve vysoké kvalitě jeho výslovnosti, není-li učitelem rodilý mluvčí.

Dále se budeme zabývat faktory, které jsou relevantní k tomuto výzkumu. Je to mateřský jazyk žáků, jejich věk a kvalita učitele. Nejprve bude řeč o prvním z řady faktorů ovlivňujících výuku výslovnosti, o mateřském jazyce žáků.

1.2.1 Mateřský jazyk

Faktorem stěžejním, jenž limituje naše přijímání nového zvukového systému, je jistě mateřský jazyk. Ten je jakýmsi cenzorským sítem, přes které musí zvuky cizího jazyka projít.

„Žáci vnímají a napodobují zvuky cizího jazyka na základě návyků zakořeněných při

percepci a produkci mateřského jazyka.“ (Hendrich, 1988, s. 171)

Tento proces popsal již v roce 1957 americký lingvista R. Lado⁵ ve své publikaci *Linguistics Across Cultures* (1957) (*Lingvistika napříč kulturami*) (citováno dle: Celce-Murcia, a další, 1996), kde prezentuje teorii kontrastivní analýzy. Lado hovoří o tom, že člověk učící se cizímu jazyku automaticky porovnává zvuky nové se zvukovým systémem jazyka mateřského. Zvukové struktury shodné, či podobné jsou automaticky osvojeny stejným procesem, jako tomu bylo v jazyce mateřském. Struktury odlišné musíme dosti obtížně pochopit a přijmout. Je tedy nutné, abychom plně akceptovali existenci, podobnost i rozdílnost zvuků nových a přiřadili jsme jim funkci v systému cizího jazyka, který se pokoušíme ovládnout (Swan, 2008).

Kontrastivní analýza umožnila učitelům vysvětlit problémy studentů plynoucí z rozdílnosti jejich mateřštiny a vyučovaného jazyka. Schopnost předvídat těžkosti přinesla „odlehčená“ verze kontrastivní analýzy: Wardhaughova teorie negativního transferu⁶ (1970). Zjednodušeně řečeno se jedná o chybnou aplikaci rysů mateřštiny v jazyce cizím. Negativní transfer může zapříčinit mnoho výslovnostních chyb našich žáků. Celce-Murcia přičítá právě negativnímu transferu přetrvávající „cizí akcent“ některých žáků v angličtině či neschopnost realizovat některé zvukové jevy, například aspiraci závěrových konsonant nebo správný rytmus anglických promluv (Celce-Murcia, 2002, s. 20).

J. Kenworthy věří, že existuje přímá úměra mezi rozdílností jazyka cizího a mateřského. Čím rozdílnější je jazyk cizí a čím více se liší od naší mateřštiny, tím obtížněji nový zvukový systém přijímáme. Vliv mateřštiny je podle ní nejvýraznější v oblasti **zvukové** v porovnání s osvojováním si morfologie a syntaxe cizího jazyka (Kenworthy, 1987, s. 5).

Hendrich hovoří o pozitivním mezijazykovém transferu a o transferu negativním, neboli o interferenci. Kladný vliv mateřštiny je dán existencí společných jevů v obou jazycích. Tato skutečnost je přímo úměrná genetické příbuznosti mateřského a cizího jazyka (Hendrich, 1988, s. 44). Kladný vliv mateřštiny je při výuce angličtiny pro naše žáky poměrně malý, srovnáme-li podobnost češtiny například s ruštinou. Oproti tomu

míra interference mezi češtinou a angličtinou je ve zvukové rovině značná. Interference mezi mateřštinou a cizím jazykem může být překážkou v procesu učení se a osvojování si cizího jazyka.⁷ Žák přenáší prvky zvukového systému mateřštiny do jazyka cizího. Tento negativní mezijazykový vliv můžeme pozorovat v oblasti segmentálních (např. problematická výslovnost vokálů, které v češtině neexistují) i suprasegmentálních prvků (obtíže při ovládnutí anglické intonace). V části 1.2.5 této kapitoly uvádíme ty zvukové prvky angličtiny, které jsou vzhledem k odlišnému charakteru zvukového plánu češtiny zdrojem chyb v anglické produkci i v porozumění českých žáků.

Úloha mateřského jazyka však nemůže být přeceňována a považována za nepřekonatelnou bariéru ležící mezi studentem a cizím jazykem. Lidé s velmi rozdílným jazykovým zázemím mohou být schopni dosáhnout výslovnosti blížící se rodilému mluvčímu (native-like) (Kenworthy, 1987). Svou roli totiž sehrávají i ostatní výše zmíněné faktory - například věk studenta, jeho motivace (vnitřní i vnější), množství jazyka, jemuž je vystaven, i jeho fonetické schopnosti.

Některé odlišnosti české a anglické zvukové roviny jazyka budou podrobně popsány níže (1.2.3.2). Pro tuto práci je klíčová otázka souvislosti mezi věkem žáků a úrovní ovládnutí zvukového systému cizího jazyka, a tou se bude zabývat následující část této kapitoly.

1.2.2 Věk žáků

V dokumentu nazvaném **Národní plán výuky cizích jazyků** (MŠMT, 2006) zaznívá doporučení vyučovat cizí jazyky v co nejranějším věku. K problematice změn v koncepci výuky cizích jazyků v národním kurikulu se vyjadřujeme v následující kapitole (2.3 - 2.4).

Všeobecně rozšířený laický názor vyznívající jasně pozitivně pro výhodu předškolního začátku vzdělávání v cizím jazyce je podporován marketingovou strategií jazykových studií a škol, která vytváří značnou poptávku po těchto velmi dobře honorovaných službách. Také ve sdělovacích prostředcích často čteme o této problematice, v poslední době jsou tyto hlasy však značně realističtější, nepobízejí k bezhlavému zavádění jazykového vzdělávání v co nejnižším věku dětí, ale vykazují rysy vážného zamyšlení se nad danou problematikou.

V nedávném vydání Lidových novin jsme se dočetli následující zralý názor:

„Odborníci se přou o smyslu zavedení jazykové výuky pro co nejmenší děti. Odpůrci argumentují přetěžováním dětí. Na jednom se obvykle shodují – raný kontakt s cizím jazykem zbavuje děti ostychu a nežádoucích zábran v komunikaci a právě stud z cizojazyčné komunikace bývá v pozdějším věku velkou překážkou.“ (Cihelková, 2012) Otázka výhody předškolního začátku výuky cizích jazyků je do dnešních dnů tedy předmětem zájmu učitelů i lingvistů a výzkumná část této práce se proto zabývá touto tematikou. Empirické důkazy výhody předškolního začátku výuky cizího jazyka pro osvojení jeho zvukového plánu jsou doposud velmi řídké.

Nejvýraznější teorií, která podporuje myšlenku výhodnosti raného začátku výuky cizího jazyka, je teorie kritického období (critical period hypotheses). Definována byla biologem Lenebergem v roce 1967. Podstatou této hypotézy je přesvědčení, že ve vývoji dítěte existuje období, kdy jazyk může být osvojen snáze než v době pozdější. Podle Leneberga toto období trvá do začátku puberty, tedy asi do 12-13 let věku. Tento fakt je zapříčiněn biologickými procesy dospívání lidského mozku. Po pubertě může být proces osvojování jazyka náročnější, neboť v mozku již proběhla lateralizace jeho funkcí. Jazykové i ostatní funkce byly přiřazeny určité části mozku, který v procesu dospívání ztrácí svou „plasticitu“ ve smyslu přizpůsobení se změnám (Richards, a další, 2009). Procesy umožňující výslovnost, jako je správná funkce svalů a všech orgánů podílejících se na výslovnosti, jsou v mozku zafixovány dříve, neboť jsou to procesy nižšího řádu závislé na zrání mozku. Proto je možné vyslovit domněnku, že citlivé období projevující se v osvojování jazyka se nejsilněji projeví v oblasti **výslovnosti** (Najvar, 2010 s. 34).

V. Cook uvádí příklady několika výzkumů, které prokázaly výhodu raného začátku výuky vzhledem k úrovni ovládnutí jeho výslovnosti. Uvádí příklad Angličanů, kteří se přestěhovali do Holandska. Dospělí vykazovali z počátku velký náskok ve všech jazykových složkách kromě výslovnosti, která byla u dětí mladších 11 let výrazně lepší. Později se ukázalo, že se výhoda dospělých vytratila i v oblasti slovní zásoby. Výslovnost byla ale stále jasně lepší u dětí (Cook, 1994, s. 84). Také u mladších imigrantů do Kanady byla zjištěna menší míra cizího přízvuku než u těch starších (Cook, 1994). Lingvista T. Scovel se na základě přehledu světových vědeckých

výzkumů domnívá, že teorie kritického období nebyla prozatím vědeckými výsledky napadena (Scovel, 1969). Můžeme tedy vyslovit domněnku, že existuje pozitivní vztah mezi výukou jazyka od předškolního věku a úrovní ovládnutí jeho výslovnosti. Tato se stala jednou z hypotéz testovanou ve výzkumu prezentovaném ve 4. kapitole této práce.

Dalším závažným konceptem, který je nutné na tomto místě zmínit, je teorie jazykových univerzálií, nazývaná univerzální gramatika (Universal Grammar). Základem této teorie je přesvědčení, že principy a parametry jazykových struktur jsou od narození zabudovány do lidské mysli. Tato teorie byla definována americkým lingvistou Noamem Chomskym. Osvojování jazyka je podle něj způsobeno součinností jazykového vstupu (přijímaného jazyka) a vrozených schopností (jazykových univerzálií), bez kterých by se osvojení pouhým vystavením jazyku nemohlo dít (Richards, 1989, s. 161). Chomsky rozlišuje dva typy univerzálií:

1. Formální univerzálie představující nezbytná strukturální a gramatická pravidla, která mají všechny jazyky.
2. Substantivní univerzálie, které představují elementární jednotky jazykové struktury. Jak uvádí Richards, jednou ze substantivních univerzálií, kterou naše mysl obsahuje, je soubor hlásek, ze kterých každý z jazyků využívá jen určité množství. (Richards, 1989)

V kapitole 1.2.6. se zaměříme na zvukové prvky anglického jazyka, jež jsou potenciálním zdrojem chyb a nepochopení ze strany českých žáků. Tyto zvukové segmenty a jevy tvoří také základ atomistických testů, které byly vytvořeny pro výzkumnou část této práce. Na tomto místě je nutné zdůraznit, že je to učitel, kdo si musí být vědom rozdílů mezi zvukovými systémy obou jazyků. Semináře vysokoškolské odborné přípravy budoucích učitelů angličtiny tvoří pevný základ lingvistických znalostí budoucích absolventů. Semináře praktické fonetiky angličtiny jsou součástí výukových programů všech pedagogických fakult v České republice, a to ihned v prvním semestru prvního ročníku. Početnost zastoupení nekvalifikovaných učitelů angličtiny především v Ústeckém a Karlovarském kraji tak nepřináší optimistický náhled do budoucnosti výuky angličtiny v našich základních školách.⁸

1.2.3 Kvalita učitele

Kvalita učitele je klíčovým faktorem ovlivňujícím úspěšné osvojení si kvalitní anglické výslovnosti u žáků všeho věku. Kvalita učitele angličtiny je založena na splnění celé řady důležitých podmínek. Kvalitu učitele určují jeho profesní kompetence. Tento pojem je souhrnně definován jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ (Průcha a další, 2001). Spilková uvádí tyto složky profesní kompetence učitele (v její terminologii „profesionální kompetence“) a jejich popis:

- kompetence odborněpředmětové („vědecké základy daných předmětů se stávají stále více *conditio sine qua non*“);
- kompetence psychodidaktické („vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení – individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo, základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků apod.“);
- kompetence komunikativní („nejen ke vztahu k dětem, ale i k světu dospělých – rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy“);
- kompetence organizační a řídicí („plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém“);
- kompetence diagnostická a intervenční („jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci“);
- kompetence poradenská a konzultativní („zejména ve vztahu k rodičům“);
- kompetence reflexe vlastní činnosti („já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody“) (Spilková, 1996, s. 136).

Stěžejní podmínkou kvality učitele je z perspektivy naší práce odborná aprobační

příprava učitele, neboli učitelova vysoká úroveň „kompetence odborněpředmětové“. Učitel má tedy být jakýmsi mistrem svého oboru, má mít osvojeny znalosti svého oboru i dovednosti s ním spojené a umět je uvádět do vyučovacího procesu. Učitel cizího jazyka musí být také jeho výborným mluvčím. Kvalita výslovnosti budoucích učitelů proto má být v centru pozornosti jejich vysokoškolské přípravy. Zatímco výslovnost žáků základní školy by měla dosáhnout kvality dobré srozumitelnosti, již se zabývá podkapitola 1.2.5, výslovnost učitele má vykazovat kvalitu blížící se výslovnosti rodilého mluvčího (native-like). Součástí povinné vysokoškolské přípravy budoucích učitelů angličtiny by měl být také několikaměsíční pobyt v anglicky mluvící zemi. Tak budoucí učitelé získají jistotu v produkci ústního projevu i v percepci přirozeného hovorového diskursu.⁹ „Se zvukovou podobou se žáci seznamují na základě jeho poslechu. Hlavním zdrojem je mluvený projev učitele, který proto má mít pokud možno dobrou výslovnost a má ji neustále tříbit a zdokonalovat“ (Hendrich, 1988, s. 167). Učitelé vyučující angličtinu musejí být sami velmi kvalitními mluvčími tohoto jazyka a nutně musejí být obeznámeni se zákonitostmi jazykového systému angličtiny ve všech jeho složkách.

Základním kamenem při osvojování výslovnosti cizího jazyka je poslech a poslechová cvičení, teprve poté nastává stadium napodobování. Proto by kvalita učitelovy výslovnosti měla být zárukou správného výslovnostního vzoru pro žáky. Základní metodické principy výuky zvukové podoby cizího jazyka stanovují předstih zvukové podoby cizího jazyka před podobou psanou. Žák se nemá setkávat nejprve s grafickou formou cizího jazyka, neboť může mít tendenci promítat zvuk mateřského jazyka do dekodování slov textů jazyka cizího. Výuka nejmladších žáků, základních škol se v počátcích musí opírat téměř výhradně o mluvený projev učitelův, který žáci recipují a později imitují.

Učitelova kompetence komunikativní zajistí to, že učitel je schopen nalézt cestu jak nejlépe komunikovat s žáky během hodin cizího jazyka, je schopen poskytnout žákům dostatečné množství cizího jazyka, zároveň ví, kdy je možné přejít do jazyka mateřského, aby nebyl narušen žákův pocit jistoty a orientace ve vyučovacím procesu.

Kompetence diagnostická a intervenční zajistí včasné vyřešení výslovnostních potíží daných žáků. Kompetence organizační a řídicí je určující pro řád a systém vyučovacího procesu i dodržení návaznosti obsahu výuky, kdy je učitel schopen dodržet zásadu postupnosti a správně odhadnout jak pracovat ve výuce při různé náročnosti jednotlivých složek výslovnosti. Učitel je schopen plánovat a projektovat výuku výslovnosti tak, aby u žáků budoval povědomí o zvukových jevech a zajistil, že si je budou mít možnost v dostatečné míře procvičit a osvojit. Kompetence psychodidaktická umožní učiteli individuální přístup k žákům, dle jejich vrozených dispozic a tempa, které jsou schopni držet při rozvoji výslovnosti cizího jazyka a zabrání vzniku nežádoucích zábran vůči produkci výslovnosti.

Jako nesmírně důležitou hodnotíme kompetenci reflexe vlastní činnosti tak, jak ji definuje Spilková výše. Učitel může využít diagnostické nástroje pro hodnocení výsledků své výuky také v oblasti výslovnosti cizího jazyka. Pro tyto účely je možné použít kombinace holistického a analytického hodnocení tak, jak jsme učinili my. Učitel je tak schopen zhodnotit celkový dojem ze žakovy výslovnosti v rámci hodnocení holistického a dle hodnocení analytického vyhledat zdroje výslovnostních nedostatků na úrovni jednotlivých hlásek i v oblasti prozodických prostředků.

1.2.4 Návaznost výuky

Návazný charakter výuky cizího jazyka je jednou z nutných podmínek systémově kvalitního jazykového vzdělávání. Návazností výuky rozumíme vědomé dodržování návaznosti obsahu výuky mezi jednotlivými ročníky i stupni základního i středního vzdělávání. Vědomé dodržování návaznosti učiva v jazykovém vyučování zaručí postupný rozvoj komunikativní kompetence žáků. Podle údajů Evropského centra pro moderní jazyky lze zdroj problému porušení kontinuity vzdělávání dětí nalézt v mnoha aspektech školní jazykové výuky. Jsou jimi:

- změna výukových materiálů, jež přináší také změnu metodiky výuky
- konkurence namísto kooperace mezi vyučujícími v jedné škole, přechod ze základní školy na školu střední (The European Centre for Modern Languages, 2012)

Také další zahraniční odborníci v oblasti jazykového vzdělávání hovoří o problematičnosti udržení kontinuity jazykové výuky při přechodu ze základní školy na školu střední.

Velmi malé procento dostupných zdrojů se zabývá porušením kontinuity mezi předškolním jazykovým vzděláváním a prvním stupněm základní školy. Známé jsou studie prováděné ve Velké Británii, které se zaměřují na udržení návaznosti výuky cizích jazyků při přechodu na střední školu (Nuffield, 2000).

V České republice provedl výzkum zaměřený na návaznost výuky angličtiny Petr Najvar. Tento brněnský vědec ověřuje populární argumenty pro zavádění povinné výuky do kurikula prvního stupně základní školy v České republice a konfrontuje je se zjištěními empirického výzkumu. Výsledky prezentovaného výzkumu naznačují, že „raná výuka, tak jak byla organizována v posledním desetiletí, zřejmě nevede k takovým výsledkům, které jsou od ní očekávány.“ Z výzkumu, který provedl Najvar vyplývá, že raná výuka (termín užívaný autorem, my volíme termín předškolní jazykové vzdělávání) je orientována především na osvojování slovní zásoby a neexistuje dobrá návaznost mezi jednotlivými vzdělávacími stupni a ročníky (Najvar, 2010). V těchto závěrech spatřujeme jasnou spojitost našeho výzkumu s výzkumem Najvarovým, kdy se také my snažíme hledat kladný vliv předškolního jazykového vzdělávání na úroveň ovládnutí cizího jazyka u českých žáků. Náš výzkum je zaměřen pouze na jednu z částí jazykové kompetence, tedy na kompetenci fonologickou. Najvarův výzkum dochází k nelichotivému závěru: „zda žák prošel či neprošel ranou výukou anglického jazyka, není příliš určující pro výsledek testu z anglického jazyka v osmé třídě základní školy.“ (Najvar, 2010) Najvarova publikace uvádí, že raná výuka bez potřebné kvality zaručené aprobovaným učitelem a návazným charakterem výuky nemá v pozdějším věku prokazatelný kladný vliv na úroveň ovládnutí anglického jazyka.

Charakter výuky angličtiny v českých základních školách na prvním stupni a v rámci předškolního jazykového vzdělávání je uveden v kapitole 2.4. Absence návaznosti ve výuce angličtiny v přechodu mezi předškolním stupněm a stupněm prvním může mít za výsledek ztrátu dosavadních znalostí, a to v situaci, kdy děti prožívají další začátek výuky se stejným obsahem. Jak vyplývá z jazykového životopisu

žáků participujících v tomto výzkumu, (viz kapitola 4.4.3) vnímají žáci začátek výuky také v bodě, kdy je zařazena povinná výuka angličtiny, tedy ve třetí třídě. Identifikovali také začátečnickou úroveň v učebnicích v bodě přechodu na druhý stupeň základní školy. Žáci se v mnoha případech neučí angličtinu za účelem postupně budovat schopnost opravdu v cizím jazyce komunikovat, ale pouze napsat úspěšně zadaný test. Na tomto místě připomínáme, že angličtina se na mnohých základních školách v České republice vyučuje již od první třídy, povinná je ale výuka cizího jazyka až od třídy třetí.

Účinným nástrojem napomáhajícím udržení návaznosti výuky cizích jazyků podporujícím studijní autonomii a odpovědnost za vlastní vzdělávání je Evropské jazykové portfolio (ELP). Evropské jazykové portfolio představuje přiblížení deskriptorů Evropského referenčního rámce pro jazyky pedagogické praxi a samotným žákům. Starší žák může dle provedených zápisů zaznamenávat vlastní pokrok v oblasti porozumění, mluveného jazyka a psaného projevu. Za mladší žáky vede dané skutečnosti v patrnosti učitel či rodiče. ELP obsahuje jazykový životopis, který je stěžejním prvkem udržení návaznosti výuky, student sám může plánovat budoucí průběh své výuky. Také jazykový pas zaznamenává konkrétní informace o stavu komunikativní kompetence žáka v cizím jazyce (Bohuslavová, 2004). Dalšími částmi je jazykový pas a soubor příloh materiálů (Dossier). ELP je blíže zmíněno také v kapitole 2.3. ELP je vhodné používat v procesu jazykového vzdělávání starších žáků. V případě žáků mladších je to konkrétní školní vzdělávací program a samotní učitelé, kteří mají bdít nad splňováním podmínky návaznosti obsahu cizojazyčné výuky. Učitel má ale možnost adaptovat ELP pro použití nejmladších žáků ve formě předtištěných tabulek vyplněných například obrázkovou či komiksovou reprezentací jazykových činností, do kterých se žáci umějí zapojit.

Evropské jazykové portfolio jako pedagogický nástroj pro udržení návaznosti výuky je doporučováno také Evropským centrem pro moderní jazyky, které pracuje při Evropské komisi. David Little z Evropského centra pro cizí jazyky hovoří o využití portfolia jako „celoškolského nástroje“, který žáky provází od počátku do konce školní docházky. Zmiňuje také potřebu provádění případových studií založených na používání Evropského jazykového portfolia, které pomohou lépe zapracovat využívání portfolia v celoškolských projektech a v posuzování výuky cizích jazyků. Tyto aktivity jsou

v souladu se záměrem Evropské komise podporovat vícejazyčnost obyvatel Evropské unie (Little, 2011).

Náš výzkum se pokouší hledat odpověď na otázku, zda je návaznost výuky od předškolního jazykového vzdělávání po počátek povinné výuky cizího jazyka na prvním stupni základní školy faktorem, který má kladný vliv na úroveň ovládnutí fonologické kompetence v anglickém jazyce, tedy na úroveň ovládnutí anglické výslovnosti. Cítíme tedy potřebu zkoumat tento faktor a jeho působení na jednu ze složek cizojazyčné kompetence žáků. Výzkumné výsledky mohou přinést zajímavá zjištění, která budou přínosem pro pedagogickou teorii a praxi.

1.2.5 Kterou výslovnostní variantu angličtiny máme vyučovat a jaký je cíl výuky výslovnosti ?

Angličtina se vlivem politických a ekonomických faktorů stala nejužívanějším jazykem nazývaným *lingva franca*, tedy jazykem užívaným po celém světě jako univerzální dorozumívací prostředek. Prestižní jazykovou variantou spisovné angličtiny, která nevykazuje regionální zabarvení ve své výslovnosti, je tak zvaná RP (received pronunciation)¹⁰, někteří autoři jako Peter Roach považují tento termín za zavádějící, jedná se o označení výslovnosti angličtiny získané – received prostřednictvím poslechu stanice BBC, volí tedy označení BBC angličtina (Roach, 2010). Tato výslovnostní varianta angličtiny je nejčastěji užívána jako základ pro tvorbu učebnic britské angličtiny. Tato byla původně vybrána jako obecně srozumitelná výslovnostní varianta angličtiny pro účely celostátního vysílání stanice BBC ve 20. letech minulého století. Stala se také známou jako angličtina královské rodiny, parlamentu a církve. David Crystal v publikaci *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (Crystal, 1994) (Cambridgeská encyklopedie anglického jazyka) předpovídá, že se RP stane jednou z výslovnostních variant takzvané World English (viz níže). Crystal však také hovoří o jasné tendenci patrné od 50. let minulého století upouštět od striktního užívání RP. Crystal se staví kriticky ke stigmatizaci regionálních forem angličtiny a upozorňuje na jasný trend diverzifikace jednotné výslovnostní normy v britské budoucnosti (Crystal 1994, s. 365). Dominantní výslovnostní variantou při tvorbě učebnic zůstává RP neboli BBC angličtina. Tato výslovnostní varianta je prezentována také v poslední edici

výslovnostního slovníku The Cambridge English Pronunciation Dictionary. Dosažení výslovnosti rodilých mluvčích varianty RP jistě není cílem výuky angličtiny. Roach hovoří o záměně modelu výslovnosti za cíl výuky, RP je pouze modelem (Roach, 2010, s. 6).

V posledních desetiletích byly v České republice nejužívanějšími učebnice angličtiny vydávané nakladatelstvími Oxford University Press a Cambridge University Press, které prezentovaly především RP jako základní výslovnostní variantu angličtiny. V současné době se žáci často setkávají také s výslovnostní variantou americké angličtiny. Jedním z důvodů je překotný rozvoj multimediální techniky. Úkolem učitele je prezentovat standardní výslovnost angličtiny ve fázi, kdy se žáci s tímto jazykem seznamují. Ve vyšších ročnících základní školy, kdy žáci postupují z úrovně A1 do úrovně A2, je vhodné žáky vystavovat také zvukovým nahrávkám obsahujícím angličtinu americkou či angličtinu nerodilých mluvčích. V současné době probíhá mezi odborníky diskuse o podobě výslovnostní varianty nazvané World English. Tato angličtina je jazykem srozumitelným všem světovým mluvčím angličtiny, pro které je cizím jazykem. Také trh s učebnicemi reaguje na aktuální potřebu seznamovat žáky s mnoha podobami anglické výslovnosti. Nahrávky určené pro tyto publikace obsahují anglickou i americkou angličtinu a také projevy nerodilých mluvčích.¹¹ Progresivní učitel angličtiny je také moudrým manažerem výuky výslovnosti ve smyslu seznámení žáků s jejími výslovnostními variantami.

V posledních desetiletích je mnohými autory v souvislosti s cílovou výslovností angličtiny, které mají nerodilí mluvčí dosáhnout, zmiňována *dobrá srozumitelnost*, nazývaná anglickým termínem *intelligibility*. Intelligibility je považována za cílovou kvalitu výslovnosti angličtiny, které má student dosáhnout v zájmu přenosu informace v cizím jazyce – angličtině. Cílem výuky angličtiny a její výslovnosti tedy není dosáhnout kvalit rodilého mluvčího, ale dosáhnout toho, aby kvalita ústního projevu byla dobře srozumitelnou a tedy účinnou při vzájemné komunikaci a přenosu informací. John Field z University of London definuje výše zmíněný termín jako cíl, který si vytyčilo cizojazyčné vyučování v rovině výslovnostní (Field, 2005, s.399). Field dále uvádí, že mnoho učitelů angličtiny správně rozpoznalo, že je nerealistické a časově náročné pokoušet se u žáků dosáhnout výslovnosti blízké rodilému mluvčímu, neboť ani

sami žáci nevidí tuto kvalitu výslovnosti jako svůj cíl (Field, 2005, s.400). Joanne Kenworthy definuje dobrou srozumitelnost výslovnosti (intelligibility) takto: „Intelligibility znamená to, že jednotlivcův projev je srozumitelný pro posluchače v daném momentu a v dané situaci.“ (Kenworthy, 1987, s. 13) Pokud mluvčí zamění hlásku, realizuje tak hlásku jinou či nepoužije správně slovní přízvuk, nedokáže správně vázat slova, může dojít k záměně slov a ke znehodnocení přenosu informace a jeho řeč se stává nesrozumitelnou – v angličtině *unintelligible*.

Kvalita výslovnosti je velmi důležitým aspektem mezilidské komunikace, proto nesrozumitelná výslovnost může být překážkou komunikační i společenskou. „Když lidé slyší někoho mluvit, zaměří se téměř automaticky na výslovnost v jeho řeči a na základě toho, co slyší, nejen že odliší rodilého mluvčího od nerodilého, ale vytvoří si především první úsudek o jeho osobě, o regionu ze kterého pochází, o jeho společenském statutu, ale také o jeho osobnosti. Mnoho studentů záměrně nebude chtít znít jako rodilí mluvčí, neboť si chtějí zachovat svou identitu, ale chtějí, aby jejich projev byl dobře srozumitelný.“ (Luoma, 2009, s.10) Otázka dobré srozumitelnosti výslovnosti cizího jazyka je značně komplexním problémem. Roach uvádí: „žádný kurz výslovnosti angličtiny nemá za cíl vyprodukovat rodilého mluvčího RP (Received Pronunciation). Model, který jsme si vybrali, je RP (či BBC angličtina), ale cílem výuky je vybudovat u studenta takovou výslovnost, která mu dovolí efektivně komunikovat s rodilými mluvčími.

Jak měřit onu zmiňovanou srozumitelnost výslovnosti mluveného projevu? Luoma hovoří o tom, že je snadné hodnotit srozumitelnost výslovnosti podle předem stanovené normy (Luoma, 2009), takovou normou pro nás představuje RP. Field uvádí, že intelligibility – srozumitelnost - je měřitelná schopností hodnotitelů transkribovat (přepsat do fonetických symbolů – pozn. autorky) slova užitá v promluvě a zhodnotit jejich srozumitelnost následným bodovým hodnocením vyjadřujícím to, jak jednoduché je porozumět danému mluvčímu (Field, 2005, s.400). Náš výzkum přistupuje stejným způsobem k hodnocení kvality výslovnosti a dle fonetického přepisu projevu jednotlivých žáků hodnotíme kvalitu srozumitelnosti jejich mluveného projevu v angličtině. Konkrétní zvukové aspekty jsou hodnoceny a je bodována úspěšnost jejich ovládnutí u daných mluvčí.

Kdo je vhodným hodnotitelem srozumitelnosti projevu žáků? Kenworthy označuje za vhodného hodnotitele externího posluchače, nedoporučuje hodnocení výslovnosti kmenovým učitelem daných žáků: „Tento učitel není vhodným hodnotitelem z prostého důvodu, kterým je obeznámení s akcentem a s výslovností jeho žáků do té míry, že nemusí být zcela objektivní.“ (Kenworthy, 1987, s. 20). Hodnocení výslovnosti žáků externím hodnotitelem jsme volili i my v rámci našeho výzkumného projektu.

Které výslovnostní aspekty mluveného projevu nejvýrazněji ovlivňují srozumitelnost v oblasti výslovnosti, jsou-li produkovány chybně? Touto otázkou je nutné se zabývat při výuce cizího jazyka, v našem případě angličtiny. Máme za to, že pro účely naší práce je nutné uvést danou problematiku v souvislost s kritérii RVP ZV a deskriptory Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, které popisují fonologickou kompetenci. Podrobněji se tímto tématem zabýváme v následující části této kapitoly.

1.2.6 Srozumitelná výslovnost (intelligibility) a fonologická kompetence dle RVP ZV.

Jak již bylo napsáno, srozumitelná výslovnost je podmíněna správnou, či jak uvádí Kenworthy, alespoň přibližnou produkcí zvukových prvků jazyka (Kenworthy, 1987). Mohli bychom tedy konstatovat, že ke srozumitelné realizaci výslovnosti cizího jazyka je nutné přibližně správně realizovat jak jednotlivé hlásky, slabiky, slova, tak i prozodické jazykové prostředky. Ve výuce cizího jazyka je nutné soustředit se na zvukové prvky, které jsou překážkou správnému porozumění mluveného projevu.

Odborníci v rámci tohoto procesu zmiňují mnohé zvukové prvky a přikládají jim různou váhu. Jedni, jako je Field, vyzdvihují důležitost realizace prozodických zvukových prvků. Prozódii vyzdvihují nad důležitost přesné realizace segmentálních zvukových prvků, tedy jednotlivých hlásek. Zde je nutné mít na paměti, že prozodie je realizována při dodržení správné kvantity a kvality samohlásek, zahrnuje tedy komplexní zvukové jevy vyššího řádu, jakými jsou slovní přízvuk, rytmus či intonace. Kenworthy hovoří o celé řadě zvukových jevů, segmentálních (na úrovni hlásek) nevyjímaje. Zmiňuje vynechávání zvuků (sound deletion), která se děje pro správnou

realizaci slovního přízvuku, dále vkládání zvuků (sound insertion), kdy se jedná především o spojovací zvuky typu zvuků linking a intrusive. Za velmi důležité považuje též realizaci slabých forem samohlásek – weak forms. Tyto a další zvukové aspekty angličtiny budou blíže popsány níže. Předložíme zde analýzu zvukových jevů, které stěžují srozumitelnost mluvené produkce v angličtině.

Porovnáme-li obecná kritéria srozumitelnosti ústního projevu - intelligibility, která byla zmíněna výše, nacházíme shodné parametry s deskriptory Evropského referenčního rámce pro úroveň A1 a A2, tedy značnou obecnost daných charakteristik výslovnostních profilů:

A1: Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.

A2 : Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.

(Rada Evropy, 2002, s. 119)

Vzhledem k tomu, že RVP ZV se přímo odvolává k deskriptorům Společného Evropského referenčního rámce pro jazyky, nemají učitelé k dispozici detailnější popis zvukového profilu žáků na úrovni A1 a A2. Bližším popisem míníme výčet zvukových aspektů na rovině segmentální a suprasegmentální a úroveň jejich ovládnutí.

Jak se má žák naučit vyslovovat v cizím jazyce dle RVP ZV ?

RVP ZV odkazuje na Společný evropský referenční rámec a stanovuje, že žáci prvního stupně základní školy mají dosáhnout v okamžiku jeho dokončení referenční úrovně A1, žáci druhého stupně základní školy mají dosáhnout referenční úrovně A2 (VÚP, 2007).

V kapitole č. 5 RVP ZV se dočteme toto: „Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v dalším cizím jazyce směřuje

k dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky).“ (VÚP, 2007, s.13).

Společný evropský referenční rámec uvádí fonologickou kompetenci jako jednu z mnoha složek kompetence lingvistické vedle kompetence lexikální, gramatické, sémantické, ortografické a ortoepické (Rada Evropy, 2002, s. 111). Pokrok v rozvoji schopností žáků používat jazykové prostředky jsou zde zachyceny v podobě stupnic náležejících jednotlivým referenčním úrovním od A1 do C2. Jak uvádí Společný evropský referenční rámec pro jazyky, fonologická kompetence zahrnuje znalosti a dovednosti vnímat a produkovat:

- zvukové jednotky (*fonémy*) jazyka a jejich realizaci v určitých kontextech (*alofóny*);
- fonetické rysy, které odlišují fonémy: *distinktivní rysy*, např. znělost; labializace (zaokrouhlení rtů); nazálnost (nosovost); exploze (prudký výdech);
- zvukovou výstavbu slova (*strukturu slabiky*, sekvenci/sled fonémů, slovní přízvuk, tónový průběh slova);
- zvukovou stránku věty (prozódii);
- větný přízvuk a rytmus;
- intonaci;
- fonetickou redukci (oslabování);
- redukci samohlásek;
- slabé a silné formy;
- asimilaci;
- elizi (vypouštění hlásek);

(Rada Evropy, 2002, s. 118-119).

Tento výčet ve stručné formě předkládá jednotlivé prvky fonologické kompetence. Student, který ovládne výslovnostní prvky uvedené výše, dosáhne jakéhosi maxima toho, co se student cizího jazyka má naučit.

V naší práci jsme ale testovali výslovnost žáků, jejíž kvalita se pohybovala v rámci referenčních úrovní A1 a A2. Některé z výše zmíněný výčet prvků fonologické kompetence jsme zahrnuli do našeho testování s cílem zjistit, které zvukové prostředky

a na jaké úrovni jsou žáci základních škol schopni produkovat. V kapitole 4.4.2 pak předkládáme komplexní výslovnostní profil zástupců jednotlivých skupin žáků z námi zkoumaného výběrového souboru.

Žáci se ve výuce komunikativní metodou setkávají souběžně se zvukovými prvky segmentálními i suprasegmentálními, které můžeme číst ve výše zmíněném seznamu zvukových aspektů, který uvádí Společný evropský referenční rámec pro jazyky. V případě, že jsou žáci vystaveni kvalitnímu anglickému projevu a účastní se, byť jen limitovaně, reálné komunikace v tomto jazyce, pak může u nich docházet k osvojování si správné výslovnosti angličtiny. Tento přístup je klasifikován jako „integrovaná výuka výslovnosti“ (Kenworthy, 1987). Výslovnost je internalizována spolu s procesem výuky ostatních jazykových prostředků. Tento postup je příznačný pro komunikativní výuku cizího jazyka, která je dnes obvyklým přístupem k jazykovému vzdělávání. Naše práce se zabývá hodnocením výslovnosti angličtiny u českých žáků základní školy. Jak vidíme výše, v deskriptorech Společného referenčního rámce pro jazyky nenajdeme přesné vodítko, které zvukové aspekty hodnotit a které také od žáků lze na dané úrovni očekávat. Domníváme se, že upřesnění těchto položek může přispět k lepší orientaci vyučujících při výběru výukových aktivit pro nácvik anglické výslovnosti i didaktikům připravujícím budoucí učitele angličtiny, kteří již ve fázi odborněpředmětové přípravy nahlédnou do reality stanovení cílů výuky v rámci RVP ZV. V naší práci jsme z tohoto důvodu testovali a dále analyzovali výsledky jazykového vzdělávání v angličtině v oblasti její výslovnosti: „Cílem testu je získání výsledků, zpětné vazby, které pomohou přinést informace využitelné pro diagnostiku efektivity výukového programu, spolu s informacemi o výkonu jednotlivých studentů.“ (Cameron, 2001, s. 238). Před tvorbou diagnostických testů je nutné zamyslet se nad jednotlivými zvukovými prvky anglické výslovnosti, kterým je ve výuce českých žáků nutné věnovat zvláštní pozornost. Je nutné zaměřit se na zvukové aspekty, které narušují srozumitelnost projevu. V následující krátké kontrastivní analýze češtiny a britské angličtiny se text zabývá popisem zvukových prvků výslovnosti angličtiny, jež mohou být zdrojem problémů ve výslovnosti českých žáků.

Je to samozřejmě učitel, kdo si musí být tohoto rozdílu vědom a podle potřeby zařazovat aktivity zaměřené na nácvik správné výslovnosti problematických anglických

zvukových prvků. Jejich výuka na základě teoretického výkladu u žáků základní školy nepřipadá v úvahu. Učitel však těmto žákům může předložit explicitní popis tvaru úst, pohybu jazyka při produkci dané hlásky a u jevů suprasegmentálních upozornit na rozdílnost a zařadit názorná poslechová a drilová cvičení. Výuka výslovnosti ve zmíněném schématu, kdy jsou výuce zvukových prvků cizího jazyka věnovány vybrané části vyučovacích hodin, je jedním z možných přístupů k této problematice. Ve výuce je možné také praktikovat tak zvanou integrovanou výuku výslovnosti – integrated pronunciation teaching (Kenworthy, 1987), zvláště vhodnou ve vzdělávání žáků předškolního věku a prvního stupně. Kenworthy dokonce odmítá schéma tradičních hodin, kde je výslovnosti věnován pouze určitý úsek vyučování. Argumentuje přirozeností postupu prezentace nové slovní zásoby nejprve v její mluvené podobě, procvičování čtení neznámého textu a tak podobně, kdy je žák stále konfrontován s výslovností cizího jazyka, a „pokaždé, když učitel promluví cizím jazykem, jedná se o prezentování mluveného modelu výslovnosti vyučovaného jazyka.“ (Kenworthy, 1987, s. 113).

V následující kapitole pojednáme prvky výslovnosti angličtiny, které silně ovlivňují srozumitelnost mluveného projevu a jsou také hodnoceny naším výzkumem. U jednotlivých zvukových prvků pojednáme rovinu lingvistickou a také rovinu didaktickou, tedy to, jak vyučovat produkci daných zvukových aspektů a co je důležité mít na paměti při tomto složitém procesu.

Zvukové prvky, které jsme hodnotili v mluveném projevu žáků základních škol, jsou následující:

Segmentální úroveň:

- produkce anglických samohlásek. Sledována jsou správná kvalita a kvantita těchto hlásek.
- produkce dvojhlásek. Sledována je jejich kvalita, především záměna za samohlásky, tedy monoftongizace diftongů (Roach, 2010).
- kvalita anglických konsonant: Sledujeme kvalitu konsonant a to především ve specifických zvukových aspektech anglických konsonant. Je to například aspirace fortisových plozivů **p,t,k** (viz níže), správnost produkce dentálních frikativ, produkce aproximantů **r** a **w** či produkce alofonů fonému **l**.

- aspekty řeči spojitě: slabé formy samohlásek, vázání slov, asimilace, elize zvuků, vázání slov;

Suprasegmentální úroveň:

- slovní přízvuk, rytmus, intonace;

1.2.6.1 Segmentální zvuková rovina – produkce hlásek

Produkce samohlásek

Vokály jsou hlásky s tónovou strukturou. Jejich tón je složený, vedle laryngálního hlasu se na nich podílejí i rezonance vzniklé v nadhrtanových dutinách (a další svrchní tóny). Diferenciace vokálů vychází z toho, že u každé samohlásky jde o jinou kombinaci rezonancí, které vedou k soustředění zvukové energie v jistých tónových pásmech; každý vokál má tedy jinou strukturu a jiný vzájemný poměr tónových složek. Složený tón jednotlivých vokálů je pak nápadně odlišný (Krčmová, 2007).

Vokály jsou mnohdy českými žáky mylně považovány za hlásky v obou jazycích spíše shodně, v jejichž produkci proto nelze chybovat. Opak je ale pravdou. Chybná produkce anglických samohlásek u českých mluvčích snadno zapříčiní změnu významu slova, které pak nelze bez kontextu identifikovat. (srovnejte: bed - postel, bæd – špatný). Pro referenční úroveň A1 a A2 považujeme za důležité, aby studenti, žáci, ovládli produkci kvality a kvantity anglických samohlásek na takové úrovni, aby slova, ve kterých jsou obsažena, byla identifikovatelná, tedy na úrovni srozumitelnosti. Mnozí autoři uvádějí jako zdroj nesrozumitelné výslovnosti nahrazování jednotlivých hlásek chybně produkovanou, či zcela odlišnou hláskou. Kenworthy považuje za nejzávažnější problém substituci samohláskových zvuků (Kenworthy, 1987). Při porovnání českého a anglického systému samohlásek nacházíme rozdíly, které mohou být zdrojem chyb v produkci anglických samohlásek, jež mohou zapříčinit špatnou srozumitelnost mluvené produkce českých mluvčích v angličtině.

Artikulační charakteristika a rozdílnost anglických a českých vokálů hrají též významnou roli při jejich porovnávání. Roach charakterizuje vokály jako zvuky produkované bez závěru či zúžení v dutině ústní (Roach, 2000, s. 11). Orgány artikulace vokálů jsou jazyk a rty. Upravují tvar a velikost ústní dutiny. Do produkce vokálů se

může zapojit i dutina nosní, při produkci takzvaných nazál přebírají následující vokály charakter zvuků nazálních (siŋiŋ). Systém českých samohlásek obsahuje pět krátkých vokálů {a, e, i, o, u,} pět dlouhých vokálů {á, é, í, ó, ú} a tři dvojhlasky {ou, au, eu}. Systém anglických vokálů je rozdílný a do jisté míry složitější: „Anglický vokalismus je daleko bohatší než český.“ (Skaličková, 1979). Při jeho popisu je nutné, díky historickému vývoji angličtiny, užívat fonetických symbolů, neboť často dochází k tomu, že u samohláskových zvuků foném nekoresponduje s grafémem. Angličtina rozlišuje dvanáct vokálů {ɪ, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ, i:, ɜ:, ɑ:, ɔ:, u:, ə} a osm diftongů {eɪ, aɪ, ɔɪ, əʊ, aʊ, ɪə, eə, uə}. Roach (2000) dále anglické vokály dělí na krátké {ɪ, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ, ə} a dlouhé {i:, ɜ:, ɑ:, ɔ:, u:}. Kvalita a kvantita anglických a českých samohlásek jsou ve své distinktivní funkci velmi rozdílné. Zatímco délka (kvantita) českých vokálů je nositelem zásadní distinktivní funkce, v angličtině hraje délka samohlásek roli spíše podružnou. Skaličková uvádí, že česká a anglická kvantitativní charakteristika vokálů je velmi obtížně porovnatelná (Skaličková, 1982, s. 79). V češtině má každá krátká samohláska svůj dlouhý protějšek, ale v angličtině je tomu tak pouze u 3 samohlásek (ɪ- i:, ɒ-ɔ: , ʊ- u:). Opačnou situaci, v porovnání s distinktivní rolí kvantity vokálů v obou jazycích, sledujeme v případě jejich kvality. Čeština zde nevykazuje tak silnou distinktivní funkci jako je tomu v případě kvality anglických samohlásek. V angličtině hraje kvalita samohlásek zcela zásadní roli v rozlišení významu mnoha slov (srovnejte: bæt – bet: netopýr – sázka). Produkce anglických samohlásek je pro české mluvčí mnohdy problematická. Toto dokazuje také jedna z provedených studií, autorky Petry Hořejší. Hořejší zkoumala správnost produkce kvantity a kvality anglických samohlásek u českých mluvčích. Byla hodnocena izolovaná slova lišící se pouze kvalitou či kvantitou (délkou) samohlásky (např. [hed]x[hæd]). Výzkum prokázal, že hodnotitelé nebyli schopni bez kontextu rozeznat, které slovo je českými mluvčími vyslovováno, tedy která samohláska je realizována (Hořejší, 2008).

Účinná výuka správné produkce anglických samohlásek je ve své podstatě založena na imitaci jazyka, kterému je žák vystaven. Základním zdrojem pro žáky zůstává učitelova výslovnost. Proto studenti učitelství v oboru anglický jazyk musejí projít dostatečným nácvikem těchto zvukových prvků. Také ve výuce budoucích učitelů angličtiny má velký význam názornost modelů produkce vokálů. Profesor Kavka udává: „Fonetikové se vždy snažili (a má to svůj význam) schematicky znázornit polohu

vokálů tak, jak odpovídají především pohybům jazyka v dutině ústní.“ (Kavka, 2004, s. 23). Pro zobrazení místa a způsobu produkce vokálů v češtině je používán vokalický trojúhelník. Systém anglických vokálů je zobrazován ve čtyřúhelníku (viz příloha č. 3). Grafické zobrazení, které mají budoucí učitelé při praktických artikulačních cvičeních stále na očích, může být velkou výhodou pro výuku anglické výslovnosti, kdy je studentům v kontrastivní analýze předložen rozdíl mezi českými a anglickými samohláskami. Studenti si na první pohled v názorném zobrazení modelů povšimnou, že mezi oběma systémy vokálů jsou patrné rozdíly.

Produkce některých anglických samohlásek může být tedy zdrojem výslovnostních problémů u českých mluvčích vedoucích k nesrozumitelné výslovnosti. Jak upozorňuje Skaličková (1979), dokonce vokalický začátek slov může činit českým mluvčím problémy, neboť v češtině bývá ostrý, ale angličtina slova váže (viz níže vázání slov). Výzkum obsažený v této práci hodnotí také produkci anglických vokálů u českých žáků v rámci hodnocení holistického a atomistického. Holistickým přístupem je hodnocena výslovnost jako celek, atomistickým hodnocením jsou hodnoceny jednotlivé zvukové jevy. Samohlásky tvořily jednu ze zásadních položek tohoto hodnocení. Ač náš výzkum hodnotil produkci samohlásek jako celku, atomistické hodnocení produkce vybraných slov bylo zaměřeno na samohlásky, které vzhledem ke své odlišnosti od samohlásek českých mohly být považovány za potenciální zdroj výslovnostních chyb vedoucích k nesrozumitelnosti mluveného projevu.

