

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Mgr. Jaroslava Ivanová, M. A.

**HODNOCENÍ ORÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ
BUDOUCÍCH UČITELŮ ANGLICKÉHO JAZYKA
SE ZAMĚŘENÍM NA VÝSLOVNOST**

Disertační práce

Obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

Školitelka: Doc. PhDr. Alena Lenočková, CSc.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem svou disertační práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci 2011

.....

Jaroslava Ivanová

Obsah

I. *Teoretická část*

Úvod	1
Terminologická vymezení	3
Cíle disertační práce	3
Metodika a postup řešení	5
Struktura disertační práce	7
Výstupy disertační práce	8
Seznam zkratk	9
1 Význam orálních dovedností v přípravě (budoucích) učitelů	10
1.1 Orální dovednosti ve vztahu ke klíčovým kompetencím učitele	11
1.1.1 Rozvíjející kompetence	13
1.1.1.1 Adaptivní kompetence	14
1.1.1.2 Informační kompetence	15
1.1.1.3 Sebereflektivní kompetence	16
1.1.1.4 Autoregulativní kompetence	18
1.1.1.5 Výzkumná kompetence	19
1.1.1.6 Shrnutí	20
1.2 Orální dovednosti jako součást komunikativní kompetence	20
1.2.1 Komunikativní kompetence uživatele jazyka	21
1.2.2 Obecné kompetence	21
1.2.2.1 Jazykový cit a komunikační povědomí	21
1.2.2.2 Obecné fonetické dovednosti	22
1.2.2.3 Studijní dovednosti	23
1.2.2.4 Heuristické dovednosti	23
1.2.3 Komunikativní jazykové kompetence	24
1.2.3.1 Definice komunikativní jazykové kompetence	24
1.3 Orální dovednosti jako součást oborově předmětové kompetence	25
1.4 Shrnutí	25
2 Charakteristické rysy orálních dovedností	26
2.1 Definice orálních dovedností	26
2.2 Klasifikace řečových dovedností	27
2.2.1 Orální a grafické řečové dovednosti	27
2.2.2 Receptivní a produktivní řečové dovednosti	28
2.3 Výsledky výzkumu týkajícího se řečových dovedností	31
2.4 Orální dovednosti a jazykové prostředky	32
2.5 Orální dovednosti jako součást pedagogické komunikace	33
2.5.1 Řeč učitele	34
2.5.1.1 Předpoklady rozvoje řeči učitele	34
2.5.1.3 Vlastnosti řeči (učitele) v mluveném projevu	35
2.6 Shrnutí	40
3 Osvojování a výuka cizího jazyka	41
3.1 Osvojování cizího jazyka či učení se cizímu jazyku	41
3.2 Výuka řečových dovedností	44
3.3 Shrnutí	44

4	Hlasité čtení	48
	4.1 Definice hlasitého čtení	48
	4.2 Kognitivní náročnost hlasitého čtení	49
	4.3 Kontroverzní charakter hlasitého čtení	50
	4.3.1 Receptivní či produktivní dovednost	50
	4.3.2 Hlasité čtení v rámci komunikativního přístupu k výuce angličtiny	50
	4.3.3 Procesy probíhající v průběhu hlasitého čtení	52
	4.3.4 Procesy probíhající při nácviku hlasitého čtení z hlediska poslechu	55
	4.4 Jazykové procesy v průběhu hlasitého čtení v případě rodilých mluvčí	59
	4.5 Výsledky výzkumu hlasitého čtení	61
	4.5.1 Výsledky výzkumu týkající se čtenářů, kteří nejsou RMA	61
	4.5.2 Výzkum hlasitého čtení zaměřený na rodilé mluvčí angličtiny	62
	4.6 Shrnutí	63
5	Výslovnost	64
	5.1 Cíle výuky výslovnosti	66
	5.1.1 Cíle výuky výslovnosti angličtiny v obecné poloze	66
	5.1.2 Cíle výuky výslovnosti angličtiny na ZŠ a SŠ v České republice	69
	5.1.3 Cíle výuky výslovnosti angličtiny u budoucích učitelů angličtiny	70
	5.1.4 Cíle výuky výslovnosti ve výzkumných šetřeních	72
	5.2 Spisovná výslovnost anglického jazyka	73
	5.2.1 Vzor(y) britské spisovné výslovnosti anglického jazyka	75
	5.2.2 Souvislost britské spisovné výslovnosti s rozhlasovými vysíláními BBC	78
	5.2.3 Charakteristické rysy zvukové podoby RP	80
	5.2.3.1 Systém hlásek	81
	5.2.3.2 Suprasegmentální jevy	82
	5.3 Český/cizí akcent v angličtině	88
	5.4 Výsledky výzkumů zabývajících se výslovností angličtiny	91
	5.5 Shrnutí	93
6	Hodnocení ve výuce zaměřené na programy učitelství AJ	95
	6.1 Hodnocení ve výuce angličtiny v programu učitelství	95
	6.1.1 Vztah hodnocení k pojetí vzdělávání	95
	6.1.2 Funkce hodnocení	96
	6.1.3 Hodnocení a výukové cíle	96
	6.2 Základní principy hodnocení	98
	6.2.1 Validita	99
	6.2.2 Reliabilita	103
	6.3 Hodnotitelé hlasitého čtení	103
	6.3.1 Role hodnotitelů ve vztahu k podstatě testové úlohy	103
	6.3.2 Školení hodnotitelů	104
	6.3.3 Reliabilita hodnotitelů	105
	6.3.4 Hodnotitelé ve vztahu k hodnoticímu nástroji	106
	6.4 Texty vhodné pro hodnocení hlasitého čtení	108
	6.5 Chyba ve výuce anglického jazyka	109
	6.5.1 Chyby v jazykové kompetenci a performanci	109
	6.5.2 Chyby z hlediska jazykových prostředků a řečových dovedností	110
	6.5.3 Chyby z hlediska jejich závažnosti	110
	6.5.4 Chyby z hlediska interlingvy	111
	6.5.4.1 Stádia interlingvy	111
	6.5.4.2 Mezijazykový a vnitrojazykový transfer	112
	6.5.4.3 Příčiny vnitrojazykového transferu a interference	113
	6.5.4.4 Příčiny mezijazykového transferu a interference	116
	6.6 Metody práce s chybou	129
	6.7 Shrnutí	129
7	Závěry	130

II.	<i>Empirická část</i>	
8	Hodnocení orálních dovedností	132
	8.1 Cíle výzkumných šetření	132
9	První výzkumné šetření - český akcent v angličtině v průběhu hlasitého čtení	133
	9.1 Výzkumné otázky a hypotézy	134
	9.2 Metodologie výzkumu fáze I – míra a ukazatelé českého akcentu v angličtině	136
	9.2.1 Materiál	136
	9.2.1.1 Rozbor textu vzorové nahrávky	136
	9.2.2 Výzkumný vzorek	138
	9.2.2.1 Studenti	138
	9.2.2.2 Hodnotitelé	139
	9.2.2.3 Odhad rozsahu výběru vzorku	140
	9.2.3 Výzkumný nástroj	141
	9.2.4 Předvýzkum	141
	9.2.5 Průběh výzkumného šetření	144
	9.2.5.1 Administrace úkolů studentům a hodnotitelům	144
	9.2.5.2 Sběr dat	145
	9.2.6 Zpracování a analýza dat	145
	9.2.7 Výsledky	146
	9.2.7.1 Jednotlivé průměrné hodnoty ČA v AJ naměřené třemi hodnotiteli u nacvičeného hlasitého čtení	146
	9.2.7.2 Celková průměrná hodnota ČA v AJ u nacvičeného hlasitého čtení	148
	9.2.7.3 Korelace mezi hodnotami ČA v angličtině naměřené jednotlivými hodnotiteli	149
	9.2.7.4 Míra těsnosti vztahu mezi pořadími tří dvojic hodnotitelů	151
	9.2.7.5 Hlavní příčiny ČA identifikované třemi hodnotiteli	153
	9.2.7.6 Celková míra závažnosti jednotlivých výslovnostních jevů pro ČA	156
	9.2.7.7 Variabilita hodnot přiřazených jednotlivým výslovnostním jevům individuálními hodnotiteli	156
	9.2.7.8 Těsnost vztahu mezi pořadími jednotlivých dvojic výslovnostních jevů při hodnocení míry ČA v AJ	158
	9.2.7.9 Vztah mezi frekvencí aplikace jednotlivých výslovnostních jevů třemi hodnotiteli a jejich celkovou závažností	159
	9.2.7.10 Nejčastější kombinace tří výslovnostních jevů považované za příčinu ČA hodnotiteli	161
	9.2.7.11 Shoda v používání jednotlivých kombinací příčin ČA mezi hodnotiteli při posuzování připraveného hlasitého čtení	161
	9.2.8 Diskuse a závěry	162
	9.3 Metodologie výzkumu fáze II – vliv nácvičku hlasitého čtení na míru českého akcentu	164
	9.3.1 Materiál	164
	9.3.2 Výzkumný vzorek	165
	9.3.2.1 Studenti	165
	9.3.2.2 Hodnotitelé vzorků hlasitého čtení	165
	9.3.3 Výzkumný nástroj	166
	9.3.4 Předvýzkum	166
	9.3.5 Průběh výzkumného šetření	167
	9.3.5.1 Administrace úkolů studentům a hodnotitelům	167
	9.3.5.2 Sběr dat	168
	9.3.6 Zpracování a analýza dat	169
	9.3.7 Výsledky	169
	9.3.7.1 Vliv nácvičku hlasitého čtení na snížení českého akcentu při hlasitém čtení v AJ z hlediska jednotlivých hodnotitelů	169
	9.3.7.2 Vliv nácvičku hlasitého čtení na snížení ČA při hlasitém čtení v AJ z hlediska průměrného hodnocení hlasitého čtení s přípravou a spatra	171
	9.3.7.3 Výběr příčin míry ČA při hodnocení dvou typů hlasitého čtení	171
	9.3.8 Shrnutí	
10	Druhé výzkumné šetření – Postoje studentů k výslovnosti angličtiny a příčiny míry českého akcentu v jejich angličtině	174
	10.1 Výzkumné otázky a hypotézy	174
	10.2 Metodologie výzkumu	174

10.2.1	Výzkumný vzorek	174
10.2.2	Výzkumná metoda	174
10.2.3	Pilotování dotazníku	175
10.2.4	Administrace dotazníku a sběr dat	175
10.2.5	Zpracování a analýza dotazníku	175
10.3	Výsledky dotazníkového šetření	176
10.3.1	Otázky 1 - 5	176
10.3.1.1	Výsledky: otázky 1 - 5	176
10.3.1.2	Shrnutí výsledků pro otázky 1 - 5 a diskuse	178
10.3.2	Otázky 6 - 11	179
10.3.2.1	Výsledky: otázky 6 - 11	179
10.3.2.2	Shrnutí výsledků pro otázky 6 - 11 a diskuse	183
10.3.3	Otázky 12 - 17	187
10.3.3.1	Výsledky: otázky 12 - 17	187
10.3.3.2	Shrnutí výsledků pro otázky 12 – 17 a diskuse	192
10.3.4	Otázky 18 - 26	194
10.3.4.1	Výsledky: otázky 18 - 26	194
10.3.4.2	Shrnutí výsledků pro otázky 18 – 26 a diskuse	200
10.3.5	Otázky 27 - 28	201
10.3.5.1	Výsledky: otázky 27 - 28	202
10.3.5.2	Shrnutí výsledků pro otázky 27 – 28 a diskuse	203
10.4	Shrnutí	204
11	Závěry	207

Seznam použité literatury

Seznam tabulek

Seznam příloh

Přílohy

Profesní curriculum vitae

Anotace

Autoreferát

I Teoretická část

Úvod

V současné době není pochyb o tom, že je důležité mít výborně připravené učitele anglického jazyka, kteří mají působit na nižším stupni sekundární školy, jak z hlediska jejich pedagogické přípravy, tak z hlediska jejich specifické jazykové přípravy. Navíc je zřejmé, že vysokoškolská příprava budoucích učitelů anglického jazyka musí akcentovat potřeby školy budoucnosti, která bude klást na učitele nové a mnohdy v současnosti nepředvídatelné požadavky ve všech aspektech klíčových kompetencí učitele.

Protože se práce zabývá tím, jak budoucí nebo stávající učitelé anglického jazyka ovládají angličtinu v rovině výslovnosti, je vhodné osvětlit, proč se jedná o vysokoškolské studenty 1. ročníku denního či kombinovaného bakalářského studia Anglického jazyka se zaměřením na vzdělávání a studentů rozšiřujícího studia Anglického jazyka pro základní školu. Z hlediska celé koncepce strukturovaného vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Palackého Univerzity je hlavní náplní prvních tří let přípravy budoucích učitelů angličtiny rozvoj úrovně ovládnutí praktického jazyka a jednotlivých komponent lingvistické kompetence, jako jsou lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická kompetence (Council of Europe, 2002, s. 111). Pedagogická příprava učitelů včetně oborových didaktik tvoří stěžejní součást kurikula následného dvouletého magisterského studia.

U těchto studentů se předpokládá dosažení jazykové způsobilosti na úrovni B2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR) při vstupu do 1. ročníku, kdy se začíná pracovat s materiály na úrovni C1. Absolvování závěrečné jazykové zkoušky v 5. semestru bakalářského studia předpokládá jazykovou způsobilost na úrovni C1.2. Kurikulum systematické lingvistické přípravy začíná v 1. ročníku kurzem Fonetiky a fonologie. V následujících ročnících dochází k dalšímu rozvoji fonologické kompetence jako součásti orálních dovedností v rámci kurzů praktického jazyka, kurzů rozvoje řečových a poslechových dovedností a všechny kurzy by měly přispívat ke snížení českého akcentu ve výslovnosti angličtiny u budoucích učitelů AJ na ZŠ.

Prvním cílem výzkumu této práce je identifikovat míru českého akcentu v anglické výslovnosti a příčiny českého akcentu dle závažnosti, kterou hodnotili vysokoškolští učitelé na základě nahrávek hlasitého čtení poskytnutých studenty prvního ročníku na konci kurzu Fonetika a fonologie. Dalším cílem je zjistit, jaký vliv může mít strukturovaný nácvik hlasitého čtení na předpokládané snížení míry českého akcentu studentů kombinovaného studia. Třetím cílem je zjistit konzistenci hodnocení míry českého akcentu mezi hodnotiteli, z nichž jeden je rodilý mluvčí anglického jazyka a ostatní jsou rodilými mluvčími českého jazyka. Posledním cílem je identifikovat proměnné, které mohou mít vliv na míru českého akcentu v angličtině studentů 1. ročníku studia učitelství AJ.

Hodnocení orálních dovedností v cizojazyčné výuce je jedna z nejobtížnějších dovedností, kterou si musí učitel osvojit, protože nejvíce podléhá subjektivnímu úsudku hodnotitele i hodnoceného. Vybrali jsme si hodnocení jen jedné z mnoha orálních dovedností, tj. hlasitého čtení v anglickém jazyce, z hlediska míry českého akcentu ve výslovnosti angličtiny v případě studentů 1. ročníku. K míře českého akcentu ve výslovnosti anglického jazyka v průběhu hlasitého čtení dle hodnotitelů nejvíce přispívají rysy výslovnosti, jež jsou seřazeny od nejzávažnějších po méně závažné: rytmus, intonace, výslovnost individuálních hlásek, slovní a větný přízvuk.

Hodnotiteli nahrávek hlasitého čtení jsou vysokoškolští učitelé předmětu Fonetika a fonologie z pedagogických fakult, kteří se na jedné straně musí potýkat s vytýčením cíle pro oblast anglické výslovnosti, na straně druhé s alternativními formami hodnocení výslovnosti studentů při relativně malé dotaci kontaktních hodin v denním studiu ve srovnání s ostatními pedagogickými fakultami v České republice a při omezeném počtu kontaktních hodin v kombinovaném studiu. Proto musí hledat alternativní formy nácviku i hodnocení výslovnosti v angličtině především v kombinovaném a rozšiřujícím studiu učitelství anglického jazyka. Jednu takovou formu představuje strukturovaná příprava nácviku hlasitého čtení a následná analýza nahrávek hlasitého čtení jak studenty, tak jejich vysokoškolskými učiteli, která předpokládá jednak rozvoj analytických, (sebe)reflektivních a sebehodnotících dovedností studentů na základě kognitivních znalostí získaných v předmětu Fonetika a fonologie a jednak rozvoj kooperace se spolužáky v aktu hodnocení.

Terminologická vymezení

V práci budeme o subjektech a objektech edukačního procesu (Průcha, 2002, s. 81-83) hovořit následujícím způsobem. Pokud půjde o vysokoškolské studenty denního, kombinovaného a rozšiřujícího studia učitelství (anglického jazyka), budou označováni buď jako studenti nebo budoucí učitelé bakalářského programu na rozdíl od praktikujících učitelů, kteří si rozšiřují svou kvalifikaci v kombinovaném studiu. Naopak označení žák je výhradně používán jako objekt vzdělávání na 1. či 2. stupni sekundární školy.

Referuje-li autorka práce ke zkušenostem s vysokoškolskými studenty, jedná se o studenty Katedry anglického jazyka (dále jen KAJ) Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v konsekutivním (následném) modelu přípravy budoucích učitelů anglického jazyka (Nezvalová, 2003, s. 10), který je na KAJ realizován v denním studiu od školního roku 2007/2008, kdy došlo institucionálním zásahem k upuštění od paralelního modelu (Nezvalová, 2003, s. 10).

Pokud nebude užito jiné reference, je zvolena forma mužského rodu pro učitele, žáka, studenta, respondentu i hodnotitele, která současně označuje jak muže, tak ženy.

Práce využívá množství zdrojů v anglickém jazyce. Proto se u výrazů, které nemají zavedený český ekvivalent, nebo jejich překlad neexistuje ve zdrojích, které autorka prostudovala, vždy v textu uvádí, zda se jedná o překlad autorky či překlad výrazu pochází z jiného zdroje. U všech výrazů přejatých z angličtiny je připojen i anglický ekvivalent, např. „hlasité čtení“ „*angl. oral reading/reading aloud*“. Citace z anglických zdrojů jsou k dispozici v originále v přílohách nebo v poznámkách pod čarou, pokud nejsou součástí textu.

Celá práce je koncipována tak, že každá kapitola vychází z široce a obecně pojatých pedagogických a psychologických, eventuálně psycholingvistických předpokladů rozvoje a hodnocení orálních dovedností, které jsou dále úžeji zaměřeny z pohledu lingvodidaktiky na oblast výslovnosti. Proto jsou i příklady uváděné v obecně pojatých úvodních částech kapitol čerpány z oblasti výslovnosti anglického jazyka a jejího hodnocení.

Cíle disertační práce

Cílem práce je prozkoumat potenciál hlasitého čtení jako jednu z mnoha možností zdokonalování výslovnosti v angličtině v denním a kombinovaném studiu a současně ověřit konzistentnost hodnocení orálních dovedností studentů anglického jazyka mezi hodnotiteli.

Je zřejmé, že tato témata stojí na pomezí mnoha disciplín, které mají styčné body s pedagogikou, čemuž odpovídá také přístup k jednotlivým aspektům zkoumaných témat v teoretické části. Snažili jsme se zjistit současný stav empirického výzkumu v těchto oblastech: stanovení cílů ve výuce výslovnosti, hodnocení hlasitého čtení (vysokoškolskými) učiteli, postoje učitelů angličtiny, kteří nejsou rodilými mluvčími angličtiny, k úrovni ovládnutí výslovnosti a anglického jazyka a možnostem jejich zdokonalování.

Cílů této práce je několik:

1. Určit míru českého akcentu ve výslovnosti angličtiny v případě hlasitého čtení budoucích i stávajících učitelů anglického jazyka, kteří jsou studenty 1. ročníku anglického jazyka v denní či kombinované formě.
2. Zjistit míru českého akcentu ve výslovnosti angličtiny v průběhu hlasitého čtení a závažnost jednotlivých výslovnostních jevů.
3. Určit, do jaké míry je hodnocení nahrávek hlasitého čtení vysokoškolskými učiteli konzistentní.
4. Zjistit, jaký má vliv strukturovaný nácvik hlasitého čtení na míru českého akcentu v anglickém jazyce.
5. Identifikovat míru možných příčin českého akcentu v angličtině:
postoje studentů k výuce anglického jazyka a výslovnosti,
postoje k cílům, které si kladou ve výuce anglického jazyka a výslovnosti,
míru důležitosti, kterou přisuzují jednotlivým jazykovým prostředkům a řečovým dovednostem ve výuce anglického jazyka,
vliv různých proměnných na jejich výslovnost (výslovnost učitele na ZŠ, SŠ, postoj učitelů k výuce výslovnosti na ZŠ a SŠ, pobyt v anglicky mluvících zemi, délka studia anglického jazyka).

Jsou sledována tato hlediska:

- Vypracování metodiky zdokonalování výslovnosti anglického jazyka prostřednictvím hlasitého čtení vede jednak ke zkvalitnění kontaktní výuky zaměřené na výslovnost anglického jazyka, jednak ukazuje alternativní možnosti ke zkvalitnění přípravy studentů kombinovaného a rozšiřujícího studia mimo

kontaktní výuku v oblasti anglické výslovnosti prostřednictvím studijních opor v prostředí Unifor, a to především na Katedře anglického jazyka Pedagogické fakulty v Olomouci, ale také na ostatních katedrách anglického jazyka.

- Zkvalitnění reliability hodnocení vysokoškolských vyučujících v oblasti výslovnosti studentů denního a kombinovaného studia.
- Návrh alternativních forem nácviku a hodnocení výslovnosti vysokoškolských studentů učitelství anglického jazyka především v kombinovaných formách studia, které vedou k rozvíjení jejich kritického myšlení a rozvíjejících kompetencí.

Metodika a postup řešení

Postup řešení:

Kombinace kvalitativních a kvantitativních metodologických přístupů.

Výzkumné metody:

1. Strukturované lingvistické hodnocení nahrávek hlasitého čtení na základě navrženého *hodnotícího dotazníku se škálou likertovského typu* k hodnocení míry českého akcentu ve výslovnosti angličtiny a na základě *výběru tří z pěti nabízených položek* k identifikaci příčin českého akcentu dle jejich závažnosti. Hodnotící dotazník byl vytvořen účelově pro potřeby tohoto výzkumu a ověřen v předvýzkumu.
- Byla vypočtena celková průměrná hodnota míry českého akcentu v nahrávkách předem připraveného hlasitého čtení (cíl 1).
 - Na základě Pearsonova koeficientu korelace byla posouzena míra variability dat od 3 hodnotitelů a byla testována hypotéza o statistické významnosti vypočítaných koeficientů korelace (cíl 3).
 - Pro posouzení celkové míry závažnosti jednotlivých výslovnostních jevů byl použit Spearmanův koeficient korelace a byla provedena krostabulace koeficientů týkajících se vztahů mezi jednotlivými výslovnostními jevy (cíl 4).