- Sledovali jsme rozdíl mezi českou hláskou **é** a anglickým **æ**, které se v systému českých hlásek nevyskytuje, a právě tak **é** není anglickou samohláskou. Otevřené přední **æ** je často polodlouhé a je nutné jej v angličtině striktně odlišit od krátkého **e**.
- Dále jsme se zaměřili na správnost produkce „poněkud zadnějšího“ (Skaličková, 1982) anglického krátkého **a**,
- Též krátké zadní **ɒ**, které je charakteru otevřeného a často bývá pro studenty učitelství problémem. Žáci prvního stupně základní školy ale mohou být v jeho produkci úspěšnější, díky své schopnosti imitovat zvuky cizího jazyka způsobené nižším věkem. Nepřesná produkce tohoto zvuku nevede k nepochopení, ale opačná situace, tedy produkce přesná (kterou je možné u

některých mladších žáků očekávat) jí dodává kvalitu blížící se výslovnosti rodilého mluvčího.

- Pozornost jsme věnovali realizaci středové hlásky **ɜ:**, která není v českém vokálním systému přítomna a bývá mylně považována za nerealizované r.
- Sledovali jsme též redukci samohlásek v produkci **ə** v rámci výslovnosti nepřízvučných slabik ve slovech i ve slovech takzvaně funkčních (pomocná slovesa, modální slovesa, předložky, spojky).
- Zajímala nás také schopnost žáků realizovat „poněkud delší“ (Roach, 1983) samohlásky, které pozičně předcházejí lenisovým, tedy znělým plozivům. (srovnejte: **bit** – **bid**).

Produkce samohlásek byla hodnocena v rámci atomistického hodnocení výslovnosti a to za účelem zjistit, do jaké míry jsou žáci schopni anglické samohlásky srozumitelně realizovat. Tato zjištění mohou být podkladem pro navrhované doplnění RVP ZV v podobě podrobnějších deskriptorů v rámci referenčních úrovní, kterých mají žáci základní školy dosáhnout.

Didaktikové angličtiny uvádějí velké množství výukových postupů a aktivit k výuce segmentálních zvukových prvků. Underhill dělí cvičení na seznamovací a procvičovací (Underhill, 1994). Nejprve je tedy žák seznámen s existencí fonémů cizího jazyka a učí se je správně identifikovat. Cvičení, která mohou být zařazena pro uvědomění si existence daného zvuku je mnoho, my uvádíme pro příklad jen několik z nich. Tato mohou být použita při určité modifikaci pro výuku veškerých fonémů:

- Najdi odlišný zvuk: v řadě stejných slabik je zařazena jedna obsahující zvuk, na který se chceme zaměřit (**bet**, **bet**, **bet**, **bæ**t, **bet**, **bet**). Modifikací tohoto cvičení je použití celých slov, ve kterých žáci zvuk odhalí: (**pin**, **bil**, **sit**, **li:k**).
- Kolikrát jsi slyšel daný zvuk? V tomto typu cvičení žáci identifikují určitou hlásku ve slovech, či ve slabikách. Jedná se tedy o nácvik percepce dané hlásky v kontextu.
- Které slovo ze dvojice minimálních párů bylo vysloveno? Žáci rozlišují dvě hlásky prezentované v minimálním kontrastu, kdy se slabiky či slova liší pouze jediným distinktivním rysem jedné z hlásek. Je to kvantita samohlásky (**bit** x

bi:t) či znělost konsonanty (bit x bid) či rozdíl v místě artikulace konsonanty (pit x bit) a tak podobně.

- Zvukové Bingo: Za použití symbolů výslovnostní abecedy učitel vyslovuje slova, která obsahují samohláskové zvuky, žák postupuje dle pravidel hry Bingo a vyškrtává je ve své herní tabulce. Tato výuková aktivita vyžaduje celý komplex znalostí a dovedností žáka, který je schopen označit hlásky symboly zvukové abecedy a posléze správně identifikovat vyslovované hlásky - anebo ještě ve složitější variantě, identifikovat hlásky ve slovech.
- Miming sounds: pohyby rtů naznačuj hlásky, které spolužáci rozeznávají. V této aktivitě žáci identifikují zvuky dle postavení rtů a úst, uvědomují si tím fyzické aspekty produkce jednotlivých zvuků.

Drilová cvičení pro počáteční nácvik těchto zvukových jednotek by později měla nahradit častá příležitost produkovat delší anglické promluvy se zpětnou vazbou korekce od rodilého mluvčího či českého odborníka na danou problematiku. Do praxe již učitel musí přicházet vybaven takovou kvalitou výslovnosti, která je vhodným zdrojem pro imitaci u nejmladších a mladších žáků. Ve výuce angličtiny se žáci zpočátku nesetkávají s izolovanými anglickými hláskami, ale osvojují si je v rámci výslovnosti celých slabik a slov. I v této fázi mohou být do výuky zařazeny aktivity, které staví základy uvědomění si existence odlišných zvuků cizího jazyka, jejich vlivu na zvukovou podobu slova a jeho význam. „Je na učiteli, aby přesvědčil žáky, že výslovnost je důležitá, a aby zařazoval aktivity pro vybudování celkového povědomí o výslovnosti daného cizího jazyka (Kenworthy, 1987, s. 28).

Produkce dvojhlásek

Dvojhláska neboli diftong je zvláštním typem hlásek s tónovou strukturou. Zatímco samohláska je ve svém průběhu celkem stálá, v diftongu dochází k plynulé proměně struktury. Angličtina rozděluje osm diftongů do dvou skupin: zužujících se (closing: eɪ, aɪ, oɪ, əu, aʊ) a mířících ke středu úst (centring: ɪə, eə, və). Také diftongy se ve své realizaci liší od způsobu realizace dvojhlásek českých. Jejich artikulace je v češtině pevná, artikulační orgány přecházejí z pevné pozice pro první samohlásku do pevné pozice pro samohlásku druhou (Skaličková, 1979). Anglické dvojhlásky mají artikulaci klouzavou. Artikulace druhé samohlásky není často plně rozvinuta a je ve

své realizaci slabší než samohláska první (Roach, 1983). Z vlastní pedagogické praxe ve vysokoškolských seminářích víme, že dvojhlásky směřující k centrální hlásce ə jsou zdrojem častých chyb, a to jak v percepci anglických slov (především v hovorovém, tedy rychlejším a zvukově náročnějším diskursu), tak především v produkci. Někteří studenti je opakovaně nahrazují dlouhými českými samohláskami í, é, ú. Správnost produkce anglických dvojhlásek v řeči budoucích učitelů je velmi důležitá, proto je nutné v procesu přípravy postupovat od teoretické prezentace anglických dvojhlásek k jejich důkladnému nácviku. Mladší žáci jsou rychle schopni osvojit si dvojhlásky, kterými čeština nedisponuje, na základě imitace slov opakovaných po učiteli či po nahrávkách, proto kvalita učitelovy výslovnosti anglických diftongů musí být velmi dobrá. Učitel může ve výuce žáků přistoupit ke cvičením typu minimálních párů jako aktivitu pro uvědomění si existence diftongů, a dále ke drilovým cvičením. Sám však také musí být chopen produkovat anglické diftongy na vysoké úrovni.

Aspekty řeči spojitě

Evropský referenční rámec pro jazyky uvádí následující aspekty řeči spojitě:

Fonetická redukce (oslabování):

- redukce samohlásek,
- slabé a silné formy,
- asimilace,
- elize (vypouštění hlásek) (Rada Evropy, 2002, s. 119). Tyto jsou označovány některými autory jako formy přizpůsobení se řeči spojitě, tedy nutnými změnami, které se v tomto proudu přirozeného mluveného projevu dějí (srovnejte Celce-Murcia, a další, 1996).

Do tohoto výčtu fonetická literatura dále řadí vázání slov a rytmus. Rytmus bude pojednán níže, ač někteří autoři jako Roach jej řadí k aspektům řeči spojitě. Jiní pak, např. Skaličková, rytmus pojednávají v kontextu prozodických prostředků. Způsob výuky výslovnosti v duchu didaktických zásad komunikativního přístupu a integrované výuky výslovnosti může přinést své ovoce. Dokonce na úrovni A1 mohou být žáci na prvním stupni základní školy schopni realizovat některé z výše zmíněných prvků fonetické redukce díky velmi dobrým imitačním schopnostem.

Realizace slabých forem – weak forms

Realizací slabých forem rozumíme oslabené formy samohlásek, které především ve slovech takzvaně funkčních, gramatických, nejsou realizovány ve své plné formě (Roach, 1983). Roach hovoří o tom, že zhruba 40 anglických jednoslabičných slov může být realizováno tak zvanou slabou formou. Nejedná se o stažené tvary typu *it is* x *it's*. Jedná se o takzvaná funkční slova, ve kterých dochází k redukci samohláskového zvuku (například *for ju:* x *fə ju:*, srov. Roach, Celce-Murcia). Tato slova mají tedy dvě formy realizace: silnou a slabou a to dle formy realizace samohláskového zvuku v nich obsaženého. Roach hovoří o důležitosti toho, aby žáci byli seznámeni a setkávali se s výslovností redukovaných forem samohlásek v těchto slovech. Uvádí dva důvody: 1. rodilí mluvčí je běžně používají a žáci bez toho, aby s tímto faktem byli obeznámeni, neporozumí redukovaným slovům; 2. rodilí mluvčí považují výslovnost obsahující pouze plné formy samohlásek za nepřirozenou; (Roach, 1983). Redukce samohlásek hraje zásadní roli v realizaci správného rytmu angličtiny. Underhill zmiňuje základní důležitost správného užívání samohláskové redukce pro jasnou srozumitelnost sdělení v angličtině (Underhill, 1994). Samohláskovou redukci nacházíme v angličtině také v nepřízvučných slabikách mnohých slov, kdy je samohláska realizována nejčastěji jako centrální krátký samohláskový zvuk ə (*tudei x tædei). Fonetická literatura tak tento proces označuje též jako centralizaci (Underhill, 1994).

Žáci se naučí nové slovo vyslovit a správně realizovat slabou samohlásku, problémy v procesu realizace nepřízvučných slabik a oslabených samohláskových zvuků však může přinést dekodování psané formy těchto slov během hlasitého čtení, neboť v češtině korespondují fonémy s grafémy, a proto je nutná dostatečná praxe a časté opakování nových výrazů pro internalizaci jejich správné výslovnosti v mluvené a čtené formě angličtiny.

Asimilace

Asimilace je proces, který umožňuje připodobnění hlásek v proudu řeči, česky je nazývána **spodobou**. Asimilaci lze třídit dle typu spodoby. Jde-li o připodobnění znělosti, anglicky se tato nazývá *assimilation of voice*, česky *asimilace hlasová*. Dále *assimilation of place* – *asimilace artikulační*, kdy se hlásky přizpůsobují co do místa artikulace, a *asimilace* nazývaná v angličtině *assimilation of manner*, kdy dochází

k produkci nového zvuku z jiné skupiny konsonant. Asimilace se dále třídí dle směru, kterým se spodoba děje, na progresivní a regresivní.

Asimilaci hlasovou v plurálu 1. osoby substantiv (dogz, kæts), kterou Skaličková uvádí jako příklad asimilace historické (Skaličková, 1982), jsme hodnotili také v rámci našeho výzkumu.

Skaličková dle Jonesova rozdělení dále uvádí *připodobnění* neboli *similitude*, které se týká realizace kombinatorických variant fonémů. Roach hovoří o komplementární distribuci alofonů jednoho fonému, kterou nazývá též distribucí poziční (Roach, 2010). Tato závisí na hláskovém okolí, ve kterém se foném vyskytne. V případě našeho výzkumu jsme sledovali realizaci tak zvaného clear l a dark l. Tak zvané „clear“ l je realizováno před samohláskou, oproti tomu „dark“ l stojí za samohláskou a před konsonantou (li:k x botl). Realizace této laterální konsonanty lze dělit dle hláskového okolí „clear l“ připomíná hlásku, která po něm následuje (Roach, 2010), kdežto dark l je často připodobňováno k u (Celce-Murcia, a další, 1996).

Elize

Elize, jindy označovaná jako výpustka, je radikální formou přizpůsobení se proudu řeči spojitě (Celce-Murcia, a další, 1996). Jedná se o proces, během kterého jsou zvuky buď zcela „vymazány“ – deleted, tedy nerealizovány, či velmi potlačeny. Mluvčí na úrovni A1 až A2 nezvládne výpustky v celém rozsahu, ale jistě je schopen elizi produkovat v jemu známých slovech. Je to například ztráta samohlásky slabé samohlásky ə po fortisových plozívách **p,t,k**: [thdei, phteitəu]. Velmi často mizí také t a d, a to především nacházejí-li se na hranici slov a sousedí-li s další konsonantou (next please: [neks pli:z])

Vázání slov

Vázání slov je velmi důležitým zvukovým prvkem ovlivňujícím dobré porozumění, ale především celkový dojem z mluveného anglického projevu, kterému je vázání slov více než vlastní. Realizace vázaného projevu je zvláště pro mluvčí úroveň A1 a A2 náročný. Čeština slova neváže, realizuje obvykle všechny hlásky ve slově obsažené, přičemž slovní přízvuk je realizován na každé první slabice. Angličtina klade přízvuk na přízvučné slabiky, přičemž slabiky nepřízvučné jsou potlačeny. Kenworthy

uvádí, která psaná forma jazyka bývá pro žáky překážkou realizace vázání slov, neboť žák se pokouší o správnou realizaci čteného textu. Ne všechna slova též podléhají pravidlům vázání. Kenworthy navrhuje výuku slovní zásoby v podobě větších celků, slovních spojení, idiomů, složenin a frází (so am I : [səuemaj]) (Kenworthy, 1987). Takto bude žák postupně schopen realizovat projev vázaný, ne trhaný, v mluveném projevu i ve čtené produkci podle nácviku.

Vázání slov se děje na hranici slov. Typickým spojovacím prvkem angličtiny je tak zvané „linking r“ (four eggs: [foregz]), „které je realizováno také v RP, kde je výslovnost r značně potlačena, a to v případě, že navazuje na slovo začínající samohláskou,“ (Underhill, 1994, s.66). Tento autor navrhuje cvičení zaměřená na uvědomění si existence a funkce spojovacího r při produkci slovních spojení v kontrastu existence a absence spojovacího r: her English x her Spanish.

Dalšími spojovacími zvuky, které jsou tak zvané *intrusive*, tedy vložené, jsou intrusive **r**, **j**, **w**, které rodilí mluvčí vkládají mezi sousedící slova končící a začínající samohláskou. Tento spojovací prvek nemůžeme očekávat u mluvčí úrovně A1- A2. Jinak je tomu však u dalších vložených zvuků **j** a **w**. „Tyto jsou též využívány pro spojování slov kombinace samohláska -samohláska a hrají značný význam v tom směru, že pomáhají žákům vázat slova do plynulých spojení v proudu řeči spojitě.“, uvádí Underhill (Underhill, 1994, s.67). Žáci i při praktikování nabídnutých spojení si uvědomí existenci těchto spojovacích zvuků a jsou je později schopni identifikovat a též použít v mluvené produkci: you are : [juwa:], he is: [hijiz])

Produkce konsonant

Dentální konsonanty

Dentální konsonanty nejsou v českém zvukovém systému zastoupeny, proto je nutné věnovat výuce jejich výslovnosti patřičnou péči. Výzkum prezentovaný v této práci dokazuje, že dentální konsonanty **θ** a **ð** jsou velmi problematickými hláskami. Mladší žáci ke správné výslovnosti těchto zvuků potřebují mít kvalitní vzor ve výslovnosti svého učitele. Existuje také velká řada hravých motorických cvičení zaměřených na nácvik dentálních frikativ. Také žáci staršího školního věku potřebují

kvalitní vzor a musejí se též dozvědět, jak velký problém může znamenat nevyslovení dentální frikativy ve slovech typu „minimal pair“

[tri:, θri:, fri:] , které může zapříčinit vážné nepochopení zamýšlenému sdělení. Kenworthy hovoří o tom, že mnoho mluvčích, jejichž rodným jazykem není angličtina, má tendenci nahrazovat dentální frikativy hláskami **s** a **z**. Proto ve slovech typu minimal pair (thick – sick) nemá posluchač bez kontextu šanci tato slova rozlišit (Kenworthy, 1987, s. 17). Postup při výuce dentálních konsonant a také ostatních zvukových jevů, které se v češtině nevyskytují, postupuje od schopnosti novou hlásku identifikovat dle poslechu až po nácvik její produkce. Praktický nácvik zvukových jevů musí reflektovat žákovu osobnost, aby se tyto zvukové prvky nestaly pro žáky obávanými. Učitel volí aktivitu zaměřenou na rozeznávání a později nácvik problematické hlásky nejprve v plénu a teprve později u jednotlivých žáků. Jak uvádějí mnozí autoři, žákovi musí být nabídnuto mnoho příležitostí slyšet nové hlásky, a to nejlépe spolu s hláskami známými, které se vyskytují také v jeho mateřštině (srovnejte Celce-Murcia, a další, 1996, Kenworthy 1987). Nové hlásky jsou žákům předkládány v pozicích na začátku slov, uprostřed i na konci. K tomuto účelu je možné zařadit mnoho aktivit typu: *Jaké slovo slyšíš?* či *Kolikrát jsi zaslechl danou hlásku?*. Při výuce segmentálních zvukových jevů typu specifických anglických konsonant autoři jako například Celce-Murcia hovoří o tom, že by žákům měly být prezentovány v kontrastu s jinou souhláskou. Příkladem může být výuka bilabiálního aproximantu **w** prezentovaného na pozadí labiodentálního **v**, pozornost žáků bude zacílena na rozdílnost v místě artikulace obou konsonant a ve výsledné kvalitě daných zvuků.

Aproximanty

Aproximanty **r** a **w** jsou mnohdy mylně považovány za problematické zvuky vzhledem k jejich produkci. Ani výzkum v této práci, ani zkušenosti z pedagogické praxe toto přesvědčení nepotvrzují. Naopak, problémem se zdá být nadužívání **w** ve slovech, na jejichž počátku stojí hlásky **v**. Tato je chybně vyslovována jako **w**. Typickým příkladem je spojení [**wery well*]. Stejně jako u aspirace fortisových plozív (viz níže) jsme vysledovali nadužívání bilabiálního **w**.

Hlásky **r** se svou postalveolární výslovností je v raném věku dětí velmi dobře přijímána. Špička jazyka při produkci anglického **r** nekmitá, ale je-li takto vyslovena,

nepůsobí závažný problém v porozumění, a to vzhledem k existenci mnoha tak zvaných „rhotických“ akcentů v angličtině (Wales, Skotsko, Irsko), kde je kmitání jazyka v produkci r běžně užíváno.

Aproximanty r a w nepředstavují překážku ve srozumitelnosti mluveného projevu nerodilých mluvčích, neboť jejich záměna za zvuky české nezpůsobí nesrozumitelnost daných výrazů. Výslovnost českého alveolárního r a labiodentálního v způsobí to, že rodilý mluvčí bude takovou výslovnost hodnotit jako nesprávnou, ale ne nesrozumitelnou.

Nazála ŋ

Také realizace anglické velární nazály ŋ může být překážkou srozumitelnosti řečové produkce žáků. Problém nepředstavuje realizace velární nosovky, která je v češtině také přítomna (srovnejte: aŋka, baŋka). Problematickou se stává výslovnost slov obsahujících kombinaci hlásek –ng. Někteří žáci mohou mít tendenci vyslovit –ng namísto ŋ (*singing x siŋiŋ). Výslovnost slov obsahujících kombinaci hlásek –ng je podřízena pravidlu, které uvádí Roach: Ve slovech obsahujících jeden morfém je realizováno g spolu s ŋ (fiŋgə). Ve slovech obsahujících více morfémů je realizován pouze foném ŋ (siŋə) (Roach, 1983).

Aspirace fortisových plozív

Aspirací rozumíme realizaci přidechu, který připomíná vyslovení hlásky h po nepřízvučných, tedy fortisových plozívách p,t,k, a to v pozici na začátku slov a slabik. (Roach, 2010) Realizace tak zvaného přidechu neboli aspirace je často tím prvním z typicky anglických zvukových charakteristik, které si nejmladší žáci odnášejí z hodin angličtiny. Slova s fortisovou konsonantou jsou žáky často realizována nejen s přidechem, ale díky své vynikající schopnosti vnímání subtilních zvukových jevů, dokonce s vložením hlásky c po iniciálním t. Tuto výslovnost učitel posléze musí korigovat zpět k th (t s aspirací). Tato schopnost je často příčinou chybné hláskové produkce v jiném hláskovém okolí. Je jí realizace přidechu po hláskové skupině st, sp, sk, kde přidech mizí (Roach, 1983). U českých žáků jsme vysledovali dokonce časté nadužívání tohoto specifického zvukového prvku ve snaze znít „více anglicky“.

1.2.6.2 Suprasegmentální zvuková rovina – Prozódie jazyka

Rytmus anglické promluvy vykazuje charakter stress-timed, neboť anglické slabiky nevykazují shodnou délku. Anglická řeč spojitá je ve své podstatě založena na střídání přízvučných slabik a slabik, které v izolované podobě slov, kterých jsou součástí, vykazují odlišnou samohláskovou kvantitu. Nácvik rytmu anglické promluvy souvisí s nácvikem fonetické redukce ve všech jejích podobách. Vzpomeňme tolik oblíbené Jazz Chants (Graham, 2010). Malé děti se s nadšením učí (a umějí krásně produkovat s tleskáním) různé říkanky pro nejmladší, starší pak mohou zazpívat a vyubnovat třeba popis cesty na vlak. Při poslechu tak zvaného „beatu“, hudebního rytmu anglické promluvy a jeho opakování, žáci nevědomky produkují slabé a silné formy samohlásek v přízvučných a nepřízvučných slabikách, vypouštějí nepotřebné zvuky, neboť se nehodí do rytmu, asimilují špatně vyslovitelné dvojice konsonant. Prvky fonetické redukce budou žáci sami produkovat, v pozdějším věku je mohou sami vyhledat v přehrávaných rozhovorech, ke kterým mají textovou oporu.

Nagata vyzdvihuje roli Jazz Chants (Graham, 2010), ve kterých jsou žákům „efektivní metodou předkládána schémata anglického rytmu, přízvuků a intonace. Především slovní přízvuk je prezentován tak, že každé přízvučné slovo je vysloveno se zvláštní emfází a podpořeno tlesknutím (Nagata, a další, 2011). Zapojení fyzické aktivity jsou zvláště vhodná pro žáky, kteří ještě nejsou schopni anglicky číst a psát. Jedná se o intenzivní metodu integrované výuky výslovnosti tak, jak o ní hovoří Kenworthy (Kenworthy, 1987). Využití Jazz Chants ve výuce skýtá tři základní výhody: 1. osvojení si správného umístění přízvuků v angličtině, 2. zapamatování si každodenních frází, 3. výuka slovní zásoby a gramatiky (Nagata, a další, 2011).

Slovní přízvuk

Přízvuk českých slov je realizován vždy na první slabice slova a slouží jako signál slovní hranice (Skaličková, 1982, s. 170). V angličtině se žáci učí správnému slovnímu přízvuku v okamžiku, kdy si osvojují nové slovíčko. Přízvučná slabika v angličtině obsahuje vokalický prvek nesoucí přízvuk, kdežto slabiky nepřízvučné, jež se často vyskytují na počátku slov, obsahují oslabenou samohlásku, kterou je často ə. Nácvik rytmu jednotlivých anglických slov, tedy střídání slabých a silných slabik mohou

studenti a žáci spojit s grafickou formou - (bəˈnɑ:nə ● ● ●). Nesprávná realizace slovního přízvuku v angličtině je obvykle spojena s chybnou realizací kvantity a často též kvality samohlásek, a má za výsledek nesrozumitelnost sdělení. Kenworthy hovoří o důležitosti správné realizace slovního přízvuku, kterou můžeme přirovnat k důležitosti vyslovit správně fonémy v něm obsažené (Kenworthy, 1987). Učitel musí využít schopností mladého mozku žáků zarýt si správný přízvuk, správné střídání slabých a silných slabik v rytmu slov. Ta by měla být prezentována takovou formou, která žákům utkví v paměti. Nemělo by se jednat o předtištěné seznamy slovíček z učebnice, které učitel mnohdy dětem ani nepřečte nahlas. „Nová slovní zásoba by měla být prezentována spolu s jasně produkovaným, či u starších žáků, graficky naznačeným přízvukem na přízvučné slabice.“, udává Kenworthy (1987).

Rytmus

Rytmus ve smyslu střídání přízvučné a nepřízvučné slabiky byl již v této kapitole zmiňován. Mluvená produkce žáků na úrovni A1 a A2 je značně omezená, je důležité, aby si uvědomili odlišnost anglického rytmu, neboť čeština klade hlavní přízvuk vždy na první slabiku a přízvuk signalizuje začátek slova. Anglický rytmus je tak zvaně stress-timed, při běžném poslechu vnímáme především relativně pravidelně se opakující přízvučné slabiky (srov. Roach, Skaličková). Ke správné realizaci rytmu anglické věty je nutné správně produkovat nejen přízvučné slabiky, ale především správně redukovat slabiky nepřízvučné. Underhill navrhuje grafické naznačení přízvučných slabik v transkripci nahrávek obsažených v učebnicích, které jsou používány ve výuce (Underhill, 1994). Výše jsme již zmiňovali výhodnost využívání Jazz Chants ve výuce mladších i starších žáků.

Melodie (intonace)

Genetický původ angličtiny tento jazyk od češtiny odlišuje také mnohem živějším užíváním melodie. Český jazyk se může zdát velmi melodicky nevýrazným, ač například Skaličková uvádí také celou řadu shod angličtiny s češtinou. Avšak rozdíly užívání melodie činí angličtinu poměrně obtížně srozumitelnou pro skupinu začátečníků především na úrovni A1. České věty často začínají přízvučnou slabikou, kdežto anglické nikoli, což se odráží na užití melodie počínaje druhou slabikou, dále například předložky v angličtině náležejí k předchozímu taktu, kdežto v češtině ke slovu

následujícímu a tak dále (Skaličková, 1982). Správnou percepci anglické melodie a její porozumění je nutné budovat tak, že žáci budou vystaveni také autentickým materiálům obsahujícím melodicky živou konverzaci. Výuka melodie probíhá současně s nácvikem nových frází, které si žák může zafixovat v konkrétní životní situaci i se správnou melodií.

Kenworthy hovoří o značné komplexnosti tohoto aspektu mluveného jazyka (Kenworthy, 1987). Underhill navrhuje zařazení poslechových aktivit, ve kterých žáci identifikují intonační struktury a diskutují jejich užití v daném kontextu. Dále tyto struktury imitují a snaží se o internalizaci anglické intonace v textu či v imitované konverzaci (Underhill, 1994). Zajímavou výukovou aktivitou může být přiřazování vyjadřovaných emocí k vyslechnutým tónům v průběhu mluveného textu produkovaného rodilými mluvčími (srov. Celce-Murcia, a další, 1996). Zde si žáci uvědomí rozdílnost české a anglické intonace co se týká vyjadřování emocí za použití intonace, tedy výšky hlasu a jednotlivých tónů.

V této části kapitoly zabývající se výslovností angličtiny, byly pojednány zvukové prvky, které byly hodnoceny výzkumem obsaženým v této práci. Interpretace výsledků testování žáků vztahující se k této teoretické části jsou obsaženy v kapitole 4.4.2.

1.2.6.3 Fonetická transkripce ve výuce výslovnosti

V angličtině neexistuje přímočarý vztah mezi grafickou formou slov a jejich výslovností. Užívání fonetické transkripce proto jasně napomáhá rozvoji správné výslovnosti ve výuce starších žáků, středoškolských studentů a budoucích učitelů, je-li užívána ve výuce jako referenční pomůcka a zdroj poučení o správné výslovnosti neznámých výrazů. Učitelé cizích jazyků musejí být dokonale seznámeni se správnou formou IPA, mezinárodní fonetické abecedy. Mnohdy se setkáváme se zjednodušenou formou užívající písmena české abecedy. Tento přístup je vhodný ve výuce mladších žáků, kdy učitel seznamuje žáky s výslovností cizího jazyka a symboly české abecedy slouží jako názorná pomůcka realizace například frikativ a afrikát:

ʒ	ž
ʃ	š

dʒ

Dž

tʃ

Č

V současné době jsou v základních školách užívány učebnice, které již od samého počátku povinné výuky angličtiny učí žáky dekódovat, tedy umět přečíst, slova z fonetické transkripce (Marie Zahálková: Angličtina pro 3. třídu). Také jedna z nejužívanějších učebnic Project od nakladatelství Oxford University Press nabízí seznamy slovní zásoby doplněné fonetickým přepisem slov. Tento přístup lze považovat za vhodný ve výuce žáků starších, kteří se v rámci rozvoje klíčové kompetence k řešení problémů naučí samostatně vyřešit záhadu výslovnosti neznámých slov, která vyhledají ve slovníku, a budou schopni reprodukovat jejich výslovnost na základě znalosti IPA. Zcela odlišná je však situace ve výuce mladších žáků, kteří se v případě striktního užívání výslovnostní abecedy ve výuce musejí učit „nová písmenka“ a naučit se spojovat je se zvuky je pro ně velmi složité. Fonetická transkripce užívaná v učebnicích pro mladší žáky je tedy problematickou otázkou.

Využitím tabulky s fonetickou abecedou se obšírně zabývá Underhill a navrhuje její komplexní využití v procesu výuky angličtiny. Underhill začíná prezentací dlouhých samohlásek a uvádí je v kontrast s krátkými, dále prezentuje symboly pro diftong a konsonanty. Underhill ve své videolekci předkládá zásady prezentace fonémů: 1. prezentovat fonémy postupně, nepředkládat vše najednou, přistupovat k prezentaci selektivně, nezahlcovat žáky; 2. opřít se o mateřštinu, použít podobnost a také kontrast v případě jednotlivých fonémů; 3. učinit je vizuálně atraktivními, připodobnit je obrázkům známých předmětů, například dále zařazovat transkripci postupně a nenásilně a vyzdvihnout výhody jejího využití v budoucí práci se slovníkem a tak podobně (Underhill, 2011).

2. Výuka cizích jazyků v České republice – krátká historická paralela a současná situace

V této kapitole krátce nastíníme koncepci výuky cizího jazyka ve vzdělávacích programech nedávné minulosti a popíšeme současnou situaci ve výuce cizích jazyků v českých základních školách, a to zejména s ohledem na rozdíly v ročníku zařazení cizího jazyka jako povinného vyučovacího předmětu a s ohledem na jeho hodinovou dotaci. Zaměříme se též na pojetí rozvoje kompetencí v jednotlivých vzdělávacích programech. V této kapitole pojednáme také aspekt multikulturní výuky v hodinách cizího jazyka i motivaci žáků učit se kvalitně ovládat cizí jazyk s úmyslem seznamovat se s kulturou cizích zemí. Popíšeme rovněž ranou výuku angličtiny v České republice ve státní i v soukromé sféře. Kapitulu zakončíme pohledem na evropskou dimenzi výuky cizích jazyků.

Ústředním tématem této disertační práce je otázka výhodnosti raného začátku výuky cizího jazyka vzhledem k výuce výslovnosti, ale i k rozvoji komunikativní kompetence a také klíčové kompetence komunikativní. Považujeme za přínosné pojednat vývoj vzdělávacích plánů základního vzdělávání v České republice a soustředit se na změny přístupu k otázce věkové hranice zavedení výuky cizího jazyka, přístupu k jeho výuce a zmiňujeme zde i pojetí klíčových kompetencí v jednotlivých vzdělávacích programech.

2.1 Vzdělávací programy doby nedávno minulé

Před rokem 1989 byl cizím jazykem vyučovaným v českých základních školách především jazyk ruský, který byl v rozsahu třech vyučovacích hodin zařazen v 5. třídě základní školy. Existovaly však také základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Tyto školy nabízely výběrové třídy, kam byli žáci přijímáni na základě přijímacích zkoušek až do 3. ročníku. Ve 3. ročníku byla zařazena výuka ruského jazyka a od 5. ročníku byli žáci děleni do dvou skupin a vyučování jazyku anglickému či německému. Po roce 1989 byl povinný předmět cizí jazyk stále zařazován v 5. třídě. Namísto ruštiny byla jako první jazyk vyučována angličtina a němčina. Od třídy 7. či 8. byl vyučován nepovinný předmět nazvaný další cizí jazyk, čímž bylo žákům umožněno setkat se také s francouzštinou, španělštinou či s italštinou. Ruský jazyk v tomto období zaznamenal

značný odliv zájmu žáků a mnozí učitelé ruského jazyka se tak nedobrovolně stali angličtináři, přičemž znalost tohoto jazyka si doplňovali společně se žáky, které vyučovali.

Vzdělávací programy po roce 1995

V roce 1995 byl uveden v platnost **Standard základního vzdělávání**, jež přináší vzdělávací cíle a kmenové učivo jako „jádro základního vzdělávání“ (MŠMT, 1995, s. 4). Již Standard základního vzdělávání z roku 1995 hovoří o kompetencích, nazývá je „kompetencemi průřezovými“, které mají být rozvíjeny ve všech vyučovacích předmětech, aby žáci byli schopni zvládnout jednoduché poznávací techniky, jako je analýza a zobecňování. Dále se zde hovoří o kompetenci komunikativní a sociální (MŠMT, 1995, s. 2). V kapitole věnované cizím jazykům se uvádí: „Specifickým cílem procesu vzdělávání je směřování k položení pevného základu komunikativní kompetence v příslušném cizím jazyce“ (MŠMT, 1995, s. 8).

Tento klíčový kurikulární dokument byl základem pro vytvoření nových vzdělávacích programů, o kterých bude řeč níže. Jejich tvůrce Standard zavazoval k tomu, aby do učebních dokumentů zahrnuli jak obecné a specifické cíle základního vzdělávání, tak jednotlivé okruhy kmenového učiva (Najvar, 2010).

2.1.1 Vzdělávací program Základní škola

Vzdělávací program **ZÁKLADNÍ ŠKOLA**¹² byl vytvořen v roce 1996. Do povědomí odborné veřejnosti vešel jako „Zelená kniha“. Tento vzdělávací program pojímá výuku cizích jazyků jako cestu k evropanství, což odpovídá tehdejší celospolečenské náladě a potřebě přiblížit se světu, jenž byl donedávna oddělen „železnou oponou“. Vzdělávací program Základní škola stanovuje začátek výuky cizího jazyka ve 4. třídě prvního stupně základní školy. Hodinovou dotaci určuje v rozmezí od tří vyučovacích hodin týdně. Navýšení hodinové dotace připouští a ponechává v kompetenci vedení základních škol. Hodinová dotace nejméně 3 hodin cizího jazyka je ponechána až do 9. třídy.

„Ve 4. - 9. ročníku ZŠ škola organizuje výuku zpravidla jazyka anglického nebo německého podle zájmu žáka a podmínek školy. V případě zavedení volitelného předmětu Cizí jazyk musí být jeho výuka zahájena již v 7. ročníku.“, ukládá dokument (MŠMT, 2003, s. 54).

Setkáváme se zde s konceptem kompetencí, které jsou pojímány v několika rovinách. 1. Se základními kompetencemi, které jsou chápány jako elementární specifické kompetence spjaté s obsahem jednotlivých oborů (jazykové vyjadřování, užití matematických pojmů a tak podobně), 2. s kompetencemi průřezovými, propojujícími vzdělávací oblasti a obory, které tvoří základ celkové vzdělanosti žáků, 3. s kompetencemi sociálními a komunikativními, které umožní žákům spolupracovat, pomáhat si a správně komunikovat; (MŠMT, 2003, s. 24).

Kompetence jsou v celostním pojetí tohoto programu pevně osvojené poznatky v těsném spojení s funkčními dovednostmi a se schopnostmi aplikovat je při řešení učebních úkolů i v běžných životních situacích. Důraz na kompetence se má promítat do zpracování osnov jednotlivých předmětů. Toto pojetí se jeví velmi blízké konceptu klíčových kompetencí v RVP ZV. V reakci na vzdělávací program Základní škola vznikly velmi záhy další dva vzdělávací programy. Důvod vytvoření těchto vzdělávacích programů zřejmě „pramenil z potřeby hlubších změn ve vzdělávacím systému základního školství.“ (Najvar, 2010, s. 48)

2.1.2 Vzdělávací program Obecná škola

Vzdělávací program **OBEČNÁ ŠKOLA**¹³ stanovuje zavedení výuky cizího jazyka také ve 4. třídě. S hodinovou dotací 2.5 až 3.5 vyučovací hodiny a od 6. třídy v rozsahu 3 vyučovacích hodin až do konce povinné školní docházky ve třídě deváté. Předmět cizí jazyk je na prvním stupni zařazen mezi předměty **nepovinné**. K počátkům výuky cizího jazyka autoři uvádějí: „Velmi významným klíčem k pochopení i odlehlejších skutečností okolního světa je výuka cizího jazyka. Předkládané pojetí obecné školy doporučuje vyučovat výše uvedený předmět od 3. ročníku.“ (MŠMT, 2002, s. 211). Popis obsahu vzdělávacího oboru cizí jazyk je poměrně podrobným návodem jak k výuce přistupovat. Autoři kladou důraz na komunikativní přístup k výuce cizích jazyků. Vyzdvihují motivační strategie k podněcování řečové produkce

žáků, jakými jsou hry, písně, využívání gest k nahrazení neznámých jazykových prostředků. Základním východiskem je zajistit, aby se žák cítil dobře a učil se radostně. Odmítán je postup rigidní výuky gramatických pravidel odtržený od reality, stejně tak bezcílné opisování textů a seznamů slovíček. K úrovni jazykových znalostí se uvádí toto: „Dítě by mělo opouštět pátý ročník obecné školy se schopností domluvit se v nejjednodušších situacích, s jistou zásobou cizojazyčných písní, říkadla apod., hlavně však s velkou chutí nadále se ve zvoleném cizím jazyce zdokonalovat.“ (MŠMT, 2002, s. 211). Tento vzdělávací program usiluje o pozvolný a harmonický rozvoj žákovy osobnosti, kterému má jít sám učitel příkladem. V centru zájmu je zachování žákovy individuality. Dítě je východiskem pedagogických postupů, je respektováno jako partner v pospolitém životě školy. Autoři vyjadřují potřebu tímto směrem vnitřně reformovat a transformovat naši školu (MŠMT, 2002, s. 27). Autoři nehovoří přímo o klíčových kompetencích, jako je tomu v programu Základní škola.

2.1.3 Vzdělávací program Národní škola

Vzdělávací program **NÁRODNÍ ŠKOLA**¹⁴ pro 1. – 9. ročník základního školství vešel v platnost v roce 1997. Byl vytvořen autorským kolektivem Asociace pedagogů základního školství ČR. Nalézáme zde důraz na rozvoj postojů, dovedností a schopností žáka. Autoři tedy nehovoří přímo o rozvoji žákových kompetencí.

„Hlavním smyslem práce učitele se musí stát výsledek v podobě postojů, dovedností, vědomostí i rozvoje schopností jeho žáků. Výchova v širším smyslu, tedy formování osobnosti žáka je nemyslitelná bez podílu osobního příkladu učitele.“ (VÚP, 1997, s. 5)

Vzdělávací program Národní škola usiluje o přirozený rozvoj žáků v přirozeném prostředí a podtrhuje potřebnost integrace dětí s různými typy postižení do prostředí školy i do vyučovacího procesu. Tento postoj tedy jasně implikuje důraz na individualizaci učebního plánu ve třídách se žáky s rozdílnými schopnostmi.

Vzdělávací program Národní škola dává velmi odvážně prostor nepovinné výuce cizího jazyka již od 1. třídy. Tvůrci se k začátku výuky cizího jazyka vyjadřují:

„Jsme přesvědčeni, že neexistuje dolní hranice, která vymezuje dobu, kdy je vhodné začít s jazykovou výchovou (máme na mysli setkávání se s cizími jazyky). Jazyková výchova je v projektu zařazena tak, že je možno ji zahájit již od prvního ročníku. V 1. - 3. ročníku probíhá jako předmět nadstavbové části s tím, že o časové dotaci rozhodne škola v rozsahu hodin nadstavbové části, tj. v 1. ročníku 1- 2, v 2. ročníku 3 - 5 a v 3. ročníku 2 - 4 hodiny.“ (VÚP, 1997, s. 49)

Tento vzdělávací program stanovuje několik základních principů výuky cizího jazyka, které lze považovat za progresivní a jež mohou být příslibem velmi kvalitních výsledků výuky cizího jazyka. Některé principy z nich jsou:

- integrace cizího jazyka do ostatních vyučovacích předmětů
- důraz na komunikaci ve výuce
- diferenciaci výuky s ohledem na potřeby žáků
- rozvoj schopností talentovaných žáků

Autoři tohoto vzdělávacího programu hovoří o integraci výuky cizího jazyka do ostatních vyučovacích předmětů a to nejprve na pár minut v prvním ročníku, s rostoucím věkem mohou učitelé přistoupit k výuce některého z předmětů vedeného v cizím jazyce. Žáci mají být vedeni k pochopení shod i odlišností mezi jazykem mateřským a jazykem cizím. Cílem cizojazyčné výuky má být přesvědčení dětí o tom, že hovořit cizím jazykem je potřebné a zcela přirozené.

Tak jako je tomu v RVP ZV, výuka jazyka mateřského a výuka cizích jazyků jsou jedním celkem jazykové výchovy. Autoři udávají: „Výuka probíhá takovým způsobem, aby posilovala důvěru dítěte v možnosti se jazykům naučit... Děti se učí technice, jak si efektivně osvojit cizí jazyky. Osvojí si zvukovou podobu cizího jazyka a uvědomí si základní vztahy mezi zvukovou a grafickou stránkou jazyka na podkladě rozvíjení řečových dovedností.“ (VÚP, 1997, s. 49) Autoři v samotném textu vzdělávacího programu velmi explicitně popisují, jak by výuka nejmladších žáků měla probíhat a na co se mají učitelé zaměřit. Tyto předpisy však mají povahu spíše obecně didaktickou. Pozdější forma referenčních úrovní a jednotlivých deskriptorů se zdá být systémovější a ve výstupech objektivněji hodnotitelná. Obdobně odvážný postoj k ranému zavádění výuky cizích jazyků jako v programu Národní škola je k nalezení také v dokumentu

nazvaném Národní plán výuky cizích jazyků (MŠMT 2006), viz níže. (Příloha č. 6 obsahuje úryvky z výše uvedených vzdělávacích programů, již jsou relevantní ke klíčovým kompetencím a k výuce cizích jazyků.)

Výukové programy ale měly brzy zaznamenat plošnou změnu, která byla reakcí na evropskou jazykovou politiku ve výuce cizích jazyků požadující co nejranější začátek jejich výuky. Tak došlo ke snížení hranice povinné výuky cizího jazyka v České republice. Tuto zásadní změnu přinesl dokument „Bílá kniha“, o kterém pojednáme níže.

2.1.4 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

V roce 2001 byl autorským kolektivem pod vedením profesora Jiřího Kotáska vytvořen klíčový kurikulární dokument známý pod názvem „Bílá kniha“. Jedná se o **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** a je určený pro celou vzdělávací soustavu jako „základní strategický dokument“ (s. 9). Bílá kniha je pojata jako „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (s. 7).

Dokument formuluje mnoho doporučení. Mezi jinými je to doporučení „značně posílit výuku cizích jazyků“, jejímž cílem je „domluvit se v jednom a postupně ve dvou cizích jazycích. Zavést výuku prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a umožnit volbu druhého cizího jazyka na druhém stupni základní školy“ (s. 38, 39).

Doporučuje vznik ústavů a vzdělávacích center pro zajištění metodické pomoci školám. Podpůrnými programy, které měly napomoci zavedení zmíněných změn do praxe, byly: výzkumný projekt **PILOT Z**, dále výukové kurzy **JAZYKY HROU** a **MEJA**.

V kapitole věnované reformám v základním a středním vzdělávání autoři „Bílé knihy“ hovoří o nutnosti rozvíjet oborové didaktiky a zajistit dostatek kvalifikovaných učitelů, dále zavést „standard učitelské kvalifikace jako kritérium pro akreditaci studijních programů“ (s. 45). Bílá kniha zmiňuje také nutnost rozvoje **klíčových**

kompetencí jako „nástrojů přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“ (s. 39). Autoři dále doporučují „vytvořit Státní program vzdělávání jako nový základní kurikulární dokument“, a dále vytvořit také „soustavu navazujících vzdělávacích programů“ (s. 38, 39). Tímto novým kurikulárním dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, (dále jen RPV ZV), podle kterého v současnosti probíhá výuka na všech základních školách v České republice.

2.1.5 Podpůrné programy napomáhající zavedení rané výuky cizích jazyků dle připravované kurikulární změny

Bílá kniha doporučuje vznik center, jež by poskytovala metodickou podporu školám při zavádění změn do praxe, a také podpůrných programů napomáhajících v tomto procesu. Metodickým centrem poskytujícím pomoc školám se stal Národní institut pro další vzdělávání, v rámci jeho krajských center byly realizovány projekty MEJA a JAZYKY HROU. Tyto podpůrné programy se zdají být velmi dobrými systémovými kroky. Byly vytvořeny a realizovány, aby pomohly zmírnit dopad kurikulární reformy v oblasti jazykového vzdělávání.

PILOT Z představoval ověřovací výzkumný projekt VÚP v Praze. Projekt probíhal od září 2004 do února 2007. Výzkum se zaměřil na posouzení dopadu zvýšení hodinové dotace pro cizí jazyky na utváření klíčových kompetencí žáků před plošným zavedením povinné výuky cizího jazyka od 3. třídy. Pracovní skupina sledovala výuku cizího jazyka zavedenou od 3. třídy na 16.¹⁵ pilotních školách po celé České republice. Tyto školy v projektu ověřovaly svoje školní vzdělávací programy zpracované dle metodiky chystaného RVP ZV. „Výstupy z projektu představovaly dvě příručky, které zpracovaly skupiny odborníků participujících na Pilotu Z: příručka *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* a *Příručka příkladů dobré praxe*:“. Zmíněná publikace *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (VÚP, 2007) je publikací zpracovanou skupinou odborníků, kteří se v průběhu projektu PILOT Z zabývali problematikou klíčových kompetencí. Tato příručka představuje metodický materiál vytvořený za účelem pomoci učitelům pochopit proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků ve výuce. Tento materiál propojuje teorii s pedagogickou praxí, když poskytuje přístupný popis toho, jak v praxi pracovat s výchovnými a vzdělávacími strategiemi. *Příručka příkladů dobré praxe*¹⁶ (VÚP, 2007) popisuje zkušenosti pilotních škol vydané ve formě příkladů

dobré praxe, které mohou ostatní školy využít pro zkvalitnění výuky cizích jazyků.

Projekt **MEJA (metodika, jazyk)** probíhal ve školním roce 2006-2007.¹⁷ Byl určen učitelům, kteří vyučovali na prvním stupni ZŠ (a jak je možné se domnívat, dle současné situace například v Ústeckém kraji, stále vyučují) cizí jazyk – angličtinu - bez patřičné kvalifikace. Výuka probíhala podle *Rámcového plánu systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky* schváleného ministerstvem dne 4. 1. 2005, čj. 17 245/2004-25. Účastníci kurzu, (kteří dosahovali alespoň úrovně A1, či A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, [dále jen SERR]) absolvovali 120 hodin praktického jazyka a 30 hodin metodiky pro výuku angličtiny. Výsledkem projektu mělo být zvýšení úrovně jazykové znalosti a příprava na budoucí magisterské studium na vysoké škole (NIDV, 2007). Projektu se účastnily stovky učitelů ve všech krajích České republiky. Skutečný výsledek projektu MEJA bohužel není nijak optimistický. Uvádíme příklad Ústeckého kraje, jehož údaje máme k dispozici. V Ústeckém kraji projekt úspěšně ukončilo 300 učitelů angličtiny. Všichni úspěšní účastníci obdrželi certifikát, který je dočasně opravňuje vyučovat angličtinu. Možná právě proto se pouze 30 z nich v roce 2008 přihlásilo k rozšiřujícímu magisterskému studiu pro výuku angličtiny v rámci studijních programů Centra celoživotního vzdělávání Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V Ústeckém kraji tedy stále učí angličtinu množství plně neaprobovaných učitelů. Řešením by mohlo být důsledné vyžadování plné aprobace pro výuku angličtiny ze strany ředitelů základních škol.