Kromě těchto hlavních cílů, byla statistickému posouzení podrobena i data od jednotlivých hodnotitelů.

- Srovnání pořadí jednotlivých výslovnostních jevů, jak ho určili 3 hodnotitelé, bylo posouzeno na základě Kendallova koeficientu shody.
2. Komparativní strukturované hodnocení nahrávek předem nepřipraveného a připraveného hlasitého čtení na základě navrženého *hodnotícího dotazníku* (viz bod 1).
 - Hypotéza o vlivu nácviku hlasitého čtení na snížení míry českého akcentu byla ověřena pomocí párového t-testu (cíl 4).
 3. Dotazník sestávající z 29 otázek, s většinou uzavřených odpovědí a třemi otevřenými otázkami. Dotazník byl vytvořen účelově pro potřeby tohoto výzkumu a ověřen v předvýzkumu.
 - Protože se z velké části jedná o data deskriptivního charakteru, byly použity jen deskriptivní charakteristiky, ze kterých vychází kvalitativní obsahová analýza. V případě otevřených odpovědí obsahová analýza vedla k vytváření kategorií.

Hlavní hypotézy:

1. Hodnoty míry českého akcentu v angličtině studentů učitelství anglického jazyka odpovídají středně silnému nebo slabému akcentu v angličtině.
2. Suprasegmentální výslovnostní jevy přispívají větší mírou k míře českého akcentu v angličtině než segmentální jevy.
3. Jednotlivé suprasegmentální jevy (rytmus, intonace, slovní a větný přízvuk) přispívají stejnou měrou k míře českého akcentu v anglickém jazyce.
4. Pearsonovy koeficienty korelace svědčí o tom, že mezi hodnoceními jednotlivých dvojic hodnotitelů jsou významné vztahy závislosti.
5. Nácvik hlasitého čtení má vliv na snížení míry českého akcentu v angličtině studentů.
6. Podle subjektivního hodnocení studentů ovládnutí výslovnosti přispívá k vyšší míře porozumění v aktu komunikace.
7. Míra českého akcentu v angličtině studentů souvisí s řadou proměnných působících v průběhu studia anglického jazyka.

Struktura disertační práce

Práce se v teoretické části zabývá orálními dovednostmi v cizojazyčné výuce, jejich vztahem ke klíčovým kompetencím učitele, ke komunikativní kompetenci a oborově předmětové kompetenci budoucích učitelů anglického jazyka, kteří nejsou rodilými mluvčími angličtiny. Orální dovednosti jsou diskutovány z pohledu stanovení cíle výslovnosti ve výuce učitelů, zvolení vzoru spisovné výslovnosti, charakteristik hlasitého čtení, jeho nácviku a hodnocení z hlediska nejčastějších odchylek od britské spisovné výslovnosti v podobě mimojazykových a vnitrojazykových chyb ve výslovnosti. Z výše uvedeného je patrné, že teoretická část představuje syntézu poznatků z oborů pedagogiky, psychologie, sociolingvistiky, lingvodidaktiky a lingvistiky, jak to dokládá následující osnova práce.

I. Teoretická část

1 Význam orálních dovedností v přípravě (budoucích) učitelů

- 1.1 Orální dovednosti ve vztahu ke klíčovým kompetencím učitele
- 1.2 Orální dovednosti jako součást komunikativní kompetence
- 1.3 Orální dovednosti jako součást oborově předmětové kompetence

2 Charakteristické rysy orálních dovedností

- 2.1 Definice orálních dovedností
- 2.2 Klasifikace řečových dovedností
- 2.3 Výsledky výzkumu týkajícího se řečových dovedností
- 2.4 Orální dovednosti a jazykové prostředky
- 2.5 Orální dovednosti jako součást pedagogické komunikace

3 Osvojování a výuka cizího jazyka

- 3.1 Osvojování cizího jazyka či učení se cizímu jazyku
- 3.2 Výuka řečových dovedností

4 Hlasité čtení

- 4.1 Definice hlasitého čtení
- 4.2 Kognitivní náročnost hlasitého čtení
- 4.3 Kontroverzní charakter hlasitého čtení
- 4.4 Jazykové procesy v průběhu hlasitého čtení v případě rodilých mluvčích
- 4.5 Výsledky výzkumu hlasitého čtení

5 Výslovnost

- 5.1 Cíle výuky výslovnosti
- 5.2 Spisovná výslovnost anglického jazyka
- 5.3 Český/cizí akcent v angličtině
- 5.4 Výsledky výzkumů zabývajících výslovností angličtiny

6 Hodnocení

- 6.1 Hodnocení ve výuce angličtiny v programu učitelství
- 6.2 Základní principy hodnocení
- 6.3 Hodnotitelé hlasitého čtení
- 6.4 Texty vhodné pro hodnocení hlasitého čtení
- 6.5 Chyba ve výuce anglického jazyka

	6.6 Metody práce s chybou
7	Závěry
II.	<i>Empirická část</i>
8	Hodnocení orálních dovedností
	8.1 Cíle výzkumných šetření
9	První výzkumné šetření – český akcent v angličtině v průběhu hlasitého čtení
	9.1 Výzkumné otázky a hypotézy
	9.2 Metodologie výzkumu fáze I – míra českého akcentu, jeho příčiny a konzistentnost hodnotitelů
	9.3 Metodologie výzkumu fáze II – vliv nácviku hlasitého čtení na míru českého akcentu
	9.4 Shrnutí
10	Druhé výzkumné šetření – Postoje studentů k výslovnosti angličtiny a příčiny míry českého akcentu v jejich angličtině
	10.1 Výzkumné otázky a hypotézy
	10.2 Metodologie výzkumu
	10.3 Výsledky dotazníkového šetření
	10.4 Shrnutí
11	Závěry

Výstupy disertační práce

- Využití poznatků z přípravy a aplikace hodnotícího dotazníku při hodnocení nahrávek hlasitého čtení v procesu standardizace hodnotitelů anglické výslovnosti na Katedře anglického jazyka PdF UP.
- Implementace poznatků z hodnocení nahrávek hlasitého čtení v podobě dalšího zdokonalení metodického průvodce k nácviku hlasitého čtení pro studenty kombinovaného studia a v inovaci organizačních forem výuky v počítačové učebně na Katedře anglického jazyka.
- Využití alternativních forem nácviku a hodnocení aspektu výslovnosti ke zkvalitnění lingvodidaktické a lingvistické přípravy budoucích učitelů anglického jazyka jako součásti studijních opor v prostředí Unifor především v kombinovaných formách studia.
- Inovace sylabu kurzu Fonetiky a fonologie v denním a kombinovaném studiu učitelství anglického jazyka na ZŠ se zřetelem k výsledkům výzkumu – klást větší důraz na rytmus, intonaci a problematickou výslovnost jednotlivých fonémů.
- Rozvíjení schopnosti (sebe)reflexe a (sebe)hodnocení ve všech aspektech klíčových kompetencí vysokoškolských studentů učitelství (anglického jazyka), především ve všech formách kontinuálního a závěrečného hodnocení studentů.
- Zvážení způsobu výběru studentů v průběhu přijímacího řízení, kteří se chtějí stát učiteli cizího jazyka vzhledem k možnostem posouzení jejich vstupní úrovně výslovnosti v anglickém jazyce.

Seznam zkratk používaných v textu

A1	uživatel základů jazyka s úvodní způsobilostí dle SERR
A2	uživatel základů jazyka s druhou nejnižší způsobilostí dle SERR
AJ	anglický jazyk
AK	akademický korpus
ARC	autentické, restriktivní a komunikativní užívání jazyka (angl. Authentic, Restrictive, Communicative Language Usage)
ASV	Americká spisovná (standardní) výslovnost
B1	samostatný uživatel jazyka na prahové úrovni dle SERR
B2	samostatný uživatel jazyka s omezenou operační způsobilostí dle SERR
BBC	britská rozhlasová stanice (angl. British Broadcasting Corporation)
BBC English	spisovná výslovnost britské angličtiny hlasatelů BBC
BSV	Britská spisovná (standardní) výslovnost
C1	zkušený uživatel jazyka s účinnou operační způsobilostí dle SERR
C2	zkušený uživatel jazyka s celkovou operační způsobilostí dle SERR
CAE	cambridgeská zkouška z AJ na úrovni C1 (angl. Certificate in Advanced English)
CJ	cizí jazyk
ČA	český akcent
ČJ	český jazyk
DSV	důležitost správné výslovnosti
EPD	slovník výslovnosti spisovné angličtiny English Pronouncing Dictionary
EPOSTL	Evropské portfolio pro budoucí učitele jazyků. Nástroj k reflexi v edukaci učitelů jazyků.
et al.	a jiní/ a spolupracovníci
FCE	cambridgeská zkouška z AJ na úrovni B2 (angl. First Certificate of English)
FONCV	denní tříleté bakalářské studium Angličtina se zaměřením na vzdělávání
H	hypotéza
IPA	Mezinárodní fonetická asociace (angl. International Phonetic Association)
KAJ	Katedra anglického jazyka
KFONE	kombinované 2,5 leté studium Angličtina se zaměřením na vzdělávání
LPD	slovník výslovnosti spisovné angličtiny Longman Pronunciation Dictionary
PdF	Pedagogická fakulta
PIAAC	Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých
PPP	prezentace, procvičování, produkce (angl. presentation, practice, production)
RMA	rodilý mluvčí anglického jazyka
RMČ	rodilý mluvčí českého jazyka
RP	spisovná výslovnost britské angličtiny (angl. Received Pronunciation)
RVP	Rámcový vzdělávací program
SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SP	slovní přízvuk
SŠ	střední škola
SV	spisovná výslovnost
UP	Univerzita Palackého
V	výslovnost
VC	výslovnostní cvičení
VŠ	vysoká škola, vysokoškolský
WPFONE	rozšiřující 2,5 letý program Angličtina pro ZŠ
ZŠ	základní škola

1 Význam orálních dovedností v přípravě budoucích učitelů

Tato práce se zaměřuje na orální dovednosti budoucích učitelů anglického jazyka. Tyto dovednosti jsou jednak podstatnou součástí komunikativní kompetence (Spilková, 1997, s. 62; Švec, 1999, s. 23), která učitelům umožňuje komunikaci s žáky ve třídě v různých pedagogických situacích, ale současně jsou i součástí odborně předmětové kompetence (Hanušová, 2005), pokud učitel bude v procesu komunikace se žáky používat převážně angličtinu. V tomto směru je role orálních dovedností v cizím jazyce svým způsobem výjimečná, neboť v případě budoucích učitelů anglického jazyka je ovládnutí orálních dovedností v angličtině naplněním odborně předmětové kompetence, jež je nutným předpokladem možnosti realizace komunikativní kompetence v širším slova smyslu (Spilková, 1997; Švec, 1999). Z výše uvedeného vyplývá, že na orální dovednosti budoucího učitele cizího jazyka se lze podívat jednak z pohledu učitelských kompetencí, jednak z pohledu kompetencí studenta angličtiny jako samostatného a zkušeného uživatele jazyka (SERR, 2002, s. 23), ačkoliv se oba pohledy budou nezbytně prostupovat. Nejprve ale bude nutné, abychom osvětlili pojem kompetence.

Průcha diskutuje souhrnně pojem kompetence a tvrdí, že ačkoliv je dnes běžně používán širokou pedagogickou obcí, není jasně vymezen, protože je buď rozpracován jako obsah jednotlivých kompetencí či cílových výstupů v kurikulárních dokumentech, či je teoreticky definován. Uvádí pět různých definic kompetence v příloze č. 1 (2009, s. 242).

Ve shodě s Průchou (ibid.) můžeme vyčlenit jako klíčová slova „schopnost“ či „způsobilost“ na jedné straně a „subjekt“ na straně druhé. Subjekt je pojat jako aktivní činitel, který si kompetenci vytváří a rozvíjí, ale současně neustálé zdokonalování kompetence umožňuje další rozvoj kompetence subjektu. Kompetence jako schopnost ale vychází z vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot a know-how, avšak současně je akcentován potenciál subjektu vypořádat se s novými situacemi a být připraven pro budoucnost (viz definice 1,4,5 v příloze č. 1).

Z hlediska diachronního Průcha (2009, s. 242) spojuje vznik konceptu kompetence se dvěma tradicemi, s lingvistou Noamem Chomským, který pojem kompetence uvedl v život v šedesátých letech 20. století, a se sférou odborného vzdělávání, do které se rozšířil jako pojem klíčová kompetence v 90. letech minulého století a prvním desetiletí 20. století. Jazykově zaměřené pojetí kompetence Chomského jako součásti generativní gramatiky

interpretuje Průcha (2009, s. 242) obecně jako „předpoklad pro nějakou reálnou činnost nebo výkon“, což v důsledku ale znamená, že kompetence představuje koncept ideálu, v intencích jazyka - ideálního mluvčího či posluchače daného cizího jazyka, který ovládá celý jazykový systém. Proto je účelné od pojetí kompetence odlišit koncept performance, který se používá pro označení konkrétního výkonu mluvčího či posluchače (Richards et al., 2002, s. 94).

Průcha (2009, s. 243) uvádí, že v české literatuře se pojem kompetence poprvé objevil v Standardu základního vzdělávání (1995), který byl základem pro specifikaci kompetencí v dokumentu Vzdělávací program Základní škola (1996) jako „způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu“ (s. 5). Průcha (ibid.) zmiňuje existenci dalších kurikulárních dokumentů, které přinášejí taxonomii klíčových kompetencí, ale má zato, že všem dokumentům schází významnější „přispění didaktické teorie“: RVP ZV (2005) a RVP G (2006) pro všeobecné vzdělávání a RVP OV (Jezberová et al., 2007) pro odborné vzdělávání.

1.1 Orální dovednosti ve vztahu ke klíčovým kompetencím učitele

Tato práce pojímá orální dovednosti jako součást komunikativní jazykové kompetence budoucích učitelů angličtiny v obecné rovině, proto nemůžeme pominout, jakou roli hrají ve vztahu ke kompetencím učitele, které jsou někdy označovány jako pedagogické kompetence, jindy jako pedagogické dovednosti.

Nejprve uvedeme, jak jsou definovány kompetence učitele v literatuře. Průcha et al. (2009, s. 1129) je pojímá jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“. Dále zdůrazňuje vztah kompetencí učitele k „profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitele“¹.

Podobně Nezvalová (2003, s. 12 - 16) vztahuje pedagogické kompetence k standardům učitelské kvalifikace a kompetence člení do čtyř oblastí: „vědomosti, výuka – plánování a

¹ Profesní standard učitelství zakládá na klíčových kompetencích učitele a stanoví požadovaný „profesní způsobilost pro výkon učitelského povolání“ a je považován za „kritérium pro akreditace studijních programů v přípravném a dalším vzdělávání učitelů.“ V současné době se v České republice diskutuje problematika rámcových standardů a standardů odpovídajících jednotlivým specificky zaměřeným učitelským povoláním (Průcha et al., 2009, s. 221) v dokumentu *Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele. Vstupní dokument pro veřejnou diskusi.*, který byl vypracován expertní skupinou MŠMT ČR vedenou K. Rýdlem v roce 2009 a který je dostupný na www.msmt.cz či na <http://standarducitele.cz>.

realizace, monitorování a hodnocení výuky, jiné profesní požadavky“ (ibid., s. 13), což reflektuje také její návrh členění kompetencí pro vzdělávání budoucích učitelů na 2. stupni základních škol² (viz příloha č. 2).

V odborné literatuře (Hanušová, 2005; Kyriacou, 2004; Nezvalová, 2003; Průcha a kol., 2009; Spilková, 1997; Švec, 1999; Vašutová, 2008; Wagner, 2011; Walterová, 2001) se setkáme s různými klasifikacemi a druhy kompetencí učitele, ale většinou se uvádějí následující kompetence učitelů, mezi kterými nejsou přesně vymezené hranice ani vztahy nadřazenosti či podřazenosti: pedagogická, psychopedagogická, didaktická, psychodidaktická, odborně předmětová, diagnostická, intervenční, informační, digitální, sociální, psychosociální, poradenská, konzultativní, rozvíjící, adaptivní, (sebe)reflektivní, autoregulativní, výzkumná, komunikační/komunikativní, manažerská, normativní, profesní a osobnostní a kompetence k vyučování a výchově.

Švec (1999, s. 22) uvádí, že v dnešní době dochází k odklonu od odborně předmětových kompetencí a k většímu příklonu k těm kompetencím, které zdůrazňují osobnost učitele a žáka a jejich schopnost úspěšné komunikace, což lze doložit jak jeho vlastní klasifikací pedagogických kompetencí³ (viz příloha č. 3). V případě budoucího učitele cizího jazyka mají orální dovednosti jako komponenta odborně předmětové kompetence specifické místo. Jejich důležitost vyplývá z celé řady skutečností, které bezprostředně souvisejí s jednotlivými skupinami kompetencí a druhy vědomostí, což dokládá také taxonomie oborových učitelských kompetencí pro absolventy učitelského studia oboru cizí jazyk vypracovaná Hanušovou (viz 1.3), která zdůrazňuje unikátní roli komunikativní kompetence mezi všemi kompetencemi, neboť „jde o cílovou kompetenci učitele a zároveň i cílovou kompetenci žáka“ (2005, s. 27).

Zatím jsme hovořili o pojetí kompetencí v pojetí odborníků. Podívejme se na ně z pohledu studentů učitelství. Švec a Musil prostřednictvím dotazníku zkoumali na Pedagogické fakultě v Brně postoje 198 studentů absolventských ročníků k sedmnácti předloženým kompetencím. Respondenti vybrali třináct dovedností, které jsou z jejich pohledu nejdůležitější, a čtyři dovednosti, které jsou pro studenty nejnáročnější z hlediska jejich osvojení (Švec, 1999, s. 36 - 37).

² Nezvalová (2003, s. 12) rozeznává kompetence řídicí, sebeřídicí a odborné.

³ Švec vymezuje tři skupiny kompetencí učitele, tj. kompetence k vyučování a výchově, rozvíjící a osobnostní kompetence, které považuje za řídicí kompetence, ale zdůrazňuje prolínání jednotlivých skupin kompetencí a jejich komponent.

K třinácti vybraným dovednostem jsme přiřadili míru nutnosti použít orální dovednosti, přičemž předpokládáme, že většina ústního projevu učitele bude probíhat v anglickém jazyce (viz tabulka v příloze č. 23). Jak vidíme, jen dvěma dovednostem ze 13 jsme přisoudili nulové použití orálních dovedností, což nás utvrzuje v přesvědčení, že vysoká úroveň orálních dovedností budoucího učitele anglického jazyka je jeho nepostradatelnou výbavou pro výkon učitelského povolání.

Dále prodiskutujeme specifika orálních dovedností učitele angličtiny ve vztahu k jednotlivým učitelským kompetencím, které uvádí ve své klasifikaci Švec (1999, s. 22 - 23), protože jeho koncept rozvíjejících kompetencí nejlépe reflektuje nutnost neustálého rozvíjení kompetencí učitelů v mnoha oblastech tak, aby byli schopni obstát ve škole budoucnosti.

1.1.1 Rozvíjející kompetence

Vize a potřeby školy budoucnosti, tedy i učitele budoucnosti, definuje celá řada dokumentů z prvního desetiletí 21. století. Evropský dosah má oficiální dokument *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec*, který definuje 8 klíčových kompetencí a byl zpracován *Evropským parlamentem a Radou* v roce 2006 (viz příloha č. 4), ze kterého vychází také dokument MŠMT ČR *Škola pro 21. století* (2009, s. 13), který si klade tento prvořadý cíl: „... umožnit příštím generacím žít plnohodnotný život v prostředí globální informační společnosti, kde nejenže má k sobě každý člověk virtuálně mnohem blíž, ale všichni se zároveň ocitáme v přímé konkurenci myšlenek, schopností i dovedností. Dynamika vývoje technologií, ale i všech ostatních oborů lidské činnosti, je tak veliká, že má ve svém důsledku zásadní dopad i na školství. Jediné, co s jistotou víme, je to, že nejsme schopni definovat znalosti, které budou naši žáci jednou v životě potřebovat. Naším prvořadým cílem proto musí být vzbudit u nich zájem o poznávání a naučit je učit se. Jedině s touto kompetencí budou jednou schopni uspět ve světě, v němž je nutné celý život poznávat něco nového. Naše vize spoléhá především na budování systematické podpory pro vývoj škol potřebným směrem a pro zvyšování schopností učitelů.“

Daná citace přesně vystihuje nutnost akcentování rozvíjejících kompetencí učitele.

V českém prostředí z iniciativy MŠMT ČR vznikl dokument *Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele*, který byl zpracován expertní skupinou

vedenou Rýdlem (2009) a který se snaží promítnout měnící se role žáků a učitelů ve škole také do kompetencí učitelů v měnícím se školství.

Následně se pokusíme osvětlit, jak chápeme jednotlivé rozvíjející kompetence, tj. adaptivní, informační, výzkumnou, sebereflektivní a autoregulativní kompetenci (Švec, 1999, s. 23, 36), ve světle orálních dovedností budoucích učitelů angličtiny.

1.1.1.1 Adaptivní kompetence

Adaptivní kompetence zdůrazňuje schopnost učitele orientovat se ve společenských změnách a jeho schopnost usnadnit tuto orientaci žákům (Švec, 1999, s. 23). Kromě toho je u budoucího učitele angličtiny nutné zmínit schopnost relativně rychlé adaptace a flexibility v procesu orální komunikace, která ve třídě i mimo ni probíhá v reálném čase a která by se měla z velké části realizovat v anglickém jazyce (dále jen AJ). Rychle se rozvíjející AJ v oblasti orálních dovedností vyžaduje od učitele schopnosti vypořádat se s neustále se měnící výslovnostní podobou angličtiny (Wells, 2008, s. xviii; Crystal, 2009, s. 367-71) a schopnosti flexibilně, ale informovaně přijímat množství nově vznikajících slov či existujících slov, která pojmenovávají nové skutečnosti a změny v oblasti gramatiky (Crystal, 2009). Crystal (ibid., s. 5) upozorňuje, že všechny tyto jazykové změny jsou nesnadno předvídatelné a jako jednu z důležitých funkcí učitele vidí jeho schopnost učit žáky jak spisovné podobě jazyka, tak je učit vnímat a přijímat lingvistické inovace a jinakosti, které vnímáme jako součást společenského rozvoje: „Od škol se očekává, že disponují takovými znalostmi a zdroji, že jsou schopny učit společný základ spisovné podoby jazyka, ale současně respektovat existenci lingvistické různorodosti a hodnoty s nimi spojené. Takové postoje představují konstruktivní alternativu k emočně motivovaným útokům na vývojové tendence v oblasti nových slov, nových významů, výslovnostní rozrůzněnosti a gramatických struktur.“⁴ Crystal současně varuje, že ne každá změna je jazykově trvalá, ale je přesvědčen, že každý jazyk si udržuje systémovou rovnováhu, aby neztratil svou svébytnost (ibid.).

Pro budoucí učitele anglického jazyka z toho vyplývá, že se musí být schopni v procesu komunikace vypořádat s různými výslovnostními podobami anglického jazyka jako příjemci určitého sdělení (např. BBC angličtina, obecná americká angličtina, skotská angličtina, nebo česká angličtina)⁵, ale současně se jako mluvčí musí přizpůsobovat

⁴ Překlad autorky. Viz originální verze textu v příloze č. 5.

⁵ Překlad autorky (BBC English, General American English, Scottish English, or Czenglish).

příjemcům komunikátu tak, aby byla jejich promluva pro žáky ve třídě srozumitelná, ale současně dostatečně jazykově náročná, aby docházelo k neustálému rozvoji poslechových dovedností žáků, což můžeme chápat jako úroveň nejbližšího rozvoje dle Vygotského (1978, s. 79 - 91)⁶. Tuto oboustrannou adaptabilitu je nutné postupně rozvíjet také u žáků, ačkoliv v počátcích výuky se učitelé budou zaměřovat více na oblast rozvoje receptivní adaptability žáků, tj. schopnosti přijmout různé výslovnostní podoby angličtiny při poslechu nahrávek angličtiny či ústního projevu učitele, či při sledování filmů a různých pořadů v angličtině.

Adaptabilita se týká se také schopnosti učitelů adekvátně komunikovat prostřednictvím angličtiny a mateřského jazyka se žáky v heterogenních třídách, se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a výjimečně nadanými žáky.

1.1.1.2 Informační kompetence

V jádru informační kompetence se nalézá jednak učitelova schopnost práce s informacemi, ale také tzv. počítačová gramotnost (Švec, 1999, s. 23). Z pohledu rozvoje orálních dovedností v anglickém jazyce by měli učitelé bezproblémově ovládat instrukce spojené se základními funkcemi počítače (např. *double left click on the mouse, scroll down the page, drag and drop*) a být schopni a ochotni je používat ve výuce a zvládnout různé formáty prezentačních technik, které jsou propojené s informačními technologiemi.

Výsledky výzkumu z posledního desetiletí v oblasti počítačové gramotnosti (Průcha et al., 2009, s. 86) v této oblasti nevyznívají příznivě pro učitele obecně ve srovnání s počítačovou gramotností žáků. Na jedné straně se jeví jako překvapivě povzbudivé statistické výsledky Eurostatu, podle kterých se čeští žáci ve věku 16 let a starší v evropské konkurenci umístili na prvním místě v používání internetu ve škole (viz příloha č. 6), na druhé straně jsou méně potěšující výsledky výzkumu Českého statistického úřadu z roku 2006, který zjistil, jak malé procento pedagogických pracovníků využilo alespoň jedenkrát počítač ve výuce v posledním roce (viz příloha č. 6).

⁶Vygotski (1978, s. 79-91) chápe *úroveň nejbližšího rozvoje dítěte* jako situaci, v níž žák může úspěšně zvládnout typ činnosti či úkolu jen s pomocí učitele či jiného dospělého, ve srovnání s *úrovní aktuálního rozvoje dítěte*, kdy žák je schopen zadaný úkol či činnost samostatně zvládnout.

Zajisté je důležitý nejen fakt, že studenti internet používají, ale jak jej používají a jak jsou metodicky vedeni učiteli k efektivnímu používání internetu ve škole, např. ke zvýšení efektivity učení se cizímu jazyku. Burcující je ale nesoulad mezi používáním informačních technologií studenty a učiteli.

1.1.1.3 Sebereflektivní kompetence

Sebereflektivní kompetence je nazývána jako prostředek dalšího pedagogického rozvíjení v tom smyslu, že učitel je schopen své pedagogické dovednosti „reflektovat, tj. popsat, analyzovat a hodnotit“ a „vyjadřovat výsledky této reflexe v písemné formě“ (Švec, 1999, s. 36). Rozvoji sebereflexe v cizím jazyce se velmi často věnuje nejvíce pozornosti v písemné podobě v tzv. studentských portfoliích či (sebe)reflektivních denících (Ivanová, 2005, s. 54 - 58; Píšová, 2007; Švec, 1999, s. 115 - 116, 128 - 130).

Na rozdíl od Švece (1999) existuje celá řada autorů, kteří rozvoj sebereflektivní kompetence budoucích učitelů diskutují ve spojitosti s výukou cizích jazyků (EPOSTL, 2007; Malderez, Bodóczky, 1999; Píšová, 2007; Spilková, 2007; Wallace, 1998) či cíleně s výukou anglického jazyka (Dvořáková, 2007; Ivanová, 2005).

Wallace (1998, s. 48-49) nabízí obecný reflektivní model pedagogické přípravy učitele anglického jazyka, jehož hybnou silou je sebereflexe učitele. Při své definici reflektivního modelu uvádí do souvislosti znalosti získané zkušeností a studiem, které ovlivňují pedagogickou praxi, jež vede budoucího učitele k zamýšlení nad svými jednotlivými pedagogickými etudami. Následné přemýšlení o vykonané učitelské praxi by mělo učitele vést k jejímu vyhodnocení, hledání možných řešení, a tak přispívat k celkovému rozvoji jeho profesních kompetencí (viz příloha č. 7). Wallace (ibid.) uvádí, že tento model je aplikovatelný jak v pregraduální přípravě učitelů, tak v případě dalšího rozvoje učitelských kompetencí praktikujících učitelů.

Rozvíjení schopností sebereflexe je podstatnou částí dokumentu nazvaného *Evropské portfolio pro budoucí učitele jazyků. Nástroj k reflexi v edukaci učitelů jazyků*. (dále jen EPOSTL),⁷ v konečné podobě vydán Radou Evropy v roce 2007 a vypracován týmem odborníků pod hlavičkou Evropského centra moderních jazyků (ECML) ve Štýrském Hradci

⁷ Překlad autorky. EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education.) je dostupný také online na http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_E_internet.pdf.

(Vojtková, 2007, s. 129). Jeho cílovými uživateli jsou budoucí učitelé cizích jazyků. EPOSTL rozlišuje 7 kategorií sloužících k sebereflexi zahrnujících 193 sebehodnotících výroků typu „Mohu/Dovedu/umím⁸“ (viz příloha č. 8). Z hlediska zaměření této studie nás budou zajímat především tyto kategorie (1-7) a podkategorie (A-E), ke kterým se v textu budeme odvolávat:

- 2 Metodika výuky: A Mluvení/Ústní interakce, C Poslech, D Čtení.
- 5 Vedení výuky: C Interakce se žáky, D Jazyk komunikace ve třídě.
- 6 Samostatné učení: B Domácí úkoly, C Projekty, D Portfolia, E Různá virtuální prostředí vhodná k učení.
- 7 Hodnocení učení/výsledků výuky: A Navrhování nástrojů hodnocení, B Evaluate, C Sebehodnocení a hodnocení vrstevníky, D Jazyková performance, E Analýza chyb.⁹

EPOSTL (2007, s. 12) vysvětluje podstatu sebereflexe jako jazykovou schopnost budoucího učitele nejen si položit otázky a na otázky odpovědět, ale také odpovědi kvalifikovaně zdůvodnit. Výsledkem této činnosti by měla být schopnost samostatně myslet a adekvátně vyjádřit své myšlenky v CJ.

Vojtková (2007, s. 131) velmi stručně hodnotí pilotní používání EPOSTLu jako formy portfolia na Katedře anglického jazyka a literatury Masarykovy univerzity v Brně, kde byl využit v jednooborovém bakalářském studiu lektorství anglického jazyka a v navazujícím magisterském programu. Tento typ portfolia byl také zařazen jako ústrojná součást závěrečné zkoušky z didaktiky angličtiny. Dotazníkové šetření ukázalo, že studenti jednooborového bakalářského studia hodnotili kladně stimulaci reflexe a sebehodnocení na rozdíl od studentů magisterského studia, kteří zdůraznili, že portfolio je především donutilo zorganizovat si své materiály v části nazvané Sběrka (ibid.). Tato kladná zkušenost s EPOSTLem v kurzech oborové didaktiky vedla k rozhodnutí zavést používání EPOSTLu také do kurzů praktického jazyka na Masarykově Univerzitě v Brně.

Spojení zkušeností z učitelské praxe s vysokoškolským vzděláváním může představovat tzv. portfolio, které je v profesním vzdělávání dle Pišové (2007, s. 40) definováno různě, ale většina pramenů (Průcha et al., 2009; Slavík, 1999; SERR, 2002; Collins, 2005; Pollard, Tann, 1993) se shoduje v tom, že je nástrojem reflexe vzdělávání, průběžného sebehodnocení

⁸Překlad autorky z AJ „can-do“ statements.

⁹Jednotlivé kategorie a podkategorie jsou překladem autorky.

a stanovování si cílů a dokladem profesního růstu (Píšová, ibid.).

Portfolio se může vázat na jedné straně k učitelské praxi studentů v době studia (ať náslechové, souvislé, či klinické). Na straně druhé se portfolio může vázat k některému aspektu studia anglického jazyka, např. v kurzu Fonetika a fonologie na KAJ PdF v Olomouci je reflexe stimulována řadou průběžně zadávaných úkolů: například sebehodnotícím dotazníkem, testem nanečisto, rozbořem vlastní audionahrávky, takže proces vytváření portfolia má formativní charakter. Takové portfolio je označováno jako vývojové, protože akcentuje proces tvorby portfolia (Píšová, 2007, s. 42) a proces učení se výše specifikovaným řečovým dovednostem a jazykovým prostředkům. Pokud jsou studenti kombinovaného studia současně i praktikujícími učiteli, což se automaticky předpokládá u studentů rozšiřujícího studia, prezentace má reflektovat implementaci navržených cvičení z oblasti výslovnosti ve vlastní učitelské praxi (De Rijdt et al., 2006, s. 1087; Ivanová, 2005). Ústní prezentace portfolia společně s písemným testem tvoří rovnocenné součásti komplexního hodnocení studenta z předmětu Fonetika a fonologie. V okamžiku prezentace se portfolio stává reprezentativním či sumativním portfoliem, kdy se do popředí dostává „verbalizace vlastního profesního myšlení a jeho konfrontace s názory jiných“ (Píšová, 2007, s. 42), neboť úkolem studentů v publiku je poslouchat a klást kvalifikované dotazy k prezentovanému portfoliu, což vede k odborné diskusi.

1.1.1.4 Autoregulativní kompetence

Švec (1999, s. 23) akcentuje autoregulaci, která má učiteli pomoci neustále si zdokonalovat svůj vyučovací styl a učitelské dovednosti: „projektovat změny ve své pedagogické činnosti“ a ... „realizovat naprojektované změny ve vlastní pedagogické činnosti“ a zdůrazňuje tak nutnost přijmout změny a být schopen je provést. Průcha et al. (2009, s. 24)¹⁰ cituje obecnější definici autoregulace zformulovanou Marešem (1998, s. 173), který vidí jak studenta učitelství, tak žáka jako aktivního iniciátora procesu učení po všech stránkách, tj. motivační, metakognitivní a činnostní, jako iniciátora, jež usiluje o dosažení vytýčených cílů a reguluje své vlastní úsilí a k tomuto účelu volí adekvátní strategie učení.

¹⁰ Průcha et al. (2009, s. 24) vyzdvihuje dva přístupy k autoregulaci: 1) pedagogický přístup (angl. *self-direction*) zdůrazňující vnitřní kontrolu a řízení a tento přístup má složku sociologickou (žák je schopen pracovat samostatně, nezávisle na učiteli a spolužácích) a pedagogickou (žák učí sám sebe); 2) psychologický přístup (angl. *self-regulation*).

Budoucí učitel si musí uvědomit, že bude muset být schopen se samostatně učit, že nemůže ustrnout v žádné složce jazykové způsobilosti, aby si mohl budovat své profesní sebevědomí a takto získat respekt žáků. Navíc si bude muset klást takové cíle, které budoucímu učiteli pomohou udržet si úroveň anglického jazyka, která byla výsledkem studia, tj. minimálně C1¹¹, ačkoliv sám bude pro komunikaci se žáky ve třídě produktivně používat angličtinu, kterou bude přizpůsobovat žákům na úrovni A2 či B1.

Vyvstává otázka, do jaké míry je dospělý vysokoškolský student schopen uplatnit vnitřní kontrolu a stanovit si cíle týkající se zlepšení své anglické výslovnosti. Musí si uvědomit, co by měl změnit, a zda má schopnosti, motivaci, či vůli své výslovnostní návyky změnit (viz heuristické dovednosti v podkapitole 1.2.2.4).

1.1.1.5 Výzkumná kompetence

Výzkumná kompetence se vztahuje k praktické činnosti učitele a schopnosti řešit vzniklé problémy prostřednictvím akčního výzkumu, který je učitel schopen naplánovat, realizovat, vyhodnotit a vzít si z výsledků výzkumu ponaučení, a snažit se tak svou činnost změnit (Gavora, Mareš, 1996, s. 14; Švec, 1995, 1999). Akční výzkum je motivován přesvědčením, že ne všechny činnosti učitele lze změnit studiem literatury, ale že je nutné činnosti učitele zkoumat pomocí vědeckých metod. Švec předpokládá následující posloupnost otázek, které by si měl učitel klást: „a) co dělám (autodiagnóza), b) jak to dělám (sebereflexe), c) co dosahuji (sebehodnocení), d) co bych mohl změnit ve své praktické činnosti (autokorekce)“ (1999, s. 15).

Budoucí či praktikující učitel se například může zamýšlet nad tím, jak odstranit problémy většiny žáků či studentů se slabičně izochronním rytmem v angličtině (viz 5.2.1.2). Může si položit řadu otázek. Například: Jak mohu žáky motivovat, aby se pokoušeli o imitaci anglického rytmu, ačkoliv jim připadá nepřirozená, aby poslouchali více rodilé mluvčí angličtiny, aby při poslechu hudby explicitně věnovali pozornost rytmu, atd.? Jaké prostředky mohou žákům pomoci pochopit podstatu anglického rytmu? Jaká je moje výslovnost v této oblasti?

¹¹ Hanušová (2005, s. 35-36) navrhuje dosažení jazykové způsobilosti C2 dle SERR ve svém modelu kompetencí specificky formulovaném pro absolventa vysokoškolského studia učitelství anglického jazyka na pedagogické fakultě.

1.1.1.6 Shrnutí

U každé z rozvíjejících kompetencí učitele jsme se pokoušeli naznačit, jak se může realizovat v rámci rozvoje orálních dovedností budoucího učitele angličtiny a jak je možné zvýšit aktivní zapojení žáků a VŠ studentů do výuky AJ tak, aby byli připraveni se vypořádat postavením učitele budoucnosti.

1.2 Orální dovednosti jako součást komunikativní kompetence

Protože tato práce spadá do oblasti lingvodidaktiky¹², která „se zabývá teorií a praxí učení a vyučování jazyků“ a která má interdisciplinární charakter a čerpá poznatky z obecné didaktiky, psycholingvistiky a lingvistiky (Průcha et al., 2009, s. 143), budeme většinu definic pojmů čerpat z těchto oblastí. Ne jinak tomu je v případě komunikativní kompetence budoucích učitelů cizího jazyka.

1.2.1 Komunikativní kompetence uživatele jazyka

V odborné literatuře se objevuje jak označení komunikativní (Průcha et al., 2009, s. 130; SERR, 2006, s. 109-130) tak komunikační kompetence (Průcha et al., 2009, s. 130; Vybíral, 2000, s. 37). My budeme používat termín komunikativní kompetence.

Komunikativní kompetence je charakterizována jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka“ (Průcha et al., 2009, s. 130).

Z hlediska psychologie lidské komunikace cituje Vybíral (2000, s. 37) velmi obecně formulovanou definici komunikativní kompetence, která je inspirována rozvojem kybernetiky. Nakuma (1997, In Vybíral, ibid.) tímto termínem rozumí „*schopnost člověka předat někomu zprávu přijatelně rychle a správně, s využitím toho, co člověk posoudí jako nejpřiměřenější kódující znaky.*“ Vybíral ale varuje, že toto technické pojetí je nutné rozšířit o dimenzi individuality každého jednotlivce a jeho pojetí komunikace: „Kompetence není jen „technická záležitost, opřená o vybavenost, rychlost a dovednosti vybírat kódy. Je ovlivněna

¹² Dříve byl místo termínu lingvodidaktika používán termín metodika (cizího) jazyka či teorie vyučování cizímu jazyku.

sebepojetím a sebevědomím, které ji zvyšuje či snižuje. Vlastní kompetenci (vyjádřit se k problematice, zformulovat diskusi vystoupení) odhaduje každý člověk sám u sebe“ (2000, s. 38 - 9).

Specifikum cizojazyčné výuky spočívá ve skutečnosti, že cílový jazyk není jen cílem jazykové výuky, ale také jejím prostředkem, proto musíme brát v úvahu všechny aspekty komunikace, které mohou ovlivnit její průběh z hlediska lingvistiky i mimo její rámec. Z toho vyplývá, že se budeme zabývat jednak *obecnou kompetencí* (viz 1.2.2), která se nevztahuje přímo k užívání jazyka, ačkoliv užívání jazyka umožňuje (SERR, 2002, s. 103)¹³, a jednak *komunikativní jazykovou kompetencí* (viz 1.2.3) v užším slova smyslu, jak ji definuje SERR (2002, s. 109 - 130) a jejíž struktura je graficky zachycena v příloze č. 9.

1.2.2 Obecné kompetence

SERR (2002, s. 103) tvrdí, že: „Všechny lidské kompetence přispívají nějakým způsobem ke schopnosti uživatele jazyka komunikovat a mohou být považovány za aspekty komunikativní kompetence,“ ale obecné kompetence „nejsou specificky jazykové“, avšak mohou být používány v průběhu jazykových činností. Z celého souboru obecných kompetencí je z hlediska zaměření práce nejdůležitější schopnost učit se, tj. schopnost poučit se z nových zkušeností a schopnost začlenit nové znalosti do systému existujících znalostí v oblastech jako jsou „jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické dovednosti, studijní a heuristické dovednosti“ (ibid., s. 108).

1.2.2.1 Jazykový cit a komunikační povědomí

Jazykový cit a komunikační povědomí v podstatě reprezentují cit pro jazyk, pro pochopení struktury jazyka a principů jeho používání, což umožňuje ústrojně a flexibilní přijímání nových jazykových skutečností a jejich začleňování do systému a ne jejich odmítnutí (SERR, 2002, s. 109).

¹³ Die SERR (2006) obecné kompetence zahrnují deklarativní znalosti, praktické dovednosti a praktické znalosti, existenciální kompetenci a schopnost učit se.

1.2.2.2 Obecné fonetické dovednosti

Mnoho autorů tvrdí, že dospělý uživatel jazyka má minimální šanci osvojit si úroveň výslovnosti rodilého mluvčího cílového jazyka, pokud se nezačal učit daný cizí jazyk před desátým rokem věku (Richards, 1974; Richards, Sampson, 1974). Jeho velkou výhodou ale je, že má celou řadu schopností, které mu ve výslovnosti angličtiny či jiného cizího jazyka mohou pomoci. SERR (2006, s. 109) uvádí následující schopnosti, které je ale nutné odlišit od schopností žáka vyslovovat určitý jazyk:

- „... odlišit a produkovat neznámé hlásky a neznámá prozodická uskupení;
- ... vnímat a spojovat v sekvence neznámé sekvence hlásek;
- ... v roli posluchače rozložit (tj. rozdělit na jednotlivé významově důležité části) souvislý proud zvuků na smysluplné strukturované řetězce fonologických jednotek;“
- pochopit či zvládnout procesy „vnímání a produkce zvuků, které jsou aplikovatelné na učení se novému jazyku“.

Krčmová sice nehovoří o obecných fonetických dovednostech, ale o obecné fonetice, kterou chápe v rámci lingvistiky jako „první“ rovinu zobecnění zvuku řeči (2009). Jinými slovy, obecná fonetika se zabývá „základními problémy utváření lidské řeči“ (ibid., s. 29)¹⁴ a na této první rovině zobecnění půjde tedy o schopnosti odlišení, vnímání a produkci neznámých hlásek, jejich sekvencí a prozodických uskupení, jak jsou pojaty SERR (2002, s. 109).

Druhou rovinu zobecnění Krčmová (2009, s. 30) spojuje již s fonologií, jejíž podstatou je „významotvornost“, což znamená, že se soustředíme na studium jen těch zvuků řeči, které mají v určitém specifickém jazyce schopnost odlišit význam, který ale chápe jako nezjednodušenou kategorii zahrnující „třeba i tón hlasu, rychlost řeči, pečlivost výslovnosti“, jež mohou ovlivnit příjemce a jeho porozumění komunikátu. Na druhé rovině zobecnění se již hovoří o schopnosti odlišení, vnímání a produkci v konkrétním CJ, které jsou v určitém jazyce významotvorné, tj. poslední dvě schopnosti uvedené v SERR (2006, s. 109).

¹⁴ Krčmová (2009, s. 29) odlišuje obecnou fonetiku od speciální fonetiky, jejímž předmětem zkoumání je zvuková stavba konkrétního jazyka vycházejícího z „jeho reprezentativní podoby – z výslovnosti spisovné, ev. standardní.“

1.2.2.3 Studijní dovednosti

SERR chápe studijní dovednosti jako schopnost uživatele jazyka „efektivně využívat příležitostí k učení, které jsou předurčeny určitými učebními situacemi“ (2002, s. 109).