Projekt **JAZYKY HROU**¹⁸ byl určen učitelkám mateřských škol a učitelům prvních a druhých tříd základních škol. Účastníkům se dostalo 120 hodin praktické angličtiny a 32 hodin metodiky výuky nejmladších žáků. Projekt probíhal v letech 2006-2008. V Ústeckém kraji se jej účastnilo 108 učitelů mateřských škol a prvních tříd. Kurz byl určen úplným začátečníkům, kteří si tak měli možnost zvýšit stupeň ovládnutí jazyka na úroveň A1 dle SERR. V popisu programu se doslova praví: „Tento vzdělávací program si neklade za cíl poskytnout učitelům plnou kvalifikaci k výuce cizího jazyka. Cílem programu je pomoci učitelům prvního stupně k přípravě k získání kvalifikace pro výuku cizího jazyka v předškolním a mladším školním věku a připravit je k plnění nejzákladnějších úkolů ve výuce cizího jazyka a usnadnit jim další krok ve

svém vzdělávání.“ (NIDV, 2007) Úspěšnost projektu lze posuzovat poměrně obtížně. Faktem je, že v současnosti téměř všechny mateřské školy v Ústeckém kraji nabízejí výuku angličtiny, kterou mnohdy zajišťují kmenové učitelky předškolních tříd. Kvalitu této výuky není možné na tomto místě hodnotit, ale lze jen doufat, že učitelky nejsou mluvčími pouze na úrovni A1. Pokud by tomu tak bylo, tato skutečnost by přímo vylučovala způsobilost těchto učitelů vyučovat angličtinu. Výuka nejmladších žáků by měla být vedena velmi dobrými mluvčími angličtiny, jejichž výslovnost je na vysoké úrovni.

Výše uvedené projekty tedy připravovaly půdu pro zavedení komplexní kurikulární reformy základního školství. Od 1. září 2007 tak **přestávají platit** vzdělávací programy **Základní škola, Obecná škola a Národní škola**. Na jejich místo nastupuje nový kurikulární dokument: **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**, který je vytvářen na dvou úrovních: státní a školní. Výuka povinného předmětu první cizí jazyk v ročnících podle vzdělávacích programů Základní škola, Obecná škola nebo Národní škola v souladu s upravenými učebními plány těchto vzdělávacích programů začíná ve 3. ročníku s hodinovou dotací 3 vyučovací hodiny týdně. Jednotlivé základní školy tak podle pokynů uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání začaly vypracovávat své Školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách dodnes.

2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program navazuje na filozofii předchozích vzdělávacích programů, které vznikly v 90. letech 20. století. Obohacuje vzdělávání o nové pohledy a přístupy v souladu s evropským vývojem. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vypracoval autorský kolektiv Výzkumného ústavu pedagogického v Praze v roce 2005 pod vedením profesora Jaroslava Jeřábka. Tento dokument přináší zásadní změny v koncepci výuky na základních školách v České republice. Tyto změny jsou povahy pedagogické, ale i strategicko-systematické, neboť Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je plošně zaveden do celostátní pedagogické praxe. Základní povaha změn, kterou RVP ZV a Školní vzdělávací programy¹⁹ přinášejí v porovnání s předešlými vzdělávacími programy, je uvedena v samém úvodu první

kapitoly:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě,
- vycházejí z koncepce celoživotního učení,
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání,
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (VÚP, 2007, s. 2).

Učivo v rámci RVP ZV není rozděleno do jednotlivých vyučovacích předmětů, ale do devíti **vzdělávacích oblastí**. Výuka cizího jazyka je nejužěji spojena se vzdělávací oblastí

Jazyk a jazyková komunikace. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v ŠVP propojovány průřezovými tématy, proto s výukou cizích jazyků jistě souvisí také vzdělávací oblasti:

Informační a komunikační technologie

Člověk a jeho svět

Člověk a společnost

Člověk a svět práce

(VÚP, 2007, s. 10.)

RVP ZV obsahuje dva nové prvky, jež lze považovat za určité spojovací články celého vzdělávacího konceptu. Jsou jimi: Klíčové kompetence a Průřezová témata.

2.2.1 Klíčové kompetence

RVP operuje se šesti klíčovými kompetencemi, které mají být rozvíjeny na úrovni základního vzdělávání. Jsou to: **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní**. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (VÚP, 2007 s. 6).

Samotné učivo je prostředkem k rozvoji klíčových kompetencí, který se děje v činnostech probíhajících v rámci vzdělávacího procesu. Cílem vzdělávání na základní úrovni je vybavení žáků klíčovými kompetencí na takové úrovni, jež jim umožní uplatnit se v dalším procesu svého vzdělávání a uplatnění se ve společnosti. Učitel by měl být schopen identifikovat klíčové dovednosti, které jsou rozvíjeny ve výukových aktivitách v každé vyučovací hodině. Při tvorbě ŠVP učitelské týmy samy rozhodnou, v jakých fázích vyučovacího procesu je vhodné zařazovat výukové aktivity namířené k rozvoji klíčových kompetencí. Myšlenka rozvoje klíčových kompetencí v RVP ZV je snahou po odklonu od výuky zaměřené na pasivní nabývání velkých objemů učiva směrem k aktivnímu přístupu žáků k informacím, které budou schopni využít v praktickém životě i v budoucím aktivním přístupu k celoživotnímu vzdělávání (VÚP, 2007).

2.2.2 Průřezová témata

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání a základní školy jsou povinny všechna průřezová témata zařadit do výuky na 1. i 2. stupni základní školy. „**Průřezová témata** reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci, a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (VÚP, 2007, s. 82)²⁰. V etapě základního vzdělávání je vymezeno 6 průřezových témat. Průřezová témata mají být realizována ve všech vzdělávacích oborech. Cizojazyčná výuka je pro tento záměr téměř ideálním prostředím. Především témata **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** a **Multikulturní výchova** jsou tematickým okruhům jazykové výchovy velmi blízké.

Způsob realizace průřezových témat ve Školním vzdělávacím programu je v kompetenci jednotlivých škol. „Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.“ (VÚP, 2007 s. 82)

2.2.3 Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace

Způsob, jakým RVP ZV přistupuje k jazykovému vyučování, je možné považovat za velmi progresivní. Dle pojetí RVP VZ je český jazyk i jazyky cizí prostředkem pro rozvoj klíčových kompetencí na úroveň, která žákům umožní dále se vzdělávat na úrovni středního vzdělávání. Tato vzdělávací oblast je realizována ve výuce předmětů Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

„Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují obsah zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců, jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice, prohlubuje uvědomění si závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance, a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.“ (VÚP, 2007, s. 12)

Při detailním studiu této vzdělávací oblasti nalzáme shodné prvky s progresivním pojetím výuky jazykové komunikace, které přinášely již předešlé vzdělávací programy Obecná škola a Národní škola. Program klade důraz na důležitost kvalitního jazykového vzdělávání, neboť jazyk je prostředkem získávání poznatků ve všech oborech lidského poznávání (VÚP, 2007, s. 12). V sekci věnované cílovému zaměření této vzdělávací oblasti se uvádí, jakým způsobem jsou ve výuce mateřského jazyka i cizích jazyků rozvíjeny klíčové kompetence žáků. Řečeno je například:

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů;
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace;

- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření; (VÚP, 2007, s. 13).

Jazyková výuka ve vzdělávacím oboru cizí jazyk vede žáky také k poznání, že ve výslovnosti cizího jazyka existují rozdílné hlásky, jiný větný přízvuk a rytmus. Žáci si postupně uvědomí, že bez toho, aby tyto jazykové prostředky ovládly na určité úrovni, nebudou schopni účastnit se ani jednoduché konverzace v cizím jazyce, tak jak to požaduje RVP ZV. Ovládnutí jazykových prostředků cizího jazyka umožní konverzaci v cizím jazyce, umožní žákům získávat informace z cizojazyčných zdrojů, ale také pochopit odlišné kulturní prostředí. Ve všech těchto aktivitách je realizován rozvoj klíčové kompetence komunikativní, která může růst přímo úměrně s rozvojem ovládnutí cizího jazykového systému ve všech jeho složkách i v rovině výslovnostní.

Cíle a metody jazykového vyučování jsou ovlivněny současným evropským pojetím jazykové výuky, jež je v souladu s jazykovou politikou Rada Evropy, kterou lze krátce shrnout v následujících řádcích: Jazyková politika EU podporuje mnohojazyčnost a jejím cílem je, aby všichni občané Unie hovořili **kromě svého mateřského jazyka ještě alespoň dvěma cizími jazyky**. Jazyková politika chrání jazykovou rozmanitost a podporuje výuku jazyků. Chápe je totiž jako důležitý prvek kulturní identity a nástroj sociálního začlenění. Navíc lidé, kteří ovládají více jazyků, lépe využívají příležitostí, jež jednotná Evropa nabízí v oblasti vzdělávání, během kariéry a v ekonomické sféře vůbec (European Commission, 2007).

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk v RVP ZV jsou definovány doslovně dle deskriptorů Společného evropského referenčního rámce pro cizí jazyky (2002). Očekávané výstupy oboru Cizí jazyk na konci 1. stupně základní školy v receptivních řečových dovednostech, v produktivních řečových dovednostech a v interaktivních řečových dovednostech odpovídají úrovni A1 a na konci 2. stupně úrovni A2²¹ dle Společného evropského referenčního rámce pro cizí jazyky (Rada Evropy, 2002)²². Další cizí jazyk je v RVP ZV popsán v sekci Doplnující vzdělávací obory, jenž je jako povinně volitelný předmět zařazen na 2. stupni základní školy. Očekávané výstupy, které vzdělávací obor stanovuje pro receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti jsou na úrovni A1 dle SERR (Rada Evropy, 2002)²³

2.2.4 Multikulturní výchova

Výuka cizího jazyka je neoddelitelně spojena s rozšířením povědomí žáků o znalost odlišného sociokulturního prostředí jazykového společenství, které tento jazyk užívá. Úkolem multikulturní výuky je rozvíjet u žáků schopnost porozumět sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy a budovat u nich sociokulturní kompetenci. Výuka cizího jazyka, v tomto případě angličtiny, učí žáky komunikovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Multikulturní výuka naproti tomu učí žáky porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na podobu společnosti a života v ní. V oblasti osobních postojů vede žáka ke schopnosti „uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých“ (VÚP, 2007, s. 89). SERR vymezuje cílové kompetence jazykové výuky, když vedle jednotlivých složek kompetence komunikativní (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) také staví kompetence všeobecné, které zahrnují znalost odlišného sociokulturního prostředí a tak zvaných reálií zemí, ve kterých se cizím jazykem hovoří (Rada Evropy, 2002).

Rozvoj kompetence komunikativní a zároveň seznámení žáků s kulturou anglicky mluvících zemí lze vhodně propojit v procesu výuky či při seznamování žáků se zvukovými jevy vyskytujícími se v angličtině rodilých mluvčích. Tato angličtina je běžně dostupná v médiích, se kterými jsou žáci denně v kontaktu. Neznalost hovorové formy cizího jazyka lze považovat za prvek, který může jedince, který byl doposud v kontaktu pouze se „školní“ podobou cizího jazyka silně poznamenat a způsobit určité komunikační bariéry. Kapitola 1.2.5 zmiňuje RP, neboli BBC English výslovnost, která je variantou anglické výslovnosti prezentovanou v učebnicích užívaných v našich základních školách. Obsahem cizojazyčného vyučování může být též výchovou k toleranci vůči „cizímu akcentu“ příslušníka jiného národa. V případě angličtiny může jít o variantu australskou či indickou. Při prezentaci multikulturního charakteru Velké Británie je jistě vhodné prostřednictvím nahrávek žáky seznámit s regionálními variantami angličtiny, s angličtinou irskou, skotskou, velšskou.

V rámci RVP ZV je kladen důraz na multikulturní výuku k evropanství, ale také k respektu k ostatním světovým kulturám. Žáci jsou vedeni k těmto postojům při realizaci dvou průřezových témat: *Výchova k myšlení v evropských a globálních*

souvislostech a Multikulturní výchova (2.2).

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech akcentuje ve vzdělávání evropskou dimenzi, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění a jako princip prostupuje celým základním vzděláváním. Otevírá žákům širší horizonty poznání a perspektivy života v evropském a mezinárodním prostoru a seznamuje je s možnostmi, které jim tento prostor poskytuje (VÚP, 2007, s. 87).

Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.

Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti (VÚP, 2007, s. 89).

Při studiu cizího jazyka je zapotřebí osvojit si nejen základní jazykové roviny (jednou z nich je rovina fonetická), ale také budovat kompetenci používat cizí jazyk adekvátně k sociálnímu kontextu, vědět jak jazyk vhodně použít v daném prostředí, tzn. vybudovat si komunikativní kompetenci. „Ta je více než kompetence gramatická na úrovni promluvy/projevu spjata se sociální interakcí, se skutečnými mluvčími či posluchačem v mnoha odlišných prostředích a situacích (Balkó, a další, 2010, s.124).

Sociokulturnímu prostředí našich žáků základních škol dominuje užívání mediálních prostředků a globálních sociálních sítí. Děti velmi snadno internalizují anglické výrazy spojené se zábavnou komunikací prostřednictvím nového virtuálního prostoru. Angličtina je jazykem, který převládá také v počítačových hrách, v zahraniční populární hudbě či v seriálech pro náctileté. Zvuková varianta angličtiny prezentované v těchto zdrojích je často na úrovni velmi rychlé řeči spojitě. Tato skutečnost nám dává šanci prezentovat zvukové změny v rychlém diskursu, porovnávat je s řečí pomalou a formálnější. Takto máme možnost žáky zaujmout a získat pro hlubší přemýšlení o zvuku angličtiny. V pedagogické praxi zjišťujeme, že žáci vykazují velmi dobré

receptivní poslechové dovednosti v oblasti rychlého hovorového diskursu, neboť jsou jemu vystaveni během mnohých hodin strávených před televizní obrazovkou a osobním počítačem či notebookem. Také ve školní praxi sledujeme, že již žáci základních škol vykazují velmi kvalitní dovednosti pracovat s informačními a komunikačními technologiemi a samostatně získávají potřebné informace. Naopak jejich produktivní dovednosti jsou často na nesrovnatelně slabší úrovni. Žáci často nejsou v dostatečné míře nuceni rozvíjet jazykové dovednosti produktivní. Jejich vlastní výslovnost stagnuje a zůstává na úrovni začátečnické. Informace, které žáci dovedou snadno získat, mají sloužit k plnění komunikačních úkolů a k navázání kontaktů. Nyní je tedy třeba namířit úsilí k lepšímu rozvoji produktivních dovedností našich žáků, mají-li se v budoucnu účinně uplatnit v multikulturní společnosti.

Důležitým motivačním faktorem k ovládnutí angličtiny je působení komunity, se kterou je žák konfrontován. Halliday předpokládá, že jazyk se vyvíjí na základě kontaktů mezi dítětem a jeho sociálním okolím díky těmto kontaktům. Jazyk je formou interakce, učíme se mu v interakci. Děti jsou chápány jako sociální bytosti od samého počátku a jazyku je v průběhu socializace přisuzována klíčová role (Halliday 1978, citováno z Šebesta, 1999, s. 39). Žáky zajímají odlišnosti dané rozdílným sociokulturním kontextem. Vybudování sociokulturní kompetence je významným činitelem, který může urychlit schopnost účinně komunikovat cizím jazykem, neboť žáci jsou motivováni a chtějí se dorozumět. Učitel může využít popularity anglicky mluvících zemí a porovnávat běžnou realitu českého života se životem ve Velké Británii a v USA. Spolu s výukou cizího jazyka se žáci seznamují s existencí odlišných kultur a s jejich historií i s odlišnými zvyky. Úkolem učitelů vyučujících anglický jazyk je naučit žáky účinně komunikovat v jazykových společenstvích užívajících angličtinu jako komunikační jazyk, a to tak, aby byli schopni uplatnit tyto dovednosti pro svou budoucí občanskou, vzdělávací a pracovní mobilitu.

2.3 Evropská dimenze našeho jazykového vzdělávání

2.3.1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Tato publikace byla vypracována Radou Evropy a představuje velmi užitečný nástroj, který učitelé českého jazyka a především jazyků cizích mají užívat ve své pedagogické praxi.

Pracovníci všech možných jazykových oblastí tak mohou užívat deskriptory SERR, aby explicitně poučili své žáky a klienty o úrovni jazykových dovedností, které mají dosáhnout. Studenti mohou být lépe rozřazováni do skupin či tříd, podle toho na jaké úrovni jsou schopni užívat jazykové prostředky. Referenční rámec je základem pro vytváření vzdělávacích programů v oboru jazykového vzdělávání. Byl přeložen do všech evropských jazyků a je používán ve všech členských zemích Evropské unie. Je tedy univerzálním nástrojem, jenž je společnou řečí lingvistů, pedagogů i studentů. Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracování vzdělávacích programů. Tak tomu je i v případě RVP ZV, vytvořeného pro vzdělávací systém v České republice.

„Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, jež umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.“, (Rada Evropy, 2002, s. 1).

Také Evropský referenční rámec pro jazyky hovoří o *kompetencích*. K tomu jak komplexně jeho autoři chápou pojetí kompetencí, se vyjadřujeme v kapitole 3. Kompetence dělí na *obecné kompetence*, které člověk užívá v procesu každodenního poznávání a fungování v občanské společnosti. Mezi obecné kompetence řadí schopnost učit se, kompetenci existenciální (souhrn vlastností, povahových rysů, představy o sobě samém) a jeho obecné znalosti založené na sdílených znalostech okolního světa, jež jsou podmínkou k úspěšné komunikaci. Dále je to *komunikativní jazyková kompetence*,

kterou rámec chápe jako propojení několika komponent: *lingvistické, sociolingvistické a pragmatické* (3.1).

2.3.2 Evropská jazyková portfolia

Společný evropský referenční rámec byl dále rozpracován pro praktické využití v celoživotním procesu našeho jazykového vzdělávání. Pro studenty a žáky tak byla vytvořena jazyková portfolia, která jim mají přiblížit měřítka jazykového rámce a přimět studenty přijmout osobní zodpovědnost za vlastní jazykové vzdělávání. Charakter portfolií je normativní a jasně též formativní.

Studenti mohou být manažery svého jazykového vzdělávání. Předběžná znalost konkrétně formulovaných cílových jazykových dovedností je činí spoluodpovědnými.

V České republice byla vydána portfolia pro:

- žáky a žákyně do 11 let
- žáky a žákyně ve věku 11-15 let
- studenty ve věku 15 – 19 let
- pro dospělé studenty

(Bohuslavová, 2004)

Jedná se o praktické a studentům velmi srozumitelné složky jednoduchých dokumentů. Obsahují *jazykový pas, jazykový životopis a dossier* (sbírku prací a dokladů studenta). (Rada Evropy, 2007)

Jazykový pas informuje o jazykových zkušenostech svého majitele. Je to část portfolia, která slouží jako doklad dosažené úrovně znalosti cizích jazyků (podle dosažené jazykové úrovně stanovené SERR).

Jazykový životopis obsahuje jazykové dovednosti, nabízí podněty, které vedou žáky k zamyšlení se nad strategiemi učení se v tabulce sebehodnocení, jež probíhá na základě deskriptorů dle jazykových úrovní SERR.

Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let bylo v České republice poprvé vydáno v roce 2000. (Perclová, a další, 2006)

Na tomto místě považujeme za nutné alespoň stručně popsat stav rané výuky angličtiny v České republice. Všechny základní školy v České republice od školního roku 2011/2012 vyučují podle Školních vzdělávacích programů zpracovaných na základě RVP ZV. Žáci se ale ve velké většině setkávají s výukou cizího jazyka-angličtiny - již ve věku předškolním a raně školním. Těto výuce se věnují následující řádky.

2.4 Předškolní jazykové vzdělávání v České republice – současná situace

Celospolečenské nadšení pro ranou výuku jazyků v posledním desetiletí můžeme vysledovat také v oficiálních dokumentech, které volaly po zavedení rané výuky cizích jazyků již v nejranějším dětském věku. Jsou to: Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti: *Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2004 – 2006* (dále jen *Akční plán*) a *Národní plán pro výuku jazyků* (2006). Názory odborníků na ranou výuku jazyků nejsou jednoznačné a byly zmiňovány v 1. kapitole.

Akční plán vydala agentura Sokrates jako sdělení komise EU. Tento dokument odkazuje na barcelonské zasedání Rady Evropy, kde zazněl požadavek vyučovat alespoň dva cizí jazyky od nejranějšího věku. Najvar ve své publikaci *Raná výuka cizích jazyků v české republice na konci 20. století* říká: „Jakkoli je toto prohlášení produktem spíše laicko-politických názorů než odborné diskuse, je komentováno následujícím textem:“ (Najvar 2010, s. 57): „Výhody jazykového vzdělávání v útlém věku se projeví jen tehdy, když jsou učitelé speciálně vyškoleni pro výuku jazyků velmi malých dětí, když je počet žáků ve třídě minimální, aby bylo učení efektivní, pokud jsou k dispozici odpovídající nástroje a pomůcky, a když je v učebním plánu dostatečný prostor pro jazykovou výuku. Iniciativy směřující ke snadnější dostupnosti jazykového vzdělávání pro stále mladší a mladší žáky musí být podpořeno přiměřenými zdroji včetně zdrojů pro přípravu učitelů.“ (MŠMT, 2001, s. 14.)

2.4.1 Předškolní jazykové vzdělávání v soukromé sféře

Popularita předškolní jazykové výchovy v oblasti výuky angličtiny je stále na vzestupu. Především po roce 1990 sledujeme nárůst poptávky českých rodičů po výuce angličtiny jejich ratolestí v co nejmladším věku. Mohutná vlna poptávky tak dala

vzniknout řadě jazykových škol, klubů, školek a jazykových studií. Většina těchto zařízení nabízí vlastní metodiku rané výuky cizího jazyka - angličtiny. Pro ilustraci jsou uvedeny dvě nejrozšířenější výukové „nabídky“, které získaly akreditaci MŠMT.

Jsou jimi vzdělávací organizace nesoucí velmi známá jména: Helen Doron a Wattsenglish. Obě organizace jsou velmi silnými zástupci tržního pojetí rané výuky angličtiny. Marketingové strategie obou zmíněných subjektů jsou velmi podrobně a účinně rozpracovány, lze tak soudit dle velmi působivých webových stránek obou výše uvedených organizací i mohutných reklamních kampaní. Pokud se však odborník zajímá o textově zpracované publikace popisující výukové metody, cíle a prostředky jejich jazykového vzdělávání, dočká se zklamání. Takové publikace jsme při zkoumání nenalezli.

Také srozumitelnost normativ daných kurzů je velmi slabá. Helen Doron uvádí vlastní označení kurzů nabízených pro jednotlivé věkové skupiny. Myšlenkoví zakladatelé těchto organizací pocházejí ze zemí mimo Evropskou unii.

Obě organizace poskytují komunikativní přístup k jazykové výchově, ale neodkazují k referenčním úrovním Evropského referenčního rámce pro jazyky, kterých by žáci měli dosáhnout. Tato absence kontinuity vzhledem ke vzdělávacímu systému, v jehož zemi působí, vnímáme jako určitý signál negativního hodnocení či absenci respektu k jeho kvalitě. Je jisté, že státní vzdělávací systém v České republice prozatím nenabízí dokonalou úroveň jazykového vzdělávání, což poskytuje prostor pro soukromé organizace, které velmi pružně reagují na chybějící články vytvořením vzdělávacích produktů, jež jsou mezi širokou veřejností dlouhodobě žádány.

Nejmladší děti jsou intenzivně vyučovány metodou Helen Doron. Metoda je založena na opakování říkanek a písniček spojených s pohybovými aktivitami. Výuka probíhá v jazykových centrech Helen Doron. Významnou součástí výukového programu je velmi intenzivní zapojení rodičů. Rodičovské odhodlání je v tomto programu jakýmsi „základním kamenem“. Děti jsou angličtině vystaveny během kontaktních hodin s lektorem a se skupinkou ostatních dětí s rodiči a určitá část poslechových hodin je směřována i do domácího prostředí. Věková hranice pro začátek

výuky v programu pro nejmladší děti je 3-22 měsíců, program pak plynule pokračuje až do předškolního věku dětí. V posledních letech jazyková studia Helen Doron přicházejí s výukou do 13 let věku dětí (Helen Doron, 1997).

Finanční náročnost této výuky také není zanedbatelná a rozhodně není plošně přístupná všem vrstvám obyvatelstva. Výsledky tohoto typu rané výuky lze považovat za pozitivní v případě, že jazyk vyučují učitelé, kteří sami velmi dobře hovoří anglicky. Další podmínkou je vytrvalost rodičovského elementu. S přerušением výuky se u nejmladších dětí schopnost porozumět cizímu jazyku rychle vytrácí.

Dalším velmi rozšířeným programem pro děti předškolního i raně školního věku je „metoda“ Wattsenglish. Metoda vzniká v marketingové režii Liberecké jazykové školy, o.p.s.. Zakladatelem metody je Steve Watts, australský učitel angličtiny, který sbíral své první zkušenosti s výukou angličtiny jako cizího jazyka v Japonsku (Wattsenglish, 2007).

Nejenže se týmu společnosti Wattsenglish Ltd. podařilo získat akreditaci MŠMT, dostal se také do instruktážního DVD k publikaci *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole*, která vznikla jako publikace Národního institutu pro další vzdělávání (dále jen NIDV) jako podpůrný materiál ke vzdělávacímu lingvo-didaktickému kurzu pro učitele mateřských škol - Jazyky Hrou.

Wattsenglish přichází s velmi žádaným a finančně poměrně dostupným výukovým programem. Cena půlročního kurzovného činí asi 5 000 Kč. Podstata výukového programu spočívá v častém kontaktu s rodilým mluvčím, jenž je též absolventem metodických kurzů zakončených zkouškou. Předškolní děti jsou vyučovány dvakrát týdně po dobu 25 minut. Děti docházejí do sítě jazykových škol, kde lektoři Wattsenglish vyučují, nebo lektoři docházejí za skupinami dětí, kterým rodiče kurzovné zaplatili, a to přímo do mateřských škol. Společnosti Wattsenglish se podařilo získat povolení vyučovat angličtinu v předškolních ročnících mateřských škol v dopoledních hodinách, které jsou vyhrazeny předškolní přípravě dětí.²⁴

Výuka rodilých mluvčích v programu Wattsenglish probíhá stejným způsobem i v základních školách s rozšířenou výukou cizích jazyků především tam, kde se

nepodařilo zajistit výuku rodilého mluvčího.²⁵ Zde společnost Wattsenglish opravdu uhodila „hřebíček na hlavičku“. Zájem rodičů žáků výběrových jazykových tříd ve školách o službu tohoto typu je obrovský.

2.4.2 Předškolní jazykové vzdělávání v angličtině v systému státního školství v České republice

Státní školství v duchu výše zmíněných dokumentů usiluje o zavádění výuky cizího jazyka, kterým je stále většinou jazyk anglický, v co nejranějším věku žáků. Téměř všechny mateřské školy nabízejí vzdělávání v angličtině zařazené do předškolního ročníku mateřské školy. Angličtinu vyučují kmenové učitelky daných tříd, dále též externí lektori či jazykové školy typu výše zmíněného Wattsenglish. Jak bylo uvedeno výše, v rámci Národního plánu výuky cizích jazyků vznikla metodika s názvem *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole* (VÚP, 2007). Tato publikace doplněná instruktážním DVD je praktickým průvodcem učitelů mateřských škol při seznamování dětí s angličtinou. Učitelé mateřských škol jsou tedy pozvolna připravováni na postupnou integraci cizího jazyka do běžného vzdělávacího programu mateřských škol.

Na tomto místě je nutné zdůraznit, že české předškolní vzdělávání není připraveno na tento krok. Navzdory podpurným projektům, jakým byl projekt Jazyky hrou (2.2), se domníváme, že české učitelky mateřských škol nejsou dostatečně jazykově ani metodicky vybaveny pro tak náročný úkol, jakým je předškolní jazykové vzdělávání v angličtině, které vyžaduje kvalitního mluvčího cizího jazyka s kvalitní výslovností a s dobrou didaktickou přípravou.

Základní školy také začaly v hojném počtu nabízet výuku anglického jazyka již od 1. ročníku v hodinové dotaci 1 vyučovací hodiny týdně. Tato výuka je ve velké většině případů spíše lákadlem, které vylepšuje profil školy na webových stránkách. Mnoho základních škol stále nereflektuje úroveň jazykových znalostí žáků. Tito jsou vyučováni ve skupinách, kde nejsou diferencovány podle dosavadní znalosti cizího jazyka. Výsledkem je ztráta kontinuity výuky, která má za následek ztrátu dosažených znalostí a především ztrátu motivace a důvěry ve školní výuce daného cizího jazyka. V základním školství stále chybí dostatečný počet kvalifikovaných učitelů anglického

jazyka. Například v Karlovarském kraji je to podle zprávy České školní inspekce 90 procent všech učitelů anglického jazyka (Doubrava, 2009).

Situace ve státním školství, především v Ústeckém a Karlovarském kraji, nahrává sféře soukromé, která vyplňuje zde chybějící nabídku kvalitního jazykového vzdělávání. Zlepšení stávající situace je dlouhodobou záležitostí, jež musí být systémovou změnou v rámci celého vzdělávacího systému v České republice. Také platové podmínky ve státní sféře nemohou soukromé sféře konkurovat. Proto velká většina čerstvých absolventů pedagogických fakult oboru anglický jazyk bohužel nesměruje do státních základních škol, ale do soukromých jazykových studií.

3. Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v závislosti na rozvoji jazykové komunikativní kompetence v cizím jazyce

Tato kapitola se zabývá komunikací, která je základem vyučovacích hodin cizího jazyka. Pojednává se v ní o jazykové kompetenci komunikativní a o jejím možném prolínání s klíčovou kompetencí komunikativní tak, jak je definována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Závěr kapitoly se zaměřuje také na aspekt multikulturní výuky v hodinách cizího jazyka i na motivaci žáků učit se kvalitně ovládat cizí jazyk s úmyslem seznámat se s kulturou cizích zemí.

K vymezení pojmu *rozvoj kompetence* použijeme formulaci autorského kolektivu VÚP. Chápeme jej jako plánovaný postup výuky a řízenou cestu k dosahování oborových výstupů klíčových kompetencí. (VÚP, 2007)

Řeč je základní formou lidské komunikace a součástí společenské interakce, slouží k dorozumívání, k přenosu informací, ale také dojmů a emocí. Schopnost jedince, žáka, komunikovat je posuzována podle stupně rozvoje jeho **komunikativní kompetence** (Mareš, a další, 1990). Hovoříme-li o kompetenci, je na tomto místě vhodné tento termín vymežit. Kompetencí rozumíme internalizovanou schopnost jedince, žáka, vedoucí k dovednosti, která je prakticky aplikována. Choděra k obecnému užívání pojmu kompetence uvádí: „Pojem kompetence v cizojazyčném vyučování-učení je blízký pojmu cílů, ba dokonce se s nimi v jistém smyslu ztotožňuje. Rozdíl je v tom, že kompetence je způsobilost žáků, zatímco cíle jsou očekávané výsledky. Jde tedy o různé pohledy na stejnou podstatu.“ (Choděra, 2004, s. 55).

Pojem kompetence v souvislosti se schopností účinně komunikovat užívají lingvisté i pedagogové. V této kapitole se pokusíme porovnat oba tyto pohledy.

Komunikativní kompetenci je možné chápat v rovině jazykové a také společenské. Hendrich k tomuto rozlišení říká:

„Můžeme rozlišovat dvě úrovně jazykové schopnosti: jazykovou kompetenci a

komunikativní kompetenci. Jazyková kompetence představuje schopnost vytvářet lexikálně a gramaticky správné věty v daném jazyce, jakož i tyto věty správně dešifrovat. Komunikativní kompetence zahrnuje kromě jazykové kompetence i uplatnění vžitých sociálně kulturních pravidel (např. kdy mluvit a kdy mlčet, co mluvit a jak mluvit), uplatnění hodnot, předpisů a omezení, nutných k adekvátnímu pochopení ústního nebo písemného sdělení v daném jazyce nebo k jeho adekvátní produkci.“ (Hendrich 1988, s. 29).

Choděra shrnuje pojetí jazykové komunikativní kompetence dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a rozlišuje obecné kompetence potřebné pro každodenní život ve společnosti a kompetenci jazykovou, kterou chápe jako propojení několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické. Lingvistická kompetence zahrnuje lexikální, fonologické a syntaktické znalosti. Sociolingvistická kompetence se vztahuje k sociokulturním podmínkám užívání jazyka. Pragmatická kompetence se týká využití jazykových prostředků (Rada Evropy, 2002, s. 13, dle Choděra 2006, s. 54).

Rámcový vzdělávací program přináší do soudobé české pedagogiky aplikaci kompetencí klíčových, které mají člověka provázet po celý život. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (VÚP, 2007, s. 6).

Obecnou charakteristiku kompetence klíčové uvádí publikace vydaná v rámci podpůrného projektu PILOT Z (2.1) *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (VÚP 2007):

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (s. 7).

RVP ZV akcentuje komplexní zaměření výuky k výchově praktických, flexibilních jedinců, kteří jsou schopni úspěšně se uplatnit ve společnosti v oblasti profesní i lidské. „Měřítkem pro splnění úkolů učitele už nemá být, zda „probral všechno učivo z osnov“. Práce učitele spočívá spíše v tom, že **účinně vede žáka ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům oborů** (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 9). Učitel musí být schopen ujasnit si, jakými výukovými aktivitami žáky vede k rozvoji klíčových kompetencí. V případě klíčové kompetence komunikativní bude volit aktivity, které vybaví žáka schopností dobře se dorozumívat. K tomu je nutné, aby žák znal jazykový kód, dovedl vytvářet promluvy, tvořit otázky a také jim porozumět. Rovněž v postojích žáků je třeba vypěstovat potřebu získávat informace, pomáhat druhým porozumět a klást otázky k jádru problému (volně zpracováno dle RVP ZV 2007).

Cílem jazykové výuky je žákovo ovládnutí odlišného jazykového kódu, který je užíván v reálných komunikačních situacích. Reálná komunikace je dle Komunikativní metody (1.2.5) základním prostředkem rozvoje jazykové komunikativní kompetence a zároveň způsobem rozvoje klíčové kompetence komunikativní. Jsme přesvědčeni, že teprve nabytí určité úrovně komunikativní kompetence související s potřebnou úrovní znalostí odlišného jazykového kódu umožní žákům rozvíjet klíčovou kompetenci komunikativní v cizojazyčném vyučování.

3.1 Jazyková komunikativní kompetence

Lingvodidaktici chápou komunikativní kompetenci jako soubor složek činících člověka schopným komunikovat, tedy správně užívat jazyk v adekvátních řečových situacích.

V pojetí Chomského je jazyková kompetence systémem pravidel k produkování promluv a jejich porozumění, pojetí jako znalost mluvčích. Tato kompetence odpovídá saussurovskému pojetí roviny *langue*, kde se rozvíjí „obecná schopnost jazyka umožňující jeho realizaci v mluvě“ (Čermák 1994, s. 62). V cizojazyčném vyučování je budována žákova komunikativní kompetence tak, že je postupně seznamován s cílovým jazykovým systémem na úrovni *langue* a zároveň tyto limitované jazykové jednotky ihned aplikuje v řečových situacích vytvořených učitelem v rámci vyučovacího procesu, kdy se v komunikaci aktuální užití jazyka v konkrétních situacích dostává na rovinu

performance.

Choděra uvádí čtyři druhy jazykových kompetencí v procesu plnění jazykového cíle.

- 1) Jako základní uvádí kompetenci lingvistickou. Chápe ji jako metajazykové povědomí o jazyce. Dle jeho pojetí je často v literatuře směřována s kompetencí jazykovou, jež umožňuje běžné užívání jazyka. Ostatní kompetence se od lingvistické zásadně liší.
- 2) kompetence jazyková – jde o přímé spojení označovaného a označujícího
- 3) kompetence řečová – umožňuje správně recipovat a produkovat text
- 4) kompetence komunikativní – užívání prostředků verbální i neverbální komunikace v kulturním kontextu;

(Choděra 2004, s. 55).

Brown uvádí definici Michaela Canala a Merrill Awainové z roku 1983. Definují čtyři komponenty či subkategorie, které tvoří koncept komunikativní kompetence. První dvě podkategorie se vztahují k užívání jazykového systému a další dvě definují funkční aspekty komunikace:

1. Gramatická kompetence – souvisí s ovládnutím jazykového kódu, lexikální roviny, morfologie, syntaxe, sémantiky a fonologie.
2. Kompetence k tvorbě jazykového diskursu. Ta zahrnuje schopnost tvořit ucelené texty, mluvené či psané od věty po dlouhý text či knihu.
3. Kompetence sociolingvistická. Jedná se o znalost interkulturních pravidel a kulturního kontextu (například uvědomování si rolí účastníků komunikace, funkcí interakce), které dodávají úplný význam promluvám a textům.
4. Strategická kompetence, jež je verbální i neverbální schopností, která umožňuje kompenzovat nedostatky v komunikaci

(Brown 2000, s. 247).

Pojetí složek komunikativní kompetence, kterou uvádí Brown v největší míře, koresponduje s tím, co se uvádí ve Společném evropském referenčním rámci pro cizí jazyky, které jsou zmíněny výše na začátku této kapitoly. Tento dokument rozlišuje

v rámci Komunikativní jazykové kompetence propojení několika komponent:

- Lingvistická kompetence dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky zahrnuje lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém, nezávisle na hodnotě jeho variant ze sociolingvistického hlediska a na pragmatických funkcích způsobů jeho užití. Rámec tuto komponentu pojímá jako komunikativní kompetence daného jedince. Týká se rozsahu a kvality znalostí (jako příklad autoři uvádějí kvalitu rozlišování foneticky kvalitativních rozdílů) ale také uspořádání těchto znalostí a též způsobu, kterým jsou uloženy (například v síti asociací, kde jsou zabudovány lexikální jednotky).
- Sociolingvistickou kompetenci Rámec chápe ve vztahu k sociokulturním podmínkám užívání jazyka vztahujícím se k veškerým společenským konvencím (autoři zde pro příklad uvádějí zdvořilostní pravidla a základní rituály v životě společnosti). Proto tato komponenta ovlivňuje veškerou jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur.
- Pragmatická kompetence se týká funkčního využití jazykových prostředků vytvářením jazykových funkcí a aktů promluv, čerpá přitom za scénářů a rutinních forem interakčních aktů. (Rada Evropy, 2002, s. 13)

Komunikativní jazyková kompetence uživatele jazyka se „aktivuje při provádění různých jazykových činností, zahrnujících recepci, produkci, interakci nebo zprostředkování.“ (Rada Evropy, 2002, s. 14) Naše práce testuje řečovou produkci žáků.

Shrme-li zmíněná pojetí jednotlivých autorů, komunikativní kompetence je souhrn dovedností činících člověka schopným účinně komunikovat, tj. zapojovat se do různých komunikačních činností, vytvářet promluvy a porozumět ostatním účastníkům komunikačních aktů.

V této práci je zkoumána úroveň ovládnutí zvukového systému angličtiny u českých žáků. Testováno je tedy ovládnutí lingvistického plánu jazyka na úrovni zvukové. Testována je fonologická kompetence žáků dle společného referenčního rámce pro jazyky. Tentom dokument definuje fonologickou kompetenci, která zahrnuje znalosti a dovednosti vnímat a produkovat 1. segmentální zvukové prvky: zvukové

jednotky (*fonémy*) jazyka a jejich realizaci v určitých kontextech (*alofóny*); fonetické rysy, které odlišují fonémy (*distinktivní rysy*, např. znělost; labializace (zaokrouhlení rtů); nazálnost (nosovost); exploze (prudký výdech); fonetickou redukci (oslabování): redukci samohlásek, slabé a silné formy, asimilaci a elizi (vypouštění hlásek) za 2. Suprasegmentální zvukové prvky: zvukovou výstavbu slova (*strukturu slabiky*, sekvenci/sled fonémů, slovní přízvuk, tónový průběh slova); zvukovou stránku věty (*prozódii*): větný přízvuk a rytmus a intonaci (Rada Evropy, 2002, s. 119)

Předpokládáme, že kvalitní předškolní jazykové vzdělávání, jež má návazný charakter, vede k vysoké úrovni ovládnutí zvukového systému angličtiny. Vedle toho předpokládáme, že žáci, kteří neprošli předškolním vzděláváním v angličtině, ale byli až v pozdějším věku seznámeni v kvalitní výuce se základem zvukové podoby angličtiny, jsou schopni dosáhnout vysokého stupně kvality v ovládnutí anglického zvukového systému. Zde rozvoj, tedy zlepšování kvality, lingvistické složky komunikativní kompetence jasně povede k rozvoji klíčové kompetence komunikativní. Komunikativní kompetence v cizím jazyce je tedy jakýmsi nástrojem klíčové kompetence komunikativní, který ze své podstaty umožňuje její rozvoj. K tomuto tématu se vyjadřuje poslední bod této kapitoly.

3.2 Klíčová kompetence komunikativní

Podle požadavku kurikulární reformy zaměřují učitelé nově pozornost nejen na předmětové dovednosti žáků, ale také na rozvíjení klíčových kompetencí. Klíčové kompetence mají propojovat všechny naukové i výchovné oblasti v procesu vzdělávání žáků.

Jak má učitel ve výuce postupovat, aby splnil zadání rámcového programu? Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce znamená vést žáky ke kompetencím v konkrétních výukových aktivitách. Učitelé při tvorbě ŠVP musejí stanovit, kterými činnostmi a úkoly je možné žáka v určité klíčové kompetenci rozvíjet, a jak takové činnosti a situace rozložit po celou dobu školní docházky (VÚP, 2007, s. 13).

Klíčová kompetence komunikativní je v RVP ZV rozpracována do následujících bodů:

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi; (VÚP, 2007, s. 7)

Jednotlivé body představují konečné výstupy Klíčové kompetence komunikativní v bodě, kdy žák ukončí základní vzdělávání. V cizojazyčné výuce není nutné soustředit se na celý komplex těchto podnětů, ale zaměřit se na dílčí komunikativní cíle vhodné pro daný vyučovací předmět. Především v případě limitované znalosti cílového jazykového kódu u žáků základní školy je úkolem vyučujícího identifikovat aktivity zaměřené na rozvoj klíčové komunikativní kompetence v procesu rozvíjení produktivních i receptivních řečových dovedností.

Naplnění jednotlivých zadání v bodech definujících komunikativní kompetenci předpokládají značnou angažovanost učitelů při tvorbě ŠVP. Učitelské týmy mají za úkol vytvořit komplex výukových aktivit, které vedou k vytváření konkrétních dovedností rozvíjejících klíčovou kompetenci komunikativní. Při formulování výukových postupů má každá škola příležitost rozhodnout se pro takové pojetí cizojazyčné výuky, jež pedagogům i žákům nejvíce vyhovuje: „Při rozvíjení klíčových kompetencí by měl být kladen důraz na formativní působení vzdělávání. Škola by tedy měla omezit reproduktivní pojetí výuky, při němž jsou žáci víceméně pasivními příjemci sumy poznatků předkládaných učiteli, a využívat široké škály metod a forem práce směřujících k vytváření a upevňování vhodných osobnostních i pracovních návyků, postojů a dovedností, které žáci získávají v souvislosti s osvojováním teoretických poznatků i dílčích specificky odborných dovedností.“ (NÚOV, 2008)

3.3 Rozvoj kompetence komunikativní: syntéza pohledu lingvisty i pedagoga

Stálou bolestí českého školství jsou nedostatky v cizojazyčné výuce. Pro skutečné ovládnutí cizího jazyka nestačí pouhé memorování slov a slovesných vazeb. Jazyk je živým komunikačním systémem, který existuje v reálném prostředí. Žákům se musí dostat takové výuky cizího jazyka, jež je učiní kompetentními k účinné komunikaci v cizojazyčné společnosti. Je podloženým faktem, že **závadná výslovnost** jedince, která nedosahuje hranice dobré srozumitelnosti pro ostatní členy jazykového společenství, může vést k tomu, že se bude v dané společnosti obtížně uplatňovat. Může být dokonce považován za nepřijatelného partnera v procesu komunikace. Pak je vydělen i z řady společenských aktivit, není platným adeptem pro získání důvěry okolí, tedy například ani pro získání zaměstnání, a nemá velkou šanci se uplatnit v cizojazyčné společnosti. Také nedostatečné obeznámení s cizojazyčnou výslovností a jejími proměnami v podání rodilých mluvčích může vést k tomu, že jedinec, žák, nemůže přijmout informaci obsaženou v určitém sdělení, neboť není schopen tuto zprávu dekodovat a být jí obohacen (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 20).

V procesu rozvíjení klíčové kompetence komunikativní musí mít učitel jasno v tom, které výukové aktivity a konkrétní činnosti v procesu výuky cizího jazyka mohou posloužit k dosažení tohoto cíle. RVP po učiteli a škole žádá, aby **vědomosti, dovednosti i postoje** byly ve výuce rozvíjeny především **pospolu**, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně. Taková výuka vede k celistvému zvládnutí vědomostí – dovedností – postojů, neboli ke klíčové kompetenci (VÚP, 2007, s. 8). Autorský tým VÚP v Praze rozpracovává klíčovou kompetenci komunikativní do konkrétních výstupů, které představují dovednosti žáků v 5. a v 9. třídě v příručce *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (viz výše). Učitel cizího jazyka může sám zhodnotit, do jaké míry je ve výuce možné rozvíjet vybrané cílové dovednosti. Uvádím příklad vybraných dovedností žáků 5. třídy. Kvalitní výuka cizího jazyka dle komunikativní metody zasazuje rozvoj klíčové kompetence komunikativní do rámce rozvoje receptivních i produktivních dovedností žáků.

Následující dovednosti představují rozpracování konkrétních výstupů klíčové kompetence komunikativní. Uvádím jen výběr těchto podnětů z příručky Klíčové

kompetence v základním vzdělávání (VÚP, 2007), které je možné považovat za relevantní k výuce výslovnosti a k produkci srozumitelných promluv v cizím jazyce:

- V různých zdrojích, které má k dispozici, najde informace, které souvisejí s tématem, o němž s učitelem a spolužáky diskutují.
- Pro jednotlivce i pro celou třídu srozumitelně vysloví svou myšlenku, shrne nejdůležitější informace, které se dočetl, nebo které vybral z ústního projevu druhého, a stručně a srozumitelně je sdělí ostatním; souvisle a zřetelně vypráví krátký příběh nebo popisuje jednoduchou situaci, uvědomuje si přítomnost posluchačů.
- Rozlišuje, zda mluví se svým vrstevníkem (dítětem) nebo s dospělým, se známým nebo neznámým člověkem a přizpůsobí tomu svou mluvu
- Za pomoci dospělé osoby či vrstevníků naváže v kolektivu nové kontakty a domluví se s osobami, které dosud neznal. (Ve třídě deváté má být žák schopen tento úkol řešit samostatně, bez pomoci okolí.)

(VÚP, 2007, s. 36-37)

Výše zmíněný výčet žákových dovedností v bodě dokončení základního vzdělávání je velmi podobný jazykovým činnostem, které jsou součástí běžných vyučovacích hodin angličtiny, kdy žák vyhledává informace v jednoduchých textech či je doplňuje dle poslechu, klade otázky, účastní se jednoduchých rozhovorů a tak dále. Výuka cizího jazyka se tedy zdá být ideálním procesem, v rámci něhož lze rozvíjet klíčovou kompetenci komunikativní a pomáhat tak rozvoji žákovy osobnosti i jeho jazykových dovedností. Žáci se v procesu cizojazyčného vyučování setkávají se slovní zásobou spojenou s rozličnými sémantickými okruhy, pro jejich snadnější výuku jsou výrazy zasazovány do každodenních komunikačních situací. Velmi účinným postupem při tvorbě kvalitních učebnic a výukových materiálů pro mladší i starší žáky základních škol je zařazování příběhových linií, se kterými se žáci mohou ztotožnit a jsou vtaženi do procesu řešení problémů v určitých komunikativních situacích.