Zde uvádíme jen schopnosti, které je možné chápat ve spojení s orálními dovednostmi budoucích učitelů anglického jazyka (ibid., s. 109): „udržet pozornost ve vztahu k prezentovaným informacím; pochopit záměr dané učební úlohy; ...; pohotově a aktivně často používat dosud osvojený jazyk; schopnost používat dostupné materiály k samostatnému studiu; schopnost organizovat a využívat materiály pro autoregulované učení; schopnost efektivně se (po)učit (jak jazykově, tak sociokulturně) z přímého pozorování a z účasti v aktech komunikace prohloubením percepčních dovedností, analytických a heuristických dovedností; uvědomění si, jaké mám jako student jazyka silné a slabé stránky; schopnost identifikovat své vlastní potřeby a schopnost vytýčit si své vlastní cíle; schopnost uspořádat si vlastní strategie a postupy tak, aby bylo těchto cílů dosaženo ve shodě s osobními vlastnostmi a možnostmi.“

Vzhledem k tomu, že studijní dovednosti jsou formulovány ve vztahu k jedinci, i když velmi obecně, a nejsou preskriptivní, můžeme je považovat za styl učení spíše než deskriptivní metodu učení (Mareš, 1998). Styl učení se chápe jako kategorie nadřazená strategii učení a Průcha et al. ho nazývá „metastrategií učení“ (2009, s. 287). Styly učení jsou určovány vrozenými dovednostmi, hlavně kognitivními, ale jejich vývoj může být ovlivňován jak intencionálně, tak nezáměrně, a dají se diagnostikovat (ibid., s. 295).

Mareš (1998) chápe strategie učení jako posloupnost učebních činností, které jsou úmyslně řazeny tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle, a žák také rozhoduje, které dovednosti použije a v jakém pořadí.

1.2.2.4 Heuristické dovednosti

Heuristika je definována Akademickým slovníkem cizích slov jako „umění vynalézat (ars inveniendi), metodický návod, jakými optimálními prostředky a postupy objevovat nové“ (2000, s. 290). Ve světle studia cizích jazyků jsou heuristické dovednosti pojaty jako:

„schopnost studenta přijmout novou zkušenost (nový jazyk, ...) a schopnost uplatňovat další kompetence (...) ve specifických studijních situacích; schopnost studenta (obzvláště při využívání příručních materiálů v daném cílovém jazyce) nalézat, pochopit a ... předat nové informace; schopnost využívat nové technologie ...“ (SERR, 2002, s. 110). Bude mezi ně patřit také schopnost uživatele jazyka na úrovni B2 a C1 (SERR, 2002, s. 23) užívat v cizím jazyce kompenzační strategie, aby ho nezaskočila komunikační situace, na kterou není dobře připraven a kterou nepředvídal (Holub et al., 2008), což předpokládá, že „jako *posluchač* a *čtenář* není „vykolejen“, když se v textu objeví nějaký neznámý prvek; jako *mluvčí* ... je ... schopen vyřešit problémy způsobené jeho nedostatečnými jazykovými dovednostmi nebo znalostmi; na společenské úrovni není ... vyveden z míry tím, že si momentálně není jistý, co předpisují obvyklá pravidla chování“ (ibid., s. 203).

Holub et al. (2008, s. 204 - 206) uvádí, co nepředvídatelnost komunikační situace může znamenat obecně pro uživatele cizího jazyka (zde se situace týká češtiny jako CJ) v rolích mluvčího, čtenáře, posluchače a pisatele a v kontextu určité společenské situace (viz příloha č. 10).

Předpokládáme, že právě heuristické dovednosti učitele AJ mají jak v současné, tak budoucí škole zásadní význam pro neustálé rozvíjení osobnosti učitele.

1.2.3 Komunikativní jazykové kompetence

Nejprve budeme definovat komunikativní jazykovou kompetenci a uvedeme ji do vztahu k jazykovým činnostem a oborově předmětové kompetenci.

1.2.3.1 Definice komunikativní jazykové kompetence

Jazyková dovednost či kompetence je chápána jako „schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely“ (Průcha et al., 2009, s. 117), takže je pojata z hlediska vymezení účelu. SERR používá termín komunikativní jazyková kompetence pro soubor „několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické,“ který vztahuje k výuce cizích jazyků (ibid., s. 13), a současně zdůrazňuje, že se jedná o kompetence, které člověku umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků (ibid., s. 9). Každá jednotlivá kompetence sestává ze „znalostí, dovedností a praktických znalostí“ (ibid., s. 13). „Znalostmi, tj. deklarativními znalostmi ... se rozumí znalosti plynoucí ze zkušeností (empirických znalostí) a z formálně organizovaného učení (akademické znalosti)“ na rozdíl od dovedností

a praktických znalostí, které je nutno chápat ve spojitosti s procedurálními schopnostmi studenta (např. jak pracovat s audiovizuální technikou, jak účelně používat slovník, atd.) (ibid., s. 11 - 13) (viz 1.1).

1.3 Orální dovednosti jako součást oborově předmětové kompetence

Orální dovednosti jsou součástí oborově předmětové kompetence budoucích učitelů anglického jazyka na primárním a nižším sekundárním stupni základního vzdělávání, jak ji definuje Hanušová (2005, s. 27), která uvádí 5 komponent této kompetence:

- kompetence komunikativní,
- kompetence lingvistická,
- kompetence sociokulturní a interkulturní,
- kompetence literárněvědná,
- kompetence lingvodidaktická.

Hanušová (ibid.) zdůrazňuje dvojakost komunikativní kompetence, která je současně cílovou kompetencí budoucích učitelů i jejich žáků. Podobně vidí komplexně také lingvistickou kompetenci, kterou chápe jako součást komunikativní kompetence učitele i žáka, ale současně také jako znalosti lingvistiky u budoucího učitele angličtiny.

Z toho vyplývá, že i orální dovednosti budou nutně primárně zahrnuty jak v komunikativní, tak lingvistické kompetenci, ačkoliv se nutně musí promítnout do všech ostatních kompetencí, pokud je angličtina používána jako prostředek výuky. Proto je mluvený projev pro učitele cizích jazyků nesmírně důležitý jako prostředek pedagogické komunikace a interakce ve výuce.

1.4 Shrnutí

Orální dovednosti budoucích učitelů AJ byly prodiskutovány ve spojitosti s klíčovými kompetencemi učitelů, zde především ve vztahu k rozvíjejícím kompetencím, a ve vztahu ke komunikativní kompetenci učitele CJ, která má dvě komponenty: obecnou kompetenci a komunikativní jazykovou kompetenci. Komunikativní jazyková kompetence byla dále vztahována k oborově předmětové kompetenci, jejímž cílem je rozvoj orálních dovedností budoucích učitelů, avšak také položení základů lingvistického chápání fungování jazyka. Pro oblast každé kompetence byly uvedeny konkrétní příklady týkající se orálních dovedností.

2 Charakteristické rysy orálních dovedností

V této kapitole budeme používat buď termín činnost či dovednost ve spojení s recepcí či produkcí orálních dovedností. Ačkoliv budou úhrnem zmíněny všechny typy produktivních a receptivních činností, podrobně budou analyzovány jen činnosti, které jsou jádrem této práce, tj. hlasité čtení a percepce mluveného projevu a souvisí s nácvikem hlasitého čtení (viz 3, 4 a 5).

2.1 Definice orálních dovedností

Nejprve si objasníme, jak chápeme pojem dovednost a činnost, abychom mohli dospět k definici orálních dovedností, která je odvozená od definice řečových dovedností, neboť pojmosloví je v této oblasti velmi rozkolísané.

Pedagogické pojetí činnosti je prezentováno Průchou et al. (2009, s. 16) jako aktivita, při níž musí žák i student vynakládat úsilí, projevit snahu, vůli, iniciativu a samostatnost a vytýčit si cíl, k němuž směřuje.

Chápání pojmu dovednosti je propojeno s činností, neboť obecně dovednost znamená „způsobilost člověka k provádění určité činnosti“ (ibid., s. 59) a jako způsobilost k řešení úkolů či problémových situací, jež se projevuje určitou činností (Švec, 1998).

Z hlediska cizojazyčné výuky Beneš pojímá řečové dovednosti jako „schopnost používat cizí jazyk za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním, nebo aktivním způsobem“ (1970, s. 117).

SERR (2002, s. 58 - 59) vidí řečové dovednosti komplexněji, neboť hovoří o produktivních a receptivních činnostech ve spojení se strategiemi v procesu učení se cizím jako o způsobilosti uživatele cizího jazyka vykonávat úlohy, většinou komunikativního rázu, pomoci strategií, které uživateli umožní určitý způsob účinného jednání, jež se může projevovat receptivními či produktivními jazykovými činnostmi. Z toho vyplývá, že z hlediska žáka je možno orální dovednosti chápat jako *způsobilost uživatele cizího jazyka vykonávat úlohy, většinou komunikativního rázu, pomoci strategií, které uživateli umožní určitý způsob účinného jednání, jež se může projevovat jazykovými činnostmi spojenými s mluvením a poslechem.*

2.2 Klasifikace řečových dovedností

System řečových dovedností je možné vnímat z mnoha hledisek: orální dovednosti jako protiklad grafických dovedností, z hlediska percepce a produkce, ve vztahu k jazykovým prostředkům, ve vztahu k řeči učitele jako komunikace ve třídě a ve vztahu k oborově předmětové kompetenci studentů učitelství.

Protože se tato práce zabývá jen orálními dovednostmi, budeme dále charakterizovat jen jazykové činnosti a strategie spojené s produkcí a recepcí v ústním projevu a činnosti specifikované v SERR budeme aplikovat na používání anglického jazyka jako prostředku komunikace ve třídě.

2.2.1 Orální a grafické řečové dovednosti

Orální dovednosti jako mluvení a poslech jsou chápány jako protiklad grafických dovedností čtení a psaní. V rámci orálních i grafických dovedností pak můžeme rozlišovat produktivní a receptivní řečové dovednosti, takže dospějeme k této hierarchii:

1. Orální dovednosti: a) produktivní – mluvení, b) receptivní – poslech.
2. Grafické dovednosti: a) produktivní – psaní, b) receptivní – čtení.

Je to ale jen jedna z možností, jak můžeme klasifikovat řečové dovednosti - z hlediska zvukové či grafické podoby jazykového kódu. Jinou možností je podívat se na řečové dovednosti primárně z úhlu pohledu, zda prostřednictvím jazyka určité sdělení vytváříme, nebo ho přijímáme, pak hovoříme o receptivních dovednostech porozumění mluvenému či čtenému komunikátu,¹⁵ což je zde sekundární hledisko.

Z hlediska zaměření této práce můžeme odlišit produktivní činnosti podle stupně jejich obtížnosti (SERR, 2002, s. 59):

- „hlasité čtení psaného textu;
- mluvený projev na základě poznámek nebo vztahující se k... vizuálním pomůckám...;
- předvádění nacvičené role;
- spontánní mluvený projev;
- zpívání.”

¹⁵ Ke grafickým dovednostem bychom měli zařadit ještě překlad a k orálním dovednostem interpretování.

K produktivním dovednostem je pro úplnost třeba přiřadit mediační jazykové činnosti jako tlumočení (ibid., s. 89 - 90). Každá z těchto činností může mít podobu ústní interakci nebo samostatného ústního projevu (SERR, 2006, s. 26).

Zvolili jsme klasifikaci činností dle SERR (ibid.), neboť všechny uvedené činnosti patří k repertoáru mluvních činností učitele angličtiny jako specifického uživatele cizího jazyka a první typ činnosti je předmětem výzkumné části této práce (viz 8, 9). Toto pojetí hlasitého čtení psaného textu jako produktivní činnosti se liší například od pojetí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2005, s. 26 - 27), který klasifikuje hlasité čtení psaného textu jako receptivní řečovou dovednost v rámci specifikace očekávaných výstupů pro 2. období 1. stupně, kdy se očekává, že žák „čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující jednoduchou slovní zásobu“ a pro 2. stupeň, že „čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu.“ *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání* (2006, s. 16 - 17) nespecifikuje hlasité čtení jako takové vůbec.

SERR (ibid., s. 67) uvádí řadu receptivních činností, ale my se zaměříme jen na ty, které jsou spojeny s poslechem, a rozlišuje je podle toho, zda je posluchač součástí interakce a zda poslouchá záměrně či ne:

- „poslech veřejných hlášení (informace, pokyny, varování atd.);
- poslech médií (rozhlasu, televize, nahrávek, filmů);
- poslech v roli účastníka, který je součástí živého publika (v divadle, na veřejných schůzích a přednáškách, zábavných akcích atd.);
- náhodné vyslechnutí rozhovorů atd.“

V našem výzkumu se jedná o poslech nahrávky rodilého mluvčího AJ za účelem zdokonalování výslovnosti v AJ prostřednictvím hlasitého čtení s porozuměním (viz 9) na úrovni C2.

2.2.2 Receptivní a produktivní dovednosti

Je možné uplatnit několik hledisek na odlišení produktivních dovedností od receptivních:

- a) ve vztahu k textu,
- b) ve vztahu k procesům, které probíhají v procesu produkce a recepce,

- c) ve vztahu k jazykovému vstupu a výstupu,
- d) v souvislosti s aktivní a pasivní znalostí jazyka (slovní zásoby),
- e) dle stupně obtížnosti osvojování produktivních a receptivních dovedností.

Ve vztahu k textu receptivní dovednosti odlišujeme od produktivních dovedností podle toho, zda je žák tvůrcem vlastního textu či jeho recipientem (SERR, 2002, s. 58). V případě receptivních dovedností žák text netvoří, jen jej poslouchá nebo čte, naopak v případě produktivních dovedností žák text vytváří v písemné nebo mluvené podobě (ibid.). Existují také činnosti, které jsou primárně pojímány jako produktivní, například hlasité čtení, ale žák text nevytváří, „jen“ artikuluje, a tím uvádí do mluvené podoby jazyka (viz 3), ale současně prostřednictvím realizace hlasových rysů také interpretuje své pojetí a pochopení čteného.

Ve vztahu k procesům, které probíhají v procesu realizace řečových dovedností, Richards et al. (2002, s. 292) definuje produkci jazyka jako „procesy, které se účastní vyjadřování myšlenek a významů prostřednictvím jazyka“ a vymezuje tři procesy: proces *konstrukce*, *transformace* a *artikulace* a proces *exekuce* (provedení). Protože hovoříme o orálních dovednostech, budeme jednotlivé procesy diskutovat ve vztahu k nim. V procesu konstrukce si mluvčí stanoví komunikační cíl a rozhoduje, které základní významy má výpověď vyjadřovat. Následný proces transformace a artikulace znamená převedení významů do lingvistické podoby, která koresponduje s cílovým jazykem. Konečný proces provedení zahrnuje vyjádření komunikátu prostřednictvím řeči, kterou je možno vnímat sluchem (ibid.). Více viz 4.3.3 a 6.2.1.

Ve vztahu k jazykovému vstupu a výstupu se v anglické lingvodidaktice často používají termíny „input“ pro vstup jazykového komunikátu, tedy recepci, a „output“ pro produkci jazyka. Jinými slovy lze říct, že vstup je tvořen jazykovým sdělením, které žák přijímá a z kterého se může učit (ibid., s. 262). Žák je sdělení vystaven a to na něj působí i mimojazykově. Ale v cizojazyčné výuce se téměř nikdy jazykový vstup nerovná výstupu. Když žáci poslouchají (nebo čtou), jsou schopni pojmout v cizím jazyce vlastně méně, než je obsaženo v jazykovém sdělení vzhledem k míře náročnosti zpracování, které na žáka dané jazykové sdělení klade. Této umenšené části jazykového vstupu se říká *intake*, který může mít buď *předběžnou podobu*, tj. žák si povšimne některých rysů sdělení, nebo *finální podobu*, tj. žák jazykové sdělení zpracuje natolik, že se stává součástí jeho interlingvy (ibid.). V této

souvislosti se hovoří v literatuře také o míře vstupu, který je žák ideálně schopen zpracovat, a tento vstup se nazývá srozumitelný (Brown, 1987).

Ve vztahu k pasivní a aktivní znalosti jazyka je třeba si uvědomit, že žák své aktivní jazykové znalosti projevuje v průběhu řeči (nebo psaní) a pasivní znalosti v průběhu poslechu textu (nebo čtení textu). Z hlediska žáka, který se učí angličtinu jako cizí jazyk, nás například zajímá, jakou aktivní a pasivní slovní zásobu by měl žák mít na různých úrovních jazykové způsobilosti. Zde uvedeme údaje týkající se slovní zásoby na úrovních B1, B2 a C1 dle SERR (2002) a autorky práce¹⁶.

<i>Jazyková úroveň</i>	<i>Aktivní slovní zásoba</i>	<i>Pasivní slovní zásoba</i>
B1	1500 - 3000	3000 – 5000*
B2	3000 - 5000	5000 - 10000
C1	5000 - 8000	8000 – 15000*

Tabulka č. 1: Aktivní a pasivní slovní zásoba na úrovních B1, B2 a C1

V literatuře se uvádí, že dospělý jedinec může mít rozsah slovních výrazových prostředků v mateřském jazyce v rozmezí od 40 do 200 tisíc (Hartl & Hartlová, 2000, s. 519). Kopřivová (2010, s. 76) tvrdí, že je těžké odhadnout pasivní a aktivní individuální slovník¹⁷ jedince v češtině, ale její odhad pro aktivní individuální slovník je 5 000 - 10 000 slov a pro pasivní asi 40 000 slov. Současně tvrdí, že ve výuce cizích jazyků je praktické vzít v úvahu následující predikce vycházející ze Zipfova zákona¹⁸: „Nejfrekventovanějších 100 slov ... pokrývá necelých 40 % textu, 1000 slov tvoří 62 % textu a se znalostí 3000 slov jsme schopni rozumět více než 75 % textu“ (ibid., s. 79).

Nás ale zajímají údaje týkající se angličtiny. Pasivní slovní zásoba rodilého mluvčího angličtiny může být až 100 000 slov a jeho aktivní slovní zásoba se pohybuje mezi 10 a 20 tisíci (Richards et al., 2002, s. 9).

¹⁶ Čísla označená * jsou odhadem autorky.

¹⁷ Pro Kopřivovou je aktivní individuální slovník „slovní zásoba, kterou člověk užívá ve všech svých mluvených i psaných projevech“ a pasivní individuální slovník „slovní zásoba, které člověk rozumí, ale aktivně ji nepoužívá“ (2010, s. 76).

¹⁸ Zipfův zákon stanoví vztah mezi frekvencí a pořadím slova v určitém textu, tj. „pořadí slova krát frekvence daného slova je víceméně konstantní číslo“ (Kopřivová, 2010, s. 79).

Naše pojetí obtížnosti jednotlivých produktivních činností je spojeno s dvěma podmínkami jejich realizace:

1. jedná-li se o činnost spontánní či předem připravenou a naplánovanou,
2. jedná-li se o činnost předem připravenou, která se opírá o psaný či vyslechnutý text (např. čtení nahlas nebo mluvený projev na základě poznámek), nebo o činnost předem připravenou nevycházející z psané opory (mluvený projev monologického či dialogického charakteru, který může vzniknout bez jakékoliv opory).

Obtížnost produktivní činnosti je také podmíněna mírou podpory produkce (vizuální), charakterem ústního projevu (monologický, dialogický), formálností atd. (viz 2.1.1, 6.2.1).

Protože předmětem této práce je hodnocení čtení nahlas v 1. ročníku studia AJ, budeme mu nadále věnovat zvýšenou pozornost, ačkoliv představuje relativně méně obtížný typ činnosti, který si budoucí učitelé v průběhu studia osvojují vedle všech ostatních typů řečových činností. Ale současně se jedná o typ řečové činnosti, kterou je obtížné přesně zařadit mezi produktivní či receptivní dovednosti (viz dále 4.1.1 a 5.1.1.2).

2. 3 Výsledky výzkumu týkajícího se řečových dovedností

Výsledky výzkumu dokládající význam dovedností, jak je chápou vysokoškolští a středoškolští studenti.

Barker et al. (1981, In Vybíral, 2000, s. 101) zkoumal poměr užívání jednotlivých dovedností v aktu komunikace mezi vysokoškolskými studenty 1. ročníku v USA. 53 % veškerého času připadlo na poslech, 16 % na mluvní projev, 17 % na četbu a 14 % na psaní. Obdobné výsledky vyplynuly z výzkumu provedeného o 6 let později. V podstatě oba výzkumy potvrdily výsledky výzkumu, který byl v dané oblasti uskutečněn poprvé v roce 1926 na Michiganské univerzitě Vybíral, *ibid.*). Ukazují, že 70% svého probdělého času studenti věnují komunikaci: z toho 42 % poslouchají, 32 % mluví, 15 % čtou a 11 % píšou, z čehož vyplývá, že význam poslechu stoupá nejvíce na úkor mluvení a tento trend může mít stoupající tendenci zásluhou vyšší míry používání informačních technologií vysokoškolskými studenty.

Zajímá nás, jaký je stav užívání řečových dovedností ve výuce anglického jazyka na primárním, nižším a vyšším sekundárním a terciálním stupni výuky anglického jazyka. Za průkopnickou v tomto směru můžeme považovat disertační práci Šebestové (2011, s. 79),

kteřá při zkoumání transkripci 79 hodin angličtiny na 2.st. ZŠ českých škol zjistila, že jednotlivé řečové dovednosti pojmány jak samostatně, tak integrovaně, mají následující zastoupení v řečových dovednostech žáků. Mluvení (18%) a psaní (17%) jako produktivní dovednosti mají významně nižší zastoupení než receptivní dovednosti poslechu (32%) a čtení (37%).¹⁹ Z výzkumu vyplývá, že v cizojazyčné výuce je nutné, aby se učitelé zaměřili na aktivizační techniky, které povedou k postupnému zvyšování produkce žáků v CJ.

2.4 Orální dovednosti a jazykové prostředky

K diskutovaným orálním dovednostem této práce patří hlasité čtení, jehož prostřednictvím se může nacvičovat či testovat výslovnost, a proto nás zajímá, jaký mají orální dovednosti vztah k jazykovým prostředkům, respektive k osvojování jazykových prostředků v podmínkách cizojazyčného vyučování.

Podíváme se nejprve obecně na vztah řečových dovedností a jazykových prostředků. Hendrich (1988, s. 81) diskutuje „princip komplexnosti“ cizojazyčného vyučování v intencích komunikativního cíle, který „má dva aspekty: jednak jde o osvojení určitého jazykového minima, jednak o pěstování řečových dovedností.“ Hendrich (1988, s. 82) zdůrazňuje provázanost obou aspektů, neboť „bez osvojení jazykových prostředků ... nelze vypěstovat řečové dovednosti“ a „v procesu rozvíjení ... dovedností se utvrzuje znalost jazykových prostředků a formují se skutečné řečové automatismy.“ Podobně Lenočková (1988, s. 328) při posuzování účinnosti jazykových cvičení uvádí, že nacvičený jev (jazykový prostředek) prostřednictvím určité aktivity je zvládnutý teprve v okamžiku, kdy jej žák uplatní v řečové dovednosti. Celá řada autorů (Betáková, 2006, s. 6; Hendrich, 1988, s. 191) poukazuje na skutečnost, že ve výuce CJ je výuka jazykových prostředků a znalostí o jazyce propojena s osvojováním řečových dovedností, jejichž praktické ovládnutí je cílem, ale i prostředkem výuky.

Ve výuce cizích jazyků se jednotlivé řečové dovednosti neučí izolovaně, ale ve vzájemné souvislosti, což bývá označováno jako integrované dovednosti (angl. *integrated skills*),

¹⁹ Součet procent jednotlivých dovedností převyšuje 100%, protože bylo třeba vzít v úvahu integraci jednotlivých dovedností.

integrovaný přístup (Richards et al., 2002, s. 262) nebo kombinované dovednosti (Hendrich, 1988, s. 191) (viz 4.2).

Anglicky psaná lingvodidaktická literatura (Harmer, 2001; Hedge, 2001; Scrivener, 1994; Ur, 1996) chápe integrované dovednosti nejen jako převádění jazyka ze zvukové podoby do grafické a naopak, ale také jako realizaci dovedností, které jsou v daném časovém okamžiku neoddělitelné z hlediska tvůrce a recipienta jazykového komunikátu. Například, autor prezentace hovoří, zatímco adresát poslouchá. Nebo čtenář čte nahlas a ostatní poslouchají.

2.5 Orální dovednosti jako součást pedagogické komunikace

Jazyk učitele angličtiny můžeme chápat jako specifickou dovednost, která je jedním z nástrojů působení na žáky.²⁰ Prokešová (2002, s. 252) pregnantně vystihuje úlohu jazyka učitele jako nástroje pedagogické komunikace: „Každý učitel ... musí být schopen komunikovat tak, aby se komunikace stala účinným prostředkem navození a podpory učebních činností žáků. Dovednost efektivní komunikace se dá učit, cvičit, rozvíjet, zdokonalovat.“ Protože výuka probíhá v určitém sociálním uskupení, Prokešová (ibid.) vnímá pedagogickou komunikaci v jejím sociálním ukotvení a zmiňuje její tři formy:

- **„verbální**, tj. komunikaci slovem (mluveným, psaným);
- **nonverbální** (neverbální), tj. mimoslovní;
- **komunikaci činem.**”

Průcha et al. (2009, s. 130) stejně jako Prokešová (2002) spojuje pedagogickou komunikaci se sociální komunikací a zpřesňuje verbální komunikaci v tom smyslu, že může mít „podobu jak přímého mezilidského styku, tak sdělování zprostředkovaného např. technickým zařízením,“ což reflektuje zapojení informačních technologií do výukového procesu.

Crystal (2010, s. 186) také zdůrazňuje sociální funkci jazyka a důležitost, kterou přisuzujeme mluvené a psané podobě jazyka, a tvrdí, že kdykoliv je možné komunikovat tváří v tvář, ve lidé upřednostňují mluvenou podobu jazyka.²¹ Psanou podobu jazyka, ať se týká češtiny nebo angličtiny, bude učitel využívat méně než mluvenou podobu a velmi často bude používat

²⁰ Uvádíme jen působení na žáky, neboť v procesu komunikace s rodiči, kolegy či s veřejností bude učitel používat jen mateřský jazyk na rozdíl od komunikace se žáky, kdy lze předpokládat, že bude používat především angličtinu.

²¹ Crystal (2010, s. 186) podporuje svůj argument existencí národů, které nevyvinuly psanou podobu jazyka, a citací z Roberta Halla z knihy *Leave Your Language Alone* (1950): „When we think of writing as more important than speech, we are putting the cart before the horse in every respect.“ – Pokud si myslíte, že psaní je důležitější než mluvení, je to jako byste koně zapřáhli za vůz a ne naopak.

psanou podobu jazyka jako prostředku nácvičku jeho mluvené podoby, např. při procvičování slovní zásoby, při poslechu atd.

Komunikace ve vyučování se na rozdíl od mimoškolní komunikace bude řídit určitými zásadami dle typu organizační formy zvolené pro danou úlohu a typu interakce (Harmer, 2001; Prokešová, 2002; Ur, 1996). Proto učitel angličtiny musí nabýt takovou jazykovou způsobilost v angličtině v průběhu pregraduální přípravy, aby ji mohl bezproblémově využívat v procesu řízení třídy (viz 6.3.3).

2.5.1 Řeč učitele

Nejprve se budeme věnovat řeči učitele z hlediska používané terminologie, potom prodiskutujeme nejdůležitější úkoly pregraduální přípravy učitele ve vztahu k řeči učitele: předpoklady rozvoje řeči učitele, modifikace řeči učitele, poměr používání mateřštiny a cílového jazyka v řeči učitele a typické vlastnosti řeči v mluveném projevu.

Ve školních podmínkách se orální produktivní dovednosti učitele označují různě: „učitelova řeč“ (Obst, 2002, s. 380); „jazyk vyučovací komunikace“ (Průcha, 2005, s. 39), „vyučovací jazyk“ ve smyslu vyučování některých předmětů jiných než např. angličtina v anglickém jazyce (Průcha, 2009, s. 355) a „vyučovací jazyk“ jako užívání AJ ve výuce AJ (Šebestová, 2011, s. 31), „mluvený projev učitele“ (SERR, 2002), „cílový jazyk ve třídě“ (Betáková, 2006, s. 9). My budeme používat v tomto smyslu „(cílová) řeč/jazyk učitele“.

2.5.1.1 Předpoklady rozvoje řeči učitele

Obst (2002, s. 380) se zabývá vytvářením komunikačních dovedností učitelů v pregraduální přípravě, ale pochopitelně jen z hlediska češtiny. Musíme souhlasit s Obstem (ibid.), že budoucí učitel bude muset umět správně užívat terminologii, omezit nadměrné používání cizích slov, hovořit na úrovni žáků, tj. přizpůsobit svou jazykovou způsobilost žákům (viz 1.1.1.1, poznámka 7 – úroveň nejbližšího rozvoje dítěte). Pro učitele AJ je schopnost adekvátně modifikovat angličtinu vzhledem k úrovni jazykové způsobilosti žáků jedna z velmi náročných dovedností učitele cizích jazyků. V tomto spojení se často hovoří o *srozumitelném vstupu*²², který zavedl Krashen (1981) jako součást své hypotézy o úrovni

²² Překlad autorky angl. *comprehensible input*.

jazykového vstupu v procesu osvojování cizího jazyka jako nutné podmínky úspěšného osvojování (učení) cílového jazyka žákem (viz 3.1).²³

Aby byl v tomto směru učitel úspěšný, musí splnit řadu předpokladů (ibid.), které budeme diskutovat ve světle (budoucího) učitele AJ. Budoucí učitel:

- musí být odborně dobře připraven, aby mohl být žákům dobrým vzorem užívání angličtiny a současně příkladem uživatele AJ, který současně angličtině učí své žáky (Medgyes, 2003);
- z hlediska užití jazyka si musí být schopen systematicky promýšlet jednotlivé fáze výuky (být schopen si vybavit adekvátní angličtinu pro vysvětlování látky, pro organizaci výuky, atd.) (Betáková, 2006; Gill, Lenochová, 2004; Hughes, 1981);
- musí být v dobré fyzické i psychické kondici (zbavit se strachu z používání angličtiny a z toho, že může udělat chybu) (Brown, 1987; Ur, 1996);
- dbát na hlasovou hygienu (Obst, 2002).

2.5.1.2 Vlastnosti řeči (učitele) v mluveném projevu

V pregraduální přípravě učitelů se musíme zaměřit na celkový rozvoj „řeči učitele“ v její akustické podobě i v typických rysech verbálního projevu. Ačkoliv jsou akustické vlastnosti hlasu považovány za paralingvistické prostředky řeči (Prokešová, 2002, s. 255), ovlivňují sociolekt každého mluvčího a z hlediska posluchače cizojazyčného mluveného projevu mohou výrazně přispívat k jeho srozumitelnosti a sluchové vnímatelnosti (Bartošek, 2003; Chaudron, 1987; Kenworthy, 1987). K akustickým vlastnostem hlasu (Bartošek 2003; Křivolaký, 1987; Prokešová, 2002; Volín, 2010) řadíme:

- intenzitu hlasu, tj. změnu hlasitosti, dynamiku slovního projevu;
- tónovou výšku hlasu, tj. výšku hlasu a její změny v průběhu mluvení;
- barvu hlasu, která je nejvíce ovlivněna kontextem situace a psychickým i fyzickým stavem mluvčího;
- délku projevu, která je v podmínkách pedagogické komunikace ovlivněna mírou inputu a outputu učitele a žáků, jež jsou významně podmiňovány zvolenou

²³ Srozumitelný vstup se chápe jako jazyk, který je srozumitelný žákům, ačkoliv obsahuje neznámá slova a gramatické struktury, jež jen minimálně převyšují jazykovou způsobilost žáků v cílovém jazyce (Richards et al., 2002, s. 99).

organizační formou, užíváním mateřského a cílového jazyka, přístupem k výuce CJ atd;

- rychlost/tempo mluvního projevu, jež vnímáme ve vztahu ke srozumitelnosti mluvního projevu, ke schopnosti učitele měnit rychlost mluvení dle potřeby konkrétní situace ve třídě a k fázi nábviku jazykových prostředků a řečových dovedností v cílovém jazyce;
- přestávky a pauzy v řeči;
- akustickou náplň přestávek.

Dále se budeme podrobněji zabývat pauzami a jejich akustickou náplní, mluvním tempem a délkou projevu.

Přestávky a pauzy

Volín (2010, s. 58) vnímá pauzu jako hlubší předěl, který je definován jako přerušení artikulace hlásek a projevuje se tichem nebo zvuky nehláskové podoby (viz níže). Dle Volína (ibid.) ne každý předěl se projevuje pauzou, protože „předěly mezi promluvovými úseky uvnitř promluv jsou často bez pauz nebo s pauzami pouze nepatrnými (do 200 milisekund).“²⁴

Volín (2010) a Giegerich (1992, s. 276) vnímají pauzu ve spojení s rytmem a nazývají ji tichým přízvukem²⁵ (angl. *silent stress*) na rozdíl od pauz, které jsou důsledkem váhání mluvčího či čtenáře (angl. *hesitation pauses*) a jejichž distribuce je náhodná a je jasným signálem diskontinuity rytmu. Naopak distribuci tichých přízvuků Giegerich spojuje s hranicemi syntaktických celků a přisuzuje ji významotvornou funkci, neboť může přispět ke snižování mnohoznačnosti výpovědi, např. *old men and women* může být pochopeno jako a) *staří muži a ženy nespécifikovaného věku* nebo jako b) *muži a ženy, kdy se obou kategorií týká, že jsou staří*, ale aplikace tichého přízvuku může situaci vyjasnit následovně: a) *'old 'men_^ and 'women*; b) *'old_^ 'men and 'women* (ibid.).

Přestávky a pauzy v řeči umožňují čtenáři procesy plánování (SERR, 2002) a zdůraznění logiky smysluplné segmentace mluveného textu. Skutečnost, že v řeči bude následovat pauza,

²⁴ Volín (2010, s. 58) uvádí, že promluva je „určena zcela volně jako zvukově zcela samostatná část mluvního taktu, zřetelně oddělena od svého okolí,“ z hlediska syntaxe představuje větu nebo souvětí a může obsahovat jednu/více promluvových úseků. Naopak promluvový úsek je „kromě předělových prostředků vymezen také zvukovou kompaktností nebo kohezí“ a skládá se z mluvních taktů, ale neobsahuje jiné mluvní předěly. Mluvní takt chápe jako jednotku v mluvě nadřazenou slabice a vymezenou jako „úsek řeči od jedné přízvukné slabiky po další přízvuknou, již začíná nový takt, nebo konec promluvového úseku“ (Volín, 2010, s. 56). Jako příklad promluvy o 7 mluvních taktech uvádí: *'Uslyšel 'táhly 'hvízd | a 'po něm 'několik 'dutých 'ran.*

²⁵ Překlad autorky.

je v mluveném projevu signalizováno zpomalením mluvního tempa a melodií promluvy. Pokud tomu tak není, promluva může znít nepřirozeně (Volín, 2010, s. 58), nebo je těžko srozumitelná a vnímatelná (Bartošek, 2003).

Trvání pauz hraje v mluveném projevu důležitou roli. Čím je pauza delší a čím více je zpomaleno tempo při výslovnosti posledních slabik, tím jasněji je posluchač schopen vnímat hloubku předělu (Volín, 2010, s. 58).

Akustická náplň přestávek

Akustická náplň přestávek je typickým prostředkem mluveného projevu, tedy i hlasitého čtení, jak RMA, tak žáků AJ. Může se jednat o pauzu vyplněnou tichem či akustickým „šumem“ v podobě *mm*, *hm*, *erm*, *uh* atd. Akustický šum může znamenat, že mluvčí váhá a potřebuje čas, aby převedl grafickou podobu textu do zvukové (Giegerich, 1992).

Tempo mluvního/čteného projevu

Bartošek (2003, s. 66) svým pojetím mluvního tempa překračuje hranice paralingvistického pojetí a mluvní tempo charakterizuje jako „počet jednotek přirozeného ... jazyka (obvykle slov nebo slabik) pronesených za určitou časovou jednotku (obvykle minutu nebo sekundu).“ Kromě počtu slabik či slov se berou v úvahu také pauzy, jejich počet a délka (Bartošek, 2003, s. 67; Buck, 2001, s. 39).

V literatuře je také zaveden pojem tempo národní (Bartošek, 2003, s. 66; Petr et al., 1986, s. 91), tj. národní jazyky se liší svým průměrným tempem – například čeština patří k jazykům s průměrným tempem a angličtina má o něco vyšší tempo. Dnes se uvádí, že je ve všech jazycích tendence k ekonomii, což znamená průměrné zrychlování tempa mluveného projevu (Bartošek, 2003; Volín, 2010). Buck (2001, s. 39) vychází z Taurozy a Allisona (1990) a prezentuje údaje pro britskou angličtinu. V tabulce č. 2 specifikuje počet slov a slabik v souvislosti s typem textu, který je určen k poslechu, tj. rozhlasové monologické texty, konverzace, interview a přednášky pro posluchače, kteří nejsou RMA (ibid.).

Ačkoliv se zabýváme mluvním tempem mluvčích v angličtině, kteří nejsou RMA, zajímají nás z důvodu srovnání také průměrné hodnoty mluvního tempa českých rodilých mluvčích.

Typ textu	Počet slov za minutu	Počet slabik za minutu	Počet slabik za sekundu	Počet slabik ve slově
<i>rozhlasové monology</i>	160	250	4.17	1.6
<i>konverzace</i>	210	260	4.33	1.3
<i>interview</i>	190	250	4.17	1.3
<i>přednášky</i>	140	190	3.17	1.4

Tabulka č. 2: Průměrná rychlost mluvního tempa pro britskou angličtinu

Bartošek (2003, s. 66) uvádí údaj asi 120 slov za minutu nebo 300 slabik za minutu při průměrné délce českých slov, která je 2,5 slabiky dle Těšitelové (1985, s. 28, In Bartošek, *ibid.*).²⁶

Délka projevu

Nejprve se budeme zabývat délkou promluvových úseků ve vztahu ke srozumitelnosti promluvy a dále délkou mluvených (zpravodajských) pořadů.

Volín (2010, s. 58) zmiňuje délku promluvových úseků (angl. chunk), který koresponduje s „jednotkou jazyka, která je delší než jedno slovo ale kratší než věta, a hraje významnou roli v porozumění jazyku a jeho produkci“²⁷ (Richards et al., 2002, s. 71). Volín (2010) uvádí dva důvody, syntaktický a sémantický, pro členění promluvy na smysluplné promluvové celky, které usnadňují posluchači pochopení promluvy produkované mluvčím. Současně varuje, že delší nesegmentované úseky promluvy jsou pro posluchače obtížně vnímatelné (*ibid.*).

Volín (2010) a Hancock (2003) jsou přesvědčeni, že změna segmentace mluvního projevu může změnit význam sdělovaného, což platí pro češtinu i angličtinu. Následující příklady dokumentují, jak se pojí význam hlasitě čteného textu s interpretací interpunkčních znamének v podobě pauz v mluveném projevu.

²⁶ Bartošek (2003) a Volín (2010) uvádějí zajímavé údaje týkající se rozhlasových zpravodajství v češtině: mluvní tempo se liší na začátku promluv (dialogu, monologu, ve zpravodajství), kdy je rychlejší, a na konci klesá. Volín (2010, s. 58) ke změně mluvního tempa obecně pro všechny typy zřetelně členěných mluvních textů poznamenává následující: pro začátek každého nového promluvového úseku je příznačné vyšší než průměrné tempo, pro poslední slabiku promluvového úseku je typické nižší tempo, které činí zhruba 70% průměrného tempa.

²⁷ Volný překlad autorky: „a unit longer than a word but shorter than a sentence and which plays a role in comprehension and production.“

Příklad v češtině (Volín, 2010, s. 58):

Průvodčí tvrdí | inspektor je lenoch. Průvodčí | tvrdí inspektor | je lenoch.
Průvodčí tvrdí, (že) inspektor je lenoch. Průvodčí, tvrdí inspektor, je lenoch.

Příklad v angličtině (Hancock, 2003, s. 93):

They're leaving | soon it'll be quieter. They're leaving soon | it'll be quieter.
They're leaving. Soon it'll be quieter. They're leaving soon. It'll be quieter.

Od posluchače mluveného textu se očekává adekvátní interpretace významu sděleného i v delších promluvách. (Více ve spojení s intonací a větným přízvukem viz 5.2.1.2.)

Kromě výše zmíněných rysů mluvených projevů, které jsou aplikovatelné obecně na orální dovednosti, jsou některé specifické rysy, které se týkají jen hlasitého čtení. K nim řadíme přednesovou přesvědčivost, adaptaci primárně psaných textů, neutralizaci vlivů souvisejících s čtením textu (Bartošek, 2003, s. 73; Král, 1986, s. 187). Všechny zmíněné rysy referují k transferu mezi písemným textem a mluveným projevem.

Bartošek (2003, s. 73) cituje Krále (1986, s. 187), který přednesovou přesvědčivostí chápe celkové využití jazykových i mimojazykových prostředků, aby mluvčí byl schopen udržovat kontakt s publikem, aby prokázal znalost věcného obsahu a aby vhodně vědomě zvolil neosobní neutrální tón či expresivní způsob vyjádření.

Adaptace primárně psaných textů znamená aplikaci rysů mluvnosti tak, aby byly snadno srozumitelné posluchači, ale také aby čtenář či mluvčí byl schopen rysy mluvnosti efektivně použít ve svém přednesu (Bartošek, 2003, s. 73).

Neutralizace vlivů souvisejících se čtením textu je chápána jako koncipování písemné přípravy textu, který odráží i typické prostředky mluveného projevu (Bartošek, 2003, s. 73).

Žádoucí rysy mluveného projevu

V literatuře je uváděna celá řada žádoucích i nežádoucích rysů mluvního projevu, které se týkají všech jazykových rovin a všech typů sdělení. Nás budou zajímat rysy věcných mluvených sdělení. Bartošek (2003, s. 73) uvádí požadavky, které by měl mluvní projev splňovat z lingvistického hlediska. Rozdělili jsme je dle jednotlivých komponent lingvistické kompetence dle SERR (2002) a uvádíme je pro přehlednost pro všechny jazykové roviny

v příloze č. 33. Z fonologického hlediska mají velkou důležitost tyto rysy: funkční užití předělů, přízvukových a mluvních taktů, melodie, důrazů, pauz; správná výslovnost cizích slov (vlastních jmen, zeměpisných názvů, termínů), internacionalismů, zkratk, číslovek a adekvátní mluvní tempo a čtivost (angl. *readability*) (pojednána podrobněji v 6.4).

Nežádoucí rysy mluvených projevů

Nežádoucí rysy mluveného projevu považujeme za chybné použití jazyka. Většina chyb, jichž se mluvčí dopouštějí, osciluje mezi protiklady plynulost a přesnost mluveného projevu (Richards et al., 2002; Thornbury, 2006).

Prokešová uvádí „přeřknutí, vynechání určitých částí projevu, zkomolené části slova, použití nevhodného výrazu, změna čísla nebo osoby“ (2002, s. 255). Bartošek diskutuje vliv rychlého mluvního tempa a tvrdí, že u většiny běžných neškolených mluvčích vede k poruchám: a) ortoepické výslovnosti – mluvčí či čtenář může krátit či vynechávat hlásky, b) segmentace textu neodpovídá významu textu, c) není realizován patřičný slovní a větný přízvuk, d) melodie věty se stává dysfunkční, e) nebo se může projevit u delších projevů jako příznak neurózy celá řada poruch artikulace řeči: „opakování, vynechávání či přesmykování nebo záměna hlásek a slabik (kocktavost, breptavost, zajíkovost)“ (2003, s. 66). Je zajímavé, že tyto poruchy mají tendenci se opakovat nebo násobit.

V této spojitosti se část hovoří o komunikační bariéře, která se dotýká psychického stavu mluvčího. Průcha et al. tvrdí, že z hlediska cizího jazyka se chápe jako „překážka vznikající při osvojování cizího jazyka, kdy mluvčí nedokáže využívat svou částečně rozvinutou znalost jazyka pro komunikaci“ a jako nejběžnější příčina se uvádí ostych či strach z toho, že se mluvčí dopustí chyby (2009, s. 130).

2.6. Shrnutí

V této kapitole jsme dospěli k definici orálních dovedností, jež usouvztažňuje jazykovou způsobilost, úkoly komunikativního rázu, učební strategie a cíl komunikace. Byla provedena klasifikace dovedností jednak na orální a grafické a jednak na receptivní a produktivní. Receptivní a produktivní dovednosti byly charakterizovány ve vztahu k textu, k procesům typickým pro danou dovednost, k jazykovému vstupu a výstupu, k aktivní a pasivní znalosti jazyka a ke stupni jejich obtížnosti.