Výše popsané jazykové činnosti jsou rovněž explicitně rozepsány v SERR a jsou součástí jazykových dovedností na referenční úrovni A2, s níž mají žáci opouštět

základní školu. Je uveden pouze stručný výběr interakčních jazykových dovedností dle A2.:

- Dokáže se poměrně snadno zapojit do interakce v situacích, které mají jasnou strukturu, a do krátkých rozhovorů za předpokladu, že mu/jí druhá strana pomůže v případě nutnosti. Zvládne jednoduché, rutinní výměny bez nadměrného úsilí, dokáže klást otázky a odpovídat na ně, vyměňovat si názory a informace týkající se běžných témat v předvídatelných každodenních situacích.
- Umí komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou, přímou výměnu informací o běžných rutinních záležitostech, které se týkají práce a volného času. Zvládne velmi krátkou společenskou konverzaci, ale zřídka je schopen porozumět natolik, aby konverzaci sám(a) udržel(a) v chodu.
- Dokáže souhlasit i nesouhlasit s ostatními. Dokáže vysvětlit, co se mu/jí na dané věci líbí nebo nelíbí.
- Dokáže jednoduchým způsobem diskutovat o otázkách praktického rázu, pokud je osloven zřetelně, pomalu a přímo. (Rada Evropy, 2002, s. 75-79)

Srozumitelná výslovnost je nutnou součástí všech těchto jazykových dovedností. Spolehlivé výslovnostní návyky jsou předpokladem pro porozumění partnerům v komunikaci. Žák musí být schopen správně vyslovit slova, ale také porozumět slovům a výrokům produkovaným druhou stranou.

Ke správnému ovládnutí schopnosti komunikovat se musí studenti naučit určitým dovednostem, aby byli schopni v komunikačních situacích účinně jednat. Nejde tedy pouze o faktickou znalost cizího jazyka jako odlišného komunikačního kódu, protože tato znalost není k úspěšné komunikaci dostačující. Žák, mluvčí, musí vytvářet promluvy v závislosti na faktorech, které jsou součástí komunikačního aktu. Jazyková komunikace probíhá v konkrétním prostředí, týká se mnoha společenských a kulturních návyků, vyžaduje užívání adekvátních komunikačních strategií, které zahrnují i použití adekvátních jazykových prostředků. Úspěšný průběh komunikačního aktu v konkrétní komunikační situaci vyžaduje také internalizovanou znalost jazykového kódu. Dostáváme se tedy opět k důležitosti výslovnosti jazyka v procesu realizace úspěšné komunikace. K tomu, aby bylo možné realizovat rozličné jazykové činnosti je nutné ovládnutí jazykového systému na přiměřené úrovni. Žák musí ovládnout zvukový plán

jazyka tak, aby byl jeho ústní projev srozumitelný, musí být vybaven přijatelnou úrovní výslovnosti, gramatickými strukturami i slovní zásobou, které mu umožní vytvářet jednoduché promluvy i porozumět. Kvalitní jazyková výuka proto musí být namířena k dosažení tohoto komplexního cíle.

4. Výuka anglické výslovnosti jako výzkumný problém

V této kapitole představíme cíle, výzkumný design a výsledky výzkumu, který si kladl za cíl přinést další empirická data do diskuse o výhodnosti předškolního jazykového vzdělávání pro úroveň ovládnutí zvukového plánu cizího jazyka. Hledali jsme vliv předškolního jazykového vzdělávání v angličtině na kvalitu výslovnosti českých žáků základní školy ve 3. a v 9. třídě tak, že jsme porovnávali fonologické jazykové dovednosti žáků, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině s takovými žáky, kteří jím neprošli, přičemž skupina s předškolním jazykovým vzděláváním byla dále rozdělena na žáky s výukou návaznou od 1. třídy základní školy a s výukou, která tuto kvalitu postrádala. Výsledky vyznívají pozitivně pro návazné vzdělávání od předškolního věku žáků.

4. 1. Výzkumný problém, cíle výzkumu

Důvodem prosazování předškolního jazykového vzdělávání v systému vzdělávání v České republice je snaha o rozvoj kvalitní komunikativní kompetence žáků v tomto jazyce, což byl také důvod, proč byla snížena počáteční hranice povinné výuky cizího jazyka v roce 2007 ze 4. do 3. třídy. O systémových změnách ve výuce cizích jazyků podrobně informuje kapitola 2. teoretické části této práce. Kvalitní komunikativní kompetence jazyková je příslibem rozvoje klíčové kompetence komunikativní, která napomáhá komplexnímu rozvoji žákovy osobnosti, jeho postojů a dovedností. Dobrá výslovnost cizího jazyka je nutnou podmínkou funkční komunikace, která povede k rozvoji klíčové kompetence komunikativní. Obecně rozšířené přesvědčení o kladném působení předškolního jazykového vzdělávání na rozvoj výslovnosti žáků však stále postrádá dostatek empirických důkazů. Do vyučovacího procesu totiž vstupuje velká řada proměnných: je to kvalita výslovnosti učitele, jazykový životopis žáků, dodržování návaznosti výuky cizího jazyka, množství jazyka, kterému jsou žáci pravidelně vystaveni, výukové metody a tak dále. Tato problematika byla teoreticky pojednána především v 1. kapitole této práce.

Provedení výzkumu předcházely tyto výzkumné otázky:

1. *Ovládají čeští žáci, jež byli vzděláváni v angličtině v předškolním věku, na konci 3. ročníku anglickou výslovnost lépe, než ti, kteří se tento cizí jazyk povinně učí teprve jeden rok?*
2. *Který jazykový životopis přináší nejlepší výsledky v úrovni ovládnutí anglické výslovnosti?*
3. *Umějí čeští žáci 9. tříd, v bodě ukončení základního vzdělání vyslovovat anglicky na referenční úrovni A2?²⁶*

Výzkum prezentovaný v této práci si klade za cíl empiricky zkoumat, je-li předškolní jazykové vzdělávání v angličtině výhodou pro ovládnutí jejího zvukového plánu a odpovědět tak na první dvě výše uvedené výzkumné otázky. Výzkum zároveň zkoumá, který jazykový životopis žáků v rámci systému vzdělávání v České republice, konkrétně v Ústeckém kraji, vede k nejkvalitnější úrovni ovládnutí anglické výslovnosti. Záměrně jsme volili dvě věkové hladiny sledování úrovně výslovnosti žáků: 3. třídu a 9. třídu. Je-li předškolní jazykové vzdělávání v angličtině a důsledně dodržovaná návaznost výuky výhodou, mělo by se toto projevit ve výsledcích hodnocení výslovnosti ve 3. třídě. Zajímalo nás také jaký je stav výslovnosti v pozdějším věku žáků, v důležitém okamžiku ukončení povinné školní docházky v 9. třídě, shoduje se tento stav s úrovní A2, kterou mají žáci dle RVP ZV dosáhnout? Žáky 9. tříd jsme neměli možnost sledovat po 9 let, proto nemůžeme vyslovit hypotézu vyjadřující vztah mezi jejich návaznou výukou a výsledky testování jejich výslovnosti. V jejich případě budeme konstatovat stav jejich výslovnosti vzhledem k výstupu obsaženému v RVP ZV, tedy ke stupni A2 v rámci jejich ovládnutí výslovnosti angličtiny.

4.2. Design a metody výzkumu

Pro prezentovaný výzkum byl použit smíšený postup. Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž jsou užívány kvantitativní a kvalitativní metody, techniky, nebo paradigmaty v rámci jedné studie.“ (Hendl, 2005, s. 58) Na počátku výzkumu bylo použito metod kvantitativních, byla tak provedena zevrubná analýza kvalit výslovnosti žáků celého výběrového souboru. Ve druhé fázi výzkumu jsme dále podrobně analyzovali získaná data u konkrétních žáků a popsali problémy v produkci jednotlivých hlásek a prozodických prostředků. Popisujeme také jazykový životopis

typických zástupců jednotlivých skupin žáků.

Volili jsme tři sledovací období pro empirické zhodnocení úrovně výslovnosti angličtiny u žáků výběrového souboru, kteří byli ve fázi předvýzkumu rozděleni do 3 skupin dle historie jejich výuky angličtiny, tedy dle jejich jazykového životopisu.

1. Žáci skupin 3A a 3B, kteří byli sledováni ve 3. třídě, byli poprvé ve fázi předvýzkumu sledováni již v 1. třídě s cílem zjistit stupeň rozvoje výslovnostních kvalit v tomto raném stádiu. V tomto bodě žáci absolvovali jeden rok předškolního jazykového vzdělávání v angličtině. Výslovnost žáků byla hodnocena holistickým přístupem. Výslovnostní kvality byly hodnoceny jako relativně shodné. Byla hodnocena také výslovnost vyučujících, kteří vedli předškolní jazykové vzdělávání těchto žáků. Holistické hodnocení jejich výslovnosti neprokázalo závažné nedostatky, spíše naopak, jejich výslovnost lze hodnotit jako velmi dobrou.

2. Posléze je u žáků testována úroveň jejich výslovnosti koncem druhého pololetí 3. třídy.

3. Žáci rozdělení do tří skupin dle jazykového životopisu jsou testováni také koncem druhého pololetí 9. třídy, před ukončením základní školní docházky. Zařazení tohoto sledovacího období bylo zvoleno, aby bylo možné zjistit, jaké úrovně výslovnosti angličtiny dosahují žáci Ústeckého regionu ve vybraných školách před ukončením povinné školní docházky a porovnat tyto výsledky s výstupy požadovanými dle RVP ZV.

Pro získání výzkumných dat pro kvantitativní část výzkumu jsme zvolili metody přímého strukturovaného pozorování, nepřímého pozorování ve video-nahrávkách a audio-nahrávkách, hodnotících dotazníků pro sledovatele, jednoduchých dotazníků a rozhovorů s učiteli. Ústní anglický projev žáků výběrového souboru byl v kvantitativní fázi výzkumu hodnocen dle holistického přístupu pro zjištění celkového dojmu ze stupně ovládnutí zvukového plánu angličtiny a také dle atomistického přístupu pro zjištění detailnějšího zvukového profilu jejich angličtiny.

Hodnocená ústní produkce žáků v anglickém jazyce:

1. Mluvený projev – komunikace v hodinách angličtiny, interakce: učitel-žák, žák-žák
2. Konverzace v cizím (anglickém) jazyce s výzkumníkem s popisem obrázku

3. Hlasitá četba krátkého textu – starší žáci
4. Čtení izolovaných slov – starší žáci
5. Vyslovování známých slov dle ukazovaných obrázků – mladší žáci

V kvalitativní fázi výzkumu popisujeme jazykový životopis typických zástupců jednotlivých skupin žáků výběrového souboru. Metodou kontrastivní lingvistické analýzy zjišťujeme nejfrekventovanější výslovnostní chyby českých žáků v angličtině, které mohou být překážkou rozvoje jejich komunikativní kompetence.

4.2.1 Proměnné a stanovené hypotézy

Tato disertační práce ověřuje tvrzení, že návazná výuka cizího jazyka vede k rozvoji správné výslovnosti angličtiny, která umožňuje kvalitní rozvoj komunikativní kompetence, kdežto výuka postrádající tento charakter je v tomto procesu překážkou a také že předškolní vzdělávání v cizím jazyce ztrácí bez návaznosti svůj význam a neodrazí se ani ve vyšší kvalitě výslovnosti angličtiny.

Výzkum tedy sledoval vztah mezi následujícími proměnnými:

- výsledné hodnocení žáka dle holistického a atomistického přístupu
- předškolní jazykové vzdělávání v angličtině
- návaznost vzdělávání v angličtině od předškolního věku žáků dle jazykového životopisu

Do zkoumaného vztahu může vstupovat řada proměnných, kterými jsou: kvalita a odborná příprava učitele, časté střídání učitelů vyučujících angličtinu, metody výuky angličtiny, které užívají, typ a zaměření školy, počet žáků ve vyučované skupině, kvalita učebnice a poslechových materiálů, celkové materiální vybavení školy a jazykových učeben a mnohé další. Tyto faktory jistě závažně ovlivňují kvalitu výuky angličtiny a jistě budou v budoucnu předmětem dalšího pedagogického výzkumu. Předškolní jazykové vzdělávání je v současné době součástí evropské jazykové politiky a návaznost výuky je zmiňována ve stěžejních kurikulárních dokumentech, prezentovaný výzkum je namířen na tyto proměnné a může přispět k prozkoumání současné pedagogické reality, či dokonce k systémovému zlepšení výuky cizích jazyků od předškolního věku žáků v Ústeckém kraji.

Stanovili jsme hypotézy, které byly formulovány dle zlatých pravidel hypotézy dle Gavory (2000). Nejprve byly stanoveny nulové hypotézy H 1.0 a H 2.0 a poté hypotézy alternativní H 1 a H 2. Pro přesnější a komplexnější zpracování získaných dat byla H1 dále rozdělena na H 1.1 a H 1.2, aby bylo možné zhodnotit výsledky obou testových přístupů, v případě hypotézy H1.1 je to holistický přístup k hodnocení výslovnosti angličtiny a v případě hypotézy H 1.2 je to přístup atomistický. Stejně bylo postupováno i u hypotézy H2.

H 1.0 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, nedosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

H 1 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

H 1.1 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v holistických testech jejich výslovnosti.

H 1.2 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v atomistických testech jejich výslovnosti.

H 2.0 Všichni žáci 9. tříd nedosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

H 2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

H 2.1 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v holistických testech jejich výslovnosti.

H 2.2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v atomistických testech jejich výslovnosti.

Úrovně A2 žáci dosáhnou, bude-li hodnocení jejich výslovnosti nad hranicí průměru v obou testech vytvořených pro tento výzkum, což odpovídá deskriptoru Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, kde je výslovnost dle referenční úrovně definována následovně:

„A2: Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.“ (Rada Evropy, 2002) A také hodnocení v bodě 3 na stupnici v námi použitých testech: „Cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci

posluchače při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.

Prezentovaný způsob testování hypotéz je povahy kvantitativní. „Kvantitativní výzkum je v podstatě verifikační, protože ověřuje již existující hypotézu.“ (Gavora, 2000, s.50) Základním směrem testování stanovených hypotéz bude tedy klasický přístup využívající kvantitativní metody. Kvantitativní přístup považujeme za výhodný pro jeho systematickosti a možnost statistického zhodnocení empirických poznatků. Testování hypotéz je věnována kapitola 4.4.1.

4.2.2 Metody výzkumu

Pro získání výzkumných dat pro výzkum kvantitativní jsme zvolili přímé strukturované pozorování, nepřímé pozorování prostřednictvím videonahrávek a audionahrávek a dotazníky pro sledovatele. Ve fázi kvalitativní byly provedeny strukturované rozhovory se žáky a s učiteli.

Pozorování

Za účelem sběru výzkumných dat bylo použito přímé a nepřímé pozorování. Přímé pozorování probíhalo tak, že autorka práce byla přítomna jako hodnotitelka vyučovacím hodinám, kde ihned zaznamenávala data do škál hodnotících dotazníků.

Z časových důvodů bylo nutné přistoupit také k technikám nepřímého pozorování, které umožnily zaznamenat potřebná data u všech žáků výběrového souboru. Pro účely nepřímého pozorování bylo pořízeno 70 hodin videonahrávek vyučovacích hodin anglického jazyka, 15 hodin videonahrávek a 10 hodin audionahrávek komunikace s jednotlivými žáky v anglickém jazyce, dále 5 hodin audionahrávek čtení anglického textu žáků 9. tříd.

V zájmu dosažení validity a spolehlivosti měření probíhal sběr dat z videonahrávek vyučovacích hodin dvakrát a to s týdenním časovým odstupem mezi výzkumnými observacemi. Veškeré nahrávky byly přehrány nejméně dvakrát za účelem vyloučení zkresleného hodnocení. Získané hodnoty byly zprůměrovány. Hodnotitelka měla k dispozici videonahrávky i transkripty komunikace v nahrávkách obsažené, dále audionahrávky rozhovorů a čteného textu. Uvědomujeme si, že kvalita zvuku ve

videonahrávkách mohla způsobit nepřesnosti v hodnocení výslovnosti žáků. Hodnocení ústního projevu ve videonahrávkách bylo z tohoto důvodu provedeno v den, kdy byly videonahrávky pořízeny, neboť bylo možné použít poznámky k relevantním zvukovým jevům pořízeným během přímé observace, která byla také v živé paměti hodnotitelky. Kvalita audio-nahrávek byla vysoká, neboť byly pořizovány profesionálním digitálním zvukovým záznamovým přístrojem TASCAM DR-07 s vysokými rozlišovacími parametry.

Poznámka: Výběr z pořízených nahrávek je součástí příloh, zpracování všech pořízených nahrávek do publikovatelné podoby přesahovalo naše technické i finanční možnosti.

Hodnotící dotazníky pro sledovatele

(Dotazníky jsou uvedeny v plném znění v příloze č. 1 a 2)

Obvyklým postupem, který je uváděn v metodologické literatuře pojednávající testování anglické výslovnosti, je aplikace **holistického** i **atomistického** přístupu (Hughes, 1989). Ve spojení obou hodnotících přístupů vidím propojení výše zmíněného podmíněného vztahu rozvoje jazykové komunikativní kompetence, která umožňuje rozvoj klíčové kompetence komunikativní v průběhu výuky.

Pro oba přístupy byly vytvořeny hodnotící tabulky s numerickými škálami. Posuzovací škály slouží jako systém pro kvantifikaci pozorovaných jevů. Byla pořízena transkripce komunikace obsažené v nahrávkách. Každá z nahrávek byla vyhodnocena za účelem ohodnocení výslovnosti angličtiny u všech sledovaných žáků. Projevům jednotlivých žáků jsem přiřadila body na numerických škálách hodnotících dotazníků. Hodnotící dotazníky jsou vytvořeny na základě deskriptorů pro produktivní dovednosti referenčních tabulek pro referenční úroveň A1 a A2 (A1 pro 3. třídu a A2 pro 9. třídu) Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, konkrétně pro dovednost fonologickou. (Rada Evropy, 2002). Tabulka uváděná referenčním rámcem není tak podrobná, aby ukázala rozdíly v jednotlivých měřených položkách atomistického přístupu, naopak přístup holistickému dostačuje. Za účelem atomistického hodnocení byla tedy referenční tabulka rozpracována do detailnějších položek a dále do

hodnotících numerických škál. Zvukové jevy, které mají žáci na úrovni A1 a A2 ovládnout byly popsány v kapitole 1.2.6.

Holistický přístup k hodnocení anglické výslovnosti

Při aplikaci holistického hodnocení posuzujeme celkový dojem z mluveného projevu, jeho srozumitelnost, plynulost. Takto hodnoceny mohou být mluvené úseky v konverzaci, delší úseky čteného textu, vyprávění, či popis obrázku. Hodnotící škála holistického dotazníku vypadá následovně:

- 1) Výslovnost velmi nesrozumitelná.
- 2) Časté hrubé chyby a „cizí přízvuk“ stěžují porozumění.
- 3) „Cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci posluchače při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.
- 4) Lehký „cizí přízvuk“ a občasná chybná výslovnost, které však nestěžují porozumění.
- 5) Správná výslovnost, která však nemůže být označena za výslovnost rodilého mluvčího.
- 6) Výslovnost rodilého mluvčího, žádná stopa „cizího přízvuku“.²⁷

Hodnotící dotazník holistického typu obsahuje příloha č. 1.

Holistické hodnocení považujeme za hodnocení komunikativní kompetence chápané jako nutnou podmínku pro rozvíjení klíčové kompetence komunikativní ve smyslu realizace účinné komunikace, jejíž nedílnou součástí je schopnost mluvčího produkovat srozumitelné promluvy, kterým ostatní účastníci komunikačního aktu porozumí.

Atomistický přístup k hodnocení anglické výslovnosti

Na rozdíl od holistického hodnocení, atomistický přístup se zaměřuje na jednotlivé detaily ve výslovnosti cizího jazyka Szpyra-Kozłowska a další (2005) uvádějí, že tato metoda hodnocení výslovnosti je považována za objektivnější, ve srovnání s holistickým přístupem. Poskytuje detailnější diagnózu žákových výslovnostních nedostatků i úspěchů. Hodnotitel posuzuje správnou realizaci konkrétních zvukových jevů.²⁸ Atomistické hodnocení považujeme za hodnocení fonologické kompetence jako složky komunikativní kompetence z hlediska

lingvistického. Podotýkám, že se nejedná o matematickou metodu spektrální analýzy. Hodnocení přiřazované dle hodnotících škál je zcela v kompetenci hodnotitelky, je tedy do jisté míry hodnocením subjektivním, které je však založeno na profesní zkušenosti a snaze po objektivním hodnocení. Z tohoto důvodu byl zvolen přístup hodnocení jedinou hodnotitelkou, neboť vstup dalšího hodnotitele do hodnotícího procesu by přinesl dvojnásobné riziko subjektivního hodnocení.

Pro účely atomistického hodnocení výslovnosti žáků byly vytvořeny dva druhy hodnotících dotazníků. 1. Atomistický dotazník pro hodnocení ústního projevu žáků ve video a audio-nahrávkách a 2. Atomistický dotazník hodnotící jednotlivé zvukové jevy ve vybraných slovech a ve čteném textu. Atomistický dotazník druhého typu byl vypracován zvlášť pro obě věková období žáků z výběrového souboru. Žáci 3. tříd vyslovovali izolovaná slova, která jim byla ukazována na obrázcích, pod kterými byla také napsána. Zmíněná slova obsahovala základní anglické hlásky, které jsou pro správnou výslovnost angličtiny velmi důležité, na základě kontrastivní analýzy angličtiny a češtiny jsou považovány za problematické pro svou odlišnost. Žáci 9. tříd četli velmi jednoduchý text, který byl sestaven záměrně, tak, aby obsahoval velké množství základních anglických hlásek, poskytoval možnost užít jednoduché aspekty řeči spojitě – vázání (linking), slabou formu výslovnosti samohlásek v nepřízvučných slabikách (weak forms) a výpustky hlásek usnadňující výslovnost v řeči spojitě. Text byl záměrně vytvořen tak, aby byl jasně srozumitelný i žákům, jejichž jazyková kompetence i v 9. třídě zůstává na úrovni A1. (Tato skutečnost byla zjištěna ve fázi předvýzkumu) Důvodem bylo vyloučení rizika, že by se žáci setkali s neznámými výrazy, tento stres by mohl zapříčinit zhoršení výslovnostního výkonu. Po té byli žáci 9. tříd požádáni vyslovovat stejná anglická slova, která vyslovovali žáci 3. tříd. Opět měli dispozici i obrázek, i psanou formu slova. Atomistické hodnotící dotazníky obsahuje příloha č. 2.

Hodnotitelka

Hodnotitelkou výslovnosti žáků je autorka práce. Autorka práce je absolventkou oboru anglická filologie a česká filologie. Součástí studijního programu je kurz anglické fonologie a praktické fonetiky a také české fonologie a fonetiky. V současné době

autorka sama vyučuje obor anglická fonetika a fonologie v programu učitelství angličtiny pro základní školy Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a to i v rámci kurzu celoživotního vzdělávání učitelů angličtiny z praxe. Autorka aktivně hovoří anglicky na profesionální úrovni. Strávila celkem 2 roky v anglicky mluvících zemích.

4.3 Výběrový soubor a jeho vlastnosti

Základní soubor

Ve školním roce 2007/2008, kdy započal sběr dat pro popisovaný výzkum, se dle údajů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy se v základních školách učilo anglický jazyk 532 tisíc žáků, v dalším roce, kdy sběr dat pro výzkum pokračoval 2009/2010 to bylo již o 14 procent více, 618,1 tisíc žáků.

Dle výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji zde ve školním roce 2008/2009 navštěvovalo základní školy 70 000 žáků, v roce 2009/2010 to bylo 68 547 žáků. V Ústeckém kraji bylo v roce 2010 - 279 škol. V tomto roce ukončilo 9. třídu 6477 žáků. Údaje týkající se počtu žáků 3. tříd nejsou k dispozici.

Výběrový soubor

Sběr dat pro popisovaný výzkum probíhal v pěti základních školách Ústeckého kraje. Pro přípravu prezentovaného výzkumu bylo nutné provést předvýzkum. Ve fázi předvýzkumu byla prozkoumána pedagogická realita výuky angličtiny v základních školách Ústeckého kraje. V dané fázi byly k získání potřebných dat použity strukturované rozhovory s učiteli a strukturované přímé pozorování vyučovacích hodin angličtiny v 15 základních školách. Pro doplnění informací o existenci předškolního vzdělávání v angličtině a jejího typu u jednotlivých žáků byly vytvořeny jednoduché dotazníky pro rodiče. (Rodiče také podpisem stvrdili souhlas s účastí svého dítěte v tomto pedagogickém výzkumu.) Byly identifikovány 3 skupiny nejčastěji se opakujících paradigmat výuky angličtiny vzhledem k výuce předškolní (vzhledem ke skutečnosti, zda u daných žáků probíhala výuka předškolní, zda měla další výuka v základní škole návazný charakter, či zda se žáci začali anglicky učit až ve 3. třídě, v případě žáků 9. tříd ve 4. třídě). Dle zjištěných skutečností byl výběrový soubor

rozčleněn do 3 skupin, které jsou záměrnými výběry žáků splňujících dané parametry. Tento výzkum tak vykazuje charakter pedagogického experimentu.

Z výběrového souboru byli vyřazeni žáci, kteří vykazovali extrémní odlišnosti v daných parametrech za účelem vytvoření homogenních skupin žáků dle jejich jazykového životopisu. Jazykovým životopisem rozumím historii výuky cizího jazyka u daných žáků. Zjištěnými extrémními parametrem byly: intenzivní výuka v jazykové škole, jak předškolní, tak raně školní, bilingvní charakter rodiny žáka typu Čech / Češka-anglicky hovořící rodilý mluvčí. Do výběrového souboru nebyli zařazeni žáci s jakýmkoli typem poruchy či onemocnění, integrovaní do výuky dané základní školy.

Do skupiny A byli zařazeni žáci, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláním v anglickém jazyce, základní škola, do které nastoupili, refletovala tento fakt, výuka měla návazný charakter.²⁹ Do skupiny B byli zařazeni žáci, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláním v anglickém jazyce, základní škola, do které nastoupili, tento fakt nerefletovala, ač výuka angličtiny byla zařazena od první třídy. Skupina C je skupinou kontrolní, u žáků v této skupině bylo započato s povinnou výukou angličtiny ve 3. třídě, tak jak je stanoveno v RVP ZV (u žáků 9. tříd ve 4. třídě). Výzkum byl proveden u žáků 3. tříd (skupiny 3A, 3B, 3C) a 9. tříd (skupiny 9A, 9B, 9C). V každé skupině bylo 40 žáků, celkem bylo tedy ohodnoceno 240 žáků, 120 žáků 3. tříd a 120 žáků 9. tříd. Uvědomujeme si, že počet žáků není tak velký, aby bylo možné výsledky výzkumu generalizovat na všechny žáky ústeckého regionu. Testování omezeného počtu žáků bylo způsobeno časovými možnostmi jediného výzkumníka a zároveň hodnotitele.

Pro přehlednost uvádím parametry jednotlivých skupin žáků:

3. třída:

- Skupina 3A: Žáci, kteří byli vzděláváni v anglickém jazyce od předškolního věku, následná školní výuka angličtiny počínající první třídou má návazný charakter.
- Skupina 3B: Žáci, kteří byli vzděláváni v anglickém jazyce od předškolního věku, následná výuka angličtiny nemá návazný charakter, ač je zařazena již v první třídě.
- Skupina 3C: Žáci, kteří se začali učit anglicky ve třetí třídě. (kontrolní skupina)

9. třída:

- Skupina 9A: Žáci, kteří byli vzděláváni v anglickém jazyce od předškolního věku, následná školní výuka angličtiny počínající první třídou až do třídy deváté má návazný charakter.
- Skupina 9B: Žáci, kteří byli vzděláváni v anglickém jazyce od předškolního věku, následná výuka angličtiny má návazný charakter až od čtvrté třídy do třídy deváté.
- Skupina 9C: Žáci, kteří se začali učit anglicky ve čtvrté třídě a návazně pokračují do třídy deváté.(kontrolní skupina)

4.4 Výsledky výzkumu

4.4.1 Testování hypotéz

Prezentovaný výzkum hledal především existence statisticky významných rozdílů mezi výsledky žáků tří výše zmíněných skupin v obou věkových obdobích.

Pro vyhodnocení výzkumných dat kvantifikovaných v hodnotících dotaznících byly použity dva typy testů. Nejprve byl aplikován ANOVA test, prostřednictvím kterého je možné zjistit, zda mezi výsledky komparativních souborů existují statisticky významné rozdíly. Tento test nám umožní zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi výsledky tří skupin žáků: A, B, C (3. třída) a D, E, F (9. třída).

Ke zjištění hodnot **Fisherův LSD test** na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ pro vícenásobnou komparaci aritmetických průměrů tří nezávislých výběrů dat. Hladina významnosti 5% značí 95% přesnost použitého testu.

Porovnávali jsme nejprve celkový bodový zisk jednotlivých žáků po sečtení bodů získaných celkem v holistickém i v atomistickém hodnocení (označení: Total). Dále jsme porovnávali výsledky v rámci holistického (Hol.) a atomistického hodnocení (Atom).

Rozdíl v celkových výsledcích žáků 3. ročníku (testování H 1.0 a H 1)

Po sečtení celkových bodových zisků holistického a atomistického hodnocení u každého žáka bylo možné porovnat, zda jsou výsledky rozdílné, zda je tento rozdíl statisticky významný a jakých hodnot tento rozdíl nabývá.

H 1.0 Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, nedosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

H 1 Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

ANOVA-test: rozhoduje, jestli jsou rozdíly mezi skupinami statisticky významné.

Zdroj	Součet čtverců	Df	Průměr Čtverců	F-poměr	P-hodnota
Mezi skupinami	5369,72	2	2684,86	368,80	0,0000
Uvnitř skupin	851,75	117	7,27991		
Součet (Corr.)	6221,47	119			

Tabulka č. 1: ANOVA-test: rozhoduje, jestli jsou rozdíly mezi výsledky celkového hodnocení skupin 3. tříd statisticky významné.

ANOVA test analyzuje rozptyl dat do dvou částí: mezi skupinami komponent a komponent v rámci skupiny. F-poměr, který v tomto případě činí 368,804, je poměr mezi skupinami a v rámci skupin. Protože p-hodnota F-testu je menší než 0,05, je nalezený statisticky významný rozdíl mezi průměry ze 3 výběrů na 95,0% úrovni spolehlivosti.

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl v komparovaných souborech.

V ANOVA testu jsme zjistili, že mezi výsledky komparativních souborů **existují statisticky významné rozdíly**. Abychom zjistili hodnotu rozdílu mezi aritmetickými průměry výsledků třech skupin žáků na hladině významnosti 5%, použili jsme Fisherův LSD test pro mnohonásobné výběry.

Method: 95,0 percent LSD

	Počet	Průměr	Homogenní skupiny
Total3C	40	130,325	X
Total3B	40	134,375	X
Total3A	40	146,1	X

Kontrast	Sig.	Rozdíl	+/- Limity
Total3A –Total3B	*	11,725	1,19485
Total3A- Total3C	*	15,775	1,19485
Total3B –Total3C	*	4,05	1,19485

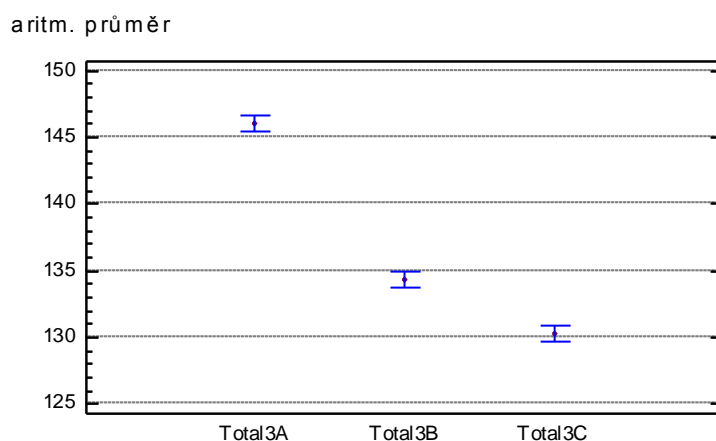
* označuje statisticky významné rozdíly.

Tabulka č. 2: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu celkového hodnocení 3. tříd.

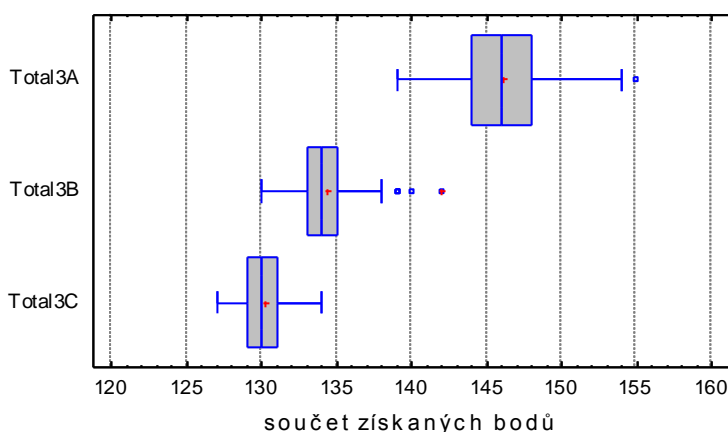
Tyto tabulky zobrazují aplikaci postupu několikanásobného srovnání za účelem zjistit, jak výrazně se průměrné hodnoty navzájem odlišují. V horní tabulce, jsou znázorněny výsledky aritmetických průměrů 3 homogenních skupin identifikovány pomocí sloupce X. V rámci každého sloupce, který obsahuje množství X, tvoří tyto skupinu průměrů, mezi nimiž nejsou žádné statisticky významné rozdíly.

Ve spodní tabulce výstup ukazuje bodový rozdíl mezi každou z dvojic průměrů. Hvězdička byla umístěna vedle 3 párů, což naznačuje, že tyto dvojice vykazují statisticky významné rozdíly na 95% hladině spolehlivosti.

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl ve všech komparovaných souborech vzájemně.



Graf č. 1: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech celkového bodového zisku hodnocení anglické výslovnosti žáků 3. tříd



Graf č. 2: Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd

Výše uvedené porovnání celkových bodových výsledků třech skupin žáků je znázorněno v grafech číslo 1 a 2. Žáci skupiny 3A dosáhli výrazně lepšího výsledku než žáci skupin 3B a 3C. Rozdíl mezi aritmetickým průměrem výsledku skupiny A a B je 11,72 bodů, mezi průměry skupin A a C je 15,7 bodů. Vzhledem k tomu, že skupina C je skupinou kontrolní, u které neprobíhalo předškolní jazykové vzdělávání, je rozdíl mezi aritmetickým průměrem výsledků skupin B a C činící pouhé 2 body velmi malý. Dle výše použitého testu je i tento rozdíl považován za statisticky významný. H_1 bude tedy možné odmítnout a H_0 přijmout.

Rozdíl mezi bodovým ziskem žáků skupin A a B je ovšem značný, činí 11,72 bodů. Stejně tak kvalitativní rozdíl mezi výslovností žáků obou skupin je markantní. Žáci skupiny B se ve své výslovnosti ještě stále liší od úplných začátečníků po 2 letech školní výuky angličtiny.

Graf č. 2 názorně zobrazuje další parametry výsledků u výběrových souborů. Horizontální přímkou znázorňuje bodové rozpětí od maxima a minima bodového zisku v dané výběrové skupině. Skupiny je možné považovat za značně homogenní, neboť rozptyl bodového zisku od aritmetického průměru (označen je bodem uprostřed) a mediánu (svislá linka) je poměrně malý. V grafu č. 2 jsou též patrné odlehle hodnoty žáků výběrové skupiny 3B. Jsou to 3 žáci, jejichž výslovnost byla výrazně lépe hodnocena a jejichž bodový zisk se blížil výsledkům nejlepší skupiny 3A. Můžeme konstatovat, že z celkových výsledků pro skupiny žáků 3. tříd vyplývá, že vliv předškolního jazykového vzdělávání je nejvíce rozpoznatelný u skupiny 3A s návaznou výukou. Ve skupině 3B žáci nedosahují stejných výsledků, ale vliv předškolního jazykového vzdělávání je stále patrný v porovnání s kontrolní skupinou 3C.

Rozdíl holistického hodnocení ve 3. ročníku (testování H 1.1):

H 1.1 Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v holistických testech jejich výslovnosti.

ANOVA Test

Zdroj	Součet čtverců	Df	Průměr Čtverců	F-poměr	P-hodnota
Mezi skupinami	420,0	2	210,0	129,37	0,0000
Uvnitř skupin	189,925	117	1,62329		
Součet (Corr.)	609,925	119			

Tabulka č. 3: ANOVA-test: rozhoduje, jestli jsou rozdíly mezi výsledky holistického hodnocení skupin 3. tříd statisticky významné.

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl v komparovaných souborech.

ANOVA test analyzuje rozptyl dat do dvou částí: mezi skupinami komponent a komponent v rámci skupiny. F-poměr, který se v tomto případě rovná 129,367, je poměr

mezi skupinami a v rámci skupin. Protože p-hodnota F-testu je menší než 0,05, je nalezený statisticky významný rozdíl mezi aritmetickými průměry dat 3 výběrových skupin na 95,0% úrovni spolehlivosti.

V ANOVA testu jsme zjistili, že mezi výsledky komparativních souborů **existují statisticky významné rozdíly**. Abychom zjistili hodnotu rozdílu mezi aritmetickými průměry výsledků třech skupin žáků na hladině významnosti 5%, použili jsme Fisherův LSD test pro mnohonásobné výběry:

Method: 95,0 % LSD

	Počet	Průměr	Homogenní skupiny
Hol3C	40	8,525	x
Hol3B	40	10,025	x
Hol3A	40	13,025	x

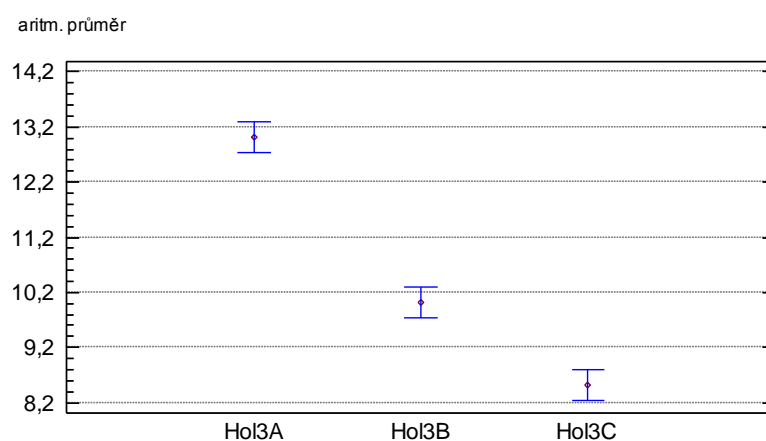
Kontrast	Sig.	Rozdíl	+/- Limity
Hol3A – Hol3B	*	3,0	0,564219
Hol3A – Hol3C	*	4,5	0,564219
Hol3B – Hol3C	*	1,5	0,564219

* označuje statisticky významné rozdíly.

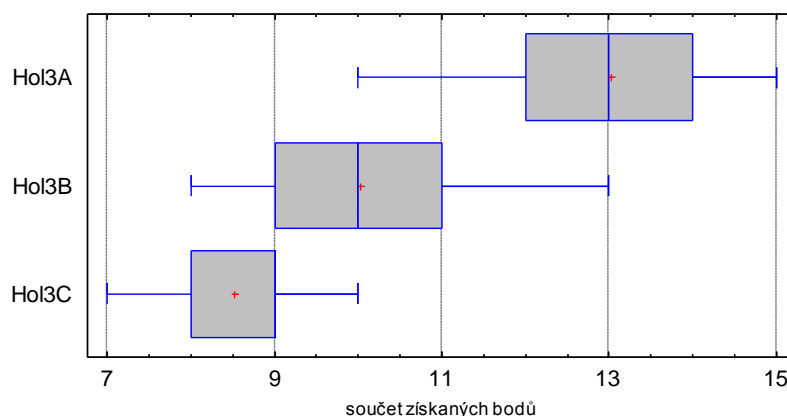
Tabulka č. 4: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu holistického hodnocení 3. tříd.

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl ve všech komparovaných souborech vzájemně.

Ve spodní tabulce výstupy ukazují rozdíl mezi každou z dvojic průměrů. Hvězdička byla umístěna vedle 3 párů, což naznačuje, že tyto dvojice vykazují statisticky významné rozdíly na 95% hladině spolehlivosti.



Graf č. 3: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku holistického hodnocení žáků 3. tříd



Graf č. 4: Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd

Grafy číslo 3 a 4 názorně ukazují bodové výsledky třech skupin žáků, tak jak je zaznamenaly výše uvedené testy pro komparaci holistického testování anglické výslovnosti žáků 3. tříd. Žáci skupiny 3A dosáhli výrazně lepšího výsledku než žáci skupin 3B a 3C. Rozdíl mezi aritmetickým průměrem výsledku skupiny A a B jsou 3 body, mezi průměry skupin A a C je to 4,5 bodu. Vzhledem k tomu, že skupina C je skupinou kontrolní, u které neprobíhala předškolní jazykové vzdělávání, je rozdíl mezi aritmetickým průměrem výsledků skupin B a C činící pouhých 1,5 bodu opět velmi

malý. Dle výše použitého testu je tento rozdíl považován za statisticky významný. H 1.1 je tedy možné přijmout.

V grafu č. 4 je možné vidět, že rozpětí bodového zisku ve výběrových souborech je v případě holistického hodnocení výslovnosti poměrně značný, skupiny již nepůsobí tak homogenně jak je to patrné v souhrnném hodnocení bodových zisků v grafu č. 2. Raný začátek výuky se projevil ve výsledcích sledovaných souborů žáků 3A i 3B. V případě výsledků skupiny B se jeví, že dopad předškolního jazykového vzdělávání a dosavadní výuky v 1. a ve 2. třídě základní školy se neprojevil zřetelně a to i v porovnání s výsledky skupiny C- kontrolní, která se anglicky učí teprve jeden rok.

Rozdíl atomistického hodnocení ve 3. ročníku (testování H 1.2):

H 1.2 Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v atomistických testech jejich výslovnosti.

ANOVA Test

Zdroj	Součet čtverců	Df	Průměr Čtverců	F-poměr	P-hodnota
Mezi skupinami	2796,72	2	1398,36	235,65	0,0000
Uvnitř skupin	694,275	117	5,93397		
Součet (Corr.)	3490,99	119			

Tabulka č. 5: ANOVA-test: rozhoduje, jestli jsou rozdíly mezi výsledky atomistického hodnocení skupin 3. tříd statisticky významné.

ANOVA test analyzuje rozptyl dat do dvou částí: mezi skupinami komponent a komponent v rámci skupiny. F-poměr, který v tomto případě činí 235,653, je poměr dat mezi skupinami a v rámci skupin. Protože p-hodnota F-testu je menší než 0,05, je nalezený statisticky významný rozdíl mezi aritmetickými průměry dat ze 3 výběrů na 95,0% úrovni spolehlivosti.

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl v komparovaných souborech.

Rozdíl hodnot mezi aritmetickými průměry jsme opět zjistili pomocí Fisherova LSD testu pro mnohonásobné výběry:

Metoda: 95,0 % LSD

	Počet	Průměr	Homogenní skupiny
Atom3C	40	121,8	X
Atom3B	40	124,35	X
Atom3A	40	133,075	X

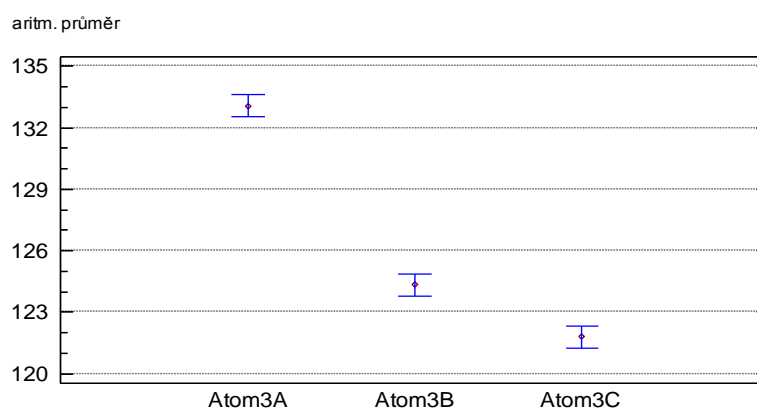
Kontrast	Sig.	Rozdíl	+/- Limity
Atom3A – Atom3B	*	8,725	1,07875
Atom3A – Atom3C	*	11,275	1,07875
Atom3B – Atom3C	*	2,55	1,07875

* označuje statisticky významné rozdíly.

Tabulka č. 6: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu atomistického hodnocení 3. tříd.

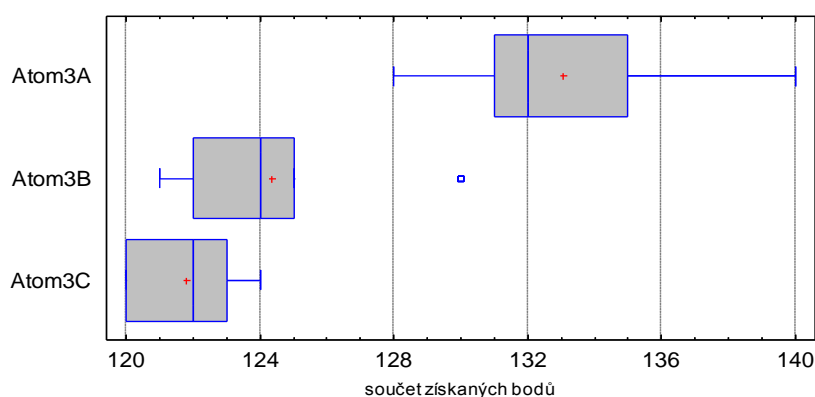
Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl ve všech komparovaných souborech vzájemně.

Uvedené tabulky představují aplikaci postupu několikanásobného srovnání za účelem zjistit, jak výrazně se průměrné hodnoty navzájem odlišují. V horní tabulce, jsou znázorněny výsledky 3 homogenních skupin identifikovaných pomocí sloupce X. V rámci každého sloupce, který obsahuje množství X, tvoří tyto skupinu aritmetických průměrů, mezi nimiž nejsou žádné statisticky významné rozdíly. Ve spodní tabulce výstup ukazuje odhadovaný rozdíl mezi každou z dvojic aritmetických průměrů. Hvězdička byla umístěna vedle 3 párů, což naznačuje, že všechny sledované dvojice vykazují statisticky významné rozdíly na 95% hladině spolehlivosti.



Graf č. 5: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku atomistického hodnocení

výslovnosti žáků 3. tříd



Graf č. 6: Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd

Fisherův LSD test pro mnohonásobné výběry prokázal, že rozdíl mezi aritmetickými průměry atomistických výsledků skupin 3A, 3B a kontrolní skupiny 3C je statisticky významný. Hypotézu H1.2 je možné přijmout. Bodový rozdíl mezi aritmetickými průměry skupin 3B a 3C je pouze 2,55 bodu. Předškolní jazykové vzdělávání a následná výuka angličtiny v 1. a ve 2. třídě se ve výslovnosti žáků skupiny 3B projevila, ale ve srovnání s bodovým ziskem skupiny 3A je výkon žáků skupiny 3B poměrně slabý.

Jak je patrné z číselných výsledků i z grafů č. 5. a z grafů č. 6., nejlepšího bodového výsledku dosahovali žáci skupiny 3A. Bodový zisk však dosahoval značného rozptylu, od 128 do 140 bodů. Také v této skupině se vyskytují značné rozdíly mezi výkony jednotlivých žáků.

Rozdíl celkových výsledků v 9. ročníku (testování H 2.0 a H 2):

H 2.0 Všichni žáci 9. tříd nedosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

H 2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

ANOVA test

Zdroj	Součet čtverců	Df	Průměr Čtverců	F-poměr	P-hodnota
Mezi skupinami	17510,6	2	8755,3	346,14	0,0000
Uvnitř skupin	2959,4	117	25,294		
Součet (Corr.)	20470,0	119			

Tabulka č. 7: ANOVA-test: rozhoduje, jestli jsou rozdíly mezi výsledky celkového hodnocení skupin 9. tříd statisticky významné.

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl v komparovaných souborech. ANOVA test analyzuje rozptyl dat do dvou částí: mezi skupinami komponent a komponent v rámci skupiny. F-poměr, který v tomto případě činí 346,141, je poměr dat mezi skupinami a v rámci skupin. Protože p-hodnota F-testu je menší než 0,05, je statisticky významný rozdíl mezi aritmetickými průměry dat ze 3 výběrů na 95,0% úrovni spolehlivosti.

Metoda: 95,0 % LSD

	Počet	Průměr	Homogenní skupiny
Total9C	40	253,55	x
Total9B	40	255,4	x
Total9A	40	280,05	x

Kontrast	Sig.	Rozdíl	+/- Limiy
Total9A – Total9B	*	24,65	2,22719
Total9A – Total9C	*	26,5	2,22719
Total9B – Total9C		1,85	2,22719

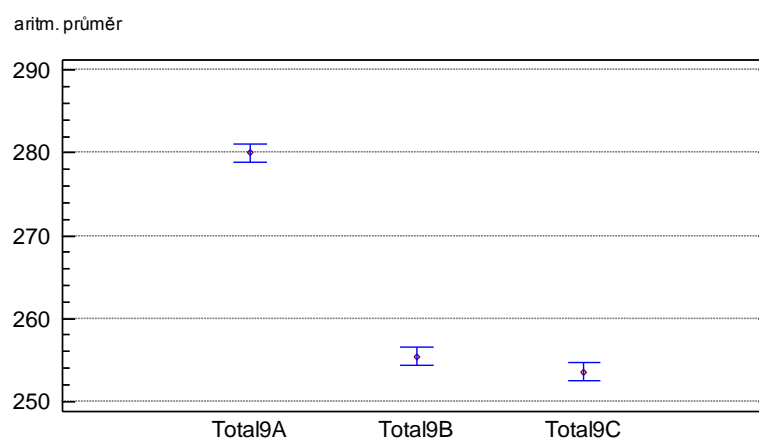
* označuje statisticky významné rozdíly.

Tabulka č. 8: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu celkového hodnocení 9. tříd.

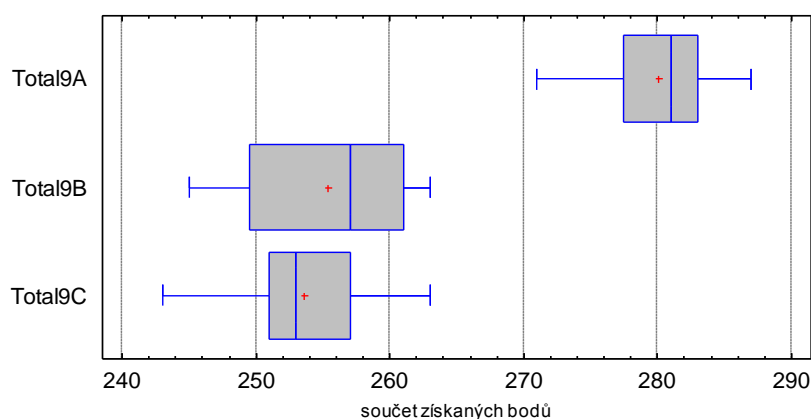
Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl mezi skupinami A-B a A-C. Statisticky významný rozdíl není mezi skupinami B-C.

Druhá tabulka ukazuje, že hvězdička, jakožto ukazatel statisticky významných rozdílů, byla umístěna pouze ke 2 rozdílům mezi aritmetickými průměry výsledků daných skupin, které vykazují statisticky významné rozdíly na 95,0% úrovni

spolehlivosti. Hodnota rozdílu aritmetických průměrů celkových výsledků skupin 9B a 9C není statisticky významná.



Graf č. 7: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech celkového bodového zisku hodnocení anglické výslovnosti žáků 9. tříd



Graf č. 8: Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd

Výsledky výše uvedeného testu i grafy č. 7 a 8 ukazují, že hodnota rozdílu mezi celkovými výsledky skupiny 9B, která je výběrem žáků, kteří prošli předškolním vzděláváním v angličtině, a kontrolní skupiny 9C není statisticky významný. Je tedy možné odmítnout hypotézu H₂ ve prospěch nulové hypotézy H_{2.0}, kterou je možné přijmout. Žáci skupiny A dosáhli v celkovém hodnocení anglické výslovnosti velmi

dobrych výsledků. Oproti tomu žáci skupin B a C vyslovují anglicky špatně. Předškolní vzdělávání v angličtině u žáků skupiny 9B se ve výsledcích nijak neprojevilo. Celkově slabý výsledek testů u skupin 9B a 9C je alarmující.

Rozdíl holistického hodnocení v 9. ročníku (testování H 2.1):

H 2.1 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v holistických testech jejich výslovnosti.

ANOVA test

Zdroj	Součet čtverců	Df	Průměr Čtverců	F-poměr	P-hodnota
Mezi skupinami	289,217	2	144,608	101,69	0,0000
Uvnitř skupin	166,375	117	1,42201		
Součet (Corr.)	455,592	119			

Tabulka č. 9: ANOVA-test: rozhoduje, jestli jsou rozdíly mezi výsledky holistického hodnocení skupin 9. tříd statisticky významné.

ANOVA test analyzoval rozptyl dat do dvou částí: mezi skupinami komponent a komponent v rámci skupiny. F-poměr, který v tomto případě činí 101,693 poměr dat mezi skupinami a v rámci skupin. Protože p-hodnota F-testu je menší než 0,05, je statisticky významný rozdíl mezi aritmetickými průměry dat ze 3 výběrů na 95,0% úrovni spolehlivosti. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl v komparovaných souborech.

Metoda: 95,0 %: LSD

	Počet	Průměr	Homogenní skupiny
Hol9C	40	9,6	x
Hol9B	40	10,0	x
Hol9A	40	13,075	x

Kontrast	Sig.	Rozdíl	+/- Limity
Hol9A – Hol9B	*	3,075	0,528081
Hol9A – Hol9C	*	3,475	0,528081
Hol9B – Hol9C		0,4	0,528081

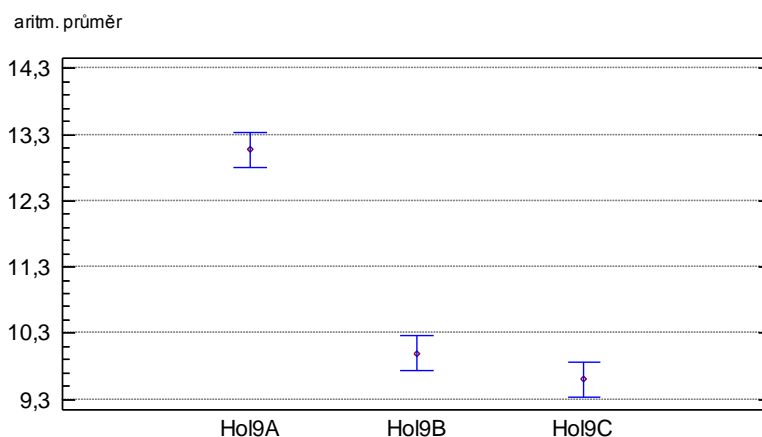
* označuje statisticky významné rozdíly.

Tabulka č. 10: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu holistického hodnocení 9. tříd.

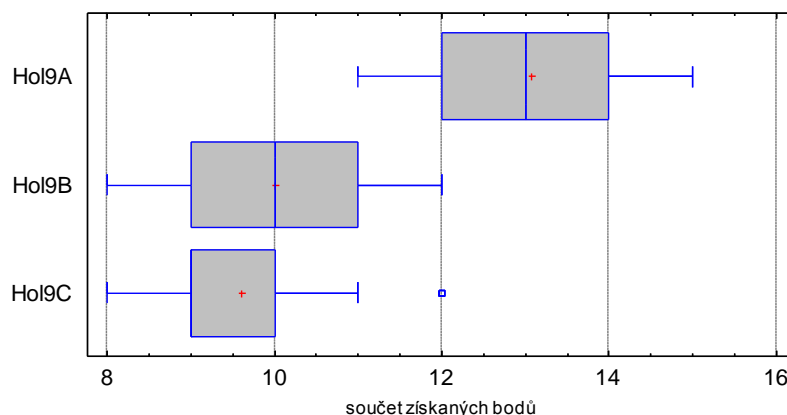
Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl mezi skupinami A-B a A-C. Statisticky významný rozdíl není mezi skupinami B-C.”

Uvedené tabulky představují aplikaci postupu několikanásobného srovnání za účelem zjistit, jak výrazně se průměrné hodnoty navzájem odlišují. V horní tabulce jsou znázorněny výsledky 3 homogenních skupin identifikovaných pomocí sloupce X. V rámci každého sloupce, který obsahuje hodnotu X, tvoří tyto skupinu aritmetických průměrů, mezi nimiž nejsou žádné statisticky významné rozdíly.

Ve spodní tabulce výstup ukazuje odhadovaný rozdíl mezi každou z dvojic aritmetických průměrů. Hvězdička byla umístěna vedle 2 párů, což naznačuje, že tyto dvojice vykazují statisticky významné rozdíly na 95% hladině spolehlivosti. Rozdíl mezi aritmetickými průměry holistických výsledků skupiny 9B a kontrolní skupiny 9C **není statisticky významný.**



Graf č. 9: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku holistického hodnocení žáků 9. tříd



Graf č. 10: Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd

Jak naznačují výsledky Fisherova LSD testu a jak vidíme v grafu č. 9 a 10, mezi holistickými výsledky hodnocení výslovnosti u skupin B9 a C9 nejsou statisticky významné rozdíly. Bodový rozdíl mezi aritmetickými průměry hodnot těchto skupin je pouze 0.4 bodu. Předškolní jazykové vzdělávání se v holistickém hodnocení skupiny B9 neodrazilo. Je tedy možné odmítnout hypotézu H 2.1. Jak ukazuje graf č. 10, rozptyl bodových hodnot od získané minimální a maximální hodnoty u jednotlivých skupin je poměrně značný, můžeme zde najít žáky s rozdílnou kvalitou výslovnosti. Jedna skupina dosahuje výborných výsledků, další dvě výsledků podprůměrných.

Rozdíl atomistického hodnocení v 9. ročníku (testování H 2.2):

H 2.2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v atomistických testech jejich výslovnosti.

ANOVA test analyzoval rozptyl dat ve dvou částech: mezi skupinami komponent a komponent v rámci skupiny. F-poměr, který v tomto případě činí 294,064, je poměr dat mezi skupinami a v rámci skupin. Protože p-hodnota F-testu je menší než 0,05, je statisticky významný rozdíl mezi aritmetickými průměry dat ze 3 výběrů na 95,0% úrovni spolehlivosti.

ANOVA Test

Zdroj	Součet čtverců	Df	Průměr Čtverců	F-poměr	P-hodnota
Mezi skupinami	13303,1	2	6651,56	294,06	0,0000
Uvnitř skupin	2646,48	117	22,6194		
Součet (Corr.)	15949,6	119			

Tabulka č. 11: ANOVA-test: rozhoduje, jestli jsou rozdíly mezi výsledky atomistického hodnocení skupin 9. tříd statisticky významné.

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl v komparovaných souborech.

Metoda: 95,0 % LSD

	Počet	Průměr	Homogenní skupiny
Atom9C	40	243,95	x
Atom9B	40	245,4	x
Atom9A	40	266,975	x

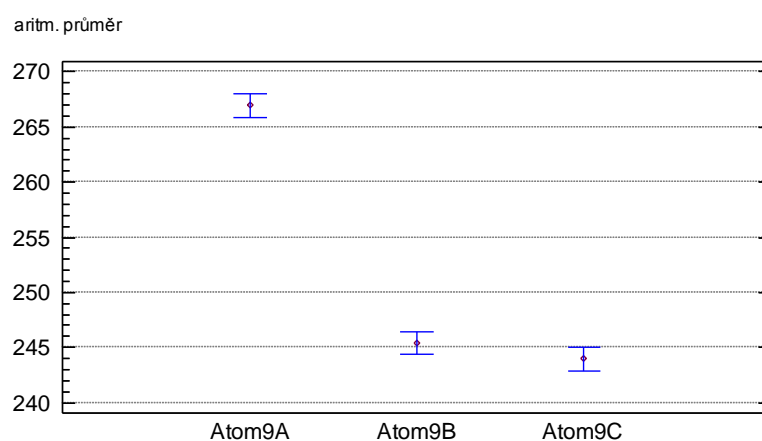
Contrast	Sig.	Difference	+/- Limits
Atom9A – Atom9B	*	21,575	2,10615
Atom9A – Atom9C	*	23,025	2,10615
Atom9B – Atom9C		1,45	2,10615

* označuje statisticky významné rozdíly.

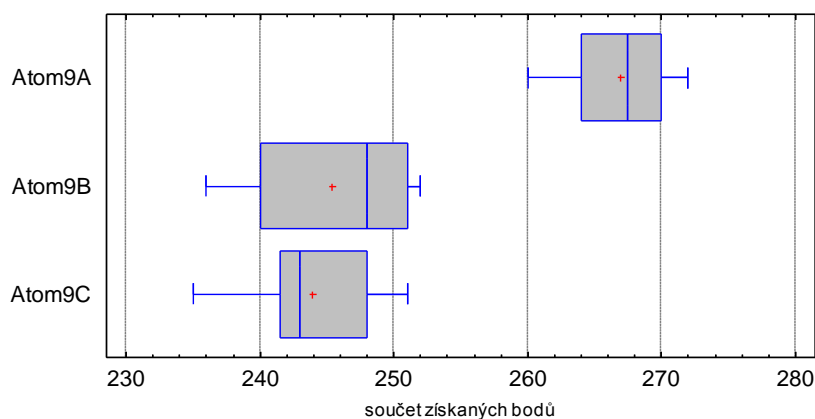
Tabulka č. 12: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu atomistického hodnocení 9. tříd.

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl mezi skupinami A-B a A-C. Statisticky významný rozdíl není mezi skupinami B-C.

Ve spodní tabulce výstup ukazuje odhadovaný rozdíl mezi každou z dvojic aritmetických průměrů. Hvězdička byla umístěna vedle 2 párů, což naznačuje, že tyto dvojice vykazují statisticky významné rozdíly na 95% hladině spolehlivosti. Rozdíl mezi aritmetickými průměry holistických výsledků skupiny B9 a kontrolní skupiny 9C není statisticky významný.



Graf č. 11: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku atomistického hodnocení výslovnosti žáků 9. tříd



Graf č. 12: Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd

Výsledky testu i grafy č. 11 a 12 naznačují, že není možné přijmout hypotézu H 2.2, neboť na rozdíl od skupiny 9A, výsledky skupiny B9, kde probíhalo předškolní jazykové vzdělávání v angličtině, nelze nalézt statisticky významný rozdíl mezi výsledky skupiny, 9C, která tímto vzděláváním neprošla. Graf č. 12 ukazuje, že bodový zisk skupin B a C je ve svém rozpětí od minimálního počtu bodů do jeho maxima téměř

shodný. V 9. třídě tedy dvě skupiny testovaných žáků opět dosáhli velmi slabých výsledků, které nedosahují kvalit úrovně A2.

Krátce je možné shrnout výsledky testování hypotéz takto: hypotézy H 1, H 1.1, H 1.2, a H 2.0 byly testováním potvrzeny.

H 1 Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

H 1.1 Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v holistických testech jejich výslovnosti.

H 1.2 Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

H 2.0 Všichni žáci 9. tříd nedosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

Hypotézy H 1.0, H 2, H 2.1 a H 2.2 byly testováním vyvráceny.

H1.0 Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, nedosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

H 2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

H 2.1 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v holistických testech jejich výslovnosti.

H 2.2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v atomistických testech jejich výslovnosti.

Shrnutí:

Testováním hypotéz bylo zjištěno, že žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhli lepších výsledků v testech jejich výslovnosti, čímž byla vyvrácena hypotéza H 1.0 a potvrzena hypotéza H 1.1. Výsledky testů umožnily potvrdit, že předškolní jazykové vzdělávání v angličtině se projeví na kvalitě anglické výslovnosti žáků 3. tříd, testované holistickým i atomistickým přístupem. Byly tak potvrzeny hypotézy H 1.1 a H 1.2.

Testováním kvality výslovnosti žáků 9. tříd probíhalo také ve třech výběrových souborech dle jazykového životopisu žáků. Byla zjištěna jedna skupina žáků, která

dosáhla výslovnosti na úrovni A2, ale také dvě skupiny žáků, kteří dosáhli velmi špatného hodnocení jejich výslovnosti. Žáci skupiny 9A, kteří v jazykovém životopise uvedli, že prošli předškolním jazykovým vzděláváním a dále návaznou výukou na prvním i druhém stupni základní školy, dosáhli nejlepších výsledků. Skupina žáků, kteří uvedli, že prošli předškolním jazykovým vzděláváním, na které nebylo navázáno v první a ve druhé třídě dosáhli téměř shodných výsledků jako žáci ze třetí skupiny, kteří byli vyučováni angličtině od 4. třídy.

Na tomto místě je však nutné konstatovat, že žáky 9. tříd jsme neměli možnost pozorovat po 9 let jejich školní docházky, neznáme tedy veškeré proměnné, které vstupovali do procesu jejich výuky angličtiny a ovlivnili tak úroveň jejich výslovnosti. Můžeme pouze konstatovat, že všichni žáci devátých tříd nedosáhli úrovně výslovnosti, kterou lze zařadit do referenční úrovně A2, podařilo se to pouze jedné ze tří sledovaných skupin žáků skupin žáků. V případě žáků devátých tříd byla tedy potvrzena nulová hypotéza H 2.0. Provedenými testy byly vyvráceny všechny hypotézy alternativní (H2, H2.1 a H 2.2).

4.4.2. Komplexní výslovnostní profil průměrných žáků výběrových skupin

Následující kvalitativní hodnocení výslovnosti typických zástupců z řad žáků výběrových skupin představuje syntetický výstup z atomistických testů hodnocení výslovnosti žáků a ze strukturovaného přímého pozorování vyučovacích hodin angličtiny v celkovém rozsahu 30 hodin a nepřímého pozorování za použitím videonahrávek vyučovacích hodin a audio-nahrávek řečové produkce žáků v rozsahu 100 hodin.

Největší pozornost byla věnována skupině 9A. Žáci této skupiny prokázali velmi dobré výslovnostní kvality. Z jejich fonologické kompetence lze soudit, na jaké úrovni anglické výslovnosti mohou žáci v systému výuky v české základní škole dosáhnout.

Skupina 3A

Typický zástupce skupiny 3A je schopen produkovat jen limitované množství

angličtiny. Anglické zvukové prostředky, kterými disponuje, však ovládá na velmi dobré úrovni na rovině segmentální. Anglické samohlásky jsou realizovány většinou se správnou kvalitou i kvantitou. Typický zástupce této skupiny správně produkuje otevřenou samohlásku **æ**, kterou nenahrazuje dlouhým českým **e:**. Zaznamenali jsme realizaci zadní formy **ɒ**. Správně tito žáci také realizovali mnohé slabé formy samohlásek a to především v nepřízvučných slabikách (typu: **tædei**) ve slovech, která jsou žákům známá.

Výslovnost anglických souhlásek je kvalifikována správná, ve vybraných slovech byla zaznamenána produkce zadního „dark l“. Dentální frikativy byly realizovány správně, stejně tak **w** i **r**. Jasně zřetelný byl přídech u fortisových konsonant **p, t, k**.

V některých promluvách žáci realizovali vázání slov především jeho předvokalicou formu. Vložené spojovací zvuky nebyly zaznamenány. Slovní přízvuk byl realizován správně. Prozodické prostředky byly hodnoceny jako silně ovlivněné češtinou, v jednoduchých frázích, které si žáci osvojili ve výukových aktivitách, bylo možné vysledovat anglický rytmus a melodii.

V holistickém dotazníku byli nejčastěji hodnoceni jako mluvčí, kteří vykazují lehký „cizí přízvuk“ a občasou chybnou výslovnost, které však nestěžují porozumění. Tyto žáky může již v tomto bodě v oblasti jejich výslovnosti angličtiny zařadit na stupeň A1.

Skupina 3B

Žáci skupiny 3B produkovali také značně omezené množství angličtiny. Je možné říci, že v holistickém dotazníku byli hodnoceni jako mluvčí, kteří vykazují lehký „cizí přízvuk“ a občasou chybnou výslovnost, které však nestěžují porozumění, ale také jako mluvčí u nichž „cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci posluchače při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.

V atomistickém hodnocení však často vykazovali chybnou výslovnost samohlásky **æ**. Žáci její produkci nejčastěji nahrazovali českým dlouhým **e:**, čímž dosáhli výslovnosti, která dovoluje posluchači porozumět danému slovu, ale tuto výslovnost lze klasifikovat jako chybnou. Také produkce dentálních frikativ byla problematická, často

byly nahrazovány **s** a **z**. Prozodické prostředky s dobrou kvalitou byly vysledovány ve frázích, které byly nacvičovány. Tito žáci prozatím nedosahovali úrovně A1 v jejich výslovnosti.

Skupina 3C

Žáci této skupiny jsou opravdovými začátečníky. Nacházejí se v počáteční fázi ovládnání anglické výslovnosti. Bylo možné vysledovat problémy s vyslovováním dentálních frikativ, špatnou kvalitu i kvantitu samohlásek. Absence souvislého projevu nedovolila hodnocení prozodických prostředků.

Skupina 9A

Typický zástupce skupiny 9A ovládá anglickou výslovnost na velmi dobré úrovni. Jejich kvalita výslovnosti je vyšší než na úrovni A2. Tito žáci jsou poměrně dobrými mluvčími angličtiny v tom smyslu, že se zapojují do rozličných řečových aktivit a produkují srozumitelný, poměrně kvalitní anglický projev.

Hláskovou produkci je možné hodnotit jako dobře vyslovovanou, blížíci se výslovnosti české, vzácně bylo možné pozorovat výslovnostní kvality blížíci se roditelmu mluvčímu. Kvality výslovnosti hlásek odpovídají požadavku dobré srozumitelnosti pro roditel mluvčí angličtiny, i když artikulační báze mnohých hlásek je u žáků této skupiny stále převážně česká. Souhlásky, které v češtině neexistují, žáci ovládli na velmi dobré úrovni, opět se vzácně blížili výslovnosti roditelých mluvčí a to především v případě znělé dentální konsonanty **ð** na začátku hláskové skupiny (v poloze initial position). Vysokou kvalitu lze vypořádat především u retroflexního **r** (vyslovovaného se snahou přiblížit se výslovnosti americké), bilabiálního **w** a zadního **l** vyslovovaného po souhlásce na konci hláskové skupiny. Výborně byly realizovány aspirace u hlásek **p, t, k**. Častou chybou byla realizace přízvučné, lenisové souhlásky **d** na konci slov jako nahrazena nesprávnou fortisovou realizací nepřízvučného **t**. Produkce samohlásek nevykazovala defekty, žáci správně realizovali kvantitu i kvalitu samohlásek, a to i těch, které v češtině neexistují (**æ, ɜ:**) V produkci dvojhlásek byla zaznamenána tendence produkovat tyto zvuky spíše podle amerického modelu výslovnosti, kdy byl například diftong **əu** nahrazován americkým **ou**.

V delší slovní produkci byly patrné prvky řeči spojené: vázání slov a výpustky zvuků, či realizace oslabené formy nepřízvučných slabik s realizací samohlásky *ə*. Zaznamenali jsme častou nesprávnou realizaci asimilace konsonantů. Byly asimilovány párové konsonanty, tak jak je tomu v češtině, v angličtině jsou asimilovány naopak konsonanty nepárové.

Prozodické prostředky, rovina suprasegmentální, je žáky této skupiny ve fázi počáteční internalizace, což tyto žáky odlišuje od žáků skupin 9B a 9C, kde byly realizovány prozodické prvky převážně dle modelu češtiny. Žáci byli schopni realizovat správně slovní přízvuk (s čímž souvisí realizace správné kvantity samohlásek). V případě anglické melodie byly zaznamenány promluvové úseky obsahující správnou realizaci začínající nízkým bodem na první nepřízvučné slabice, melodie vystoupala výše až na první přízvučné slabice. (It ↑wasn't my pen.) Při dotazu na tento detail učitelka poukázala na imitaci poslechových materiálů, ve kterých žáci opakují řečové úseky podle nahrávky. Správně realizována byla také melodie v dovětcích. V mnohých řečových úsecích však byla melodie spíše česká, Nejčastěji tomu tak bylo v otázkách zjišťovacích, kdy byla zaznamenána výrazně stoupavá melodie na poslední slabice, která je v angličtině klesavá. Melodický profil řečové produkce žáků neodpovídal melodickému charakteru řeči rodilých mluvčích. Žáci skupiny 9A byli typicky hodnoceni jako mluvčí se správnou výslovností, která však nemůže být označena za výslovnost rodilého mluvčího.

Skupiny 9B a 9C

Výslovnostní profil žáků těchto dvou skupin v kvantitativním hodnocení nevykazoval statisticky významné rozdíly, jak bylo řečeno ve fázi testování stanovených hypotéz. Výslovnost těchto žáků se blížila charakteristikám referenční úrovně A1 v tom smyslu, že produkce žáků byla srozumitelná, ale často chybná.

Celkově nejproblematictější hláskou v ústní produkci žáků těchto výběrových souborů byla hláska *æ*, která v hodnotě aritmetického průměru dosáhla bodové hodnoty 2,30 oproti maximu 4 bodů. Jedná se o otevřenou středovou samohlásku, která se v češtině nevyskytuje. Žáci její produkci nahrazovali českým dlouhým *e:*, ale také *e* krátkým, čímž dosáhli takové výslovnosti daných slov, která nemohla být bez kontextu

identifikována (například [***het** x **hæd**]). V případě dentálních konsonantů si žáci nesou zřejmě zátěž z minulosti, kdy si tyto zvuky v dostatečné míře neosvojili, jejich výslovnost je na bodové hodnotě 2,15 z maxima 4. Je nejčastěji nahrazována českými hláskami **z** a **s**. Žáci nadužívají **w** na začátku slov, ve kterých má být vyslovováno **v** (například [***weri** x **veri**]).

Rytmus anglické promluvy je velmi špatný, žáci neumějí správně produkovat slabé formy samohlásek v nepřízvučných slabikách, často realizují nesprávně slovní přízvuk, což je možné uvést v souvislost s jejich chybnou realizací kvantity samohlásek. Výrazný je též český charakter intonace, tónový průběh promluv se žáci nesnažili správně imitovat ani podle nahrávek určených k jejich učebnicím.

Celkově je možné hodnotit ústní projev žáků skupin 9B a 9C jako pohybující se na hranici mezi následujícími hodnotícími výroky: „Lehký cizí přízvuk“ a občasná chybná výslovnost, které však nestěžují porozumění.“ a „Cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci posluchače při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.“ Žáci těchto skupin nedosahují úrovně A2 v jejich výslovnosti angličtiny. Na tomto místě můžeme konstatovat, že rozdílnost ve výslovnostních kvalitách žáků skupiny 9A a 9B, 9C je alarmující.

4.4.3 Kvalitativní část výzkumu

K získání dat ve fázi kvalitativní byly použity:

- rozhovory s učiteli
- rozhovory se žáky

4.4.3.1 Výslovnost učitelů, vyučovací jazyk hodin

Uvádím shrnutí poznatků získaných přímým strukturovaným pozorováním. Výslovnost učitelů byla hodnocena pouze okrajově, během pořizování nahrávek ve sledovacích hodinách. Překvapením pro mne bylo, že téměř všichni učitelé vyslovovali anglicky na dobré úrovni. Jejich výslovnost nijak nesnižovala porozumění. Dvě z učitelek ve skupinách 3B a 9C vykazovaly defektní výslovnost dentálních souhlásek.

Problémem se jeví spíše to, že učitelé skupin 3B, 3C a 9B a 9C používali často češtinu, komunikace v cizím jazyce byla tedy méně častá, než u žáků skupin 3A a 9A. Zde převažovala komunikace v anglickém jazyce. Kvalita výslovnosti učitelů těchto skupin nepřevyšovala učitele vyučující ve skupinách, kde vzdělávání v angličtině neprobíhalo návazně od předškolního věku. Skupiny typu 3A a 9A je možné považovat za zvýhodněné vzhledem k častějšímu užívání angličtiny jako jazyka vyučovací hodiny. Uvědomujeme si, že tento fakt ovlivnil výsledky testování výslovnosti žáků. Toto zjištění je možné použít pro dokreslení pedagogické reality výuky angličtiny v Ústeckém kraji.

4.4.3.2 Jazykový životopis

Z rozhovorů s učiteli vyplývají následující data:

Žáci skupiny 3A a 3B

Nejčastějším paradigmatem výuky bylo toto: Vzdělávání v angličtině u žáků probíhalo během jednoho roku předškolní docházky v mateřské škole. Děti byly vzdělávány v angličtině 1 vyučovací hodinu za týden. Jazykové vzdělávání vedli externí lektori, užívány byly učebnice a výukové materiály určené pro tuto věkovou kategorii.

V tomto bodě se však jazykové životopisy začínají lišit:

- U žáků skupiny 3A pokračovala výuka v 1. třídě základní školy v bodě, kde bylo ukončeno předškolní jazykové vzdělávání v mateřské škole.
- Žáci skupiny 3B byli vystaveni druhému začátku výuky angličtiny v 1. třídě a jejich výuka po určité době stagnovala.

Žáci skupiny 3C

Začínají se učit anglicky ve 3. třídě, v předškolním věku nebyli v cizím jazyce vzděláváni. (dle RVP ZV (VÚP, 2007) je povinná výuka cizího jazyka zařazena do 3. třídy)

Žáci skupiny 9A a 9B

Žáci byli vzděláváni v angličtině během jednoho roku předškolní docházky

v mateřské škole. Toto vzdělávání vedli externí lektori, ale také samotné kmenové učitelky. Důvodem bylo menší množství certifikovaných jazykových škol a studií nabízejících předškolní výuku angličtiny, než v době kdy se anglicky začínali učit žáci skupin 3A a 3B.

Žáci skupiny 9A pokračovali ve výuce v bodě, kde byla výuka ukončena v mateřské škole. Žáci skupiny 9B byli vystaveni druhému začátku výuky angličtiny v 1. třídě, a jak vyplynulo z rozhovorů, mnozí začínali znovu též ve 2. třídě, výuka u některých z žáků stagnovala po dobu 2 let. Od 4. třídy měla jejich výuka návazný charakter.

Žáci skupiny 9C

Začínají se učit anglicky ve 4. třídě, v předškolním věku nebyli v cizím jazyce vzdělávání. Od počátku 4. třídy má u nich výuka návazný charakter, ale žáci uvádějí, že prošli několika začátky výuky angličtiny, co se týče jejího obsahu.

4.4.3.3 Rozhovory s učiteli

Byly provedeny strukturované rozhovory s učiteli vyučujícími anglický jazyk v pěti základních školách, ve kterých probíhal výzkum hodnocení výslovnosti žáků tří výběrových skupin. Rozhovory byly vedeny s 10 učiteli. Z rozhovorů s učiteli vyplynula data, která posloužila k doplnění komplexního obrazu výzkumného problému. Rozhovory s učiteli se podařilo uskutečnit pouze v případě učitelů třetích tříd. Učitelé devátých tříd uváděli velkou časovou vytíženost. Byly pořízeny transkripty rozhovorů. Získané informace lze shrnout do následujícího textu:

Učitelé žáků skupiny 3A hovořili o tom, že škola zohledňuje předškolní vzdělávání angličtiny tím způsobem, že žáci jsou rozděleni do skupin podle této skutečnosti. Učitelé jsou informováni o obsahu předškolního vzdělávání, jsou v kontaktu s mateřskými školami, kam děti docházely. Znalost jazyka, kterou žáci získali v době trvání předškolního vzdělávání, považují za velmi cennou. Mají snahu navázat na tuto úroveň znalostí a dále je rozvíjet. Výuka probíhá již v první třídě převážně v angličtině, je vedena komunikativní metodou. Učitelé si uvědomují, že žáci přicházejí ve stavu, kdy si již osvojili některé z výslovnostních principů angličtiny a to především ve výslovnosti anglických hlásek.

Učitelé žáků skupiny 3B hovoří o tom, že jejich škola nemá možnost zohledňovat předškolní vzdělávání v angličtině. Děti, které byly v angličtině vzdělávány již v mateřské škole, procházejí dalším začátkem výuky v první třídě. Jazykové vzdělávání před začátkem povinné výuky ve třetí třídě je vedeno spíše formou hry, učitelé hovoří spíše česky, výuku charakterizují slovy: „Nikam se neženeme.“ Žáci, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním, jsou ve skupině zpravidla nejlepší. Učitelé uvádějí, že rozdíly mezi žáky se později stírají. Na rozdíly ve výslovnostních kvalitách těchto žáků se, jak se jevílo z rozhovorů, nijak nezaměřují.

Ukázky z transkriptů rozhovorů:

Skupina 3A

Učitelka skupiny 3A vysvětluje, jakým způsobem zajistili zohlednění jazykového životopisu žáků:

„Už v 1. třídě jsme žáky rozdělili do skupinek podle toho, jestli už se anglicky učili, nebo ne. Ti co se učili, jedou dál a zbytek začíná od začátku. Osvědčilo se nám to, oni by se nudili a jedeme fakt rychle.“

Učitelka potvrzuje, že byla obeznámena s obsahem předškolního vzdělávání v angličtině u vybraných žáků:

„Ano, vím, co ve školce probírali, jsme v kontaktu s mateřskými školami v okolí. Vyučuje tam stejná učitelka. Mají učebnici i poslechy, umí toho opravdu dost, byla by škoda to ignorovat.“

Na otázku : Jaké metody výuky jsou v této skupině v současné době užívány? odpovídá:

„Mluvím na ně Classroom-English, téměř všemu rozumějí, snažím se vždy zařadit nové pokyny v angličtině, postupně tak můžu většinu hodiny mluvit jen anglicky. Když vysvětluju mluvnicki, někdy to jde taky, někdy ne.“

Jakými metodami vyučujete výslovnost?

„Prezentuji slovíčka v angličtině, děti opakují. Když zjistím problém v nějakém slově, zařadím ho do nějaké hry, nebo zvláštního drilového cvičení.“

Na otázku: „Jak hodnotíte jejich počáteční úroveň výslovnosti?“ odpovídá:

„Na začátku 1. třídy vyslovovali pěkně, nebyl problém u Θ a δ , vyslovovali i s přídech u p, t, k , byla jsem spokojená.“

Na otázku: „Jak hodnotíte jejich výslovnost nyní, po třech školních letech výuky?“ odpovídá:

„ Stále se zlepšují, rádi imitují rozhovory v učebnicích, nebo moje výroky, jsou šikovní.“

Skupina 3B a 3C

Učitelka skupiny 3B vysvětluje, že výuka těchto žáků se v první třídě nelišila od žáků, kteří se v předškolním věku s angličtinou nesetkali. Vysvětluje, že zohlednění jazykového životopisu u žáků, které vyučuje, se neděje, žáci nebyli vyučováni s ohledem na historii jejich výuky:

„Přicházejí různé děti, nemáme možnost je dělit do skupin, tak to prostě je.“

Na otázku: „Jaké metody byly užívány v 1. a ve 2. třídě a jaké metody výuky jsou v této skupině užívány v současné době?“ odpovídá:

„ Stále začínáme, jde to pomalu, v 1. a 2. třídě si spíš jen hrajeme, ty děti, které se už učily, jakoby čekají na ty, co začínají. Učebnici používáme jednu pro 1. i 2. třídu, nestihneme dvě. Ty děti, které se už učily, jsou ve skupině nejlepší, ale nikam se neženeme. Mluvím na ně zatím česky.“

Jakými metodami vyučujete výslovnost?

„ Mluvím na ně anglicky, když se učíme slovíčka, nechci ty začátečníky strašit, tak jsme cvičili Θ a δ . Když udělají chybu, opravím je. Někteří se hodně stydí, nenutím je opakovat.“

Na otázku: „Jak hodnotíte jejich počáteční úroveň výslovnosti?“ odpovídá:

„ Ti, co se učili ve školce, již něco uměli, myslím tím, že byli seznámeni s hláskami, které v češtině nejsou, nebylo to pro ně nové, hlavně už znali Θ a δ a r , ti ostatní je dohánějí.“

Na otázku: „Jak hodnotíte jejich výslovnost nyní, po třech školních letech výuky?“ odpovídá: *„Jak jsem říkala, začínáme, děti stihly dohnat ty, co se učily dříve. Dnes*

vyslovují všichni docela dobře, opakují po nahrávkách, dobře čtou.“

4.4.3.4 Rozhovory se žáky

Byly pořizeny rozhovory se žáky z výběrových skupin, u kterých probíhala předškolní vzdělávání v angličtině za účelem doplnit data týkající se jazykového životopisu žáků a získat detailnější informace o charakteru jejich dosavadní výuky. Z výpovědí žáků vyplynuly následující informace:

Žáci skupiny 3A jsou s výukou angličtiny spokojeni, výslovnost jim nečiní problémy, komunikují anglicky limitovaně, ale bez problémů a rádi. Každou hodinu se učí něco nového, jsou na své úspěchy hrdí.

Žáci skupiny 3B vyjadřují nespokojenost s opakováním témat ve výuce slovní zásoby během 1. a 2. třídy. Nyní se jim zdá, že některé anglické zvuky jsou příliš těžké.

Žáci skupiny 9A se považují za velmi dobré mluvčí angličtiny, jsou schopni hovořit o mnoha tématech a pokoušejí se imitovat britský, či severoamerický akcent. S výukou jsou spokojeni, plánují vyjet do anglicky mluvící země.

Žáci skupiny 9B nejsou dobrými mluvčími angličtiny a uvědomují si to. Vyučování vedené na bázi češtiny se jim líbí, jsou rádi, že rozumí. Výslovnost angličtiny považují za složitou. Neradi nahlas čtou.

4.4.3.5 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum ukázal, že žáci skupin s návaznou výukou jsou oproti ostatním skupinám jaksí privilegováni. Jejich výuka probíhala a probíhá s důrazem na návaznost, jsou vyučováni především v anglickém jazyce. Žáci vyjadřují spokojenost se svou schopností komunikovat v angličtině bez větších problémů, výslovnost angličtiny jim nečiní obtíže. Učitelé vyučující v těchto skupinách jsou dobrými mluvčími angličtiny, jsou aprobovaní pro výuku tohoto jazyka. Ve skupinách s porušením návaznosti výuky, a také ve skupinách kontrolních, probíhala v případě žáků 3. tříd výuka především v češtině, učitelé nejsou často aprobovaní pro tento předmět. Žáky těchto skupin

angličtina baví, ale vyjadřují obavy z hlasité komunikace, často se stydí. Výslovnost považují za „sympatickou“, ale některé zvuky se jim zdají příliš obtížné. Učitelé si uvědomují porušení návaznosti výuky ve fázi přechodu dětí na základní školu, ale nepovažují to za problém.

5. Závěr

Disertační práce pojednává téma úlohy návaznosti výuky angličtiny od předškolního jazykového vzdělávání v procesu rozvoje komunikativní kompetence žáků v tomto jazyce a to se zřetelem ke kvalitě jejich výslovnosti. Předškolní jazykové vzdělávání může přispět k pozdější kvalitní schopnosti žáků užívat cizí jazyk, při dodržení určitých nutných podmínek. Nedostatek kvalitních učitelů a absence návaznosti při výuce cizího jazyka, angličtiny, jsou nebezpečnými faktory, které mohou ohrozit vyučování angličtině jako skutečnému prostředku komunikace.

Cizojazyčné vyučování je ideálním prostředím pro rozvoj klíčové kompetence komunikativní. Nutnou podmínkou tohoto procesu je ovládnutí cizího jazyka, i jeho správné výslovnosti, na úrovni, která komunikaci umožní. Cizí jazyk je pevnou součástí kurikula základních škol v České republice a učitelé musejí směřovat své úsilí k tomu, aby se výuka konkrétního cizího jazyka ve všech jeho složkách stala vhodným prostředím pro rozvoj klíčové kompetence komunikativní namířené na dorozumění se v cizojazyčném i multikulturním prostředí.

Teoretická část práce pojednává výuku anglické výslovnosti jako odborný problém. Zaměřuje se na historii výuky výslovnosti v angloamerické didaktice angličtiny. Je předložen i současný přístup k této problematice v komunikativní výuce anglického jazyka soustředěné na jeho užívání v reálných komunikačních situacích. Pro úplnost komplexního zpracování daného tématu byly pojednány faktory ovlivňující úspěšnost výuky výslovnosti a jsou zde také zmíněny názory odborníků na předškolní jazykové vzdělávání založené na teoriích kritického období a universální gramatiky a také pojednány výsledky výzkumů k této problematice. Rozpracováním fonologické kompetence v rámci referenční úrovně A1 a A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Rada Evropy, 2002) byla věnována pozornost konkrétním dovednostem v rámci výslovnosti angličtiny i předpokládaným chybám v produkci a neporozumění v interakci pramenící z rozdílnosti zvukového systému angličtiny a češtiny.

Ve vzdělávacích programech České republiky práce zkoumá systémové změny v ročníku, kdy je zaváděna povinná výuka cizích jazyků, a sledován je také přístup ke konceptu klíčových kompetencí a jejich rozvíjení. Zvláštní pozornost je věnována Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání a jazykovému vzdělávání v tomto kurikulárním dokumentu. Disertace přináší též pohled na předškolní jazykové vzdělávání v České republice. Popsána je současná situace v této oblasti ve státní i soukromé sféře. Práce zde rovněž nabízí pohled na evropskou dimenzi jazykového vzdělávání u nás. Tento rozměr propojení evropského jazykového vzdělávání představuje Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky (Rada Evropy, 2002) a Evropská jazyková portfolia (Rada Evropy, 2007).

Předložili jsme syntetický pohled na koncept kompetence v jazykovém vzdělávání. Zaměřili jsme se na klíčovou komunikativní kompetenci v rovině pedagogické a na kompetenci komunikativní v rovině lingvodidaktické. Komunikativní kompetence je uvedena ve vzájemnou souvislost s klíčovou kompetencí komunikativní jako nástroj umožňující její úspěšný rozvoj v systému jazykového vzdělávání. Výslovnost cizího jazyka je důležitou složkou jazykové kompetence a umožňuje mluvčímu komunikovat pouze při její dostatečné kvalitě. Je pojednána možnost motivovat žáky k tomu učit se kvalitně ovládat výslovnost angličtiny aplikací prvků multikulturní výuky v hodinách cizího jazyka, kdy je učitel žákovi branou do světa a vede jej i k poznání rozdílných podob anglické výslovnosti napříč jejími regionálními i sociálními variantami.

V následující části budou shrnuty výsledky výzkumného šetření

Prezentovaný výzkumný projekt zkoumá úroveň ovládnutí fonologického plánu angličtiny u českých žáků základních škol. Výzkum testuje úlohu vlivu předškolního jazykového vzdělávání v angličtině na kvalitu výslovnosti žáků pěti základních škol Ústeckého kraje. Je testován předpoklad, že předškolní jazykové vzdělávání v angličtině vede k vysoké úrovni ovládnutí zvukového systému angličtiny. Výzkum dále hledá vztah mezi předškolním jazykovým vzděláváním, na které navazovala výuka na prvním stupni základní školy, a mezi kvalitou ovládnutí anglické výslovnosti. Ke sledování byly zvoleny dvě věkové skupiny žáků. Výslovnost byla testována u mladších žáků základních škol koncem druhého pololetí třetí třídy. Byly vytvořeny tři záměrné

výběry dle historie vzdělávání v angličtině u jednotlivých žáků. Rozdělení žáků bylo provedeno vzhledem k počátku jejich jazykového vzdělávání a vzhledem k návaznosti obsahu výuky v 1. a ve 2. třídě. Účelem bylo zjistit, zda sledovaní žáci, již prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině a navazující výukou v 1. a ve 2. třídě, vyslovují na konci 3. ročníku lépe, než ti, u kterých nebylo na předškolní jazykové vzdělávání ve výuce angličtiny v 1. a ve 2. třídě navázáno, ač výuka v těchto ročnících probíhala. Ke srovnání byla použita také kontrolní skupina žáků, kteří se začali tento cizí jazyk učit až ve 3. třídě, která v České republice představuje ročník, kdy začíná povinná výuka cizího jazyka. Toto uspořádání nám umožnilo testovat, který jazykový životopis přináší nejlepší výsledky v úrovni ovládnutí anglické výslovnosti.

Druhou sledovanou věkovou skupinou byli starší žáci ve stadiu ukončení základní školy, ve 2. pololetí 9. třídy. Testování jejich výslovnosti mělo zkoumat, zda testovaní čeští žáci 9. tříd dosáhli úrovně A2, tedy výstupu požadovaného dle RVP ZV. Také žáci 9. tříd byli děleni dle toho, jaký jazykový životopis uvedli vzhledem k počátku jazykového vzdělávání a vzhledem k návaznosti obsahu výuky v jejich škole.

Výslovnost žáků byla testována za použití dvou přístupů. Ústní anglický projev žáků výběrových souborů byl v kvantitativní fázi výzkumu hodnocen dle **holistického** přístupu pro zjištění celkového dojmu ze stupně ovládnutí zvukového plánu angličtiny a také dle **atomistického** přístupu pro zjištění detailního zvukového profilu jejich řečové produkce.

Ke statistickému zhodnocení získaných dat byl použit test ANOVA pro analýzu rozptylu hodnot aritmetických průměrů tří nezávislých výběrů. Hodnota tohoto rozdílu mezi aritmetickými průměry byla dále zjišťována Fisherovým LSD testem pro mnohonásobné výběry.

Vedle metod kvantitativních výzkum užívá také metod kvalitativních k doplnění obrazu pedagogické reality v dané problematice. V kvalitativní fázi výzkumu je a) popisován jazykový životopis typických zástupců jednotlivých skupin žáků výběrového souboru b) v rozhovorech učitelé třetích tříd podali informace o náplni a metodách výuky angličtiny. Metodou získání dat v kvalitativním výzkumu byl rozhovor s učiteli i

se žáky.

Byla provedena syntéza výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Kombinace dat získaných testováním výslovnosti umožnilo podat detailní popis výslovnostního profilu typických zástupců jednotlivých skupin žáků a zhodnotit tak jejich komunikativní kompetenci na rovině fonologické kompetence. Bylo též možné odhalit výslovnostní chyby žáků, které mohou být překážkou rozvoje jejich komunikativní kompetence v anglickém jazyce. Rozhovory s učiteli a žáky přinesly informace o jazykovém životopise typických zástupců jednotlivých skupin výběrového souboru a také o průběhu jejich jazykového vzdělávání v angličtině.

Testování hypotézy H 1.0, která říká, že: „*Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, nedosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.*“ umožnilo tuto hypotézu odmítnout ve prospěch alternativní hypotézy H1 (*Žáci 3. tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.*), která byla přijata. Také testování hypotézy H 1.1 potvrdilo tento vztah vyjádřený výsledky holistického testu. Stejný výsledek v případě testu atomistického potvrdil hypotézu H 1. 2.

- Předškolní jazykové vzdělávání se kladně projevilo na kvalitě výslovnosti žáků třetích tříd. Tento vztah potvrdily holistické testy celkového dojmu z výslovnosti žáků i detailní atomistické testy anglické výslovnosti. Výslovnost obou skupin žáků třetích tříd, kteří byli v angličtině vzděláváni v předškolním věku, byla hodnocena lépe, než výslovnost žáků, kteří se anglicky učili povinně teprve 1 rok.
- Výslovnost skupiny žáků, jejichž výuka měla návazný charakter, však byla výrazně lepší, než výslovnost žáků ze skupiny, kde návaznost nebyla důsledně dodržena. Kvalitu jejich výslovnosti lze již v bodě, kdy byli daní žáci sledováni, tedy koncem třetí třídy zařadit na stupeň A1, především v segmentálních zvukových prvcích. Žáci ještě v daném věku neprodukovali delší anglické promluvy, proto prozodické prostředky byly ovlivněny češtinou, nikoli však slovní přízvuk, kdy ve známých slovech jej žáci produkovali správně a kvalitně realizovali kvantitu i kvalitu anglických samohlásek i jejich slabé formy.