Prodiskutovali jsme podmíněnost rozvoje orálních dovedností rozvojem jazykových prostředků a integrované pojetí jejich výuky.

Poslední podkapitoly se věnovaly řeči učitele, která v maximální míře užívá receptivní a produktivní orální dovednosti a která má specifickou úlohu ve výuce AJ jako cíl i prostředek výuky. Hlavním námětem byly hlavní předpoklady rozvoje řeči učitele a charakteristiky řeči v mluveném projevu, především tempo a délka projevu, pauzy, náplň pauz, žádoucí a nežádoucí rysy mluveného projevu.

3 Osvojování a výuka cizího jazyka

Než přejdeme k diskusi celé řady otázek souvisejících s osvojováním orálních dovedností, nastíníme, jak chápeme rozdíl mezi učením se CJ a osvojováním jazyka. Někteří autoři používají oba termíny ve stejném významu, nebo rezervují termín osvojování jen pro mateřský jazyk a učení se jazyku jen pro cizí jazyk.

3.1 Osvojování cizího jazyka či učení se cizímu jazyku

Obvykle se v lingvodidakticky zaměřené literatuře používá odlišení učení se cizímu jazyku od osvojování si cizího jazyka, ale dodnes činí potíže. Uvedeme zde tři možné přístupy.

Krashen (1981) ovlivnil celou řadu generací učitelů svou teorií, protože je relativně „jednoduchá“. Krashen odlišuje učení se CJ od osvojování CJ v rámci své teorie nazvané *monitorovací model* (angl. *Monitor Model*). S osvojováním spojuje podvědomé procesy a zaměření se na vyjádření komunikátu v přirozené komunikaci. K osvojování CJ v podmínkách výuky CJ může dojít, pokud je žákovi jazyk prezentován ve formě *srozumitelného vstupu*, který musí projít *afektivním filtrem* (angl. *affective filter*), jenž je tvořen motivací žáka, jeho zábrany, jazykovým citem atd., aby se mohl stát součástí žákova podvědomí jako *intake* (Richard-Amato, 1988, s. 24), který je možno chápat jako „tu část jazykového sdělení, kterou je žák schopen pojmout z celého jazykového sdělení v cizím jazyce, které vnímá“²⁸ (Richards et al., 2002, s. 262). To znamená, že žákův *intake* se téměř nikdy nerovná jazykovému vstupu (angl. *input*). Osvojené znalosti jsou ukládány většinou žáků v levé mozkové hemisféře a jsou k dispozici pro automatické zpracování.

²⁸ Volný překlad autorky z angl. „that part of the language to which learners are exposed ... that actually “goes in” and plays a role in language learning“ (Richards et al., 2002, s. 262).

K učení naopak dochází za zcela jiných podmínek, které Krashen souhrnně nazývá „monitorovací hypotéza“, což značí, že žák je schopen sledovat, co chce vyjádřit nebo čemu chce porozumět v případě, že má k tomu dostatek času, že se soustředí na formu jazykového sdělení a že zná a je schopen uplatnit jazyková pravidla (1981; In Richard-Amato, 1988). Také naučené znalosti jsou ukládány v levé mozkové hemisféře, ale na jiném místě než osvojené. Naučené znalosti považuje za metakognitivní znalosti, které se uplatňují v procesu vědomého procvičování jazyka. V průběhu žákovy produkce a porozumění jazyku však hrají roli hlavně osvojené znalosti. Dle Krashena, aby se naučené znalosti mohly stát osvojenými, musí být žák vystaven dostatečně silnému působení cizího jazyka (Ellis, 1986, s. 248-276).

Richard-Amato (1988, s. 24) podrobně rozebírá schopnost žáků a studentů monitorovat svůj jazykový výstup v intencích teorie Krashena. Uvádí, že žáci nebudou dělat některé výslovnostní chyby ve cvičení, které je zaměřené na procvičování určitého výslovnostního jevu, protože je v jejich kompetenci²⁹ daný výslovnostní jev zvládnout. Ale v podmínkách řečové produkce už žák nebude mít prostor pro monitorování své výpovědi, a proto se ve stejném výslovnostním jevu bude opět dopouštět chyb. Krashen definuje i optimálního uživatele svých monitorovacích schopností (angl. *optimal user*), například v případě, že předvádí předem připravenou řeč (In Richard-Amato, 1988, s. 25). Za extrémně výkonného uživatele monitorovacích schopností (angl. *super monitor user*) považuje učitele cizích jazyků, který je schopen jazyk produkovat a současně ho monitorovat (Krashen, *ibid.*).

Zjednodušený vztah mezi osvojenými a naučenými znalostmi, jak ho prezentuje Krashen, se stal terčem kritiky řady autorů (Bialystok, 1978, 1981, 1983; McLaughlin, 1978; McLaughlin et al., 1983), protože naučená jazyková pravidla, která se uplatňují v průběhu opakovaného nácviku určitého jevu, se mohou plně automatizovat a stát se tak „zvnitřněnou“ osvojenou znalostí, která se automaticky projeví v procesu produkce a recepce jazyka (Ellis, 1986).

Další výtky se týká dychotomie osvojené a naučené znalosti na straně jedné a jejich podvědomé a vědomé zpracování na straně druhé. Dle Ellis (*ibid.*) je adekvátnější pojmenovávat tyto procesy jako kontrolované a zautomatizované zpracování informací. McLaughlin et al. (1983, s. 142; In Brown, 1987, s. 190) jako psycholog tvrdí, že je nutné vnímat podvědomé a vědomé zpracování jako kontinuum, ne jako protiklad, a že rozdíl mezi kontrolovaným a zautomatizovaným zpracováním informací je vlastně dán tím, „kolik

²⁹ Autorka používá označení *kompetence*, my ho chápeme v daném kontextu jako *performanci*.

kapacity žák potřebuje na zpracování informací a zda se jedná o procesy stálé či dočasné³⁰. Oběma procesům může žák věnovat plnou, tedy *záměrnou pozornost* nebo *bezděčnou pozornost*³¹ (ibid.). Přehledně je tento model i s příklady prezentován v tabulce č. 3 (originál tabulky v příloze č. 24).

<i>Typ zpracování informací</i>		
<i>Pozornost jazykové formě</i>	<i>kontrolované</i>	<i>zautomatizované</i>
<i>záměrná pozornost</i>	Performance vycházející z formálního učení se pravidlům	Performance v situaci zkoušky
<i>bezděčná pozornost</i>	Performance vycházející z implicitního učení nebo učení se na základě pravidel	Performance v komunikativních situacích

Tabulka č. 3: Typy performancí v osvojování cizího jazyka ve vztahu k typu zpracování informací a pozornosti věnované formě jazyka (převzato z McLaughlin et al., 1983, In Brown, 1987, s. 190).

Každý model vysvětlující rozdíly mezi dvěma koncepty jako osvojování a učení se CJ, které se nutně překrývají, může být úspěšný za předpokladu, že budeme protiklady dvou pólů chápat jen jako dva vzdálené body na kontinuu, jak se o to pokouší McLaughlin et al. (ibid.).

Vztah termínů učení se CJ a osvojování CJ řeší také SERR (2002, s. 141 – 142) a hlavní potíž spatřuje v tom, zda oba termíny lze chápat buď jako všeobecné nebo významově omezené. V druhém pojetí charakterizuje učení se jazyku jako „proces, jehož prostřednictvím jsou získávány jazykové schopnosti jako výsledek plánovaného procesu, obzvláště formálně organizovaného studia v institucionalizovaném prostředí“ a osvojování jazyka jako „znalosti a schopnosti používat jiný než rodný jazyk, které nejsou výsledkem výuky ve škole, ale jsou výsledkem buď přímého působení textu, nebo přímé účasti v komunikativních aktech“ (ibid., s. 142). Z toho vyplývá, že SERR přikládá velkou váhu tomu, za jakých podmínek oba procesy probíhají.

³⁰ Volný překlad autorky anglického originálu: „processes that are capacity-limited and temporary and those that are relatively permanent“.

³¹ Překlad autorky pojmů *focal* a *peripheral*.

3.2 Výuka řečových dovedností

S výukou řečových dovedností je spjata řada otázek, kterými se budeme postupně zabývat: Jaké je ideální pořadí výuky řečových dovedností? Která řečová dovednost se snadněji vyučuje? Jaké postupy je možné volit ve výuce dovedností?

Je mnoho názorů na to, v jakém pořadí se mají řečové dovednosti ideálně osvojovat. Dnes se má všeobecně za to, že receptivní dovednosti mají být osvojeny dříve než produktivní a že orální dovednosti mají předcházet dovednostem spojeným s psanou podobou jazyka, což je jednak důsledek odmítání gramaticko-překladové metody, jednak se tak může zabránit interferenci psané podoby jazyka (Thornbury, 2006, s. 206, Maroušková, 1988). V oblasti lingvodidaktiky AJ se výukou všech řečových dovedností nebo jen orálních dovedností v angličtině zabývá mnoho autorů (Harmer, 2001; Hedge, 2001; Scrivener, 1994; Ur, 1996), ale každý z nich spíše uvádí, co vše musíme vzít v úvahu, když chceme hovořit o pořadí, v jakém by se měly řečové dovednosti osvojovat: věk, záměr/cíl, úroveň jazykové způsobilosti a potřeby žáka; učební materiál, který má nebo může mít učitel AJ k dispozici; úroveň jazykové způsobilosti učitele, jeho lingvodidaktická vybavenost; tradice ve výuce AJ v dané zemi atd.

Někteří autoři se zabývají otázkou, která řečová dovednost je obtížnější z hlediska osvojování, receptivní či produktivní dovednost. Ale neexistuje jednoznačná shoda v tom, které orální dovednosti se vyučují snadněji. Například Hendrich (1988), Harmer (2001), Černý (1996; In Vybíral, 2000, s. 106) tvrdí, že jsou to receptivní dovednosti poslechu a čtení (viz 6.5.4.4).

Odborníci se neshodnou jednoznačně ani v tom, jak postupovat při výuce dovedností. Ur (1996) specifikuje výuku řečových dovedností obecně jako dvou- nebo třífázový proces. V podmínkách učení se cizímu jazyku rozeznává tři fáze:

1. verbalizace řečové dovednosti (vysvětlení a demonstrace dovednosti učitelem);
2. nácvik a upevňování řečové dovednosti (nácvik v podobě řízených, polořízených činností a činností s minimální oporou);
3. automatizace řečové dovednosti.

V procesu osvojování jazyka v běžné mimoškolní komunikaci může být vynechána fáze verbalizace, neboť žák si induktivně odvodí základní principy komunikace, aniž by musely být vyřknuty (ibid.).

Tento model výuky koresponduje s třemi fázemi výuky dovedností, které prezentuje Hendrich (1988): uvádění, nácvik a upevňování jazyka a je v anglicky psaných lingvodidaktikách britského původu označován zkratkou PPP, tzn. prezentace, procvičování a produkce (Harmer, 2001; Hedge, 2001; Scrivener, 1994).

Prezentace dovednosti je velmi často úzce spojena s prezentací některého jazykového prostředku a s další řečovou dovedností, např. prezentace mluveného projevu může vypadat následujícím způsobem. Harmer (2001, s. 84) postup PPP ve výuce řečových dovedností zcela neodsuzuje, ale tvrdí, že:

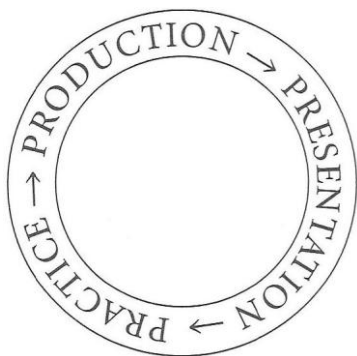
- je to jen jeden z mnoha možných způsobů výuky dovedností (ibid., s. 84);
- vznikl „jako variace na audio-lingvální metodu v britském pojetí vyučování“³² (ibid., s. 80);
- je asociován s učitelo-centrickým vyučováním³³ (ibid., s. 82);
- výzkum ukázal, že tento přístup mylně předpokládá lineární povahu osvojování dovedností studenty (ibid.).

Harmer (ibid.) souhlasí také s tvrzením Woodwarda (1993) a Lewise (1993), že není možná parcelace jazyka na jazykové segmenty, které si pak student poskládá dohromady, protože proces učení i samotný jazyk obsahuje příliš mnoho vzájemně se ovlivňujících proměnných.

Zhruba od 90. let 20. století se objevují snahy modifikovat model výuky jazyka nazvaný PPP. Harmer (2001, s. 82 - 83) zmiňuje Johnsona (1982), který proces PPP zcela obrátil tak, že učitel požaduje od žáků nejprve produkci či recepci jazyka a na základě problémů, které žáci mají s danou řečovou dovedností, se vrátí k fázi prezentace či procvičování daných dovedností.

³² Překlad autorky: „A variation on Audio-lingualism in British –based teaching ...“ (Harmer, 2001, s. 80).

³³ Překlad termínu „teacher-centred“ Marešem a Gavorou (1999, s. 173).



Obrázek č. 1: Alternativní pojetí PPP

Byrne (1986) také pracuje s modelem PPP, ale navrhuje, aby učitel vstoupil do procesu výuky dovedností ve kterékoliv fázi, tedy buď ve fázi procvičování či prezentace či produkce, což graficky znázornil jako souvislost fází v kruhu (viz obrázek č. 1).

Konec 20. století přinesl zcela nové teorie výuky řečových dovedností. Zmíníme zde podrobněji model ARC (Scrivener, 1994), ačkoliv jsme si vědomi existence dalších modelů (Harmer, 1998; Lewis, 1993), které znamenají vyšší míru flexibility a příklon k vyučování, v jehož centru stojí žák či student a ne (vysokoškolský) učitel. (Viz také v 6.1.3.)

Autorem modelu ARC, kde jednotlivá písmena jsou iniciálami prvního slova v anglické zkratce: *Authentic use* (autentické užití), *Restricted use* (restriktivní/omezené užívání) a *Clarification use and focus* (klarifikující/objasňující užití a zaměření)³⁴, je Scrivener (1994, s. 134 -138). Autor je přesvědčen, že většina jazykových činností, které probíhají ve třídě, spadá do jedné z těchto kategorií (viz Příloha č. 14). Autentické užití představuje jazyk v podobě dovedností, které jsou rámcem jazykových činností. Autor je pojímá jako komunikativní, protože se zaměřují na význam jazykového komunikátu, jazykovou komunikaci, plynulost projevu, a navíc jsou podobné používání jazyka v reálném životě (ibid.). Restriktivní užití jazyka představuje většina jazykových cvičení a textů v cizojazyčných učebnicích, jejichž záměrem je pilovat jazykovou formu především ve smyslu jazykové správnosti, testování a demonstrace vybraného jazykového jevu (ibid.). Klarifikující užití představuje užívání metajazyka, tzn. AJ, který je používán v procesu vysvětlování jazykových jevů, poskytování příkladů, rozboru chyb atd. (ibid.).

3.3 Shrnutí

V této kapitole jsme se pokusili nastínit složitou problematiku odlišení učení se CJ od jeho osvojování v pojetí několika autorů, především Krashena, McLaughlina a SERR. Došli jsme k závěru, že je nutné kontinuální vnímání obou pojmů (McLaughlin) a že vždy hraje roli, jak

³⁴ Úmyslně jsme překládali anglické výrazy pomocí cizích slov, která se mohou používat v češtině, abychom mohli zachovat původní anglickou zkratku.

k jejich definování přistoupíme, v obecné či nějak vymezené podobě (SERR). Stejně palčivým problémem jsme se zabývali posléze, tj. jak přistupovat k výuce řečových dovedností, a uvedli jsme několik modelů: PPP (prezentace, procvičování, produkce) s jeho modifikacemi (Hendrich, Ur, Harmer, Byrne) a model ACR (Scrivener).

4 Hlasité čtení

Začneme definicí tichého a hlasitého čtení, náročností hlasitého čtení v AJ, budeme diskutovat jeho kontroverzní charakter, jeho realizaci z hlediska jazykových procesů, funkce hlasitého čtení ve výuce anglického jazyka, typy textů vhodných pro výuku hlasitého čtení a zmíníme výsledky výzkumu týkající se hlasitého čtení anglických textů.

Pokud v této kapitole budeme hovořit o čtenáři, budeme mít na mysli proces hlasitého čtení.

4.1 Definice hlasitého čtení

Vyjdeme z definice čtení s porozuměním, které je obvykle chápáno jako tiché čtení, a pokusíme se dospět k definici hlasitého čtení se zřetelem k AJ.

Hartl et al. pojímá proces čtení jako „analyticko-syntetický proces, jeden z druhů řečové činnosti, při níž slovo jako optický znak je podnětem, který vyvolává u člověka myšlenkové pochody“ (2000, s. 95). Hlasité čtení společně s tichým čtením vychází z psaného textu a tvoří základ gramotnosti člověka.

Hendrich (1988, s. 191) chápe hlasité čtení jako typ kombinované dovednosti, která představuje propojení základních řečových dovedností, a uvádí dva typy kombinovaných dovedností:

- „hlasité čtení, převádění psané podoby do zvukové,
- psaní podle diktátu, tj. převádění zvukové podoby do grafické.“

Z toho vyplývá, že na rozdíl od tichého čtení *hlasité čtení zahrnuje transformaci písemné podoby jazyka do jeho zvukové podoby* (Hendrich, idid.) a *náročnost tohoto převádění je dána stupněm (ne)pravidelnosti vztahu mezi psanou a zvukovou podobou angličtiny* (Crystal, 2010; Volín, 2010; Wells, 2000).

Je důležité si uvědomit, že oba typy čtení mohou probíhat s porozuměním nebo bez něj (Richards et al., 2002, s. 443). Přitom míru porozumění hlasitě přečtenému cizojazyčnému textu je třeba pojímat jednak *ze strany posluchače*, tj. jak snadno se mu poslouchá a napomáhá k tomu kromě jeho vlastních jazykových dovedností a zkušeností také čtenářova interpretace textu především z hlediska prozodie, jednak *ze strany samotného čtenáře*, tj. jak dalece si pamatuje obsah hlasitě přečteného textu (Rasinski et al., 2010). Z vlastní zkušenosti

víme, že se studenti značně liší v porozumění textu, který sami čtou. Jsou-li požádáni, aby odpověděli na otázku, která se vztahuje k přečtenému textu a kterou zformulovali posluchači, nezdívka se i na úrovni B2 stává, že si obsah textu nepamatují úplně nebo jen částečně, protože se při četbě příliš soustředili na artikulaci výpovědi (fonetické dovednosti) a nezbylo jim dostatek energie na porozumění textu (kognitivní dovednosti). Na tuto skutečnost upozornili La Berge a Samuels (1974) a Stanovich (1980) a dokládá ji také výzkum hlasitého čtení ve školních podmínkách v případě rodilých mluvčích anglického jazyka (Kuhn & Stahl, 2000; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 1985; Rasinski & Hoffman, 2003; Rasinski, Rikli, Johnston, 2009, Rasinski et al., 2010).

4.2 Kognitivní náročnost hlasitého čtení

V AJ je hlasité čtení pro českého žáka velmi náročné ze dvou důvodů: nepravidelnost v korespondenci pravopisu a výslovnosti v AJ a konzistentní vztahem mezi zvukovou a pravopisnou podobou češtiny.

Na rozdíl od češtiny, kde je vztah mluvené a psané formy spisovného jazyka konzistentní, hlasité čtení anglického textu pro studenta znamená značnou kognitivní a jazykovou náročnost (Volín, 2010), kterou lze z pohledu českého žáka srovnat jen se situací výslovnosti slov přejatých v češtině, která je značně rozkolísaná, protože jinak v češtině lze standardní výslovnost většiny českých slov z velké části odvodit na základě relativně omezeného počtu pravidel (Holub et al., 2005, s. 362).

Tato náročnost je dále podmíněna tím, že mluvená podoba angličtiny se *značně* liší od psané podoby, což vyplývá z historického vývoje angličtiny (Crystal, 2010, s. 224; Volín, 2010, s. 35), takže odhad spisovné podoby výslovnosti je jen částečně možno odvodit na základě určitých pravidel týkajících se vztahu mezi zvukovou a písemnou podobou AJ. Tomuto tvrzení oponuje Crystal (2010, s. 224) a jeho argumentem je, že vztah výslovnosti a pravopisu se řídí v AJ u 75 % slov pravidly, ale k dojmů nepravidelnosti přispívá asi 400 slov, jejichž výslovnost je na základě jejich pravopisné podoby zcela nepředpověditelná a navíc většina z nich patří k velmi frekventovaným slovům v AJ. Crystal se odvolává na výsledky výzkumu v USA (Hanna et al., 1971; In Crystal, 2010, s. 224), který se zakládá na počítačové analýze korpusu 17 tisíc anglických slov a který potvrdil, že se z 84 % dá zvuková podoba AJ odvodit na základě pravidel (viz Korespondence mezi zvukovou a písemnou podobou AJ v příloze č. 25) a jen 3 % anglických slov se vyznačují nepravidelností v pravopise, takže se je musí jak

RMA, tak žáci AJ naučit z paměti (viz Abecední seznam 70 nejběžnějších slov s nepravidelným pravopisem v AJ v příloze č. 26).³⁵

Z hlediska kombinatoriky 26 písmen a 44 fonémů v AJ, se uvádí, že existuje 577 možností pro korespondenci zvukové a psané podoby jazyka (Selikowitz, 1993, s. 60), což přispívá k náročnosti hlasitého čtení zvláště u kombinací písmen, která neexistují v ČJ.

4.3 Kontroverzní charakter hlasitého čtení

Kontroverzní ráz hlasitého čtení vyplývá z jeho obtížného přiřazení k produktivním či receptivním dovednostem, z jeho pojetí lingvodidaktiky v rámci komunikativního přístupu k výuce CJ a procesů, které probíhají v průběhu hlasitého čtení.

4.3.1 Receptivní či produktivní dovednost

Čtení nahlas je svou podstatou kontroverzní dovedností nalézající se na rozhraní receptivních a produktivních dovedností. Na jedné straně ho můžeme pojit s produktivní dovedností mluvení, jak to činí SERR (2002, s. 59), nebo ho můžeme chápat ve spojení s receptivní dovedností čtení v tom smyslu, že úroveň hlasitého čtení může přispět ke srozumitelnosti přečteného textu (Richards et al., 1990, s. 238), což je asi důvod, proč je také Rámcovými vzdělávacími programy v ČR pojímáno jako receptivní dovednost (viz 5.1.1.2). Kromě toho některé procesy, které probíhají v průběhu hlasitého čtení, jsou podobné těm, které se realizují v průběhu tichého čtení (viz tabulka č. 3 v 4.3.3). Z tohoto hlediska velmi pregnantně postihl charakter hlasitého čtení Hendrich (1988, s. 191), který ho chápe jako typ kombinované dovednosti, kdy žák převádí psanou podobu jazyka do zvukové (viz 4.1).

4.3.2 Hlasité čtení v rámci komunikativního přístupu k výuce angličtiny

Druhý zdroj kontroverze je spojen s pojetím hlasitého čtení v rámci komunikativního přístupu k výuce cizích jazyků, protože hlasité čtení bylo řadou lingvodidaktiků považováno za

³⁵ Ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska proběhlo již několik pokusů o provedení pravopisné reformy (1949, 1953, 1966), jejímž zastáncem je také profesor J. Wells (2000), ale nikdy nebyla nakonec Parlamentem schválena (Crystal, 2010). Autorem zjednodušení pravopisu americké angličtiny je lexikolog Noah Webster, který je autorem knihy *Blue-Backed Speller* z roku 1783 a který byl ve své reformě natolik úspěšný, že některá slova se zjednodušeným pravopisem se začala používat i v britské angličtině – např. *pediatrics* vedle *paediatrics* (ibid.).

dovednost, která nemá opodstatnění v reálném životě uživatele jazyka, a někteří si myslí, že je to ztráta času v hodinách AJ (Hill, Dobbyn, 1979, s. 69, In Amer, 1979, s. 43). Je ale řada učitelů jako White (1982, s. 22), kteří si uvědomují, že učitel AJ by měl být schopen číst nahlas, protože:

1. žáci v raném stádiu učení se AJ většinou čtou slovo za slovem, aniž by byli schopni slova spojovat ve smysluplné celky, což jim může předvést jejich učitel,
2. žáci si nejsou většinou schopni osvojit výslovnostní rysy, které se vyskytují v souvislé řeči a které může učitel na rozdíl od nahrávky snadněji předvést nejprve v modifikované podobě, ale tak, aby se co nejvíce blížil vzorové výslovnosti,
3. žáci mohou ocenit estetické kvality textu hlavně při poslechu a nácviu hlasitého čtení rýmů, povídek, pohádek atd., pokud jsou k tomu vedeni.

Hlasité čtení psaného textu nebo čtení nahlas má však v českém prostředí silnou tradici. Asi ani dnes nenarazíme na učitele anglického jazyka, který čas od času nepožaduje od svých žáků, aby přečetli nahlas text dialogického či monologického charakteru, ačkoliv důvodem hlasitého čtení není komunikativní situace. Jinými slovy, žáci čtou nahlas jen proto, aby si procvičili výslovnost, proto můžeme hovořit o čtení ve funkci osvojování jazykových prostředků (Šebestová 2011, s. 33), v tomto případě výslovnosti (Ur, 1996).

Ve výuce AJ slouží hlasité čtení k nácviu výslovnosti z hlediska percepce a produkce (Ur, 1996; Wells, 2000), k nácviu hlasitého čtení s různým stupněm porozumění (Rasinski et al. 2010), jako prostředek zpětné vazby ovládnutí některého jazykového prostředku či řečové dovednosti, k posílení estetického cítění žáků (např. četba básní) (Amer, 1997, White, 1982), a ke zvýšení spoluúčasti v hodině AJ (čtení instrukcí a příkladů ke cvičením).

Ve výuce anglického jazyka snadno nalezneme pro všechny výše zmíněné funkce hlasitého čtení opodstatnění navzdory jeho odmítání komunikativního přístupu k výuce AJ.

Nácvik hlasitého čtení za účelem zdokonalování výslovnosti může mít několik fází:

- a) percepce vzoru hlasitého čtení (viz 4.3.4),
- b) nápodoba vzoru hlasitého čtení,
- c) (sebe)evaluace hlasitého čtení,
- d) remediace hlasitého čtení (viz 6.6).

Učitel si musí uvědomovat, že je vhodné začínat poslechovými aktivitami, které jsou spojeny s identifikací a diferenciací výslovnostních jevů, pokud chce vést žáky k jejich prvotnímu

uvědomění. Jak uvádí Hendrich (1988, s. 191), poslech je „nenahraditelným zdrojem poznávání zvukové podoby cizí řeči, již se má žák naučit rozumět a v níž se má naučit mluvit“, tedy i hlasitě číst.

4.3.3 Procesy probíhající v průběhu hlasitého čtení

Povaha čtení nahlas je sporná také z hlediska uplatnění komunikativních jazykových procesů, které jsou příznačné pro receptivní a produktivní řečové dovednosti. Aby byl uživatel angličtiny schopen mluvit cizím jazykem, měl by být schopen:

- „*naplánovat a uspořádat* sdělení (kognitivní dovednosti);
- *formulovat* jazykovou výpověď (jazykové dovednosti);
- *artikulovat* výpověď (fonetické dovednosti)” (SERR, 2002, s. 92).

Ale na rozdíl od spontánně proneseného textu je jasné, že fáze *formulace jazykové výpovědi* se nerealizuje v procesu čtení nahlas, neboť výpověď je jen zprostředkována na základě již předem zformulovaného textu, což znamená, že se jedná o reprodukci textu s patřičným výrazem, která umožní posluchači míru porozumění textu posluchači, ale současně je svědectvím toho, jak dalece čtenář porozuměl hlasitě přečtenému textu. Čtenář použije k interpretaci svého porozumění textu kognitivní dovednosti v tom duchu, jak je to vlastní jazykovým procesům, které se uplatňují v procesu tichého čtení s porozuměním, tj. procesy, které se v anglických zdrojích označují jako „bottom-up“ a „top-down“ procesy (Thornbury, 2006, s. 190; Richards et al., 2002, s. 557), které jsou aplikovány v psycholinguistice, kognitivní psychologii a teorii automatického zpracování informací (La Berge a Samuels, 1974) a pro které jsme zvolili vlastní pracovní překlad *první úroveň čtecích procesů* (angl. *bottom-up processes*) a *druhá úroveň čtecích procesů* (angl. *top-down processes*), ačkoliv jsme se v českých zdrojích setkali také s jiným označením: „zdola nahoru“ procesy a „shora dolů“ procesy (Šebestová, 2011, s. 32). První úroveň čtecích procesů aktivizuje lingvistické znalosti čtenáře, aby byl schopen dekódovat písmena a jejich seskupení, aby byl schopen vnímat lingvistické charakteristiky slov, vět a souvětí včetně interpunkce, která napomáhá smysluplnému porozumění textu (Crystal, 2010; Thornbury, 2006, s. 190; Richards et al., 2002, s. 557). Naopak druhá úroveň čtecích procesů vychází ze schematických znalostí čtenáře, tj. co ví o daném tématu, a ze znalostí diskurzu, tj. jak čtenář chápe kontext textu (Thornbury, 2006, s. 190).

Richards et al. (2002, s. 557) zpřesňuje pojetí obou úrovní čtecích procesů čtenáře v závislosti na jednotce analýzy, kterou může být slovo, věta, nebo souvětí. Uvádí, že například rozpoznání slova na základě aktivizace fonetických nebo ortografických dovedností chápe na první úrovni čtecích procesů, zatímco posouzení, zda dané slovo v jazyce může existovat a co může znamenat v daném kontextu, pojímá jako druhou úroveň čtecích procesů. Na úrovni porozumění věty či celé výpovědi vztahuje první úroveň čtecích procesů ke slovu a druhou úroveň čtecích procesů ke znalostem gramatiky, sémantiky a pragmatiky. Na úrovni porozumění celému textu, např. románu, vztahuje první úroveň čtecích procesů k lingvistickému porozumění slovu, větě a souvětí, ale druhou úroveň čtecích procesů spojuje s předchozími znalostmi světa, které jsou čtenáři vlastní (Richards et al., 2002, s. 557).

Vztah mezi první a druhou úrovní čtecích procesů považuje řada autorů za komplementární a hierarchický. Komplementární v tom smyslu, že uživatel cizího jazyka může kompenzovat nedostatek znalostí a dovedností na jedné úrovni znalostmi a dovednostmi na druhé úrovni (Hinkel, 2006; Richards et al., 2002; Šebestová, 2011; Thornbury, 2006). Hinkel (2006, in Šebestová, 2011, s. 32) vnímá první úroveň čtecích procesů jako nutný předpoklad realizace druhé úrovně čtecích procesů a hovoří o hierarchickém vztahu.

Ve vztahu k procesům, které se uplatňují v procesu tichého čtení s porozuměním, se v SERR (2002, s. 93) uvádí, že od čtenáře předpokládá, že dokáže:

- „*vnímat* psaný text (zrakové dovednosti);
- *rozeznat* typ písma (ortografické dovednosti);
- *identifikovat* jazykové sdělení (jazykové dovednosti);
- *porozumět* sdělení (sémantické dovednosti);
- *interpretovat* sdělení (kognitivní dovednosti).“

Pro českého čtenáře anglického psaného textu nebude v oblasti ortografických dovedností relevantní rozeznat typ písma, ale vnímat kombinatoriku písmen v anglickém jazyce (viz 2.3.1.2) a převést ji do zvukové podoby (viz 4.2).

Z výše uvedeného plyne, že čtenář v procesu hlasitého čtení s plným porozuměním musí být schopen uplatnit nejprve následující jazykové procesy:

- „*vnímat* psaný text (zrakové dovednosti)“ (SERR, 2002, s. 93);
- *vnímat* kombinatoriku písmen typickou pro angličtinu (ortografické dovednosti);

- „*identifikovat* jazykové sdělení (jazykové dovednosti);
- *porozumět* sdělení (sémantické dovednosti);
- *interpretovat* sdělení (kognitivní dovednosti)“ (SERR , 2002, s. 93).

Následně bude schopen „*artikulovat* výpověď (fonetické dovednosti)“ (SERR, 2002, s. 92).

Podívejme se blíže na to, co může znamenat vnímání textu. Budeme se odvolávat na dokument s názvem *Konceptuální rámec složky výzkumu PIAAC: Hodnocení základních čtenářských dovedností* z roku 2009, proto budeme dále v textu používat zkratku PIAAC, která označuje *Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých*. PIACC (2009, s. 3) zmiňuje jako základní čtecí dovednosti alfanumerické vnímání a automatické vizuální rozpoznávání slov. Alfamerické vnímání, tj. „rozpoznávání písmen abecedy“, pokud je písmo alfabetické, což je případ AJ a ČJ, musí být v CJ plně zautomatizováno, protože podmiňuje rychlé a „automatické vizuální rozpoznávání slov“, což znamená, že „tištěné slovo ... je zpracováno pomocí percepčně kognitivního systému a transformováno do sémantického (významového) a fonologického (na zvuku založeného) kódového systému“ (viz níže 4.3.4), což může představovat vnímání kombinatoriky písmen zmiňované SERR. K tomu potřebuje čtenář dvě dovednosti: 1. budovat si banku slov v CJ ve vizuální podobě, které rozpoznává jako cizí a většinu z nich má ve své „mluvené/poslechové slovní zásobě/slovníku“, 2. schopnost dekódovat slova, aby čtenář mohl odhadnout jejich výslovnost na základě grafické podoby (ibid.). Automatické vizuální rozpoznávání slov je považováno za předstupeň porozumění tištěnému textu. Z psychologického hlediska je vnímání spojováno s pracovní pamětí (více viz 4.3.4). Atkinson et al. (ibid., 275) cituje Danemana a a Carpentera (1980) a tvrdí, že: „Pracovní paměť hraje klíčovou roli při jazykovém zpracování. Umožňuje totiž sledovat ... souvislost při čtení textu. Při čtení si musíme vědomě spojovat nové věty s předchozím materiálem, který jsme již přečetli. Tento proces spojování nového se starým se pravděpodobně odehrává v pracovní paměti, jelikož lidé s vyšší kapacitou pracovní paměti dosahují v testech čtení lepších výsledků.“

Přijmeme-li výše zmiňované integrované pojetí jazykových procesů nezbytných pro realizaci hlasitého čtení, můžeme odlišit mechanické hlasité čtení od hlasitého čtení s plným porozuměním, které bychom mohli nazvat také čtení nahlas s porozuměním (Richards et al., 2002, s. 443). Tabulka č. 4 zachycuje rozdíl mezi oběma typy hlasitého čtení ve smyslu

realizace jazykových procesů, ačkoliv si uvědomujeme i mezistupeň hlasitého čtení s částečným porozuměním.

<i>Typy hlasitého čtení</i>	<i>Mechanické hlasité čtení</i>	<i>Hlasité čtení s plným porozuměním</i>
<i>Jazykové procesy</i>	vnímat psaný text (zrakové dovednosti) vnímat seskupení písmen (ortografické dovednosti) identifikovat jazykové sdělení (jazykové dovednosti) - - artikulovat výpověď (fonetické dovednosti)	vnímat psaný text (zrakové dovednosti) vnímat seskupení písmen (ortografické dovednosti) identifikovat jazykové sdělení (jazykové dovednosti) porozumět sdělení (sémantické dovednosti) interpretovat sdělení (kognitivní dovednosti) artikulovat výpověď (fonetické dovednosti)

Tabulka č. 4: Typy hlasitého čtení z hlediska jazykových procesů

Pokud je čtenář v situaci, že nemá více jak 5 až 10 sekund na globální předběžné přečtení textu vyznačuje se spontánní hlasité čtení také nepřipraveností na rozdíl od předem připravených hlasitě čtených textů.

Čtení nahlas se proto bude řadit spíše k reproduktivním činnostem, pro něž SERR (2002) neuvádí modelové stupnice. Osvětlit danou situaci nám může pomoci typologie cvičení, jak ji uvádí Lenochová (1988, s. 326), která rozlišuje tři typy cvičení: receptivní, produktivní a reproduktivní. Lenochová (ibid.) tvrdí, že reproduktivní cvičení jsou často na nižších stupních jazykové způsobilosti kombinována s receptivními dovednostmi, což se může týkat také do jisté míry hlasitého čtení, ale u pokročilejších uživatelů cizího jazyka se reproduktivní cvičení integrují s produktivními cvičeními. Tato situace přispívá k tomu, že i hodnocení hlasitého čtení může být problematické (viz 6).

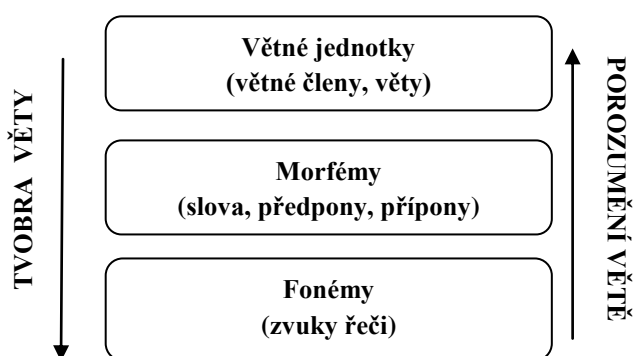
4.3.4 Procesy probíhající při nácviku hlasitého čtení z hlediska poslechu

Poslech cizojazyčného projevu je výstižně definován jako „řečová dovednost umožňující člověku vnímat mluvenou cizí řeč a rozumět jejímu myšlenkovému obsahu“ (Hendrich, 1988, s. 187). Hovoříme-li o poslechu, musíme vzít v úvahu jeho funkce v ústním komunikačním

aktu. Poslech komunikaci umožňuje, neboť jeho prostřednictvím dochází ke spojení vnímání zvukové podoby jazyka s plným či částečným porozuměním obsahu sdělení, avšak také podmiňuje ve fázi produkce osvojovaného jazyka (ibid., s. 188).

Z hlediska procesů PIAAC (2009) uvádí, že mechanismy pro dekódování a sluchové rozpoznávání slov jsou tytéž kognitivní postupy jako při porozumění čtenému textu. Proto se zde omezíme na jen na procesy, které mohou mít váhu v poslechové fázi nácviku hlasitého čtení, o kterých jsme nehovořili v 4.3.3. Zjednoduší model porozumění vyslechnutému demonstruje, že je opačným pochodem vytváření věty (viz obrázek č. 2) a že „vnímáme fonémy, používáme je k vytváření morfémů a slovních spojení věty a nakonec z větné jednotky získáme výrok (propozici)“ (Atkinson et al., 2003, s. 310). Při tvorbě věty postupujeme od propozice ke zvukové realizaci řeči (ibid.).

Atkinson et al. (ibid., s. 311) uvádí, že takové pojetí je zavádějící, protože nebere na vědomí funkci kontextu, a proto tvrdí, že posluchači k porozumění nestačí identifikovat fonémy, slova a věty, ale musí rozumět záměru řečníka. Podobně Buck (2001, s. 2) kritizuje tuto teorii poslechu, která vychází jen z tzv. *první úrovně čtecích procesů* (angl. *bottom-up processes*) na základě tvrzení, že poslech nemůžeme chápat jako „konsekutivní sled procesů, ve kterém se output předchozího procesu stává inputem následujícího procesu“³⁶. Jako argument uvádí, že můžeme porozumět slovu dříve, než si s ním spojíme jeho zvukovou podobu, protože v průběhu poslechu můžeme uplatnit i další jazykové a mimojazykové znalosti. Proto musí docházet k propojování obou úrovní čtecích procesů v průběhu poslechu, tj. *první a druhé úrovně čtecích procesů*, v závislosti na schopnostech a znalostech posluchače (ibid.).



Obrázek č. 2: Úrovně porozumění větám a jejich vytváření
(převzato z Atkinson et al., 2003, s. 311)

³⁶ Volný překlad autorky.

Někteří autoři se snaží osvětlit osvojování jazyka a čtení ve spojení s pracovní fonologickou pamětí. Na rozdíl od Bucka (2001) Ellis (1996, s. 92) tvrdí, že osvojování jazyka v krátkodobé fonologické pracovní paměti probíhá v určitém pořádku: nejprve si žák osvojí formu slova, potom jeho význam, následně fráze, kolokace a idiomy a teprve potom gramatiku, a odvolává se na výzkum Södermana (1989, 1993). Kromě toho tvrdí, že výzkumem (Service, 1992) bylo potvrzeno, že rozsah pracovní fonologické paměti je dobrým ukazatelem osvojování slovní zásoby v CJ.

V podmínkách výuky AJ ve třídě však můžeme přijít o kontext poslechu, pokud se jedná o „nepřímý (zprostředkovaný) poslech“³⁷, neboť posluchač je při poslechu nahrávky separován od celkového kontextu promluvy, pokud není auditivní percepce spojena s vizuální (Hendrich, 1988, s. 189), např. při sledování filmu. Je tedy na učiteli AJ, aby žáky uvedl do kontextu nahrávky.

V psychologicky zaměřené literatuře se setkáváme s pojmem fonologická pracovní paměť, která pracuje s vyslechnutým textem (Atkinson et al., 2003) a která podmiňuje naši percepční dovednost (Hartl a Hartlová, 2000, s. 121), jejíž těžiště leží ve schopnosti „přesně vnímat, rozlišovat a porovnávat různé podněty“, jako např. při čtení a poslechu. Prozkoumejme tedy, jak probíhá percepce zvuku.

Poslech se realizuje prostřednictvím sluchu a Atkinson et al. (2003, s. 111) vidí percepci zvuku jako proces, který se děje prostřednictvím součinnosti počitků a vjemů. Z psychologického hlediska definuje počitky jako „zážitky vyvolané jednoduchými podněty“ (např. pravidelně se opakující zvukový podnět) a z biologického hlediska hovoří o vjemech, které chápe jako „integraci a smysluplnou interpretaci počitků“ (např. pravidelně se opakující zvukový podnět je identifikován jako tikot hodin). Počitky a vjemy je nesnadné separovat, ale diskutujeme-li je takto odděleně, mohou nám pomoci chápat, co se děje v průběhu vnímání zvukového podnětu. Na biologické úrovni jsou počitky „spojeny se smyslovými orgány a nervovými drahami, které vycházejí ze smyslových orgánů a podílejí se na úvodních fázích získávání informací o podnětu. Procesy vnímání mají úzký vztah k vyšším úrovním nervového systému, k mozkové kůře, jež je úzce spojena s přisuzováním významu. ... Kromě příjmu senzorických informací je jednou z nejdůležitějších vlastností mozku neustálé vysílání zpráv z jeho nejvyšších úrovní zpět na úvodní roviny zpracovávání senzorických informací.“

³⁷ Přímý poslech probíhá mezi účastníky komunikace za předpokladu, že jeden druhého slyší (Hendrich, *ibid.*).

Fechner (In Atkinson, 2003, s. 113) na základě dalšího zkoumání vztahu mezi intenzitou podnětu a změnami v počítčích tuto zákonitost zpřesnil a tvrdí, že „změněnám intenzity podnětu geometrickou řadou (každé zvýšení představuje násobek předešlé hodnoty: 2, 4, 8 atd.) odpovídají změny v počítčích probíhající jen aritmetickou řadou (každé zvýšení je tedy dáno prostým přidáváním hodnoty: 1, 2, 3, atd.) Jako příklad může být uveden počítč hlasitosti, kdy je desetinásobné zvýšení fyzikální amplitudy zvuku vnímáno jen jako dvojnásobné zesílení.“ Z této skutečnosti může vyplývat, proč je například vnímání rozdílů mezi přízvučnými a nepřízvučnými slabikami na jedné straně a větým přízvukem a přízvučnými slabikami na druhé straně pro českého dospělého studenta značně problematické, neboť relativně malé zvýšení intenzity zvuku příslušné přízvučné slabiky nemusí student vnímat vůbec nebo jen jako mírné zesílení.