V současné době probíhá diskuse ohledně doplnění stávající formy RVP ZV. Při podpoře předškolního jazykového vzdělávání je nutné doplnit podmínku stanovující důsledné dodržování návaznosti výuky cizích jazyků mezi předškolním jazykovým vzděláváním a výukou na prvním stupni základní školy. Bez této podmínky předškolní jazykové vzdělávání postrádá smysl.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (VÚP, 2007) vyžaduje rozvoj klíčových kompetencí žáků ve všech vzdělávacích oblastech. Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace zasazuje rozvoj cizojazyčných dovedností do rámce referenční úrovně A2 v době ukončení povinné školní docházky. Výslovnost žáků 9. tříd jsme testovali za účelem zjistit, zda jejich výslovnost dosahuje této referenční úrovně.

Hypotéza H 2. 0: „*Všichni žáci 9. tříd nedosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti*“ byla po vyhodnocení testů výslovnosti žáků 9. tříd přijata. Bylo však nutné odmítnout hypotézu H 2: „*Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.*“ Na základě výsledků holistických testů byla odmítnuta také hypotéza H 2.1 a stejný výsledek byl zjištěn také v případě hypotézy H 2.2 v případě testů atomistických.

Prezentovaný výzkum ukázal, že v době ukončení povinné školní docházky ve sledovaných školách Ústeckého kraje existují tři skupiny žáků, které lze třídit dle jazykového životopisu, tak, jak jej sami uvádějí. Dvě z těchto skupin však dosahují velmi slabých výsledků v testech jejich výslovnosti bez ohledu na to, že žáci jedné ze skupin prošli jazykovým vzděláváním již od předškolního věku. Výslovnost daných žáků se pohybovala pod úrovní A2 v hodnocení jejich výslovnosti, vykazovala spíše parametry výslovnosti na úrovni A1.

Jedna třetina testovaných žáků, jedna skupina udávající ve svém jazykovém životopise, že prošli předškolním jazykovým vyučováním a návaznou výukou angličtiny od 1. až po 9. třídu vykazovala vysokou kvalitu výslovnosti, kterou bylo možné zařadit do úrovně A2.

Žáky 9. tříd jsme neměli možnost pozorovat po 9 let jejich školní docházky, neznáme tedy veškeré proměnné, které vstupovali do procesu jejich výuky angličtiny a

ovlivnili tak úroveň jejich výslovnosti. Můžeme pouze konstatovat, že všichni žáci devátých tříd nedosáhli úrovně výslovnosti, kterou lze zařadit do referenční úrovně A2, podařilo se to pouze jedné ze tří sledovaných skupin žáků.

Z výsledku kvalitativního výzkumu vyplynulo, že skupiny žáků které byly vyučovány se záměrem důsledně dodržet návaznost obsahu výuky již od 1. třídy, jsou vyučovány komunikativní metodou a vystaveny většímu množství angličtiny než ty skupiny, kde bylo započato s návazností výuky až v ročníku stanoveném pro výuku povinnou, ale také ty skupiny, kam byli zařazeni žáci, u nichž výuka v 1. a ve 2. třídě postrádala návazný charakter. Žáci 9. tříd vyjadřují nespokojenost jak s výukou angličtiny na 1. stupni celkově, tak s výukou od okamžiku výuky povinné. Tito žáci nejsou zvyklí pravidelně anglicky hovořit a ostýchají se komunikovat v angličtině vědomi si nedostatků v řečové produkci a cítí, že jejich výslovnost není kvalitní. Výjimkou jsou žáci, jejichž výuka měla návazný charakter od 1. třídy a záměrně navazovala na předškolní jazykové vzdělávání v angličtině. Žáci skupiny s výukou návaznou, (jak plyne z jejich výpovědí) vedenou převážně v angličtině, považují anglický projev za přirozený, jsou si vědomí, že nehovoří jako rodilí mluvčí, ale anglické produkce se nebojí, komunikace v tomto jazyce je baví. Rozvoj klíčové kompetence komunikativní může být ve výuce těchto žáků úspěšně uskutečňována bez překážek v podobě špatné výslovnosti. Výzkum ukázal na fakt, že žáci Ústeckého kraje, kde byl výzkum prováděn, nejsou všichni vyučováni angličtině tak, aby dosahovali stejných výsledků jako skupiny s návaznou výukou.

Uvědomujeme si, že míra významnosti našich tvrzení není příliš vysoká, existuje zde totiž řada proměnných, které mohou do procesu jazykového vzdělávání vstupovat. Jsou jimi například: kvalita učitele, žakovo momentální rozpoložení v průběhu testování, rozdílné výukové metody a mnoho dalších.

Nutnými podmínkami rozvoje kvalitní výslovnosti žáků je návaznost výuky a také její kvalita. Tato proměnná však nebyla předmětem zkoumání ve výzkumu prezentovaném v této práci a je možné doporučit pokračování pedagogického výzkumu v dané problematice tímto směrem. Prostor pro pokračování prezentovaného výzkumu je značný, nejzřejmějším se jeví pokračování výzkumného bádání ve smyslu testování kvality výuky v podobě učitelovy výslovnosti. Jsou učitelovy výslovnostní limity (chyby, nedokonalosti) také zdrojem chyb ve výslovnosti žáků? Jaké jsou nejčastější

chyby, které čeští učitelé přenáší do výslovnosti žáků? Další oblastí možného výzkumu je určení věkové skupiny žáků, která může být defektní výslovností nejsnadněji zasažena.

5.1 Přínos pro pedagogickou teorii a praxi

V této kapitole předložíme souhrn možných přínosů disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi, tak jak vyplývají z teoretické, ale především z praktické části práce. Je to především zpřesnění kritéria hodnocení výslovnosti mluveného projevu žáků v angličtině. Tato část práce může být po textové úpravě pomocí pro učitele základních škol při tvorbě ŠVP a stanovení uzlových bodů pro hodnocení výslovnosti žáků a může být nápomocná také vysokoškolským didaktikům, kteří připravují budoucí učitele angličtiny.

Přínos pro pedagogickou teorii

Naše práce může být přínosem pro obohacení lingvodidaktiky v oblasti vyučování angličtiny, která zatím nebyla dostatečně prozkoumána.

Naše práce přináší podnět pro obohacení kurikula ve smyslu úprav v rámci RVP ZV ve smyslu jeho upřesnění. RVP ZV uvádí hodnocení produktivních i receptivních řečových dovedností dle úrovní Evropského referenčního rámce pro jazyky: „Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Dalším cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky)“ (VÚP, 2007, s. 13). Z důvodu značné obecnosti těchto formulací byly deskriptory Společného Evropského referenčního rámce pro potřeby této práce podrobněji rozpracovány a poskytují tak možnost stanovit blíže kritéria pro hodnocení produktivních řečových dovedností v oblasti výslovnosti angličtiny žáků na úrovni A1 a A2.

Navrhujeme, aby byly stanoveny konkrétní uzlové body v produktivní řečové dovednosti v oblasti výslovnosti angličtiny, tedy výslovnostní kvality, kterých by žáci

v určitém věku měli dosáhnout. Vysvětlení pro tato tvrzení přináší náš výzkum. Při stanovení přesnějších kritérií bude možné důsledněji dodržovat návaznost výuky angličtiny v oblasti její výslovnosti.

Využitím výzkumných nástrojů použitých v této práci, tedy kombinací holistického a atomistického přístupu lze doporučit pro testování žáků na určitých úrovních v zájmu zachování návaznosti obsahu jazykového vzdělávání se zřetelem k výslovnosti cizího jazyka. Kombinací obou přístupů k testování výslovnosti lze stanovit celkový dojem ze žákovy výslovnosti a odhalit také úroveň zvládnutí jednotlivých výslovnostních jevů.

Bylo tedy zjištěno, že pro hodnocení výslovnosti je možné použít kombinaci holistického a atomistického hodnocení výslovnosti pro vytvoření dostatečně účinného diagnostického nástroje, který bude založen na stanovených uzlových bodů pro zvládnutí segmentálních a suprasegmentálních zvukových aspektů angličtiny, tedy pro hlásky a prozodické prostředky.

Přínos do pedagogické praxe

Přínosem pro pedagogickou praxi bude vytvoření příručky interpretující výsledky výzkumu a doporučení pro zlepšení pedagogické praxe, která by byla platná pro všechny školy daného typu.

Získané výsledky opravňují k formulaci doporučení, která by měla přinést zkvalitnění výuky anglické výslovnosti v základních školách v České republice. Tato doporučení se týkají několika oblastí:

1. organizace výuky
2. náplň výuky
3. kvalita učitele a rozšiřující aprobační vzdělávání

1. Organizace výuky

Jak vyplývá z výzkumných výsledků, důsledné dodržování návaznosti výuky mezi předškolním jazykovým vzděláváním a výukou na prvním stupni vede k rozvoji kvalitní výslovnosti angličtiny. Základní školy by měly zohledňovat předškolní jazykové

vzdělávání a zajistit, aby žáci měli možnost být vyučováni v homogenních skupinách vzhledem ke svému jazykovému životopisu.

2. Náplň výuky

Náplň výuky cizích jazyků je nutné přizpůsobit tak, aby se angličtina se nestala jedním z mnoha vyučovacích předmětů, ale naopak její výuka ve školním prostředí byla prostorem pro realizaci skutečné komunikace, která u žáků povede k rozvoji klíčové kompetence komunikativní.

3. Kvalita učitele a rozšiřující aprobační vzdělávání

Kvalita učitele je základní podmínkou úspěšného rozvoje komunikativní kompetence žáků v cizím jazyce. Zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů je prozatím (především v Ústeckém kraji, kde probíhal náš výzkum) velmi závažným problémem. Neaprobovaným učitelům z praxe musí být umožněno účastnit se rozšiřujícího studia ke zvýšení počtu aprobovaných pedagogů vyučujících anglický jazyk v základních školách.

Použitá literatura a prameny

ANDERSSON, T. *Foreign Languages in the Elementary School: A Struggle Against Mediocrity.* Austin : University of Texas, 1969.

ANDERSSON, T. *The Teaching of Modern Languages in the Elementary School.* Boston : Heath, 1953.

BALADOVÁ, G. a kol. *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ.* Praha : VUP, 2007. ISBN 978-80-87000-15-1.

BALKÓ, I. a ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Rozvoj interjazykové kompetence v pregraduálním vzdělávání učitelů. In Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v předprimární edukaci.* Ústí nad Labem : UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-220-8.

BELZ, H. a SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi.* Ostrava : Amonium servis, 1997. ISBN 80-8549-823-5.

BOHUSLAVOVÁ, L. a kol. *Evropské jazykové portfolio pro dospělé student v České republice.* Praha : Scientia, 2004. ISBN 80-7183-313-4.

BRASIL, D. *Pronunciation for Advanced learners of English.* Cambridge : CUP, 1994. ISBN 0-521-38798-1.

BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy.* Praha : Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching.* New York : Longman, 2000. ISBN 0-13-017816-0.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles.* New York : Longman, 2001. ISBN 0-13-028283-9.

BROWN, H. D. *Language Assesment, Principles and Classroom Practices.* New York : Pearson Longman, 2010. ISBN 0-13-814931-3.

BROWN, H. D. a RODGERS, T. S. *Doing Second Language Research.* Oxford : OUP, 2002. ISBN 0-19-437174-3.

BROWN, J.D. *Understanding Research in Second Language Learning.* Oxford : Oxford University Press, 2000. ISBN 0-521-31551-4.

- BRUMFIT, CH., MOON, J a TONGUE, R. (ed.).** *Teaching English to Children.* London : Nelson English Language Teaching, 1984. ISBN 0-00-370288.
- CAMERON, L.** *Teaching Languages to young learners.* Cambridge : CUP, 2001. ISBN 0-521-77325-9.
- CELCE-MURCIA, M. a BRINTON, D.** *Teaching Pronunciation.* Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0-521-40504-1.
- CIHELKOVÁ, B.** Cizí jazyky se učí, mluvit neumějí. *Lidové Noviny.* 22.. 5. 2012, str. 18.
- COOK, V.** Krashen's Comprehension Hypothesis Model of L2 learning. *Krashen's Theory of Second Language Acquisition by Vivian Cook.* 2008 [online] [cit. 2010-12-10.]. Dostupné z: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm>.
- COOK, V. 1994.** *Second Language Learning and Language Teaching.* London : Arnold, 1994. ISBN 0-340-52626-2.
- COUNCIL OF EUROPE.** EUR-Lex - 31998Y0103(01). *Access to European Union law.* [online] 1997. [cit. 2011-20-09]. Dostupné z: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(01\):EN:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(01):EN:HTML).
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION.** *High Level Group on Multilingualism.* Brusel : European Communities, 2007. ISBN 978-92-79-06902-4.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION.** *High Level Group on Multilingualism.* Brusel : European Communities, 2007. ISBN 978-92-79-06902-4.
- CRYSTAL, D.** *The Cambridge Encyclopedia of the English Language.* Cambridge : CUP, 1994. ISBN 0-521-40-179-8.
- CUMMINS, J.** *Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment.* místo neznámé : Applied Linguistics, 1981.
- ČÁP, J. a MAREŠ, J.** *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2001. ISBN 2-108655-5.
- ČERMÁK, J.** *Jazyk a jazykověda.* Praha : autor neznámý, 1994. ISBN 80-7110-149-4.
- ČESKÁ TELEVIZE. ČT.** [online] Česká televize, 2011 [cit. 2011.10-11]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/211411000100825/obsah/167957-nejlepsi-vysledky-maturit-byly-v-praze-nejhorsiv-usteckem-kraji/>.
- DORON, H. HELEN DORON.** [online] HELEN DORON.cz online, 1997. [cit.2011-24-09]. Dostupné z: <http://www.helendoron.cz/o-nas>.
- DOUBRAVA, L.** Angličtina se vyučuje ve všech školách. *Učitelské noviny* [online].

2009, roč. 2009, č. 04 [cit. 2012-10-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1594>.

DUNN, O. *Begining English with Young Children*. London : Macmillan, 1983. ISBN 0-333-33307-1.

ECML. Promoting Excellence in Language Education. *Council of Europe*. [online] ECML/CELV, 2012 [cit.2012-20-03]. Dostupné z: <http://www.ecml.at/Activities/Continuityinlanguagelearning/tabid/146/language/en-GB/Default.aspx>.

EGER, L. Nové strategie vzdělávání a ICT. [online] 1. 1. 2006. [cit.2011-01-02]. Dostupné z: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102329&CAI=2151>.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford : OUP, 1997. ISBN 0-19-437212-X.

ELLIS, R. *SLA research and language teaching*. Oxford : OUP, 1997. ISBN 0-19-437215-4.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : OUP, 1994. ISBN 0-19-437189-1.

EUROPEAN COMISSION. *Languages of Europe* [online]. 2007 [cit. 2010-04-09]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_cs.html.

FIELD, J. Intelligibility and the Listener. *TESOL Quaterly*. 39, 2005, Vol. 3, 1.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GIMSON, A. C. a CRUTENED, A. *Gymson's Pronunciation of English. 5th ed.* London : Arnold, 1994. ISBN 0-340-63184-8.

GRAHAM, C. *Holiday Jazz Chants*. Oxford : autor neznámý, 2010. ISBN 0194349276.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc : Hanex, 1999. ISBN 80-8578-320-7.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a URBANOVSKÁ, E. 2000. *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-8578-324-X.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-8578-328-2.

HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. London : Longman,

1992. ISBN0-582-07109-7.

HANUŠOVÁ, S. a NAJVAR, P. (ed) *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8

HANUŠOVÁ, S. a NAJVAR, P. *Early Foreign Language Instruction in The Czech Republic in the Light of Empirical Research. In Foreign Language Acquisition at an Early Age, Sborník z konference organizované Pedagogickou fakultou Masarykovy Univerzity I. vyd.* Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow : Longman, 2001. ISBN 0-528-40385-5.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford : OUP, 2000. ISBN 0-19-442172-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988. ISBN A26-06-11.

HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc : UP, 1991. ISBN 80-7067-003-7.

HOŘEJŠÍ, PETRA. The research study in different quality and quantity of English vowels. *Diplomová práce*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2008.

HOWATT, A.P.R. a WIDDOWSON, H.D. *A History of English Language Teaching*. Oxford : OUP, 2005. ISBN 0-19-442185-6.

HUBBARD, P. *Linguistics and the Teaching of English as a Second/Foreign Language*. Stanford University. [online] 2005. [cit: 2011-08-08]. Dostupné z: <http://www.stanford.edu/class/linguist289/CALL5.html>

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge : CUP, 1989. ISBN 0-521-27260-2.

HUTCHINSON, T. *Project 1*. Oxford: OUP, 2011. ISBN 978-0-19-433-825-7

CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava : OU, 2000. ISBN 80-7042-157-6.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

- CHRÁSKA, M.** *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M.** *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc : PdF UP, 1995. ISBN 80-7067-469-5.
- CHRÁSKA, M.** *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M.** *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-07.
- JÍLKOVÁ, J.** Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku. *Metodický portál RVP*. [online] 2005. [cit. 2011-11-07]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/77/166>.
- JUNKOVÁ, B.** *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie českého jazyka*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1996. ISBN 80-7040-166-4.
- KALHOUS, Z. a OBST, O.** *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KAVKA, S.** *Fonetika a fonologie*. Ostrava : FF OU, 2004. ISBN 80-7042-523-7.
- KELLY, G.** *How to teach Pronunciation*. Harlow : Longman, 2007. ISBN 978-0-582-42975-8.
- KENWORTHY, J.** *Teaching English Pronunciation*. Harlow : Longman, 1987. ISBN 0-582-74631-3.
- KOMENSKÝ, J. A.** *Analytická didaktika*. Praha : Státní nakladatelství, 1947.
- KOUKOLÍK, F.** Přízvuk, rytmus a intonace řeči. *Vesmír*. [online] 1994 [cit. 2011-24-05]. Dostupné z: <http://www.vesmir.cz/clanek.php3?CID=3441>.
- KRASHEN, S.** *Language Acquisition and Language Education*. London : Prentice Hall International, 1989. ISBN 0-08-025338-5
- KRČMOVÁ, M.** Fonetika. *is.muni.cz/elportal/estud*. [Online] 2007. [cit. 2012-10-09]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/ch05s03.html>.
- KREJČÍ, V.** *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava : PdF OU, 1993. ISBN 80-7042-053-7.
- KROBOTOVÁ, M. a HOLOUŠOVÁ, D.** *Obsah a forma disertační práce*. Olomouc : PF UP, 2004. ISBN 80-244-0934-8.
- KUČEROVÁ, S.** *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov : ManaCon, 1996. ISBN 80-8566-834-3.
- LeLOUP, J. a PONTERIO, R.** CAL: Digest: Second Language Acquisition and Technology: A Review of the Research. *Center for Applied Linguistics*. [online] 2003

- [cit. 2011-20-05]. Dostupné z: <http://www.cal.org/resources/digest/0311leloup.html>.
- LIGHTBOWN, P. a SPADA, N.** *How Languages are Learned*. Oxford : OUP, 2003. ISBN 0-19-437000-3.
- LITTLE, D.** European Language Portfolio Whole School Use. *European Centre for Modern Languages*. [online] 2011 [cit. 2012-10-13]. Dostupné z: <http://elp-wsu.ecml.at/ELPWSU/Video/tabid/2607/language/en-GB/Default.aspx>.
- LUOMA, SARI.** *Assesing Speaking*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-80487-5.
- MAIDMENT, s a RROBERTS, L.** *Happy house 1*. Oxford: OUP, 2011. ISBN 978-0-19-433-825-7
- MAŇÁK, J. a ŠVEC, V.** *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J.** *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1996. ISBN 80-2101-031-2.
- MAŇÁK, J.** *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 2003. ISBN 80-2103-123-9.
- MAREŠ, J. a GAVORA, P.** *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80- 7178-310-2.
- MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J.** *Komunikace ve škole*. Brno : CDVU, 1995. ISBN 80-2101-070-3.
- MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ.** *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-0421-854-7.
- McLAUGHLIN, B.** *Theories of Second Language Learning*. Londýn : Edward Arnold, 1987. ISBN 0-71316513-8.
- MOJŽÍŠEK, L.** *Vyučovací hodina*. Praha : SNP, 1984.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J.** *Methodology for TEFL Teachers*. Praha : SNP, 1988.
- MŠMT.** *Národní plan výuky cizích jazyků. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online] 2006 [cit. 2011-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>.
- MŠMT.** *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT.** *Standard základního vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online] 1995 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standard-zakladniho-vzdelavani-cj-20819-95-26>.
- MŠMT.** *Vzdělávací program Národní škola. Výzkumný ústav pedagogický v Praze*.

- [online] 1997 [cit. 2011-24-08]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/soubory/Narodni_skola_1-9.pdf.
- MŠMT.** Vzdělávací program Obecná škola. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online] 2002 [cit. 2011-20-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2002>.
- MŠMT.** Vzdělávací program Základní škola. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online] Fortuna, 2003 [cit. 2011-20-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmenoup-a-dopluku-aktualizace-k-1-zari-2003>.
- NAJVAR, P.** *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP. Pedagogická orientace*. 2009, Sv. 19, 1. s. 93-99.
- NAJVAR, P.** *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-200-0.
- NGATA, R., MARUEKY, T.** *A method for predicting words in English Jazz Chants*. [online]. 2010 [cit. 2012-05-02]. Dostupné z: http://project.cgm.unive.it/events/SLaTE2011/papers/Nagata--published_stress_precision.pdf
- NÚOV.** Klíčové kompetence a tvorba ŠVP. Národní ústav odborného vzdělávání. [online] 2008 [cit. 2011-08-06]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>.
- NEZVALOVÁ, D.** *Pedagogika pro učitele. Vzdělávací systémy ve vyspělých zemích*. Olomouc : UP, 1998. ISBN 80-7067-796-1.
- NIDV.** *MEJA*. [online] 2007 [cit. 2011-07-06]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/rozvojove-programy-msmt/meja.ep/>.
- NIDV.** *Jazyky hrou*. [online]. 2007 [cit. 2010-03-05]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cas/projekty/rozvojove-programy-msmt/jazyky-hrou.ep/>
- NUFFIELD.** *Continuity in Learning*. [online] 2000 [cit. 2011-01-05]. Dostupné z: <http://www.filp.org/Issues/continuityinlearning.pdf>.
- NUNAN, D.** *Language Teaching Methodology*. Londýn : Prentice Hall, 1991. ISBN 0-13- 521469-6.
- O'CONNOR, C. L. *Sounds English*. Harlow: Longman, 1989. ISBN ISBN 0-582-

01439-5.

O'CONNOR, C. L. *Sounds English*. Harlow : Longman, 1989. ISBN 0-582-01439-5.

OXEDEN, C. *New English File Elementary*. Oxford : Oxford University Press, 2010. ISBN 0-19-438425-X.

PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-843-1.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amonium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PERCLOVÁ, R., a další. *Evropské jazykové portfolio do 11 let*. Plzeň : Fraus, 2006. ISBN 80-7238-216-0.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.

PHILLIPS, S. *Young Learners*. Oxford : OUP, 2004. ISBN 0-19-437195-6.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*: Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Pedagogické výzkumy a teorie na Západě*. Praha : UK, 1992. ISBN 80-7066-628-5.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, M. a MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický Slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RADA EVROPY. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

RADA EVROPY. ejp.rvp.cz. *ejp*. [online] 2007. [cit. 2011-20-06]. Dostupné z: www.evropskejazykoveportfolio.cz.

RAMSEY, C. a WRIGHT, C. *Age and second language learning*. *Journal of Social Psychology*. 1974.

REITEROVÁ, E. *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-0654-3.

RIES, L. a KOLLÁROVÁ, E. A KOL. *Svět cizích jazyků dnes*. Brno : Didaktis, 2005.

ISBN 80-89160-11-5.

RICHARDS, J. a PLA

TT, J. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow : Longman, 1985. ISBN 0-582-55708-9.

RICHARDS, J. a RODGERS, T. *Approaches and Methods in language Teaching*. Cambridge : CUP, 2009. ISBN 978-0-521-80365-6.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge : CUP, 1983. ISBN 0-521-78613-4.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology. A practical course*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0-521-71740-3.

RODGERSON, P. a GILBERT, J. B. *Speaking Clearly*. Cambridge : CUP, 1990. ISBN 0-521-31295-7.

SOARS, J. a SOARS, L. *Headway: Elementary*. 1st publ. Oxford: Oxford University Press, 1993. 3 sv. ISBN 0-19-433994-7.

SCOVEL, T. *Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance*. *Language Learning*. 1969. [online] 2010 [cit. 2011-05-06]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.1969.19.issue-3-4/issuetoc>

SKALIČKOVÁ, A. *Fonetika současné angličtiny, 1.vydání*. Praha : SPN, 1982.

SKALIČKOVÁ, A. *Srovnávací fonetika češtiny a angličtiny. 1. vydání*. Praha : SPN, 1979.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7345-060-3.

SWAN, M. Michael Swan's Language and Poetry Website. *Michael Swan*. [online] 2008. [cit. 2010-13-07]. Dostupné z: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/contrastive-analysis.htm>.

SZPYRA-KOZLOVSKA, J., a další. *Assessing assessment methods – on the reliability of pronunciation tests in EFL*. *UCL Department of Phonetics & Linguistics*. [online] 2005 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp37.pdf>.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.

ŠIK, V. *Komunikační kompetence v praxi*. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2004. ISBN 80-7044-601-3.

- ŠTEFFLOVÁ, J.** *Vstoupí angličtina do mateřských škol? Učitelské noviny* [online]. 2006, roč. 2006, č. 04 [cit. 2010-10-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2852>.
- ŠVEC, V.** *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : Masarykova univerzita - Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- THORNBURY, S.** *Teaching English. British Council*. [online] 2009 [cit. 2010-21-05]. Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/methods-post-method-metodos>.
- UNDERHILL, A.** *Sound Foundations*. Oxford : Heinemann, 1994. ISBN 0-435-24091-9.
- UR, P.** 1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0-521-44994-4.
- VAŠUTOVÁ, J.** *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. (1. díl). Praha: PdF UK, 2001, 166 s. ISBN 80-7290-059-5.
- VÚP.** *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- VÚP.** Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I. [online] VÚP, 2007. [cit. 2011-11-09]. Dostupné z: <http://old.vuppraha.cz/clanek/287>.
- VÚP.** *Příručka příkladů dobré praxe*. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-49-6.
- VÚP.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9.* VÚP. *Metodický portál RVP*. [online] 2007 [cit. 2011-20-05]. Dostupné z: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf.
- VÚP.** *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. [online] 2004 [cit. 2011-20-05]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
- WATTS ENGLISH.** WATTS ENGLISH.com. *WATTS ENGLISH FOR CHILDREN*. [online] 2007 [cit. 2011-24-10]. Dostupné z: <http://www.wattsenglish.com/>.
- WIDOWSON, H.D.** *Aspects of Language Teaching*. Oxford : OUP, 1990. ISBN 0-19-4371128 X.
- YOULE, G.** *The study of Language*. Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0-521-56053-5.
- ZBRANKOVÁ, M.** *Začátek jazykové výuky. Metodický portál RVP*. [online] 2005 [cit. 2011-14-06]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/77/219>.

Přílohy

Příloha č. 1: Hodnotící tabulky pro holistické hodnocení výslovnosti

1.1. Mluvený projev v **interakci**: hodnocení postihuje výslovnost žáka v **audio-nahrávce** konverzace se sledovatelem.

Žák č. _____	Skupina _____
<u>Poznámka pro hodnotitele:</u> Ohodnoťte výslovnost žáka v audio-nahrávce.	
Ohodnoťte 1-6.	
1/ Výslovnost velmi nesrozumitelná.	
2/ Časté hrubé chyby a „cizí přízvuk“ stěžují porozumění.	
3/ „Cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci posluchače při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.	
4/ Lehký „cizí přízvuk“ a občasná chybná výslovnost, které však nestěžují porozumění.	
5/ Správná výslovnost, která však nemůže být označena za výslovnost rodilého mluvčího.	
6/ Výslovnost rodilého mluvčího, žádná stopa „cizího přízvuku“.	

1.2. Mluvený projev v **interakci**: druhým zdrojem je **videonahrávka** vyučovací hodiny.

Žák č. _____ Skupina _____

Poznámka pro hodnotitele: Ohodnoťte výslovnost žáka ve **videonahrávce.**

Ohodnoťte 1-6.

1/ Výslovnost velmi nesrozumitelná.

2/ Časté hrubé chyby a „cizí přízvuk“ stěžují porozumění.

3/ „Cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci posluchače při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.

4/ Lehký „cizí přízvuk“ a občasná chybná výslovnost, které však nestěžují porozumění.

5/ Správná výslovnost, která však nemůže být označena za výslovnost rodilého mluvčího.

6/ Výslovnost rodilého mluvčího, žádná stopa „cizího přízvuku“.

³² Hodnotící stupnice 1-6 byla převzata z knihy A. Hughese *Testing for Language Teachers* (Testování pro učitele jazyků), (HUGHES, 1989, s. 111)

1.3. Mluvený projev ve **čteném textu**.

Žák č. _____ Skupina _____

Poznámka pro hodnotitele: Poslouchejte a nečtěte text!!

Jak ohodnotíte čtení textu, které jste vyslechli? Ohodnoťte 1-6.

1/ Výslovnost velmi nesrozumitelná.

2/ Časté hrubé chyby a „cizí přízvuk“ stěžují porozumění.

3/ „Cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci posluchače při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.

4/ Lehký „cizí přízvuk“ a občasná chybná výslovnost, které však nestěžují porozumění.

5/ Správná výslovnost, která však nemůže být označena za výslovnost rodilého mluvčího.

6/ Výslovnost rodilého mluvčího, žádná stopa „cizího přízvuku“.

Příloha č. 2: Tabulky pro atomistické hodnocení výslovnosti

2.1. Mluvený projev v interakci se sledovatelem

Žák č. _____	Skupina _____	Celkem: _____	
<u>Poznámka pro hodnotitele:</u> Poslouchejte žákův mluvený projev a ohodnoťte jeho výslovnost.			
<u>Segmentální prvky výslovnosti:</u>			
1-nesprávně vyslovovány, bez kontextu nelze slova identifikovat			
2-nesprávně vyslovovány, ale bylo možné slova identifikovat			
3-správně vyslovovány, hláska akusticky spíše česká			
4-rodilému mluvčímu blízká výslovnost			
X-jiné-specifikujte			
Výslovnost konsonant	1 2 3 4		
Výslovnost samohlásek	1 2 3 4		
Výslovnost dvojhlásek	1 2 3 4		
<u>Suprasegmentální prvky výslovnosti:</u>			
Slovní přízvuk	1 nesprávně realizován	3 spíše správně realizován	
	2 často nesprávně realizován	4 správně realizován	
Větný přízvuk	1 nesprávně realizován	3 spíše správně realizován	
	2 často nesprávně realizován	4 správně realizován	
Intonace	1 nesprávně realizována	3 spíše správně realizována	
	2 často nesprávně realizována	4 správně realizována	
Řeč spojitá: Slabé formy samohlásek	1 nerealizovány	2 řídce realizovány	3 často realizovány
Vázání	1 nerealizováno	2 řídce realizováno	3 často realizováno
Asimilace	1 nerealizována	2 řídce realizována	3 často realizována
Stažené tvary	1 nerealizovány	2 řídce realizovány	3 často realizovány

2.2. Mluvený projev v interakci: videonahrávka vyučovací hodiny

Žák č. _____	Skupina _____	Celkem: _____	
<u>Poznámka pro hodnotitele: Poslouchejte žákův mluvený projev a ohodnoťte jeho výslovnost.</u>			
<u>Segmentální prvky výslovnosti:</u>			
1-nesprávně vyslovovány, bez kontextu nelze slova identifikovat			
2-nesprávně vyslovovány, ale bylo možné slova identifikovat			
3-správně vyslovovány, hláska akusticky spíše česká			
4-rodilému mluvčímu blízká výslovnost			
X-jiné-specifikujte			
Výslovnost konsonant 1 2 3 4			
Výslovnost samohlásek 1 2 3 4			
Výslovnost dvojhásek 1 2 3 4			
<u>Suprasegmentální prvky výslovnosti:</u>			
Slovní přízvuk	1 nesprávně realizován	3 spíše správně realizován	
	2 často nesprávně realizován	4 správně realizován	
Větný přízvuk	1 nesprávně realizován	3 spíše správně realizován	
	2 často nesprávně realizován	4 správně realizován	
Intonace	1 nesprávně realizována	3 spíše správně realizována	
	2 často nesprávně realizována	4 správně realizována	
Řeč spojitá: Slabé formy samohlásek	1 nerealizovány	2 řídce realizovány	3 často realizovány
Vázání	1 nerealizováno	2 řídce realizováno	3 často realizováno
Asimilace	1 nerealizována	2 řídce realizována	3 často realizována
Stažené tvary	1 nerealizovány	2 řídce realizovány	3 často realizovány

2.3. Mluvený projev ve čteném textu (9. třída) a v obrázcích (3. třída)

2.3.1. Slova v obrázcích pro 3. třídu, červenou barvou jsou označeny sledované jevy.

Žák č. _____	Skupina _____	Celkem: _____
1-nesprávně vyslovovány, bez kontextu nelze slova identifikovat		
2-nesprávně vyslovovány, ale bylo možné slova identifikovat		
3-správně vyslovovány, hláska akusticky spíše česká		
4-rodilému mluvčímu blízká výslovnost		
Minimální páry, jednotlivé hlásky:		
hat æ 1 2 3 4	head e 1 2 3 4	red ee 1 2 3 4 d 1 2 3 4 sit i 1 2 3 4 t 1 2 3 4
three ɜ 1 2 3 4	tree t 1 2 3 4	mother ʌ 1 2 3 4 car a: 1 2 3 4
vet v 1 2 3 4	wind w 1 2 3 4	δ 1 2 3 4 home əu 1 2 3 4
tea ʰ 1 2 3 4	speak p 1 2 3 4	r 1 2 3 4 lips l (přední) 1 2 3 4
(přídech)	(bez přídechu)	doll ɒ 1 2 3 4 bottle l (zadní) 1 2 3 4

Poznámka: Žáci vidí obrázky se známými slovy a jsou požádáni, aby slova vyslovili. Před provedením testu byli učitelé požádáni o procvičení slov v běžných aktivitách a obvyklým způsobem. Fonetické symboly určené hodnotitelům naznačují očekávanou správnou realizaci hlásek. Užíváme symboly mezinárodní fonetické abecedy (IPA).

2.3.2. Text pro třídu 9. – červenou barvou jsou vyznačeny sledované jevy, podtržena jsou spojení, která lze vyslovit vázaně, slabé formy samohlásek a možné výpustky hlásek v řeči spojitě.

Žák č. _____	Skupina _____	Celkem: _____
Poslouchejte, sledujte text a ohodnoťte:		
<p>Hi, I'm Janet from Australia, <u>how are you?</u> It's Christmas time, so I feel great. Today it's very hot here. Yes, you have winter in Europe and we have summer! What do we do at Christmas? We cook and eat in the garden and often go to the beach. I love water sports very much. I go surfing with my Dad and I love swimming too. My Dad is a life guard. A great job, isn't it? My friends in England think it's better to spend Christmas there, with all that snow. But I don't think so.</p>		
<p>1 - nesprávně vysloveno, bez kontextu nelze slovo identifikovat 2 - nesprávně vysloveno, ale bylo možné slovo identifikovat 3 - správně vysloveno, hláska akusticky spíše česká 4 - rodilému mluvčímu blízká výslovnost X-jiné-specifikujte</p>		
Samohlásky:		Konsonanty:
hi 1 2 3 4	to 1 2 3 4	time 1 2 3 4
I 1 2 3 4	the 1 2 3 4	great 1 2 3 4
Australia 1 2 3 4	beach 1 2 3 4	very 1 2 3 4
Christmas 1 2 3 4	love 1 2 3 4	hot 1 2 3 4
so 1 2 3 4	water 1 2 3 4	winter 1 2 3 4
great 1 2 3 4	sports 1 2 3 4	summer 1 2 3 4
today 1 2 3 4	surfing 1 2 3 4	the 1 2 3 4
are 1 2 3 4	Dad 1 2 3 4	water 1 2 3 4
here 1 2 3 4	too 1 2 3 4	sports 1 2 3 4
have 1 2 3 4	guard 1 2 3 4	with 1 2 3 4
winter 1 2 3 4	friends 1 2 3 4	swimming 1 2 3 4
do 1 2 3 4	England 1 2 3 4	too 1 2 3 4
cook 1 2 3 4	there 1 2 3 4	guard 1 2 3 4
and 1 2 3 4	all 1 2 3 4	job 1 2 3 4
go 1 2 3 4	that 1 2 3 4	friends 1 2 3 4
feel 1 2 3 4	don't 1 2 3 4	
snow 1 2 3 4		
Vazby: 1- vysloveno nesprávně		2- vysloveno správně, ale izolovaně
3- vysloveno vázaně, spíše akusticky česky		4- vysloveno vázaně, výborně
How are you 1 2 3 4	isn't it? 1 2 3 4	But I 1 2 3 4
Slabé formy samohlásek: 1- vysloveno nesprávně		2- vysloveno správně, ale plnou

realizací

3- vysloveno slabou formou, ale bez vázání zvuků 4- vysloveno slabou formou,spojitě

What **do** we do 1 2 3 4 to **the** 1 2 3 4

cook **and** eat 1 2 3 4 to 1 2 3 4

Výpustka zvuku: 1- hláska realizována 2- hláska nerealizována

and

Minimální páry, jednotlivé hlásky: (Žáci vidí slova napsaná pod příslušným obrázkem)

1 - nesprávně vysloveno, bez kontextu nelze slovo identifikovat

2 - nesprávně vysloveno, ale bylo možné slovo identifikovat

3 - správně vysloveno, hláska akusticky spíše česká

4 - rodilému mluvčímu blízká výslovnost

hat æ 1 2 3 4 **head** e 1 2 3 4 **kid** ii d 1 2 / 1 2 **sit** i t 1 2 / 1 2

three ɜ 1 2 3 4 **tree** t 1 2 3 4 **mother** ʌ ð 1 2 / 1 2 **zip** z 1 2

very v 1 2 3 4 **wind** w 1 2 3 4 **home** əu 1 2 3 4 **doll** ɒ 1 2

tea th 1 2 3 4 **speak** p 1 2 3 4 **bottle** l (zadní) 1 2 **lips** l (přední) 1 2 3 4

(přidech)

Příloha č. 3 Modely realizace vokálů a dvojhlásek

3.1 České samohlásky

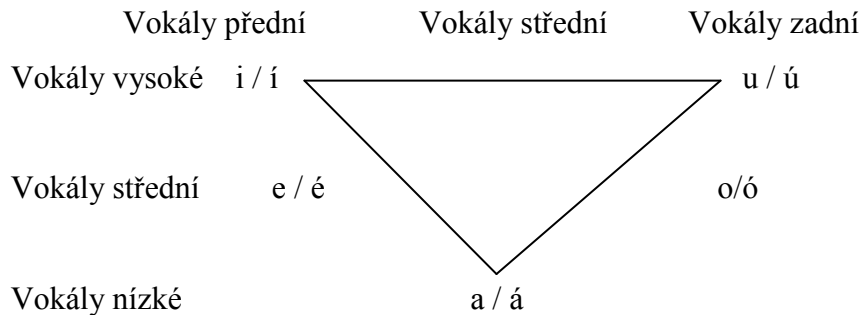


Schéma č. 1: Obvyklé zobrazení realizační polohy českých vokálů. (adaptováno dle Kavky, 2004, s.23)

3.2 Anglické samohlásky

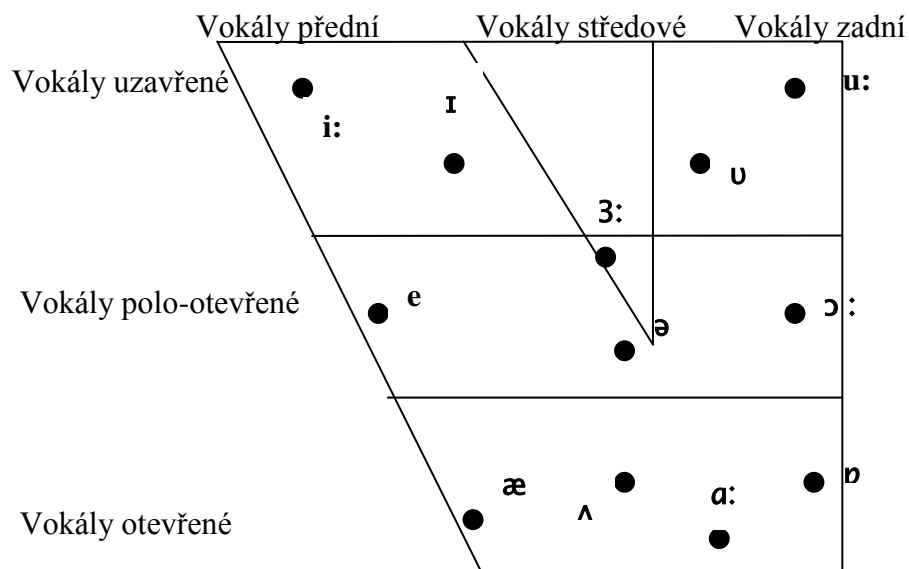


Schéma č. 2: Obvyklé zobrazení realizačních poloh anglických samohlásek (adaptováno dle Gimson, a další, 1994)

3.3 Anglické dvojhlásky

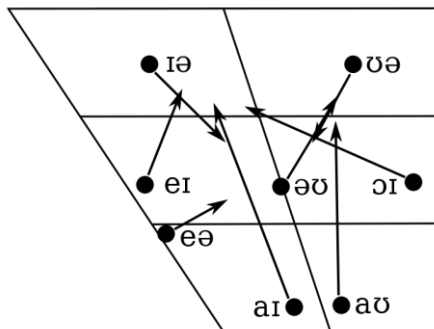


Schéma č. 3: Realizace dvojhlásek se šipkami znázorněným pohybem od první hlásky k druhé.

Příloha č. 4 Obecná charakteristika referenčních úrovní A1 a A2 dle Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky

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

Úroveň A2: Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb (Rada Evropy, 2002, s. 24).

Příloha č. 5 Výňatky ze vzdělávacích programů prezentovaných v kapitole 2.1.

Uvedené texty jsou relevantní ke koncepci a oboru výuky cizích jazyků v těchto vzdělávacích programech.

Vzdělávací program ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Ve 4. - 9. ročníku ZŠ škola organizuje výuku zpravidla jazyka anglického nebo německého podle zájmu žáka a podmínek školy. V případě zavedení volitelného předmětu Cizí jazyk musí být jeho výuka zahájena již v 7. ročníku. Pokud se od 4. ročníku ZŠ vyučovalo anglickému nebo německému jazyku, přednostně se nabízí jazyk francouzský, ruský a španělský. Pokud se od 4. ročníku vyučovalo francouzskému, ruskému, španělskému, případně jinému jazyku, jako druhý cizí jazyk se vždy zařazuje jazyk anglický nebo německý (s. 54).

Program zdůrazňuje pevné osvojení podstatných poznatků v jejich těsném spojení s funkčními dovednostmi a se schopností aplikovat je při řešení úkolů, učebních i běžných životních situací. Jde o způsobilosti (kompetence), které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu. Program sleduje jak vytváření elementárních a specifických dovedností a kompetencí, spjatých bezprostředně s obsahem jednotlivých oblastí a oborů (správné, jasné a srozumitelné vyjadřování ústní a písemné, užití matematických pojmů, znaků a pouček, aplikace společenskovedních, přírodovědných a jiných poznatků apod.), tak i rozvíjení průřezových kompetencí, propojujících navzájem více vzdělávacích oblastí a oborů a tvořících základ celkové vzdělanosti žáků (vyhledávání informací v různých zdrojích, třídění, rozlišování podstatného od nepodstatného, zdůvodňování, zobecňování, vyvozování závěrů, vysvětlování pracovních postupů apod.). Za důležité považuje program rozvíjení kompetencí sociálních a komunikativních (naslouchání, porozumění, spolupráce, vzájemná pomoc atd.). Důraz na kompetence se promítá do zpracování osnov jednotlivých předmětů a do přístupu k hodnocení žáků (s. 24).

Vzdělávací program OBECNÁ ŠKOLA

Velmi významným klíčem k pochopení i odlehlejších skutečností okolního světa je výuka cizího jazyka. Předkládané pojetí obecné školy doporučuje vyučovat výše uvedený předmět od třetího ročníku. Žák chce v první řadě umět popsat svůj vlastní svět. Tím, že si učitel uvědomí tento požadovaný rozsah dětské slovní zásoby a tím, že založí celou výuku na elementárních formách povzbuzujících k co nejhojnější konverzaci (hry se slovy, jednoduché písně, říkadla, využití gest, míčových her apod.) se vytvoří radostné a ostychů zbavené ovzduší. Domníváme se, že není žádoucí jakékoli popisování mluvnických kategorií – k navozeným řečovým situacím se totiž musejí nacházet pouze ve vztahu služebném. Další možné úskalí lze spatřovat v upřílišněné snaze některých učitelů o to, aby děti co nejvíce zapisovaly a opisovaly. Vždyť četba kratičkových zábavných textů i comicsů může velmi dobře posloužit jako prostředek k zapamatování psané podoby jazyka či osvěžení jednotlivých výrazů (nevyhýbáme se samozřejmě sledování vhodných videopořadů, poslechu nahrávek atd.). Dítě by mělo opouštět pátý ročník obecné školy se schopností domluvit se v nejjednodušších situacích, s jistou zásobou cizojazyčných písní, říkadel apod., hlavně však s velkou chutí nadále se ve zvoleném cizím jazyce zdokonalovat (s. 211).

Dítě jako individualita s vlastními aspiracemi a právy, jedinečná bytost, které už od narození také o něco jde a na něčem záleží, která má tak či onak na své osobě a na svém vývoji zájem, která má mít tak či onak možnost projevit svou originalitu, svou důstojnost, své představy a záměry. O tyto vnitřní zdroje a impulsy rozvoje osobnosti a realizace životní cesty dítěte by nám mělo jít. O jejich aktualizaci a kultivaci bychom se měli starat, říkáme-li, že činíme dítě východiskem našich dalších pedagogických úvah a postupů. V tomto smyslu chceme dítě znát a respektovat jako našeho žáka a svého druhu partnera výchovy a vzdělávání, pospolitého života školy. Tímto směrem nám jde o reformu (přesněji vnitřní reformu), respektive transformaci naší školy (s. 27).

Vzdělávací program NÁRODNÍ ŠKOLA

Hlavním smyslem práce učitele se musí stát výsledek v podobě postojů, dovedností, vědomostí i rozvoje schopností jeho žáků. Výchova v širším smyslu, tedy formování osobnosti žáka je nemyslitelná bez podílu osobního příkladu učitele (s. 5).

Jsme přesvědčeni, že neexistuje dolní hranice, která vymezuje dobu, kdy je vhodné začít s jazykovou výchovou (máme na mysli setkávání se s cizími jazyky). Jazyková výchova je v projektu zařazena tak, že je možno ji zahájit již od prvního ročníku. V 1. - 3. ročníku probíhá jako předmět nadstavbové části s tím, že o časové dotaci rozhodne škola v rozsahu hodin nadstavbové části, tj. v 1. ročníku 1- 2, v 2. ročníku 3 - 5 a v 3. ročníku 2 - 4 hodiny (s. 49). Jazyková příprava k výuce cizího jazyka je integrální součástí jazykové výchovy jako celku. Děti tak v budoucnu lépe pochopí, že je velmi mnoho toho, co je jazykům společné (písmo, některá velmi podobná slova, dělení mluvního projevu na slova složená ze slabik a hlásek, věty mající svoji intonaci, přízvuk atd.). Začínáme tedy od společného a podobného a spějeme k odlišnostem. Pokud se tedy škola rozhodne pro výuku cizímu jazyku již od prvního ročníku (druhého, třetího), měly by být jazykové aktivity integrovanou součástí ostatních vyučovacích předmětů (český jazyk, matematika, prvouka, výtvarná výchova, pracovní vyučování, atd.). Zejména u žáků prvního ročníku se jeví jako nezbytné rozdělit výuku jazyka na několik kratších aktivit, které mají logickou souvislost s probíhajícím vyučovacím dnem. S postupujícím věkem a rostoucí zkušeností žáků může učitel zařazovat i části hodin vedených v cizím jazyce (s. 48).

Od 4. postupného ročníku je již povinně zařazena výuka cizího jazyka v rozsahu 3 vyučovacích hodin v základní části učebního plánu. Nadstavbová část dává možnost k dalšímu rozvoji jazyka, a to ve 4. ročníku 1 - 2 hodiny týdně a v 5. ročníku 1 - 3 hodiny týdně, což umožní, aby se mimořádně talentovaní žáci věnovali rozvoji svých jazykových schopností dostatečně dlouhou dobu. I když je velmi pravděpodobné, že školy využijí k povinné výuce cizího jazyka učitele specialistu, a tudíž budou mít hodiny jazyka v rozvrhu pevné místo, všude tam, kde to organizace vyučování umožní, měly by se jazykové aktivity objevovat i v dalších předmětech, stejně jako v 1. - 3. ročníku. Cílem výuky cizích jazyků je především vzbudit zájem o cizí jazyky, ujistit děti o tom, že ovládat cizí jazyk je zcela přirozené. Výuka probíhá takovým způsobem, aby posilovala důvěru dítěte v možnosti se jazykům naučit, navozovala a fixovala příjemné pocity spojené s učením se jazykům a postupně vybavovala dovednostmi potřebnými pro jejich další rozvoj v cizím jazyce. Děti se učí technice, jak si efektivně osvojit cizí jazyky. Osvojí si zvukovou podobu cizího jazyka a uvědomí si základní vztahy mezi zvukovou a grafickou stránkou jazyka na podkladě rozvíjení řečových dovedností (s. 49).

Příloha č. 6 Přehled získaných bodů ve výzkumném šetření všech skupin

skupina A3	celkový počet bodů	skupina B3	celkový počet bodů	skupina C3	celkový počet bodů
3total A3	154	3total B1	134	3total C1	130
3total A2	151	3total B2	134	3total C2	130
3total A5	149	3total B3	142	3total C3	130
3total A9	149	3total B4	135	3total C4	134
3total A7	148	3total B5	131	3total C5	132
3total A1	147	3total B6	135	3total C6	131
3total A6	144	3total B7	135	3total C7	131
3total A8	144	3total B8	133	3total C8	131
3total A10	143	3total B9	131	3total C9	129
3total A4	142	3total B10	131	3total C10	129
3 total A11	145	3 total B11	139	3total C11	129
3 total A12	146	3 total B12	135	3total C12	128
3 total A13	144	3 total B13	134	3total C13	130
3 total A14	155	3 total B14	138	3total C14	130
3 total A15	148	3 total B15	133	3total C15	131
3 total A16	141	3 total B16	135	3total C16	128
3 total A17	147	3 total B17	134	3total C17	130
3 total A18	143	3 total B18	133	3total C18	131
3 total A19	146	3 total B19	139	3total C19	127
3 total A20	148	3 total B20	131	3total C20	131
3 total A21	149	3 total B21	133	3total C21	131
3 total A22	146	3 total B22	135	3total C22	131
3 total A23	144	3 total B23	135	3total C23	131
3 total A24	153	3 total B24	134	3total C24	132
3 total A25	146	3 total B25	136	3total C25	131
3 total A26	146	3 total B26	130	3total C26	128
3 total A27	147	3 total B27	132	3total C27	127
3 total A28	145	3 total B28	134	3total C28	133
3 total A29	144	3 total B29	140	3total C29	130
3 total A30	143	3 total B30	133	3total C30	130
3 total A31	139	3 total B31	133	3total C31	129
3 total A32	142	3 total B32	135	3total C32	132
3 total A33	147	3 total B33	133	3total C33	130
3 total A34	149	3 total B34	133	3total C34	129
3 total A35	148	3 total B35	135	3total C35	130
3 total A36	147	3 total B36	139	3total C36	132

3 total A37	140	3 total B37	135	3total C37	130
3 total A38	144	3 total B38	133	3total C38	134
3 total A39	144	3 total B39	134	3total C39	129
3 total A40	147	3 total B40	131	3total C40	132

skupina A3	body z hol. hodnocení	skupina B3	body z hol. hodnocení	skupina C3	body z hol. hodnocení
3hol A1	13	3hol B1	10	3hol C1	7
3hol A2	15	3hol B2	9	3hol C2	8
3hol A3	14	3hol B3	12	3hol C3	9
3hol A4	12	3hol B4	10	3hol C4	10
3hol A5	15	3hol B5	9	3hol C5	9
3hol A6	12	3hol B6	11	3hol C6	10
3hol A7	13	3hol B7	12	3hol C7	9
3hol A8	14	3hol B8	10	3hol C8	8
3hol A9	15	3hol B9	9	3hol C9	9
3holA10	12	3holB10	10	3holC10	9
3 hol A11	13	3hol B11	9	3hol C11	7
3 hol A12	12	3hol B12	11	3hol C12	8
3 hol A13	14	3hol B13	9	3hol C13	9
3 hol A14	15	3hol B14	8	3hol C14	10
3 hol A15	12	3hol B15	11	3hol C15	8
3 hol A16	11	3hol B16	12	3hol C16	8
3 hol A17	15	3hol B17	10	3hol C17	9
3 hol A18	12	3hol B18	8	3hol C18	8
3 hol A19	13	3hol B19	9	3hol C19	7
3 hol A20	12	3hol B20	9	3hol C20	7
3 hol A21	14	3hol B21	12	3hol C21	8
3 hol A22	15	3hol B22	11	3hol C22	10
3 hol A23	12	3hol B23	10	3hol C23	9
3 hol A24	13	3hol B24	11	3hol C24	9
3 hol A25	14	3hol B25	12	3hol C25	7
3 hol A26	15	3hol B26	8	3hol C26	8
3 hol A27	12	3hol B27	9	3hol C27	7
3 hol A28	11	3hol B28	9	3hol C28	10
3 hol A29	12	3hol B29	10	3hol C29	8
3 hol A30	13	3hol B30	11	3hol C30	9
3 hol A31	10	3hol B31	9	3hol C31	9
3 hol A32	14	3hol B32	12	3hol C32	8
3 hol A33	12	3hol B33	8	3hol C33	10

3 hol A34	13	3hol B34	12	3hol C34	8
3 hol A35	14	3hol B35	10	3hol C35	8
3 hol A36	15	3hol B36	9	3hol C36	9
3 hol A37	10	3hol B37	13	3hol C37	7
3 hol A38	13	3hol B38	8	3hol C38	10
3 hol A39	12	3hol B39	10	3hol C39	9
3 hol A40	13	3hol B40	9	3hol C40	9

skupina A3	body z atom. hodnocení	skupina B3	body z atom. hodnocení	skupina C3	body z atom. hodnocení
3atom A1	134	3atom B1	124	3atom C1	123
3atom A2	136	3atom B2	125	3atom C2	122
3atom A3	140	3atom B3	130	3atom C3	121
3atom A4	130	3atom B4	125	3atom C4	124
3atom A5	134	3atom B5	122	3atom C5	123
3atom A6	132	3atom B6	124	3atom C6	121
3atom A7	135	3atom B7	123	3atom C7	122
3atom A8	130	3atom B8	123	3atom C8	123
3atom A9	134	3atom B9	122	3atom C9	120
3atom A10	131	3atom B10	121	3atom C10	120
3 atom A11	132	3atom B11	130	3atom C11	122
3 atom A12	134	3atom B12	124	3atom C12	120
3 atom A13	130	3atom B13	125	3atom C13	121
3 atom A14	140	3atom B14	130	3atom C14	120
3 atom A15	136	3atom B15	122	3atom C15	123
3 atom A16	130	3atom B16	123	3atom C16	120
3 atom A117	132	3atom B17	124	3atom C17	121
3 atom A18	131	3atom B18	125	3atom C18	123
3 atom A19	133	3atom B19	130	3atom C19	120
3 atom A20	136	3atom B20	122	3atom C20	124
3 atom A21	135	3atom B21	121	3atom C21	123
3 atom A22	131	3atom B22	124	3atom C22	121
3 atom A23	132	3atom B23	125	3atom C23	122
3 atom A24	140	3atom B24	123	3atom C24	123
3 atom A25	132	3atom B25	124	3atom C25	124
3 atom A26	131	3atom B26	122	3atom C26	120
3 atom A27	135	3atom B27	123	3atom C27	120
3 atom A28	134	3atom B28	125	3atom C28	123
3 atom A29	132	3atom B29	130	3atom C29	122
3 atom A30	130	3atom B30	122	3atom C30	121

3 atom A31	129	3atom B31	124	3atom C31	120
3 atom A32	128	3atom B32	123	3atom C32	124
3 atom A33	135	3atom B33	125	3atom C33	120
3 atom A34	136	3atom B34	121	3atom C34	121
3 atom A35	134	3atom B35	125	3atom C35	122
3 atom A36	132	3atom B36	130	3atom C36	123
3 atom A37	130	3atom B37	122	3atom C37	123
3 atom A38	131	3atom B38	125	3atom C38	124
3 atom A39	132	3atom B39	124	3atom C39	120
3 atom A40	134	3atom B40	122	3atom C340	123

skupina A9	celkové počet bodů	skupina B9	celkové počet bodů	skupina C9	celkové počet bodů
9total A1	283	9total B1	263	9total C1	257
9total A2	274	9total B2	258	9total C2	258
9total A3	278	9total B3	257	9total C3	250
9total A4	283	9total B4	261	9total C4	251
9total A5	278	9total B5	249	9total C5	253
9total A6	287	9total B6	253	9total C6	260
9total A7	276	9total B7	247	9total C7	252
9total A8	281	9total B8	246	9total C8	243
9total A9	285	9total B9	261	9total C9	251
9total A10	274	9total B10	259	9total C10	258
9total A11	285	9total B11	259	9total C11	252
9total A12	278	9total B12	261	9total C12	263
9total A13	281	9total B13	261	9total C13	252
9total A14	276	9total B14	249	9total C14	256
9total A15	271	9total B15	246	9total C15	252
9total A16	282	9total B16	249	9total C16	260
9total A17	279	9total B17	255	9total C17	254
9total A18	281	9total B18	248	9total C18	244
9total A19	275	9total B19	259	9total C19	256
9total A20	277	9total B20	260	9total C20	251

9total A21	282	9total B21	250	9total C21	257
9total A22	286	9total B22	262	9total C22	263
9total A23	275	9total B23	257	9total C23	257
9total A24	276	9total B24	252	9total C24	248
9total A25	284	9total B25	251	9total C25	253
9total A26	281	9total B26	263	9total C26	245
9total A27	283	9total B27	254	9total C27	252
9total A28	281	9total B28	263	9total C28	252
9total A29	283	9total B29	259	9total C29	254
9total A30	284	9total B30	260	9total C30	250
9total A31	278	9total B31	247	9total C31	259
9total A32	279	9total B32	251	9total C32	244
9total A33	283	9total B33	245	9total C33	261
9total A34	282	9total B34	261	9total C34	252
9total A35	285	9total B35	261	9total C35	256
9total A36	281	9total B36	257	9total C36	251
9total A37	279	9total B37	248	9total C37	256
9total A38	284	9total B38	258	9total C38	255
9total A39	273	9total B39	254	9total C39	260
9total A40	279	9total B40	262	9total C40	244

skupina A9	body z hol. hodnocení	skupina B9	body z hol. hodnocení	skupina C9	body z hol. hodnocení
9hol A1	15	9hol B1	11	9hol C1	9
9hol A2	14	9hol B2	10	9hol C2	10
9hol A3	12	9hol B3	9	9hol C3	8
9hol A4	13	9hol B4	10	9hol C4	9
9hol A5	14	9hol B5	9	9hol C5	10

9hol A6	15	9hol B6	9	9hol C6	9
9hol A7	12	9hol B7	9	9hol C7	10
9hol A8	12	9hol B8	10	9hol C8	8
9hol A9	14	9hol B9	11	9hol C9	10
9holA10	11	9holB10	9	9holC10	12
9hol A11	15	9hol B11	11	9hol C11	9
9hol A12	14	9hol B12	10	9hol C12	12
9hol A13	11	9hol B13	9	9hol C13	10
9hol A14	12	9hol B14	11	9hol C14	8
9hol A15	11	9hol B15	10	9hol C15	11
9hol A16	13	9hol B16	9	9hol C16	9
9hol A17	14	9hol B17	11	9hol C17	11
9hol A18	15	9hol B18	10	9hol C18	9
9hol A19	12	9hol B19	9	9hol C19	8
9hol A20	13	9hol B20	9	9hol C20	10
9hol A21	11	9hol B21	10	9hol C21	11
9hol A22	14	9hol B22	11	9hol C22	12
9hol A23	12	9hol B23	9	9hol C23	9,
9hol A24	12	9hol B24	8	9hol C24	8
9hol A25	14	9hol B25	11	9hol C25	9
9hol A26	13	9hol B26	12	9hol C26	10
9hol A27	12	9hol B27	10	9hol C27	8
9hol A28	14	9hol B28	12	9hol C28	9
9hol A29	15	9hol B29	10	9hol C29	12
9hol A30	12	9hol B30	8	9hol C30	8
9hol A31	13	9hol B31	9	9hol C31	11
9hol	13	9hol B32	11	9hol C32	9

A32					
9hol A33	14	9hol B33	9	9hol C33	10
9hol A34	12	9hol B34	10	9hol C34	9
9hol A35	14	9hol B35	11	9hol C35	10
9hol A36	12	9hol B36	9	9hol C36	11
9hol A37	14	9hol B37	12	9hol C37	8
9hol A38	12	9hol B38	11	9hol C38	9
9hol A39	13	9hol B39	10	9hol C39	10
9hol A40	15	9hol B40	11	9hol C40	9

9atom A14	264	9atom B14	238	9atom C14	248
9atom A15	260	9atom B15	236	9atom C15	241
9atom A16	269	9atom B16	240	9atom C16	251
9atom A17	265	9atom B17	244	9atom C17	243
9atom A18	266	9atom B18	238	9atom C18	235
9atom A19	263	9atom B19	250	9atom C19	248
9atom A20	264	9atom B20	251	9atom C20	241
9atom A21	271	9atom B21	240	9atom C21	246
9atom A22	272	9atom B22	251	9atom C22	251
9atom A23	263	9atom B23	248	9atom C23	248
9atom A24	264	9atom B24	244	9atom C24	240
9atom A25	270	9atom B25	240	9atom C25	244
9atom A26	268	9atom B26	251	9atom C26	235
9atom A27	271	9atom B27	244	9atom C27	244
9atom A28	267	9atom B28	251	9atom C28	243
9atom A29	268	9atom B29	249	9atom C29	242
9atom A30	272	9atom B30	252	9atom C30	242
9atom A31	265	9atom B31	238	9atom C31	248
9atom A32	266	9atom B32	240	9atom C32	235
9atom A33	269	9atom B33	236	9atom C33	251
9atom A34	270	9atom B34	251	9atom C34	243
9atom A35	271	9atom B35	250	9atom C35	246
9atom A36	269	9atom B36	248	9atom C36	240
9atom A37	265	9atom B37	236	9atom C37	248
9atom A38	272	9atom B38	247	9atom C38	246

9atom A39	260	9atom B39	244	9atom C39	250
9atom A40	264	9atom B40	251	9atom C40	235

Příloha č. 7: Výběr z pořízených nahrávek

Příloha obsahuje výběr z nahrávek řečové produkce žáků a slouží jako ukázka zvukových materiálů, které sloužily k pořízení hodnocených dat pro empirický výzkum obsažený v této práci. Nahrávky jsou přiloženy k textu práce na samostatném CD nosiči.

Seznam grafů

Graf č. 1: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech celkového bodového zisku hodnocení anglické výslovnosti žáků 3. tříd.....	94
Graf č. 2: Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd	94
Graf č. 3: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku holistického hodnocení žáků 3. tříd.....	97
Graf č. 4: Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd	97
Graf č. 5: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku atomistického hodnocení výslovnosti žáků 3. tříd	99
Graf č. 6: Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd.....	100
Graf č. 7: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech celkového bodového zisku hodnocení anglické výslovnosti žáků 9. tříd.....	102
Graf č. 8: Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd	102
Graf č. 9: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku holistického hodnocení žáků 9. tříd.....	104
Graf č. 10: Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd	105
Graf č. 11: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku atomistického hodnocení výslovnosti žáků 9. tříd	107
Graf č. 12: Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd.....	107

Seznam použitých zkratek

BBC	British Broadcasting Corporation
ČT	Česká televize
IPA	International Phonetic Alphabet
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
RP	Received pronunciation
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
ŠVP	Školní vzdělávací program
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	Základní škola

Profesní curriculum vitae

Mgr. Kateřina Šteklová

Pracoviště

Katedra anglistiky

Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

České Mládeže 8

Ústí nad Labem

Vzdělání

1997 Mgr. – obor: Anglická filologie- Česká filologie
Filozofická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

1997 ziskání pedagogická způsobilosti: doplňující studium zaměřené
na

výchovně vzdělávací činnost na školách a školských zařízeních.
Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky, z didaktiky českého
jazyka a literatury, z didaktiky anglického jazyka a literatury
Filozofická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

2011 9.2. 2011 vykonání státní doktorské zkoušky v oboru
pedagogika se zaměřením na anglický jazyk, Pedagogická
Fakulta UP Olomouc

Odborná praxe

1997 – 1998 výuka anglického jazyka - Biskupské gymnázium
v Bohosudově

(částečný úvazek)

1997 – 2007 lektorka praktické angličtiny, anglické fonetiky a fonologie -
Katedra anglistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana
Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

2007 – doposud odborná asistentka, výuka a přednášková činnost v oboru
anglická

fonetika a fonologie, anglická lexikologie, obecná jazykověda –
Katedra anglistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana
Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

2007 – doposud z důvodu realizace výzkumu pro disertační práci - výuka
angličtiny v rozsahu 5 vyučovacích hodin v MŠ a ZŠ Krupka a v
Gymnáziu J. A. Komenského v Dubí

Publikační činnost

(po dobu doktorského studia)

Příspěvky publikované na vědeckých konferencích a seminářích

1. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching Communicative Competence at Primary Level*. In Sborník z konference New Trends in Educating Future Teachers of English III. Olomouc: PdF UP, 2007, s.137-142. ISBN 978-80-244-1851-3
2. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching English for Communication*. In Sborník z mezinárodní konference Challenges in English Language Teaching II. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2008, s. 48-53. ISBN 978-80-7414-008-2
3. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching Practical English Phonetics*. In Sborník z mezinárodní konference Challenges in English Language Teaching III. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2009, s. 54-60. ISBN 978-80-7414-139-3
4. ŠTEKLOVÁ, K.: *In Search of Effective Format of the Practical English Phonetics and Phonology Course*. In Sborník z konference New Trends in Educating Future Teachers of English V. Olomouc: PdF UP, 2009. s.140- 146. ISBN 978-80-244-2451-4
5. ŠTEKLOVÁ, K.: *Komunikativní kompetence českých dětí mladšího školního věku v angličtině*. In Sborník z mezinárodní vědecké konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV. Olomouc: 2009. Votobia, Olomouc. ISBN 978-80-7220-315-4

6. ŠTEKLOVÁ, K.: *The Role of Continuity in the Growth of the Communicative Competence of Czech Pupils in English Language*. In Sborník z Doktorské konference Angličtina ve škole. Olomouc: PdF UP, 2009. ISBN 978-80-244-2484-2

Příspěvky publikované v odborných časopisech a v pedagogickém tisku

1. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching English to the Youngest Learners*. In ATE Newsletter, Autumn 2007.s.62-66. ISSN 1210-0196

Recenze odborných publikací

1. CELCE-MURCIA, M. *Teaching Pronunciation: A reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge: 2002. 426s. In Sborník z mezinárodní konference ATECR 2010. Cambridge Scholars
2. NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. Století*. Paido. Brno: 2010. 131 stran. In Sborník z mezinárodní conference Challenges 2012.

Aktivní účast na konferencích

1. *Teaching Communicative Competence at Primary Level*.
Konference New Trends in Educating Future Teachers of English III.
Olomouc: 2007.
2. *Teaching English for Communication*.
Mezinárodní konference Challenges in English Language Teaching II.
Ústí nad Labem: 2008.

3. *Komunikativní kompetence českých dětí mladšího školního věku v angličtině.*
Mezinárodní vědecká konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech Studentů doktorských studijních programů IV.
Olomouc: 2009.

4. *The Role of Continuity in the Growth of the Communicative Competence of Czech Pupils in English Language.*
Doktorská konference Katedry angličtiny PFUP Angličtina ve škole.
Olomouc: 2009

Spoluautorství pedagogické publikace

1. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Příručka příkladů dobré praxe.* Kapitola 2.2. Cizí jazyky. Praha, 2007. ISBN 978-80-87000-08-3

Poznámky

¹ Metoda Total Physical Response byla založena na koordinaci řeči a pohybové akce, například dle učitelem opakovaných pokynů, jež vyžadovaly žákovu fyzickou odezvu. Metodu vyvinul James Asher, profesor psychologie na San Jose State University v Kalifornii (Richards, a další, 2009, s. 73)

² The Natural Approach vyzdvihoval osvojení si jazyka v přirozené komunikaci, toleranci k chybám, kterých se žák v procesu učení dopouští a osvojování si gramatických pravidel v komunikaci, ne ve formální výuce.

³ Drilová cvičení typu minimal pair jsou založena na odlišnosti jediného distinktivního zvukového prvku (fonému) v jinak shodných slovech, které se významově liší. Cvičení jsou užívána proto, aby si student uvědomil zvukový kontrast daných fonémů. Učitel zde musí podat explicitní vysvětlení ohledně rozdílu mezi oběma fonémy. Například: **Øri- tri:, pet-bet, bit-bi:t**

⁴ Metoda The Silent Way je soustředěna na to, aby student pochopil „ duch“ jazyka, který je podle Gattena obsažen v jednotlivých hláskových zvucích i suprasegmentálních zvukových prvcích, jež dohromady tvoří jedinečný zvukový systém a melodii. Žák musí uchopit „pocit“ z jazyka co nejdříve (Richards, Rodgers, 2009, s. 82)

⁵ V publikaci nazvané „Linguistics across cultures“ (1957) Robert Lado položil základ teorii kontrastivní analýzy, která akcentuje vliv transferu mezi mateřským jazykem (L1) a jazykem cizím (L2).

⁶ Waughant ve své teorii negativního transferu považuje L1 za zdroj většiny chyb, kterých se mluvčí dopouští v L2.

⁷ Odkazujeme na hypotézu, kterou Krashen nazval Acquisition-Learning Hypothesis. Krashen rozlišuje mezi osvojováním si jazyka, (acquisition) a jeho učením se (learning). Akvizice je nevědomý a intuitivní proces budování systému jazyka, obdobný procesu přijímání (pick-up a language) mateřského jazyka dítětem. Učení se je vědomý proces, kterého se žáci účastní, aby se dozvěděli o pravidlech užívání cizího jazyka, a jsou si procesu učení se vědomi (Brown, a další, 2002, s. 278).

Ani vědomý proces učení se výslovnosti cizímu jazyku není totožný s nevědomým osvojováním si zvukových prvků cizího jazyka. Osvojování nastává v komunikačních situacích podobných přirozeným životním situacím, kdy je člověk vystaven cizímu jazyku. Tato situace může nastat také v prostředí jazykového vyučování vedeného komunikativní metodou.

⁸ V roce 2011 byly Ústecký kraj společně s Karlovarským krajem na posledních místech v žebříčku krajů s největším počtem středoškoláků, kteří nesložili nově zavedenou státní maturitu. Tyto dva kraje jsou také prvními v republice co do počtu nekvalifikovaných učitelů angličtiny. (ČT, 2011)

⁹ Učitelé postrádající kvalitní odbornou přípravu shledávají používání autentických materiálů ve výuce angličtiny jako značně problematické a dávají výlučně přednost poslechovým materiálům obsaženým v učebnicích, opatřeným textovou oporou. Jejich vlastní schopnost porozumět autentickému anglickému ústnímu projevu tedy není na potřebné úrovni (Using authentic materials, Diplomová práce, Dudová, Pedagogická Fakulta UJEP, 2010).

¹⁰ Tento termín poprvé použil v roce 1926 největší anglický fonetik Daniel Jones. Mínil tím standardní výslovnost Londýna a přilehlých hrabství Essex, Kent a Surrey. Touto výslovnostní variantou hovořili hlasatelé britského rozhlasu, bývá také označována jako BBC English. (Skalickova, 1982)

¹¹ Takovou učebnicí je New English File vydavatelství Oxford University Press.

¹² Vycházíme z doplněného vydání z roku 2003

¹³ Vycházíme z vydání aktualizovaného v roce 2002.

¹⁴ Vycházíme z vydání schváleného MŠMT v roce 1997.

¹⁵ PILOT Z ověřoval dopad budoucí kurikulární změny, kterou přinesl RVP ZV, tedy vliv zavedení výuky cizího jazyka od 3. třídy v návaznosti na zcela nový koncept rozvoje klíčových kompetencí žáků.

¹⁶ Příklady dobré praxe jsou příklady výukových aktivit zaměřených na netradiční metody práce, dílčí vyučovací aktivity, školní projekty, netradiční organizační formy výuky, nové způsoby hodnocení žáků, autoevaluační činnosti škol, mimovýukové aktivity apod. (<http://old.vuppraha.cz/clanek/156/227>).

¹⁷ Projekt MEJA navazoval na projekt JAME (jazyk-metodika).

¹⁸ Kurz Jazyky Hrou NIDV probíhal ve dvou letech od roku 2006 do roku 2007. Klád si za úkol zvýšit jazykovou vybavenost učitelů mateřských a základních škol nejméně o jednu referenční úroveň SERR a zároveň je vybavit metodicky pro výuku nejmladších žáků. Absolventi kurzu obdrželi osvědčení opravňující je k výuce angličtiny v příslušném vzdělávacím zařízení.

¹⁹ Nejpozději od školního roku 2011/2012 zpracují vlastní Školní vzdělávací program založený na RVP ZV všechny základní školy v České republice. Školní vzdělávací programy jsou závaznými dokumenty, které školy zveřejní na svých webových stránkách. Program je tak k dispozici rodičům, kteří si mají možnost zvolit školu s optimálním Školním vzdělávacím programem.

²⁰ Mnoho základních škol vytváří projekty, často s celoškolskou a dlouhodobou účinností, ve kterých jsou průřezová témata účinně realizována.

²¹ Úroveň A1 a A2 jsou uvedeny v plném znění v příloze č. 5.

²² Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky byl do češtiny vynikajícím způsobem přeložen a vydán v roce 2002 v Olomouci doc. Alenou Lenočovou, Mgr. Jaroslavou Ivanovou a dalšími.

²³ DCJ Většina základních škol dle ŠVP zařazuje další cizí jazyk v 7., či v 8. třídě. Předmět je pak veden pod názvem Základy cizího jazyka.

²⁴ Společnost Watts English v roce 2010 obdržela od MŠMT akreditaci platnou do 8.6. 2013 k provádění vzdělávacích programů a vydávání osvědčení o jejich absolvování. Jsou to: 1. Metodika výuky angličtiny pro předškolní a mladší školní děti a 2. Využití interaktivních materiálů a moderní vzdělávací techniky při výuce AJ. Na tomto místě je

možné jen spekulovat, zda se absolventi kurzů stávají vyučujícími v předškolních vzdělávacích zařízeních a zda by vzdělávání těchto pedagogických pracovníků nemělo být výhradně v režii vysokých škol, přesněji řečeno Pedagogických fakult.

²⁵ Příkladem takové školy je ZŠ s rozšířenou výukou cizích jazyků na Metelkově náměstí v Teplicích, kde se konverzační hodiny vedené rodilými mluvčími Wattsenglish staly součástí pravidelné výuky anglického jazyka. Lektoři této vzdělávací organizace pocházejí ve velké většině z Austrálie a z Nového Zélandu.

²⁶ Výběrový soubor se skládá ze žáků 9. tříd, kteří nebyli vyučováni dle RVP ZV, angličtina byla do jejich výuky zařazena ve 4. třídě

²⁷ Hodnotící stupnice 1-6 byla převzata z knihy A. Hughese *Testování pro učitele jazyků*. 1. edice (1989: 111) (Hughes, A. *Testing for Language Teachers*. 1st edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1989: 111)

²⁸ Jak uvádějí Spyra-Kozłowska et al., často jsou hodnoceny slovní řady zvané minimální páry (minimal pairs) pro určení správné výslovnosti jednotlivých hlásek. Také ve čteném textu se hodnotitel může zaměřit na předem vybrané hlásky, či akustické jevy a aplikovat atomistický přístup k hodnocení.

²⁹ Návaznou výukou chápeme záměrné dodržení návaznosti učiva pro udržení a další rozvoj znalosti cizího jazyka a komunikativní kompetence v tomto jazyce.

³² Hodnotící stupnice 1-6 byla převzata z knihy A. Hughese *Testing for Language Teachers* (Testování pro učitele jazyků), (Hughes, 1989, s. 111)

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Kateřina Šteklová

AUTOREFERÁT K DISERTAČNÍ PRÁCI

Olomouc 2011

Autor: Mgr. Kateřina Šteklová

Název:

Studijní obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

Školitel: Doc. PhDr. Alena Lenochová, CSc.

Oponenti práce: Doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.
 Mgr. Jana Kořínková, Ph.D.

Místo obhajoby: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
 Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Termín obhajoby:

Disertační práce s posudky bude vystavena 14 dní před vykonáním její obhajoby na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

OBSAH AUTOREFERÁTU

OBSAH AUTOREFERÁTU	3
1. Klíčová slova	4
2. Úvod.....	5
3. Cíl disertační práce	5
4. Struktura disertační práce	6
5. Teoretická část	8
6. Metody a postup řešení	8
6.1 Předvýzkum	9
6.2 Metody výzkumu	9
6.3 Výběrový soubor.....	10
6.4 Hodnocení.....	10
6.5 Proměnné	11
6.6 Hypotézy.....	11
6.7 Testování hypotéz	13
7. Výsledky výzkumu	13

7.1 Žáci 3. tříd.....	13
7.2 Žáci 9. tříd.....	15
8. Kvalitativní část výzkumu	18
9. Závěr	18
10. Použitá literatura a prameny	20
11. Profesní curriculum vitae.....	28
12. Publikační činnost.....	29
13. Abstract.....	31
14. Résumé.....	34

1. Klíčová slova

Klíčová slova: předškolní jazykové vzdělávání
výuka cizích jazyků na 1. stupni základní školy
výslovnost v angličtině
komunikativní kompetence
segmentální zvukové prostředky
suprasegmentální zvukové prostředky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky
povinná výuka cizího jazyka
výuka angličtiny
ná vaznost výuky cizího/ anglického jazyka

Key words:

language teaching to pre-primary pupils
language teaching to primary pupils
pronunciation in English
communicative competence
continuity in English language teaching
segmental sound features
suprasegmental sound features
Common European Framework of Reference for Languages
compulsory foreign language learning
English language teaching

2. Úvod

Tato práce je příspěvkem do diskuse vedené mezi laickou i odbornou veřejností na téma kladného vlivu předškolního jazykového vzdělávání v oblasti cizího jazyka pokud jde o rozvoj jeho výslovnosti.

Počátek řečové produkce v cizím jazyce je imitací zvukové podoby jednoduchých slov a mluvních úseků. Kvalitní návazná výuka cizího jazyka může být zárukou jeho úspěšného ovládnutí v pozdějších letech s cílem účinně v tomto jazyce komunikovat. Výuka cizího jazyka komunikativní metodou je ideálním prostředím pro rozvoj komunikativní kompetence namířené na dorozumění se v cizojazyčném i multikulturním prostředí. Správná výslovnost cizího jazyka je zárukou kvalitní schopnosti dorozumět se a je předpokladem pro úspěšnou komunikaci.

3. Cíl disertační práce

Tato práce si klade za cíl analyzovat úlohu návazné výuky angličtiny od předškolního věku žáků a také absenci této návaznosti ve výslovnosti angličtiny.

Disertační práce si klade za cíl analyzovat, je-li předškolní jazykové vzdělávání v angličtině výhodou pro správné ovládnutí její zvukové stránky a odrazilo-li se v řečové produkci žáků základních škol Ústeckého kraje.

Tato práce se pokusí doplnit empirické zkoumání výsledků výuky angličtiny v českých základních školách hodnocením kvality výslovnosti angličtiny u českých žáků.

4. Struktura disertační práce

<u>Anotace:</u>	5
<u>Obsah</u>	11
<u>Úvod</u>	14
<u>Cíl práce</u>	14
<u>Terminologická poznámka</u>	15
<u>Úvodní poznámka</u>	17
<u>1. Výuka anglické výslovnosti jako odborný problém</u>	22
<u>1.1 Přístup k výuce výslovnosti v didaktice angličtiny v krátkém historickém pohledu až do dnešních dnů</u>	22
<u>1.2 Faktory ovlivňující výuku výslovnosti</u>	28
<u>1.2.1 Mateřský jazyk</u>	30
<u>1.2.2 Věk žáků</u>	32
<u>1.2.3 Kvalita učitele</u>	35
<u>1.2.4 Návaznost výuky</u>	37
<u>1.2.5 Kterou výslovnostní variantu angličtiny máme vyučovat a jaký je cíl výuky výslovnosti ?</u>	40
<u>1.2.6 Srozumitelná výslovnost (intelligibility) a fonologická kompetence dle RVP ZV</u>	43
<u>2. Výuka cizích jazyků v České republice – krátká historická paralela a současná situace</u>	63
<u>2.1 Vzdělávací programy doby nedávno minulé</u>	63
<u>2.1.1 Vzdělávací program Základní škola</u>	64
<u>2.1.2 Vzdělávací program Obecná škola</u>	65
<u>2.1.4 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice</u>	68
<u>2.1.5 Podpůrné programy napomáhající zavedení rané výuky cizích jazyků dle</u>	

<u>připravované kurikulární změny</u>	69
<u>2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</u>	71
<u>2.2.1 Klíčové kompetence</u>	72
<u>2.2.2 Průřezová témata</u>	73
<u>2.2.3 Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace</u>	74
<u>2.2.4 Multikulturní výchova</u>	76
<u>2.3 Evropská dimenze našeho jazykového vzdělávání</u>	79
<u>2.3.1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky</u>	79
<u>2.3.2 Evropská jazyková portfolia</u>	80
<u>2.4 Předškolní jazykové vzdělávání v České republice – současná situace</u>	81
<u>2.4.1 Předškolní jazykové vzdělávání v soukromé sféře</u>	81
<u>2.4.2 Předškolní jazykové vzdělávání v angličtině v systému státního školství v České republice</u>	84
<u>3. Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v závislosti na rozvoji jazykové komunikativní kompetence v cizím jazyce</u>	86
<u>3.1 Jazyková komunikativní kompetence</u>	88
<u>3.2 Klíčová kompetence komunikativní</u>	91
<u>3.3 Rozvoj kompetence komunikativní: syntéza pohledu lingvisty i pedagoga</u>	93
<u>4. Výuka anglické výslovnosti jako výzkumný problém</u>	97
<u>4. 1. Výzkumný problém, cíle výzkumu</u>	97
<u>4.2. Design a metody výzkumu</u>	98
<u>4.2.1 Proměnné a stanovené hypotézy</u>	100
<u>4.2.2 Metody výzkumu</u>	102
<u>4.3 Výběrový soubor a jeho vlastnosti</u>	106
<u>4.4 Výsledky výzkumu</u>	108
<u>4.4.1 Testování hypotéz</u>	108
<u>4.4.2. Komplexní výslovnostní profil průměrných žáků výběrových skupin</u>	126
<u>4.4.3 Kvalitativní část výzkumu</u>	130
<u>5. Závěr</u>	137
<u>5.1 Přínos pro pedagogickou teorii a praxi</u>	143
<u>Použitá literatura a prameny</u>	146
<u>Přílohy</u>	156

Příloha č. 1: Hodnotící tabulky pro holistické hodnocení výslovnosti	156
Příloha č. 2: Tabulky pro atomistické hodnocení výslovnosti	159
Příloha č. 3 Modely realizace vokálů a dvojhásek	164
Příloha č. 4 Obecná charakteristika referenčních úrovní A1 a A2 dle Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky	166
Příloha č. 5 Výňatky ze vzdělávacích programů prezentovaných v kapitole 2.1.	166
Příloha č. 6 Přehled získaných bodů ve výzkumném šetření všech skupin	170
Příloha č. 7: Výběr z pořízených nahrávek	178
Seznam grafů	179
Seznam použitých zkratk	180
Profesní curriculum vitae	181
Publikační činnost	183
Poznámky	186

5. Teoretická část

Teoretická část práce prezentuje výuku výslovnosti v historii didaktiky angličtiny a současný přístup k této problematice. Ve vzdělávacích programech České republiky práce hledá systémové změny v zavádění předškolního jazykového vzdělávání a povinné výuky cizích jazyků a v přístupu k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Jazyková komunikativní kompetence je uvedena ve vzájemnou souvislost s klíčovou kompetencí komunikativní, a to jako nástroj umožňující její zlepšování.

Fonologická kompetence dle deskriptorů Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Rada Evropy, 2002) je dále rozpracována a jsou pojednány zvukové prvky angličtiny, které mohou být problematické v řečové produkci českých mluvčích a stát se tak pro posluchače překážkou porozumění jejich mluvenému projevu. Byla věnována pozornost konkrétním dovednostem v rámci výslovnosti angličtiny i předpokládaným chybám v produkci a nepochopení v interakci pramenící z rozdílnosti zvukového systému angličtiny a češtiny.

6. Metody a postup řešení

Výzkum prezentovaný v této práci si klade za cíl empiricky zkoumat, je-li předškolní jazykové vzdělávání v angličtině výhodou pro ovládnutí jejího zvukového plánu a odpovědět tak na první dvě výše uvedené výzkumné otázky. Výzkum zároveň zkoumá, který jazykový životopis žáků v rámci systému vzdělávání v České republice, konkrétně v Ústeckém kraji, vede k nejkvalitnější úrovni ovládnutí anglické výslovnosti. Záměrně jsme volili dvě věkové hladiny sledování úrovně výslovnosti žáků: 3. třídu a 9. třídu. Je-li předškolní jazykové vzdělávání v angličtině a důsledně dodržovaná návaznost výuky výhodou, mělo by se toto projevit ve výsledcích hodnocení výslovnosti ve 3. třídě. Zajímalo nás také jaký je stav výslovnosti v pozdějším věku žáků, v důležitém okamžiku ukončení povinné školní docházky v 9. třídě, shoduje se tento stav s úrovní A2, kterou mají žáci dle RVP ZV dosáhnout? Žáky 9. tříd jsme neměli možnost sledovat po 9 let, proto nemůžeme vyslovit hypotézu vyjadřující vztah mezi jejich návaznou výukou a výsledky testování jejich výslovnosti. V jejich případě budeme konstatovat stav jejich výslovnosti vzhledem k výstupu obsaženému v RVP ZV, tedy ke stupni A2 v rámci jejich ovládnutí výslovnosti angličtiny.

Volili jsme tři sledovací období pro empirické zhodnocení úrovně výslovnosti angličtiny u žáků výběrového souboru, kteří byli ve fázi předvýzkumu rozděleni do 3 skupin dle historie jejich výuky angličtiny, tedy dle jejich jazykového životopisu.

6.1 Předvýzkum

Ve fázi předvýzkumu byli žáci výběrového souboru rozděleni do 3 skupin dle historie jejich výuky angličtiny, tedy dle jejich jazykového životopisu.

1. Žáci skupin 3A a 3B, kteří byli sledováni ve 3. třídě, byli poprvé ve fázi předvýzkumu sledováni již v 1. třídě s cílem zjistit stupeň rozvoje výslovnostních kvalit v tomto raném stádiu. V tomto bodě žáci absolvovali jeden rok předškolního vzdělávání v angličtině. Výslovnost žáků byla hodnocena holistickým přístupem.

Výslovnostní kvality byly hodnoceny jako shodné.

2. Žáci byli rozdělení do tří skupin dle jazykového životopisu

Vznikly tak následující záměrné výběrové soubory:

3. třída:

- Skupina 3A: Žáci, kteří byli vzděláváni v anglickém jazyce od předškolního věku, následná školní výuka angličtiny počínající první třídou má návazný charakter.
- Skupina 3B: Žáci, kteří byli vzděláváni v anglickém jazyce od předškolního věku, následná výuka angličtiny nemá návazný charakter, ač je zařazena již v první třídě.
- Skupina 3C: Žáci, kteří se začali učit anglicky ve třetí třídě. (kontrolní skupina)

9. třída:

- Skupina 9A: Žáci, kteří byli vzděláváni v anglickém jazyce od předškolního věku, následná školní výuka angličtiny počínající první třídou až do třídy deváté má návazný charakter.
- Skupina 9B: Žáci, kteří byli vzděláváni v anglickém jazyce od předškolního věku, následná výuka angličtiny má návazný charakter až od čtvrté třídy do třídy deváté.
- Skupina 9C: Žáci, kteří se začali učit anglicky ve čtvrté třídě a návazně pokračují do třídy deváté.(kontrolní skupina)

6.2 Metody výzkumu

Pro prezentovaný výzkum byl použit smíšený postup. Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž jsou užívány kvantitativní a kvalitativní metody, techniky, nebo paradigmaty v rámci jedné studie.“(Hendl, 2005, s. 58)

1. Na počátku výzkumu bylo použito metod kvantitativních, byla tak provedena zevrubná analýza kvalit výslovnosti žáků celého výběrového souboru.

byla dále podrobně analyzována získaná data u konkrétních žáků a popsány

problémy u produkce jednotlivých hlásek a prozodických prostředků.

Pro získání výzkumných dat bylo zvoleno

- přímé strukturované pozorování
- nepřímé pozorování prostřednictvím video-nahrávek a audio-nahrávek
- dotazníky pro sledovatele

2. Ve druhé fázi bylo použito metod kvalitativních, je popsán jazykový životopis typických zástupců jednotlivých skupin žáků a předloženo jejich hodnocení průběhu výuky angličtiny.

: K získání dat byly použity:

- rozhovory s učiteli a rozhovory se žáky.

6.3 Výběrový soubor

V každé skupině bylo 40 žáků, celkem bylo tedy ohodnoceno 240 žáků:

120 žáků 3.tříd

120 žáků 9.tříd.

Uvědomujeme si, že počet žáků není tak velký aby bylo možné výsledky výzkumu generalizovat na všechny žáky regionu Ústí nad Labem. Testování omezeného počtu žáků bylo způsobeno časovými možnostmi jediného výzkumníka a zároveň hodnotitele.

6.4 Hodnocení

Ústní anglický projev žáků výběrového souboru byl v kvantitativní fázi výzkumu hodnocen dle 1. **holistického přístupu** pro zjištění celkového dojmu ze stupně ovládnutí zvukového plánu angličtiny

2.**atomistického přístupu** pro zjištění detailnějšího zvukového profilu jejich angličtiny.

Spojení obou hodnotících přístupů představuje propojení výše zmíněného podmíněného vztahu rozvoje jazykové komunikativní kompetence, která umožňuje

rozvoj klíčové kompetence komunikativní v průběhu výuky. Pro oba přístupy byly vytvořeny hodnotící tabulky s numerickými škálami. Posuzovací škály slouží jako systém pro kvantifikaci pozorovaných jevů. Byla pořízena transkripce relevantní komunikace obsažené v nahrávkách. Každá z nahrávek byla vyhodnocena za účelem ohodnocení výslovnosti angličtiny u všech sledovaných žáků. Hodnocení probíhalo u každého žáka dvakrát, s týdenním odstupem pro zvýšení validity. Hodnotící dotazníky jsou vytvořeny na základě deskriptorů pro produktivní dovednosti referenčních tabulek pro referenční úroveň A1 a A2 (A1 pro 3. třídu a A2 pro 9. třídu) Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, konkrétně pro dovednost fonologickou. (Rada Evropy, 2002)

Hodnocená ústní produkce žáků v anglickém jazyce:

1. Mluvený projev – komunikace v hodinách angličtiny, interakce: učitel-žák, žák-žák
2. Konverzace v cizím (anglickém) jazyce s výzkumníkem s popisem obrázku
3. Hlasitá četba krátkého textu – starší žáci
4. Čtení izolovaných slov – starší žáci
5. Vyslovování známých slov dle ukazovaných obrázků – mladší žáci

6.5 Proměnné

Tato disertační práce ověřuje tvrzení, že návazná výuka cizího jazyka vede k rozvoji správné výslovnosti angličtiny, která umožňuje kvalitní rozvoj komunikativní kompetence, kdežto výuka postrádající tento charakter je v tomto procesu překážkou a také že předškolní vzdělávání v cizím jazyce ztrácí bez návaznosti svůj význam a neodrazí se ani ve vyšší kvalitě výslovnosti angličtiny.

Výzkum tedy sledoval vztah mezi následujícími proměnnými:

- výsledné hodnocení žáka dle holistického a atomistického přístupu
- předškolní jazykové vzdělávání v angličtině
- návaznost vzdělávání v angličtině od předškolního věku žáků dle jazykového

Předškolní jazykové vzdělávání je v současné době součástí evropské jazykové politiky a návaznost výuky je zmiňována ve stěžejních kurikulárních dokumentech, prezentovaný výzkum je namířen na tyto proměnné a může přispět k prozkoumání současné pedagogické reality, či dokonce k systémovému zlepšení výuky cizích jazyků od předškolního věku žáků v Ústeckém kraji.

6.6 Hypotézy

Prezentovaný výzkum hledal především existence statisticky významných rozdílů mezi výsledky žáků tří výše zmíněných skupin v obou věkových obdobích.

Stanovili jsme hypotézy, které byly formulovány dle zlatých pravidel hypotézy dle Gavory (2000). Nejprve byly stanoveny nulové hypotézy H 1.0 a H 2.0 a poté hypotézy alternativní H 1 a

H 2. Pro přesnější a komplexnější zpracování získaných dat byla H1 dále rozdělena na H 1.1 a

H 1.2, aby bylo možné zhodnotit výsledky obou testových přístupů, v případě hypotézy H1.1 je to holistický přístup k hodnocení výslovnosti angličtiny a v případě hypotézy H 1.2 je to přístup atomistický. Stejně bylo postupováno i u hypotézy H2.

H 1.0 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, nedosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

H 1 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

H 1.1 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v holistických testech jejich výslovnosti.

H 1.2 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v atomistických testech jejich výslovnosti.

H 2.0 Všichni žáci 9. tříd nedosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

H 2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

H 2.1 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v holistických testech jejich výslovnosti.

H 2.2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v atomistických testech jejich výslovnosti.

Úrovně A2 žáci dosáhnou, bude-li hodnocení jejich výslovnosti nad hranicí průměru v obou testech vytvořených pro tento výzkum, což odpovídá deskriptoru Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, kde je výslovnost dle referenční úrovně definována následovně:

„A2: Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.“ (Rada Evropy, 2002) A také hodnocení v bodě 3 na stupnici v námi použitých testech: „Cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci posluchače při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.

6.7 Testování hypotéz

Pro vyhodnocení výzkumných dat kvantifikovaných v hodnotících dotaznících byly použity dva typy testů. Nejprve byl aplikován **ANOVA test**, prostřednictvím kterého je možné zjistit, zda mezi výsledky komparativních souborů existují statisticky významné rozdíly. Tento test nám umožní zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi výsledky tří skupin žáků: A, B, C (3. třída) a D, E, F (9. třída).

Ke zjištění hodnot daného rozdílu byl použit **Fisherův LSD test** na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ pro vícenásobnou komparaci aritmetických průměrů tří nezávislých výběrů dat. Hladina významnosti 5% značí 95% přesnost použitého testu.

Porovnávali jsme nejprve celkový bodový zisk jednotlivých žáků po sečtení bodů

získaných v celkovém hodnocení (označení: Total). Dále jsme porovnávali výsledky v rámci holistického (Hol.) a atomistického hodnocení (Atom).

7. Výsledky výzkumu

Výzkum přinesl zajímavé výsledky ve zjišťování vztahu mezi předškolní výukou angličtiny a výsledky testování výslovnosti žáků 3. tříd. Také testování žáků 9. tříd přineslo překvapivý výsledek. Na tomto místě uvádíme pouze graf Fisherova LSD testu pro větší názornost. Podrobné výsledky jsou obsaženy v disertační práci. Po sečtení bodových zisků holistického a atomistického hodnocení u každého žáka bylo možné porovnat, zda jsou výsledky rozdílné, zda je tento rozdíl statisticky významný a jakých hodnot tento rozdíl nabývá. Výsledky byly také sečteny a porovnány pro zjištění rozdílu v souhrnných výsledcích.

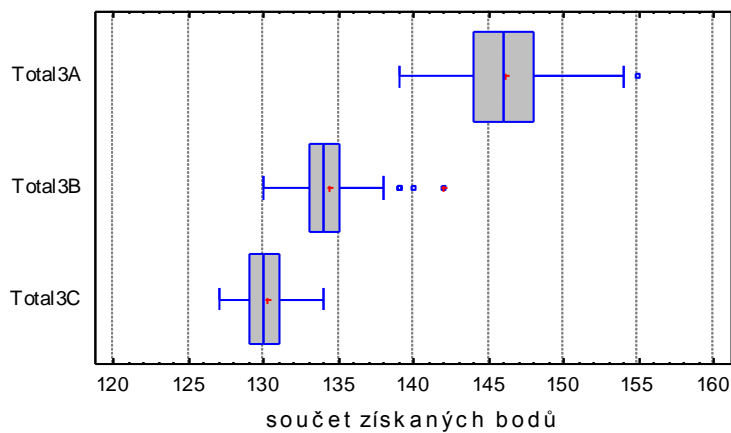
7.1 Žáci 3. tříd

CELKOVÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ 3. TŘÍD

Testování H 1.0 a H 1.

H 1.0 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, nedosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

H 1 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v testech jejich výslovnosti.

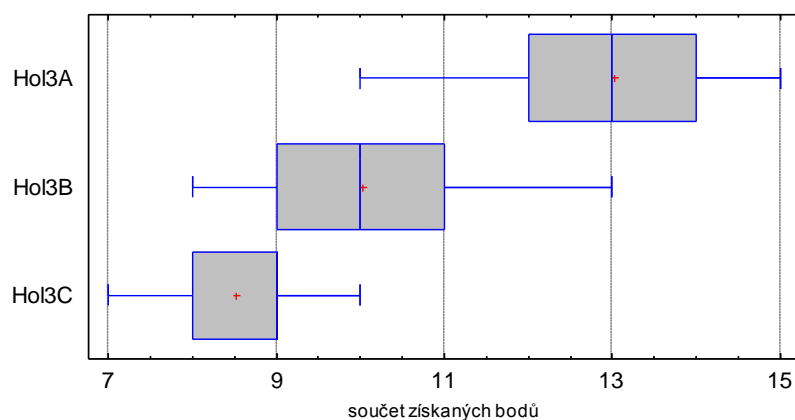


Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd

Hypotézu nulovou bylo možné odmítnout ve prospěch hypotézy alternativní, která byla testováním potvrzena. Obě skupiny žáků, které prošly předškolním vzděláváním v angličtině dosáhly lepších výsledků v hodnocení jejich výslovnosti než skupina kontrolní. Výsledky žáků s výukou návaznou jsou však výrazně lepší než ve skupině s porušenou návazností výuky v 1. a ve 2. třídě.

HOLISTICKÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ 3. TŘÍD

H 1.1 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v holistických testech jejich výslovnosti.



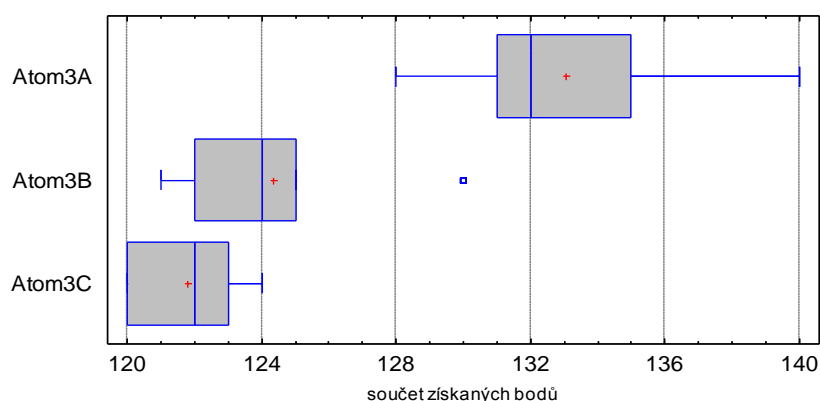
Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd

Hypotézu H 1.1 bylo možné přijmout, holistické testy prokázaly, že žáci skupin, které byly v angličtině vzdělávány v předškolním věku dosáhly lepších výsledků. Žáci s výukou návaznou byli opět hodnoceni lépe.

ATOMISTICKÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ 3 TŘÍD

1.2 Žáci 3.tříd, kteří prošli předškolním jazykovým vzděláváním v angličtině, dosáhnou lepších výsledků v atomistických testech jejich výslovnosti.

Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd



Hypotézu H 1.2 bylo možné přijmout také, atomistické testy prokázaly, že žáci skupin, které byly v angličtině vzdělávány v předškolním věku dosáhly lepších výsledků. Žáci s výukou návaznou byli hodnoceni lépe.

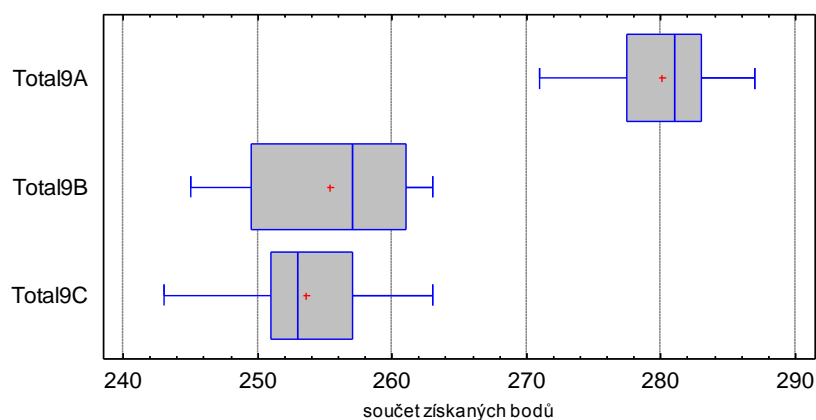
Testováním bylo zjištěno, že u žáků 3. tříd bylo možné vysledovat kladný vliv předškolního jazykového vzdělávání v angličtině na kvalitu jejich výslovnosti. Lepších výsledků než žáci skupiny kontrolní vykazovali i žáci, u nichž výuka neměla návazný charakter ve svém obsahu v 1.a ve 2. třídě.

7.2 Žáci 9. tříd

CELKOVÉ VÝSLEDKY ŽÁKŮ 9.TŘÍD

H 2.0 Všichni žáci 9. tříd nedosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

H 2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v testech jejich výslovnosti.

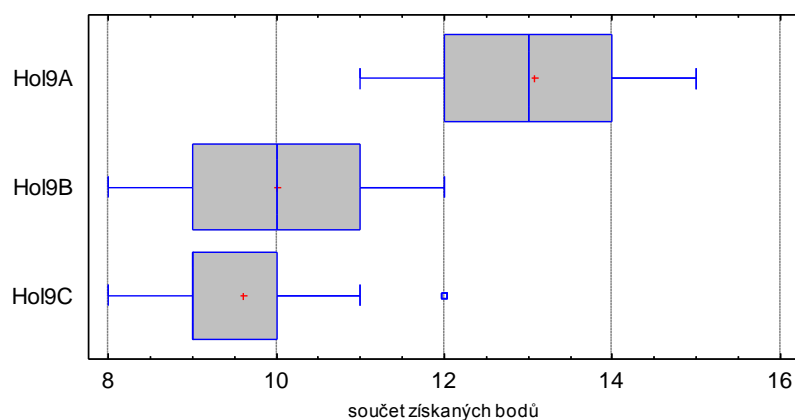


Graf č. 8: Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd

V případě testování výslovnosti žáků 9. tříd bylo možné hypotézu nulovou přijmout a odmítnout hypotézu alternativní. Všichni žáci 9. tříd nedosáhli úrovně A2 v hodnocení jejich výslovnosti. Žáci skupiny A1, kteří, dle jazykového životopisu, prošli návaznou výukou, dosáhli výrazně lepších výsledků než žáci dvou ostatních skupin, ač žáci skupiny 9B prošli předškolním vzděláváním v angličtině, ale jak udávají, návaznost jejich výuky byla porušena.

HOLISTICKÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ 9.TŘÍD

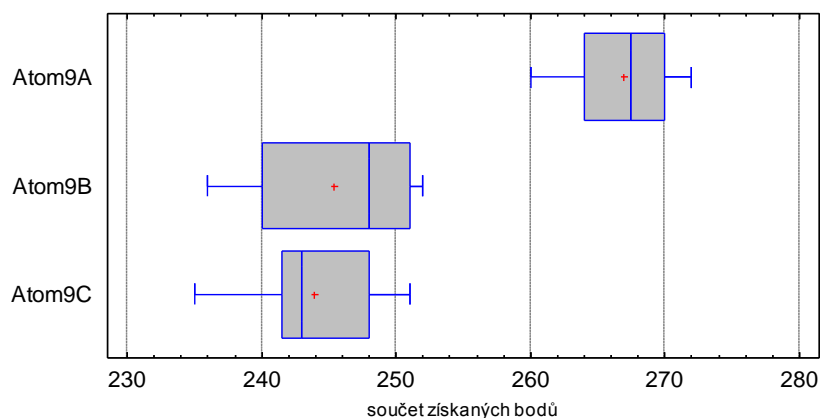
H 2.1 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v holistických testech jejich výslovnosti



Graf č. 10: Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd

ATOMISTICKÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ 9.TŘÍD

H 2.2 Všichni žáci 9. tříd dosáhnou úrovně A2 v atomistických testech jejich výslovnosti.



Graf č. 12: Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd

Hypotézy H 2.1 a H 2.2 byly vyvráceny, všichni sledovaní žáci nedosáhli úrovně A2 v holistických, ani v atomistických testech jejich výslovnosti. Bylo tomu tak pouze u jedné ze tří skupin žáků 9. tříd, kteří prošli návaznou výukou, tak, jak to sami uvedli v jazykovém životopise.

Hodnocení výslovnosti typických zástupců z řad žáků výběrových skupin představuje syntetický výstup z atomistických testů hodnocení výslovnosti žáků a ze strukturovaného přímého pozorování vyučovacích hodin angličtiny, nepřímého pozorování za použitím videonahrávek vyučovacích hodin a audio-nahrávek řečové produkce žáků. Metodou kontrastivní lingvistické analýzy popisujeme nejfrekventovanější výslovnostní chyby českých žáků v angličtině, které mohou být překážkou rozvoje jejich komunikativní kompetence.

Největší pozornost byla věnována skupině A9. Žáci této skupiny prokázali velmi dobré výslovnostní kvality. Z jejich fonologické kompetence lze soudit, na jakou úroveň anglické výslovnosti se žáci mohou v systému výuky v české základní škole dostat.

Úroveň jejich výslovnosti lze hodnotit stupněm A2

V kvalitativní fázi výzkumu popisujeme jazykový životopis typických zástupců jednotlivých skupin žáků výběrového souboru

8. Kvalitativní část výzkumu

Kvalitativní výzkum ukázal, že žáci skupin s návaznou výukou jsou oproti ostatním skupinám jaksi privilegováni. Jejich výuka probíhala a probíhá s důrazem na návaznost, jsou vyučováni především v anglickém jazyce. Žáci vyjadřují spokojenost se svou schopností komunikovat v angličtině bez větších problémů, výslovnost angličtiny jim nečiní obtíže. Učitelé vyučující v těchto skupinách jsou dobrými mluvčími angličtiny, jsou aprobovaní pro výuku tohoto jazyka. Ve skupinách s porušením návaznosti výuky, a také ve skupinách kontrolních, probíhala v případě žáků 3. tříd výuka především v češtině, učitelé nejsou často aprobováni pro tento předmět. Žáky těchto skupin angličtina baví, ale vyjadřují obavy z hlasité komunikace, často se stydí. Výslovnost považují za „sympatickou“, ale některé zvuky se jim zdají příliš obtížné. Učitelé si uvědomují porušení návaznosti výuky ve fázi přechodu dětí na základní školu, ale nepovažují to za problém.

9. Závěr

Disertační práce se zaměřila na úlohu návaznosti výuky angličtiny od předškolního jazykového vzdělávání v procesu rozvoje komunikativní kompetence žáků základní školy v tomto jazyce se zřetelem k výslovnosti angličtiny. Práce se pokusila nahlížet na komunikativní kompetenci v cizím jazyce jako na nástroj klíčové kompetence komunikativní, který ze své podstaty umožňuje její rozvoj v rámci cizojazyčného vyučování. Kvalitní výslovnost jazyka je podmínkou uskutečňování úspěšné komunikace. Výuka cizího jazyka namířená na schopnost dorozumět se v cizojazyčném prostředí umožní žákům účinně se uplatnit v dnešní multikulturní a globalizované společnosti.

Empirický výzkum prezentovaný v této práci prokázal kladný vliv předškolního jazykového vzdělávání na výslovnost sledovaných žáků 3. tříd a to i ve skupinách žáků, kde byla návaznost obsahu výuky angličtiny přerušena v 1 a ve 2. třídě základní školy. Ve výsledcích testů výslovnosti žáků 9. tříd byl zjištěn značný rozdíl a všichni sledovaní žáci nedosáhli úrovně A2, která představuje požadovaný výstup v době ukončení povinné školní docházky dle RVP ZV (VÚP, 2007).

Výběr z doporučení pro pedagogickou teorii a praxi

Naše práce přináší obohacení lingvodidaktiky v oblasti vyučování angličtiny, která zatím nebyla dostatečně prozkoumána.

Naše práce přináší podnět pro obohacení kurikula ve smyslu úprav v rámci RVP ZV ve smyslu jeho upřesnění. RVP ZV uvádí hodnocení produktivních i receptivních řečových dovedností dle úrovně Evropského referenčního rámce pro jazyky:

Využitím výzkumných nástrojů použitých v této práci, tedy kombinaci holistického a atomistického přístupu lze doporučit pro testování žáků na určitých úrovních v zájmu zachování návaznosti obsahu jazykového vzdělávání se zřetelem k výslovnosti cizího jazyka. Bylo zjištěno, že pro hodnocení výslovnosti je možné použít kombinaci holistického a atomistického hodnocení výslovnosti pro vytvoření dostatečně účinného diagnostického nástroje, který umožní stanovit uzlové body pro zvládnutí segmentálních a suprasegmentálních zvukových aspektů angličtiny, tedy pro hlásky a prozodické prostředky.

Získané výsledky opravňují k formulaci doporučení pro pedagogickou praxi, která by měla přinést zkvalitnění výuky anglické výslovnosti v českých základních školách. Tato doporučení se týkají několika oblastí:

1. organizace výuky
2. náplň výuky
3. kvalita učitele

10. Použitá literatura a prameny

ANDERSSON, T. *Foreign Languages in the Elementary School: A Struggle Against Mediocrity.* Austin : University of Texas, 1969.

ANDERSSON, T. *The Teaching of Modern Languages in the Elementary School.* Boston : Heath, 1953.

BALADOVÁ, G. a kol. *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ.* Praha : VUP, 2007. ISBN 978-80-87000-15-1.

BALKÓ, I. a ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Rozvoj interjazykové kompetence v pregraduálním vzdělávání učitelů. In Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v předprimární edukaci.* Ústí nad Labem : UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-220-8.

BELZ, H. a SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi.* Ostrava : Amonium servis, 1997. ISBN 80-8549-823-5.

BOHUSLAVOVÁ, L a kol. *Evropské jazykové portfolio pro dospělé student v České republice.* Praha : Scientia, 2004. ISBN 80-7183-313-4.

BRASIL, D. *Pronunciation for Advanced learners of English.* Cambridge : CUP, 1994. ISBN 0-521-38798-1.

BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy.* Praha : Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching.* New York :

Longman, 2000. ISBN 0-13-017816-0.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. New York : Longman, 2001. ISBN 0-13-028283-9.

BROWN, H. D. *Language Assessment, Principles and Classroom Practices*. New York : Pearson Longman, 2010. ISBN 0-13-814931-3.

BROWN, H. D. a RODGERS, T. S. *Doing Second Language Research*. Oxford : OUP, 2002. ISBN 0-19-437174-3.

BROWN, J.D. *Understanding Research in Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press, 2000. ISBN 0-521-31551-4.

BRUMFIT, CH., MOON, J a TONGUE, R. (ed.). *Teaching English to Children*. London : Nelson English Language Teaching, 1984. ISBN 0-00-370288.

CAMERON, L. *Teaching Languages to young learners*. Cambridge : CUP, 2001. ISBN 0-521-77325-9.

CELCE-MURCIA, M. a BRINTON, D. *Teaching Pronunciation*. Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0-521-40504-1.

CIHELKOVÁ, B. Cizí jazyky se učí, mluvit neumějí. *Lidové Noviny*. 22.. 5. 2012, str. 18.

COOK, V. Krashen's Comprehension Hypothesis Model of L2 learning. *Krashen's Theory of Second Language Acquisition by Vivian Cook*. 2008 [online] [cit. 2010-12-10.]. Dostupné z: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm>.

COOK, V. 1994. *Second Language Learning and Language Teaching*. London : Arnold, 1994. ISBN 0-340-52626-2.

COUNCIL OF EUROPE. EUR-Lex - 31998Y0103(01). *Access to European Union law*. [online] 1997. [cit. 2011-20-09]. Dostupné z: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(01\):EN:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(01):EN:HTML).

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION. *High Level Group on Multilingualism*. Brusel : European Communities, 2007. ISBN 978-92-79-06902-4.

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION. *High Level Group on Multilingualism*. Brusel : European Communities, 2007. ISBN 978-92-79-06902-4.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge : CUP, 1994. ISBN 0-521-40-179-8.

CUMMINS, J. *Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A*

reassessment. místo neznámé : Applied Linguistics, 1981.

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 2-108655-5.

ČERMÁK, J. *Jazyk a jazykověda*. Praha : autor neznámý, 1994. ISBN 80-7110-149-4.

ČESKÁ TELEVIZE. ČT. [online] Česká televize, 2011 [cit. 2011.10-11]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097181328-udalosti/211411000100825/obsah/167957-nejlepsi-vysledky-maturit-byly-v-praze-nejhorsiv-usteckem-kraji/>.

DORON, H. HELEN DORON. [online] HELEN DORON.cz online, 1997. [cit.2011-24-09]. Dostupné z: <http://www.helendoron.cz/o-nas>.

DOUBRAVA, L. Angličtina se vyučuje ve všech školách. *Učitelské noviny* [online]. 2009, roč. 2009, č. 04 [cit. 2012-10-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1594>.

DUNN, O. *Begining English with Young Children*. London : Macmillan, 1983. ISBN 0-333-33307-1.

ECML. Promoting Excellence in Language Education. *Council of Europe*. [online] ECML/CELV, 2012 [cit.2012-20-03]. Dostupné z: <http://www.ecml.at/Activities/Continuityinlanguagelearning/tabid/146/language/en-GB/Default.aspx>.

EGER, L. Nové strategie vzdělávání a ICT. [online] 1. 1. 2006. [cit.2011-01-02]. Dostupné z: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102329&CAI=2151>.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford : OUP, 1997. ISBN 0-19-437212-X.

ELLIS, R. *SLA research and language teaching*. Oxford : OUP, 1997. ISBN 0-19-437215-4.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : OUP, 1994. ISBN 0-19-437189-1.

EUROPEAN COMISSION. *Languages of Europe* [online]. 2007 [cit. 2010-04-09]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_cs.html.

FIELD, J. Intelligibility and the Listener. *TESOL Quaterly*. 39, 2005, Vol. 3, 1.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

-
- GIMSON, A. C. a CRUTENDED, A.** *Gymson's Pronunciation of English. 5th ed.* London : Arnold, 1994. ISBN 0-340-63184-8.
- GRAHAM, C.** *Holiday Jazz Chants.* Oxford : autor neznámý, 2010. ISBN 0194349276.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a URBANOVSKÁ, E.** *Obecná pedagogika I.* Olomouc : Hanex, 1999. ISBN 80-8578-320-7.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a URBANOVSKÁ, E.** 2000. *Obecná pedagogika II.* Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-8578-324-X.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P.** *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.* Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-8578-328-2.
- HALLIWELL, S.** *Teaching English in the Primary Classroom.* London : Longman, 1992. ISBN 0-582-07109-7.
- HANUŠOVÁ, S. a NAJVAR, P. (ed)** *Foreign Language Acquisition at an Early Age.* Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8
- HANUŠOVÁ, S. a NAJVAR, P.** *Early Foreign Language Instruction in The Czech Republic in the Light of Empirical Research. In Foreign Language Acquisition at an Early Age, Sborník z konference organizované Pedagogickou fakultou Masarykovy Univerzity I. vyd.* Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4149-8.
- HARMER, J.** *The Practice of English Language Teaching.* Harlow : Longman, 2001. ISBN 0-528-40385-5.
- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H.** *Psychologický slovník.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HEDGE, T.** *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford : OUP, 2000. ISBN 0-19-442172-4.
- HENDL, J.** *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- HENDRICH, J.** *Didaktika cizích jazyků.* Praha : SPN, 1988. ISBN A26-06-11.
- HORÁK, F.** *Aktivizující didaktické metody.* Olomouc : UP, 1991. ISBN 80-7067-003-7.
- HOŘEJŠÍ, PETRA.** The research study in different quality and quantity of English vowels. *Diplomová práce.* Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2008.

-
- HOWATT, A.P.R. a WIDDOWSON, H.D.** *A History of English Language Teaching*. Oxford : OUP, 2005. ISBN 0-19-442185-6.
- HUBBARD, P.** *Linguistics and the Teaching of English as a Second/Foreign Language*. Stanford University. [online] 2005. [cit: 2011-08-08]. Dostupné z: <http://www.stanford.edu/class/linguist289/CALL5.html>
- HUGHES, A.** *Testing for Language Teachers*. Cambridge : CUP, 1989. ISBN 0-521-27260-2.
- HUTCHINSON, T.** *Project 1*. Oxford: OUP, 2011. ISBN 978-0-19-433-825-7
- CHODĚRA, R. a kol.** *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava : OU, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- CHODĚRA, R.** *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- CHRÁSKA, M.** *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M.** *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc : Pdf UP, 1995. ISBN 80-7067-469-5.
- CHRÁSKA, M.** *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M.** *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-07.
- JÍLKOVÁ, J.** *Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku*. *Metodický portál RVP*. [online] 2005. [cit. 2011-11-07]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/77/166>.
- JUNKOVÁ, B.** *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie českého jazyka*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1996. ISBN 80-7040-166-4.
- KALHOUS, Z. a OBST, O.** *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KAVKA, S.** *Fonetika a fonologie*. Ostrava : FF OU, 2004. ISBN 80-7042-523-7.
- KELLY, G.** *How to teach Pronunciation*. Harlow : Longman, 2007. ISBN 978-0-582-42975-8.
- KENWORTHY, J.** *Teaching English Pronunciation*. Harlow : Longman, 1987. ISBN 0-582-74631-3.
- KOMENSKÝ, J. A.** *Analytická didaktika*. Praha : Státní nakladatelství, 1947.
- KOUKOLÍK, F.** *Přízvuk, rytmus a intonace řeči*. *Vesmír*. [online] 1994 [cit. 2011-24-

05]. Dostupné z: <http://www.vesmir.cz/clanek.php3?CID=3441>.

KRASHEN, S. *Language Acquisition and Language Education*. London : Prentice Hall International, 1989. ISBN 0-08-025338-5

KRČMOVÁ, M. Fonetika. *is.muni.cz/elportal/estud*. [Online] 2007. [cit. 2012-10-09]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/ch05s03.html>.

KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava : PdF OU, 1993. ISBN 80-7042-053-7.

KROBOTOVÁ, M. a HOLOUŠOVÁ, D. *Obsah a forma disertační práce*. Olomouc : PF UP, 2004. ISBN 80-244-0934-8.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov : ManaCon, 1996. ISBN 80-8566-834-3.

LeLOUP, J. a PONTERIO, R. CAL: Digest: Second Language Acquisition and Technology: A Review of the Research. *Center for Applied Linguistics*. [online] 2003 [cit. 2011-20-05]. Dostupné z: <http://www.cal.org/resources/digest/0311leloup.html>.

LIGHTBOWN, P. a SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford : OUP, 2003. ISBN 0-19-437000-3.

LITTLE, D. European Language Portfolio Whole School Use. *European Centre for Modern Languages*. [online] 2011 [cit. 2012-10-13]. Dostupné z: <http://elp-wsu.ecml.at/ELPWSU/Video/tabid/2607/language/en-GB/Default.aspx>.

LUOMA, SARI. *Assesing Speaking*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-80487-5.

MAIDMENT, s a RROBERTS, L. *Happy house 1*. Oxford: OUP, 2011. ISBN 978-0-19-433-825-7

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, J. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1996. ISBN 80-2101-031-2.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 2003. ISBN 80-2103-123-9.

MAREŠ, J. a GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80- 7178-310-2.

MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : CDVU, 1995. ISBN 80-2101-070-3.

MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha :

SPN, 1990. ISBN 80-0421-854-7.

McLAUGHLIN, B. *Theories of Second Language Learning*. Londýn : Edward Arnold, 1987. ISBN 0-71316513-8.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací hodina*. Praha : SNP, 1984.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Methodology for TEFL Teachers*. Praha : SNP, 1988.

MŠMT. *Národní plan výuky cizích jazyků. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online] 2006 [cit. 2011-04-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT. Standard základního vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online] 1995 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standard-zakladniho-vzdelavani-cj-20819-95-26>.

MŠMT. *Vzdělávací program Národní škola. Výzkumný ústav pedagogický v Praze*. [online] 1997 [cit. 2011-24-08]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/soubory/Narodni_skola_1-9.pdf.

MŠMT. *Vzdělávací program Obecná škola. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online] 2002 [cit. 2011-20-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2002>.

MŠMT. *Vzdělávací program Základní škola. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online] Fortuna, 2003 [cit. 2011-20-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmenoup-a-dopluku-aktualizace-k-1-zari-2003>.

NAJVAR, P. *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP. Pedagogická orientace*. 2009, Sv. 19, 1. s. 93-99.

NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-200-0.

NGATA, R., MARUEKY, T. *A method for predicting words in English Jazz Chants*. [online]. 2010 [cit. 2012-05-02]. Dostupné z:

http://project.cgm.unive.it/events/SLaTE2011/papers/Nagata--published_stress_precision.pdf

NÚOV. Klíčové kompetence a tvorba ŠVP. Národní ústav odborného vzdělávání. [online] 2008 [cit. 2011-08-06]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>.

NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele. Vzdělávací systémy ve vyspělých zemích.* Olomouc : UP, 1998. ISBN 80-7067-796-1.

NIDV. *MEJA.* [online] 2007 [cit. 2011-07-06]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/rozvojove-programy-msmt/meja.ep/>.

NIDV. *Jazyky hrou.* [online]. 2007 [cit. 2010-03-05]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cas/projekty/rozvojove-programy-msmt/jazyky-hrou.ep/>

NUFFIELD. *Continuity in Learning.* [online] 2000 [cit. 2011-01-05]. Dostupné z: <http://www.filp.org/Issues/continuityinlearning.pdf>.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology.* Londýn : Prentice Hall, 1991. ISBN 0-13- 521469-6.

O'CONNOR, C. L. *Sounds English.* Harlow: Longman, 1989. ISBN ISBN 0-582-01439-5.

O'CONNOR, C. L. *Sounds English.* Harlow : Longman, 1989. ISBN 0-582-01439-5.

OXEDEN, C. *New English File Elementary.* Oxford : Oxford University Press, 2010. ISBN 0-19-438425-X.

PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru.* Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-843-1.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava : Amonium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PERCLOVÁ, R., a další. *Evropské jazykové portfolio do 11 let.* Plzeň : Fraus, 2006. ISBN 80-7238-216-0.

PETTY, G. *Moderní vyučování.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.

PHILLIPS, S. *Young Learners.* Oxford : OUP, 2004. ISBN 0-19-437195-6.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace:* Praha: Grada, 2011 978-80-247-3603-7

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Pedagogické výzkumy a teorie na Západě.* Praha : UK, 1992. ISBN 80-

7066-628-5.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, M. a MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický Slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RADA EVROPY. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

RADA EVROPY. *ejp.rvp.cz. ejp.* [online] 2007. [cit. 2011-20-06]. Dostupné z: www.evropskejazykoveportfolio.cz.

RAMSEY, C. a WRIGHT, C. *Age and second language learning. Journal of Social Psychology*. 1974.

REITEROVÁ, E. *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-0654-3.

RIES, L. a KOLLÁROVÁ, E. A KOL. *Svět cizích jazyků dnes*. Brno : Didaktis, 2005. ISBN 80-89160-11-5.

RICHARDS, J. a PLA

TT, J. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow : Longman, 1985. ISBN 0-582-55708-9.

RICHARDS, J. a RODGERS, T. *Approaches and Methods in language Teaching*. Cambridge : CUP, 2009. ISBN 978-0-521-80365-6.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge : CUP, 1983. ISBN 0-521-78613-4.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology. A practical course*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0-521-71740-3.

RODGERSON, P. a GILBERT, J. B. *Speaking Clearly*. Cambridge : CUP, 1990. ISBN 0-521-31295-7.

SOARS, J. a SOARS, L. *Headway: Elementary*. 1st publ. Oxford: Oxford University Press, 1993. 3 sv. ISBN 0-19-433994-7.

SCOVEL, T. *Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. Language Learning*. 1969. [online] 2010 [cit. 2011-05-06]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.1969.19.issue-3-4/issuetoc>

-
- SKALIČKOVÁ, A.** *Fonetika současné angličtiny, 1.vydání.* Praha : SPN, 1982.
- SKALIČKOVÁ, A .** *Srovnávací fonetika češtiny a angličtiny. 1. vydání.* Praha : SPN, 1979.
- SKALKOVÁ, J.** *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7345-060-3.
- SWAN, M.** Michael Swan's Language and Poetry Website. *Michael Swan.* [online] 2008. [cit. 2010-13-07]. Dostupné z: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/contrastive-analysis.htm>.
- SZPYRA-KOZLOVSKA, J., a další.** *Assessing assessment methods – on the reliability of pronunciation tests in EFL. UCL Department of Phonetics & Linguistics.* [online] 2005 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp37.pdf>.
- ŠEBESTA, K.** *Od jazyka ke komunikaci.* Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠIK, V.** *Komunikační kompetence v praxi.* Ústí nad Labem : PF UJEP, 2004. ISBN 80-7044-601-3.
- ŠTEFFLOVÁ, J.** *Vstoupí angličtina do mateřských škol? Učitelské noviny* [online]. 2006, roč. 2006, č. 04 [cit. 2010-10-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2852>.
- ŠVEC, V.** *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku.* Brno : Masarykova univerzita - Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- THORBURY, S.** *Teaching English. British Council.* [online] 2009 [cit. 2010-21-05]. Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/methods-post-method-metodos>.
- UNDERHILL, A.** *Sound Foundations.* Oxford : Heinemann, 1994. ISBN 0-435-24091-9.
- UR, P.** 1996. *A Course in Language Teaching.* Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0-521-44994-4.
- VAŠUTOVÁ, J.** *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů.* In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* (1. díl). Praha: PdF UK, 2001, 166 s. ISBN 80-7290-059-5.
- VÚP.** *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

-
- VÚP.** Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I. [online] VÚP, 2007. [cit. 2011-11-09]. Dostupné z: <http://old.vuppraha.cz/clanek/287>.
- VÚP.** *Příručka příkladů dobré praxe.* Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-49-6.
- VÚP.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k I. 9.* VÚP. *Metodický portál RVP.* [online] 2007 [cit. 2011-20-05]. Dostupné z: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf.
- VÚP.** *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5. [online] 2004 [cit. 2011-20-05]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
- WATTSENGLISH.** WATTSENGLISH.com. *WATTSENGLISH FOR CHILDREN.* [online] 2007 [cit. 2011-24-10]. Dostupné z: <http://www.wattsenGLISH.com/>.
- WIDOWSON, H.D.** *Aspects of Language Teaching.* Oxford : OUP, 1990. ISBN 0-19-4371128 X.
- YOULE, G.** *The study of Language.* Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0-521-56053-5.
- ZBRANKOVÁ, M.** *Začátek jazykové výuky. Metodický portál RVP.* [online] 2005 [cit. 2011-14-06]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/77/219>.

11. Profesní curriculum vitae

Mgr. Kateřina Šteklová

Pracoviště

Katedra anglistiky

Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

České Mládeže 8

Ústí nad Labem

Vzdělání

1997 Mgr. – obor: Anglická filologie- Česká filologie

Filozofická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

1997 ziskání pedagogická způsobilosti: doplňující studium zaměřené na výchovně vzdělávací činnost na školách a školských zařízeních.

Státní

závěrečné zkoušky z pedagogiky, z didaktiky českého jazyka a literatury,

z didaktiky anglického jazyka a literatury

Filozofická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

2011

9.2. 2011 vykonání státní doktorské zkoušky v oboru pedagogika se zaměřením na anglický jazyk, Pedagogická Fakulta UP Olomouc

Odborná praxe

1997 – 1998

výuka anglického jazyka - Biskupské gymnázium v Bohosudově (částečný úvazek)

1997 – 2007

Katedra

Purkyně

lektorka praktické angličtiny, anglické fonetiky a fonologie -
anglistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty
v Ústí nad Labem

2007 – doposud

odborná asistentka, výuka a přednášková činnost v oboru anglická fonetika a fonologie, anglická lexikologie, obecná jazykověda –

Katedra

anglistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty

Purkyně

v Ústí nad Labem

2007 – doposud z důvodu realizace výzkumu pro disertační práci - výuka angličtiny
v rozsahu 5 vyučovacích hodin v MŠ a ZŠ Krupka a v Gymnáziu J.

A.

Komenského v Dubí

12. Publikační činnost

(po dobu doktorského studia)

Příspěvky publikované na vědeckých konferencích a seminářích

1. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching Communicative Competence at Primary Level*. In
Sborník z konference New Trends in Educating Future
Teachers

of English III. Olomouc: PdF UP, 2007, s.137-142.

ISBN 978-80-244-1851-3

2. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching English for Communication*. In Sborník z
mezinárodní

konference Challenges in English Language Teaching II.

Ústí nad

Labem: PdF UJEP, 2008, s. 48-53. ISBN 978-80-7414-008-

2

-
3. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching Practical English Phonetics*. In Sborník z mezinárodní konference Challenges in English Language Teaching III. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2009, s. 54-60. ISBN 978-80-7414-139-3
4. ŠTEKLOVÁ, K.: *In Search of Effective Format of the Practical English Phonetics and Phonology Course*. In Sborník z konference New Trends in Educating Future Teachers of English V. Olomouc: PdF UP, 2009. s.140- 146. ISBN 978-80-244-2451-4
5. ŠTEKLOVÁ, K.: *Komunikativní kompetence českých dětí mladšího školního věku v angličtině*. In Sborník z mezinárodní vědecké konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV. Olomouc: 2009. Votobia Olomouc. ISBN 978-80-7220-315-4
6. ŠTEKLOVÁ, K.: *The Role of Continuity in the Growth of the Communicative Competence of Czech Pupils in English Language*. In Sborník z Doktorské konference Angličtina ve škole. Olomouc: PdF UP, 2009. ISBN 978-80-244-2484-2

Příspěvky publikované v odborných časopisech a v pedagogickém tisku

1. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching English to the Youngest Learners*. In ATE Newsletter,

Autumn 2007.s.62-66. ISSN 1210-0196

Recenze odborných publikací

1. CELCE-MURCIA, M. *Teaching Pronunciation: A reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge: 2002. 426s. In Sborník z mezinárodní konference ATECR 2010. Cambridge Scholars

2. NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. Století*. Paido. Brno: 2010. 131 stran. In Sborník z mezinárodní conference Challenges 2012.

Aktivní účast na konferencích

1. *Teaching Communicative Competence at Primary Level*.

Konference New Trends in Educating Future Teachers of English III.
Olomouc: 2007.

2. *Teaching English for Communication*.

Mezinárodní konference Challenges in English Language Teaching II.
Ústí nad Labem: 2008.

3. *Komunikativní kompetence českých dětí mladšího školního věku v angličtině*.

Mezinárodní vědecká konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech

Studentů doktorských studijních programů IV.

Olomouc: 2009.

4. *The Role of Continuity in the Growth of the Communicative Competence of Czech*

Pupils in English Language.

Doktorská konference Katedry angličtiny PFUP Angličtina ve škole.

Olomouc: 2009

Spoluautorství pedagogické publikace

1. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Příručka příkladů dobré*

praxe. Kapitola 2.2. Cizí jazyky. Praha, 2007. ISBN 978-80-87000-08-3

13. Abstract

Disertační práce se zaměřuje na úlohu návaznosti výuky angličtiny od předškolního jazykového vzdělávání v procesu rozvoje komunikativní kompetence žáků základní školy v tomto jazyce se zřetelem k výslovnosti angličtiny. Nutnou podmínkou zlepšování komunikativní kompetence v hodinách angličtiny je ovládnutí cizího jazyka na úrovni, která komunikaci umožní a správná produkce výslovnosti cizího jazyka je základní složkou jazykového kódu.

Teoretická část práce prezentuje výuku výslovnosti v historii didaktiky angličtiny a současný přístup k této problematice. Ve vzdělávacích programech České republiky práce hledá systémové změny v zavádění předškolního jazykového vzdělávání a povinné výuky cizích jazyků a v přístupu k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Jazyková komunikativní kompetence je uvedena ve vzájemnou souvislost s klíčovou kompetencí komunikativní, a to jako nástroj umožňující její zlepšování.

Empirický výzkum testuje existenci kladného vlivu předškolního jazykového vzdělávání v angličtině na kvalitu výslovnosti žáků pěti základních škol v Ústeckém kraji a dále hledá vzájemný vztah mezi výsledky hodnocení výslovnosti a návazností předškolního jazykového vzdělávání na výuku angličtiny v 1. a 2. třídě základní školy. Výslovnost byla testována u mladších žáků základních škol ve 3. třídě a u starších žáků v době ukončení základní školy, ve třídě 9., kdy byl zjištěn stav jejich výslovnosti angličtiny.

V obou věkových skupinách jsou porovnávány tři záměrné výběry žáků shodného věku. Tyto byly vytvořeny dle jejich jazykového životopisu vzhledem k tomu,

zda prošli předškolním jazykovým vzděláváním a vzhledem k návaznosti obsahu výuky na předškolní jazykové vzdělávání v 1. a 2. třídě.

Výzkum užívá kombinaci těchto metod:

- a) kvantitativního výzkumu ke statistickému zpracování dat
- b) kvalitativního výzkumu k doplnění obrazu pedagogické reality v dané problematice. Výslovnost byla testována v řečové produkci žáků prostřednictvím pořízení audionahrávek a videonahrávek a v přímém strukturovaném pozorování.

K vyhodnocení kvality výslovnosti bylo použito holistického přístupu pro zjištění celkového dojmu a atomistického přístupu pro detailní informace o kvalitě výslovnosti žáků.

Výsledky kvantitativního výzkumu lze shrnout následovně:

- Kladný vliv předškolní výuky angličtiny je patrný u žáků 3. tříd, tedy i ve skupině, kde návaznost obsahu mezi předškolním jazykovým vzděláváním a výukou na 1. stupni nemohla být realizována. Žáci skupiny s výukou návaznou však dosahují v hodnocení výslovnosti značně lepších výsledků.
- Prezentovaný výzkum ukázal, že v době ukončení povinné školní docházky ve sledovaných školách Ústeckého kraje existují tři skupiny žáků 9. tříd, které lze třídit dle jazykového životopisu, tak, jak jej sami uvádějí.
- Na základě testování výslovnosti žáků 9. tříd byla zjištěna skupina vykazující velmi dobré výsledky ve výslovnosti angličtiny, které lze zařadit na úroveň A2. Tito žáci uvádějí, že byli angličtině na 1. stupni vyučováni s návazností na jejich předškolní jazykové vzdělávání. Dále byla zjištěna skupina žáků, kteří také uvádějí, že byli vzděláváni v angličtině od předškolního věku, ale bez dodržení návaznosti výuky na 1. stupni. Tito žáci nedosahují lepších výsledků než žáci skupiny kontrolní, kteří uvedli, že byli angličtině vyučováni od 4. třídy. Porovnání aritmetických průměrů výsledků hodnocení jejich výslovnosti nevykazuje statisticky významný rozdíl. Hodnocení výslovnostního profilu dvou zmíněných skupin žáků 9. tříd ukázalo značné nedostatky v jejich fonologické kompetenci. Jejich výslovnost lze zařadit na stupeň A1. Špatná výslovnost u nich může být překážkou úspěšné produkce srozumitelného ústního projevu v

procesu rozvoje komunikativní kompetence.

Kvalitativní výzkum přinesl následující zjištění:

- Metody výuky žáků s výukou návaznou vedou k vyšší úrovni ovládnutí anglické výslovnosti.
- Skupiny bez návazné výuky v 1. a ve 2. třídě základní školy a také skupiny kontrolní nejsou v základních školách Ústeckého kraje, kde byl výzkum prováděn, vyučovány angličtině tak, aby dosahovaly stejně dobré výslovnosti angličtiny jako skupiny s výukou návaznou. Návaznost ve výuce angličtiny je důležitým faktorem umožňujícím zlepšování výslovnosti angličtiny.
- Rozhovory s učiteli a žáky prokázaly, že žáci nebyli vystaveni angličtině tak často jako žáci skupin s výukou návaznou.

Abstract:

This dissertation deals with the impact of pre-primary English language teaching on the development of the pupils' communicative competence in this language. A necessary prerequisite of the development of communicative competence during English language lessons is mastering the language on the level that enables communication. Correct pronunciation forms a base of the language code. The theoretical part of the dissertation focuses on various approaches to pronunciation teaching in English methodology and also on the current approach to this topic. The systemic change in the grade when foreign language learning becomes compulsory is being sought within past and current educational programmes of The Czech Republic. Attention is also paid to the development of pupils' key competencies concept. Communicative competence is put in connection with key communicative competence as a tool enabling its successful development.

The research tests whether pre-primary language teaching influences the quality of pupils' pronunciation in five basic schools in the region of Ústí nad Labem. The research project also seeks possible connection between the pronunciation assessment and continuity of English language teaching. English pronunciation was tested in two age groups of pupils: 3rd graders and 9th graders. Each age group was divided into 3 sections according to the history of their English language learning and according to its

continuity in their lower primary school age. Quantitative methods are used for statistic data processing and qualitative methods are used to seek a complex picture of the pedagogical reality in this issue.

The pupils' pronunciation was tested with the use of audio-recordings, video-recordings and within direct structured observations. The pronunciation assessment was performed according to the holistic approach picturing the pronunciation in the global way and according to the atomistic approach providing detailed information concerning the pupils' pronunciation quality. The quantitative research results may be summarized as follows:

- Pre-primary English language teaching influence was discovered in both groups of the 3rd graders, that means also among the children whose primary English learning was not continuous.
- Pronunciation tested within the pupils of the 9th grades did not show this influence in the group of the interrupted continuity. Comparison of the arithmetic means between the results of the group without continual learning and the control group does not show statistically significant difference.
- The level of pronunciation of those pupils who were taught English continuously was much higher in it's assessment.

The qualitative research brought following results:

- Methods used when teaching the groups with continual English learning history lead to higher level of pronunciation mastery
- Groups who were not taught continuously from lower-primary level are not being taught in the same way in the schools of Ústí region. This results in their not reaching similar pronunciation qualities as the groups with continual lower primary English language learning.

Teachers' and pupils' interviews proved the fact that these pupils who gained bad pronunciation testing results were not exposed to English as often as the continuously taught groups. The assessment of detailed pronunciation profile showed major defects of their phonological competence. Pronunciation of the 9th graders who were not taught continuously on the lower-primary level may be evaluated as being on the reference level A1. Their bad pronunciation may be a great difficulty in their successful

production of intelligible speech in the format of key communicative competence development.

14. Résumé

Cette thèse traite de l'impact de l'enseignement de l'anglais préscolaire sur le développement des compétences de communication des élèves dans cette langue. La maîtrise de la langue au niveau qui permet la communication est une condition nécessaire du développement de la compétence communicative au cours des leçons d'anglais. La production de la prononciation correcte forme une base du code de la langue.

La partie théorique de la thèse porte sur les approches de l'enseignement de la prononciation en didactique d'anglais dans l'histoire et aussi sur les approches actuelles concernant ce sujet. La thèse explore les changements systémiques des programmes éducatifs de la République tchèque dans l'apprentissage des langues étrangères pré-primaire et dans l'approche concernant le développement des compétences clés de communication des élèves. La compétence communicative est mise en relation réciproque avec la compétence communicative clé étant l'outil permettant son développement.

La recherche dans cinq écoles élémentaires de la région d'Ústí examine si l'enseignement des langues préscolaire influe sur la qualité de la prononciation des élèves. Le projet de recherche vise également une connexion possible entre l'évaluation de prononciation et la continuité de l'enseignement de la langue anglaise. La prononciation de l'anglais a été examinée en 3ème classe de l'école primaire pour les jeunes élèves et en 9ème classe, étant finale dans l'enseignement primaire, pour les élèves plus âgés. Chaque groupe d'âge a été divisé en trois sections en fonction de l'histoire de leur apprentissage précoce de l'anglais et leur continuité du contenu de l'enseignement dans la période de l'enseignement primaire. Les méthodes quantitatives sont utilisées pour le traitement des données statistiques et les méthodes qualitatives sont utilisées pour rechercher une image complexe de la réalité pédagogique dans cette problématique. La prononciation des élèves dans leur production orale a été testée en

utilisant des enregistrements sonores, des enregistrements vidéo et en pratiquant des observations directes et structurées. L'évaluation de la prononciation a été réalisée en se servant de l'approche holistique découvrant la prononciation de la manière globale et de l'approche atomistique fournissant des informations détaillées concernant la qualité de la prononciation des élèves. Les résultats des recherches peuvent être résumés ainsi:

La recherche quantitative a donné des résultats suivants:

- L'influence de l'enseignement préscolaire en langue anglaise a été découverte dans les deux groupes d'élèves de la 3ème classe, alors également chez les enfants dont l'enseignement au niveau du contenu ne pas était pas continu.
- La prononciation testée chez les élèves de la 9ème classe avec la continuité interrompue n'a plus montré cette influence. La comparaison des moyennes arithmétiques entre les résultats du groupe, sans apprentissage continu et le groupe de contrôle, ne montre pas de différences statistiquement significatives.
- Les résultats de l'évaluation du niveau de la prononciation des élèves qui ont été enseignés en anglais en continu ont été beaucoup plus élevés.

La recherche qualitative a donné des résultats suivants:

- Les méthodes utilisées lors de l'enseignement des groupes d'apprentissage continu en anglais conduisent à la maîtrise d'un plus haut niveau de la prononciation.
- Les groupes sans l'enseignement continu dans l'âge primaire ainsi que les groupes de contrôle ne sont pas, dans les écoles élémentaires testées de la région d'Ústí, enseignés en anglais de façon qu'ils atteignent les mêmes qualités de bonne prononciation.

Les enseignants et des élèves interviewés approuvent le fait que les élèves qui ont obtenu de mauvais résultats lors des tests de prononciation ne sont pas exposés à l'anglais aussi souvent que les groupes enseignés en continu. L'évaluation du profil de la prononciation détaillé a montré des défauts majeurs de leurs compétences phonologiques. La prononciation des élèves de 9ème classe qui n'étaient pas enseignés en continu lors de l'enseignement pre-primaire peut être évaluée comme étant sur le niveau de référence A1. Leur mauvaise prononciation peut présenter une grande difficulté dans leur production orale réussie et intelligible au cours du processus du

développement de la compétence clé de communication.