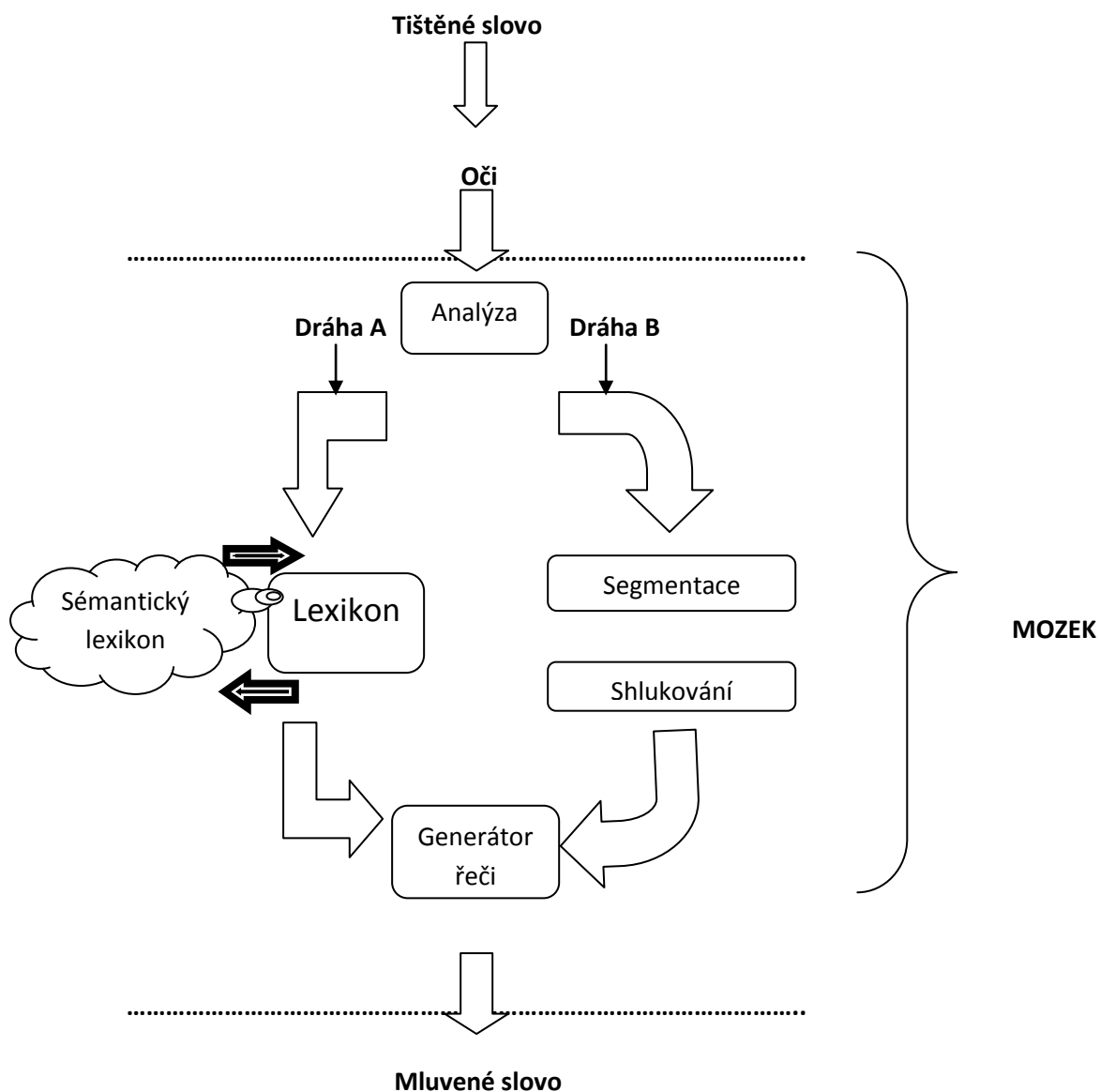
Atkinson (2003, s. 115) uvádí, že z biologického hlediska mozek sám o sobě žádnou energii ve formě podnětu není schopen vnímat, dokud ji nepřemění receptory na elektrické signály. Sluchová dráha z každého ucha je spojena s oběma polovinami mozku. V této chvíli můžeme říct, že sluchem vnímaný podnět v podobě informace dorazil do paměti. Psychologové mají dnes za to, že člověk disponuje různými druhy dlouhodobé paměti, v jedné se ukládají faktické informace a ve druhé dovednosti (ibid., s. 270). Při poslechu se prvotně aktivizuje krátkodobá/pracovní paměť, ve které se po dobu několika sekund „uchovává 7 ± 2 shluků informací buď ve fonologické nebo vizuální formě“ a ve které probíhají mentální operace (ibid., s. 276). Pracovní paměť chápeme jako přestupní stanici do dlouhodobé paměti, ve které se mohou informace uchovávat od několika minut až po celý život, a přenosu do dlouhodobé paměti nejvíce napomáhá opakování (ibid.).

V pracovní paměti probíhají 3 procesy: „kódování, uchovávání a vybavování“ (ibid., s. 270). Abychom mohli do pracovní paměti zakódovat informaci, musíme ji vnímat, a vnímáme jen to, co bylo k selekci vybráno. Proto ne všechno, čemu jsme vystaveni, se dostane do pracovní paměti, tj. input se nerovná jazykovému intaku (viz 3.1, 6.6). Aby mohla být informace zakódována do paměti, musí být v paměti nějak reprezentována, což se děje pomocí fonologického nebo vizuálního kódování. Většina lidí dává v případě verbálních podnětů přednost *fonologické reprezentaci*, tj. zvuky odpovídají slovu, před *sémantickou reprezentací*, tj. budování významového spoje. Aby se fonologicky zakódována informace v paměti udržela, byla zde uchována, musí si ji člověk v duchu opakovat. Ve stádiu

vybavování se předpokládá, že si člověk vybavuje snadněji akusticky odlišné informace než podobné informace (Atkinson et al., 2003). Z toho také může vyplývat, že studenti nemusí slyšet rozdíl mezi českým /a, i, o/ a anglickým /ʌ, ɪ, ɒ/.

4.4 Jazykové procesy v průběhu hlasitého čtení v případě rodilých mluvčích

Problémy s osvojováním hlasitého čtení v anglickém jazyce jsou středem zájmu badatelů zabývajících se i dospělými žáky se specifickými poruchami učení, kteří jsou rodilými mluvčími AJ. Jedním z nich je Selikowitz (1993, s. 40), který je autorem zjednodušeného



Obrázek č. 3: Dva způsoby zpracování tištěného slova v procesu hlasitého čtení v mozku

modelu (viz obrázek č. 3³⁸), který zachycuje, jak je informace zpracována v procesu hlasitého čtení dospělým jedincem s poruchami na cestě od tištěného k artikulovanému slovu. Důležité si je uvědomit, že popisovaný proces zabere zlomky vteřin a že v případě kompetentního čtenáře je zcela zautomatizován zhruba od 9/10 let. Na rozdíl od mluvení se ale čtenář musí vyrovnávat také s psanou podobou jazyka.

Selikowitz (1993, s. 40) tvrdí, že nejprve je tištěné slovo prostřednictvím zraku zpracováno v mozku, kde je rozhodnuto, zda se jedná o známé či snadno odvoditelné slovo či neznámé slovo. V případě známého slova lexikální jednotka absolvuje tzv. lexikální dráhu (zde dráha A), na které je slovu přiřazen význam pocházející ze sémantického systému a teprve potom může být slovo artikulováno pomocí tzv. generátoru řeči. Pokud jedinec slovo nezná, toto slovo absolvuje dráhu B, kterou Selikowitz (ibid.) nazývá fonologickou. I tento proces má několik etap: nejprve dochází k segmentaci slova na základní zvukové segmenty (fonémy), které jsou posléze zase spojeny v jeden celek, který může být teprve potom vysloven opět pomocí tzv. generátoru řeči. (Srovnej s modelem produkce řeči od Levelta v 6.2.1.)

Dále Selikowitz (ibid., s. 58) uvádí nutné podmínky úspěšného čtení, než se podnět dostane do mozku. Čtenář musí být:

„pozitivně motivován, aby chtěl číst,
schopen se na text soustředit a uplatnit tzv. selektivní pozornost,
schopen rozeznat tvary písmen, která jsou skenována zleva doprava,
schopen vnímat shluk písmen jako slova, která jsou spojována v celky, věty a souvětí,
schopen do mozku zaslat přesnou sekvenci písmen v daném slově, celku či větě.“

Mozek pak musí být schopen rozeznat slovo v jakékoliv grafické podobě, tištěné či psané rukou, a spojit si slovo s existujícím lexikonem a přiřadit mu význam odpovídající kontextu textu. V této fázi můžeme hovořit již o vyslovení slova a hlasitém čtení, které může využívat výšku a hlasitost, intenzitu hlasu a různé melodické kontury.

Rasinski et al. (2010, s. 286 - 8) se zabývá otázkou, co způsobuje rozdíly mezi hlasitým čtením s porozuměním a hlasitým čtením s minimálním či částečným porozuměním textu. Průlomový význam přisuzuje *teorii automatického zpracování informací* při čtení nahlas³⁹, jejímiž autory jsou La Berge a Samuels (1974), kteří se domnívali, že zpracování jazykových

³⁸ Překlad a grafické zpracování obrázku pořízeno autorkou, originál textu i obrázku k dispozici v příloze 12.

³⁹ Překlad autorky anglického termínu *theory of automatic information processing in reading*.

procesů jako jsou vizuální percepce textu, převedení tištěného slova do jeho zvukové podoby, spojování slov do větných celků atd., které nazývají povrchovými aspekty čtení, by mělo být plně zautomatizováno, aby čtenatel do těchto procesů nemusel investovat kognitivní schopnosti a soustředit na ně svou pozornost. Pokud tyto jazykové procesy proběhnou automaticky, má pak čtenatel k dispozici dostatek kognitivních schopností a pozornosti, které může věnovat porozumění textu, který čte nahlas. La Berge a Samuels (1974) vyslovili hypotézu, že příčinou hlasitého čtení s minimálním porozuměním je skutečnost, že se čtenář musí soustředit na povrchové aspekty čtení⁴⁰, které ho stojí příliš kognitivní energie, kterou by mohl věnovat porozumění čteného textu.

4.5 Výsledky výzkumu hlasitého čtení

Výzkum, jehož předmětem je hlasité čtení, můžeme nahlížet z různých pohledů: kdo čte (rodilý mluvčí AJ nebo ČJ?), co čte (jednotlivé slabiky, slova, věty, kontinuální text) a kdo je hodnotitelem hlasitého čtení žáků v AJ (rodilý mluvčí AJ či rodilý mluvčí ČJ s lingvistickým vzděláním či bez něj).

Cílem výzkumu zabývajícího se hlasitým čtením je zjistit, jaký vliv má nácvik hlasitého čtení na celkovou úroveň porozumění v procesu tichého čtení, na tempo a používání smysluplných pauz ve čtení, jaké prozodické prostředky přispívají k hlasitému čtení s porozuměním, jaká je síla (českého/cizího) akcentu v angličtině studentů AJ. Ve sféře učení se angličtině jako CJ nebo druhému jazyku jsou výsledky, které se soustředí na výzkum cizího akcentu, ukazatelem toho, že ačkoliv se všeobecně věří, že akcent má svou váhu v porozumění, neví se přesně jakou.

4.5.1 Výsledky výzkumu týkající se čtenářů, kteří nejsou RMA

Ačkoliv se dnes i výzkum v ČR zaměřuje na výzkum českého akcentu v AJ (Volín, Skarnitzel, 2010; Poesová, Volín, 2008), nejsou nám známy výzkumy, které se zabývají identifikací příčin českého akcentu hodnotiteli, kteří jsou VŠ fonetiky a kteří český akcent hodnotí impresionisticky v případě českých studentů studujících AJ na VŠ, ačkoliv takové hodnocení odpovídá nejvíce realitě. Výzkum českého akcentu v AJ se zaměřuje na sebehodnocení VŠ studentů (Černá et al., 2010 – viz 5.3).

⁴⁰ Překlad autorky anglického termínu *surface-level aspects of reading*.

Poesová a Volín (2008) se soustředili na výslovnost středního středového vokálu /ə/ ve tříslabičných anglických slovech čtených 2 českými studentkami ve srovnání s 12 hlasateli BBC. 20 hodnotitelů označilo čtení 2 studentek jako angličtinu s výrazným českým akcentem. Zjistili, že u tříslabičných slov s přízvukem na 2. slabice je potenciální /ə/ ve většině případů vysloveno jako jiná hláska, zatímco u tříslabičných slov s přízvukem na 1. slabice je potenciální /ə/ vysloveno správně.

Výzkumem hlasitého čtení českých VŠ studentů se zabývali Volín a Skarnitzel (2010), kteří vyšli ze vzorku 11 vysokoškolských českých studentek, které četly text z bulletinu BBC. Jejich akcent v průběhu hlasitého čtení byl hodnocen 13 rodilými mluvčími AJ a 10 rodilými mluvčími ČJ, kteří jsou školeni v lingvistice, a 1 neškoleným rodilým mluvčím ČJ. Míra akcentu byla hodnocena na pětistupňové škále a český akcent byl celkově ohodnocen jako středně silný.

Pro další fázi experimentu s hlasitým čtením pak přidali k 9 vybraným RMČ ještě 3 RMA, kteří jsou hlasateli BBC. Ze vzorků hlasitého čtení izolovali po 3 větách od každého mluvčího o 12-14 slovech, které podrobili počítačové analýze prostřednictvím programu Praat. Nás z manipulací, které se vzorky prováděli, zajímají výsledky, které ukazují, že existují korelace mezi evaluací provedenou počítačově a lidskými hodnotiteli, především v oblastech jako je rozdíl mezi přízvučnými a nepřízvučnými slabikami, mluvní tempo a rytmičnost řeči.

V závěru článku diskutují spolehlivost naměřené míry českého akcentu, ačkoliv měli 3 různé typy hodnotitelů a jejich hodnocení dosahovala vysoké korelace. Také si uvědomovali, že výzkumy prokazují fakt, že hodnotitelé mají tendenci být přísnější ve dvou případech: 1. pokud mají jako vzor hlasitého čtení RMA, 2. jakmile se seznámí s větami, které mají hodnotit.

4.5.2 Výzkum hlasitého čtení zaměřený na rodilé mluvčí angličtiny

Teorie automatického zpracování informací v procesu hlasitého čtení byla předmětem několika experimentů, ale tyto experimenty se týkaly amerických rodilých mluvčích, ačkoliv se zabývaly aspekty hlasitého čtení, které jsou inspirativní pro náš výzkum. Experimenty se zabývaly různými podmínkami čtení nahlas (např. nácvik hlasitého čtení s využitím nahrávky,

frekvencí nácvičku hlasitého čtení), aspekty hlasitého čtení (vlivem prozodie na plynulost hlasitého čtení) či vztahu plynulého hlasitého čtení k tichému čtení s porozuměním.

Rasinski (2010, s. 290) zmiňuje studii Carol Chomsky (1976), která opakovanou praxi hlasitého čtení opřela o používání nahrávky textu. Chomsky (ibid.) adoptovala metodu vyvinutou Heckelmanem (1969), která je dnes nazvána jako *asistované čtení* nebo *čtení v průběhu poslechu*⁴¹. Asistované čtení podporované nahrávkou textu přineslo tyto výsledky: zlepšila se správná výslovnost slov, zvýšila se rychlost hlasitého čtení a čtení mělo patřičný výraz, který dokazuje porozumění textu. Když studenti začali pracovat s dalším textem o stejném rozsahu slov, počáteční úroveň jejich hlasitého čtení byla vyšší než u prvotního textu a také počet opakování hlasitého čtení, než bylo dosaženo požadované rychlosti čtení, byl nižší.

Otázkou opakované praxe v hlasitém čtení se zabýval Schreiber (1980, 1991, In Rasinski 292 - 293), který zjistil, že se zásluhou opakování hlasitého čtení lepší především povědomí o tom, jakou roli má prozodické kódování v průběhu čtení nahlas. Proto se soustředil na nácvičku slovního a větného přízvuku a intonace v průběhu hlasitého čtení, které zlepšily plynulost hlasitého čtení s porozuměním. Ve stejném duchu zdůrazňuje význam prozodie pro plynulé hlasité čtení s porozuměním celá řada autorů (Kuhn & Stahl, 2000; National Reading Panel, 2000; Rasinski & Hoffman, 2003; Rasinski 2010). Výsledky výzkumu potvrzují, že mladší a méně schopní čtenáři neumí efektivně používat frázování u hlasitého čtení (Schreiber, 1980, 1991, in Rasinski 2010, s. 293; Schreiber & Read, 1980, in Rasinski 2010, s. 293).

Zajímavá je otázka týkající se vztahu plynulého čtení nahlas s tichým čtením s porozuměním. Výsledky výzkumů (Kruidenier, 2002; McShane, 2005) prokázaly, že dospělý žák dokáže fonologicky přesně dekodovat slova v kontextu textu zcela automaticky, za předpokladu že si uvolňuje kapacitu kognitivních schopností, kterou potřebuje k tomu, aby porozuměl textu, který čte. Kromě toho výsledky výzkumu (Rasinski, 2003; McShane, 2005) potvrdily, že plynulost hlasitého čtení koreluje s tichým čtením s porozuměním.

⁴¹ Překlad autorky termínů *assisted reading* nebo *reading while listening*.

4.6 Shrnutí

Dospěli jsme k definici hlasitého čtení, které je reproduktivní činností, která převádí grafickou podobu textu na zvukovou a ve výuce AJ se musí žák vypořádat s rozdílem mezi pravopisnou podobou textu a jeho výslovností.

Osvětlili jsme si, proč odmítání hlasitého čtení v rámci komunikativního přístupu k výuce CJ má omezenou platnost ve výuce AJ, protože zde plní řadu nezastupitelných funkcí.

Prozkoumali jsme procesy hlasitého čtení od textu k řeči a od slyšeného textu k jeho porozumění, eventuálně zapamatování si zvukové podoby jazyka.

Prozkoumali jsme, jak výzkum hlasitého čtení v AJ pokročil v případě českých dospělých studentů, dalších národností studujících AJ jako CJ a v případě RMA z hlediska zkoumání cizího akcentu, používání nahrávek při nácviku hlasitého čtení, vlivu nácviku hlasitého čtení na jeho zdokonalování a souvislost hlasitého čtení s porozuměním s tichým čtením s porozuměním.

5 Výslovnost

Výslovnost je jeden z jazykových prostředků, který je součástí fonetické kompetence uživatele angličtiny, tedy i učitele (viz).

Tato kapitola se zabývá problematikou stanovení adekvátních cílů pro výuku výslovnosti v předmětech, jako jsou Fonetika a fonologie, Fonetická cvičení apod. na pedagogických fakultách ve srovnání s cíli učení se CJ ostatními uživateli angličtiny. Tyto cíle vidí ve světle pojmů, jako jsou sluchová vnímatelnost⁴² a srozumitelnost⁴³ výslovnosti ve vztahu k akcentu v cizím jazyce.

Ale nejdříve si osvětlíme, jak chápeme výrazy *slovní přízvuk*, *větný přízvuk* a *akcent* pro anglické termíny *stress*, *word/sentence stress* a *accent*. Slovo akcent budeme užívat v případě, že uživatel angličtiny mluví s českým (cizím) přízvukem. Nejasnosti mohou plynout z toho, že pro oba anglické výrazy *stress* i *accent* můžeme v češtině používat slovo *přízvuk*.

Fronek překládá anglický termín *stress* (substantivum) v lingvistickém slova smyslu jako „přízvuk, akcent“; *accentuation* jako „přízvukování, kladení přízvuků“; *secondary stress* jako „vedlejší přízvuk“, *sentence stress* jako „větný přízvuk“, *tonic syllable* jako „dynamický přízvuk“ a *stress* (verbum) jako „přízvukovat, klást přízvuk na, akcentovat“ (2006, s. 1470). Podobně pojímá „*stress*“ Matthews jako slovní či větný přízvuk (1997, s. 355). V této práci budeme používat spojení **slovní a větný přízvuk** (angl. *word a sentence stress*) jen ve významu přízvuku.

Pokud se jedná o termín *accent* (substantivum), nabízí Fronek překlad „přízvuk,“ nebo z hlediska geografického překládá *accent* jako „akcent, přízvuk“ a uvádí modelové použití slova *accent* v kontextu „speak English without an a.“ – „mluvit anglicky bez cizího přízvuku“ (2006, s. 45). Také Matthews uvádí dva odlišné významy slova *accent* a druhý význam objasňuje jako „variantu řeči, která se liší od ostatních variant z fonetického hlediska“⁴⁴ (1997, s. 4). V tomto druhém významu budeme hovořit o **akcentu českého rodilého mluvčího**, který studuje AJ. Akcent neboli cizí přízvuk v tomto smyslu je někdy

⁴² Překlad autorky pro anglický výraz *intelligibility*.

⁴³ Překlad autorky pro anglický výraz *comprehensibility*.

⁴⁴ Překlad autorky: “A variety of speech differing phonetically from other varieties ...”

také označován jako *foreign accent* (Flege et al., 1997; Piske et al., 2001; Munro, Derwing, 2005) nebo *foreignness*⁴⁵ (Volín, Skarnitzl, 2010).

5.1 Cíle výuky výslovnosti

Nejprve se budeme zabývat cíli výuky výslovnosti uživatelů angličtiny v obecné poloze, posléze se budeme snažit identifikovat cíle výslovnosti v českých kurikulárních dokumentech pro vzdělávání na ZŠ a SŠ (Rámcové vzdělávací programy).

5.1.1 Cíle výuky výslovnosti angličtiny v obecné poloze

Cíle výuky výslovnosti jsou stanoveny jako součást všech cílů v předmětu Anglický jazyk na ZŠ a SŠ a v předmětu Fonetika a fonologie jako součást oborové kompetence učitelství AJ (viz 1. 3). Současně si musíme uvědomit, že jde o oblast dovedností, takže se jedná o psychomotorický cíl (viz 6).

V oblasti stanovení cílů výuky výslovnosti existují tři tendence pro žáky, kteří se AJ učí jako CJ. První z nich si stanoví jako cíl výuky mluvit jako rodilý mluvčí AJ. Druhá požaduje výslovnost v angličtině, která je sluchově vnímatelná a srozumitelná, ale bere si za vzor výslovnost rodilého mluvčího AJ. Třetí tendence znamená, že cílem výslovnosti už není vzor rodilého mluvčího AJ v pravém slova smyslu, ale jeho modifikována podoba.

První tendence znamená, že se jedná o výslovnost, která je na 100 % identická s výslovností vzdělaného rodilého mluvčího AJ (dále jen RMA) a která představuje normu či standard výslovnosti (Dalton, Seidelhofer, 1994; Jenkins, 1998). Tradičně cílem výuky výslovnosti v anglickém jazyce bývala britská spisovná výslovnost (dále jen BSV), která se rovnala výslovnosti RMA. Skutečností je, že tohoto cíle byli a jsou schopni dosáhnout jen výjimeční jedinci (Thornbury, 2006). Kromě toho dosažení takové úrovně výslovnosti může být považováno RMA za nevhodné v případě osoby, která používá AJ jako CJ, což vtípně vystihuje následující citace Cordera (1973; In Medgyes, 2003, s. 34): „Jak se opovažujete hovořit tak dobře mým mateřským jazykem? Ráčil jste si všimnout, že je to můj majetek?“⁴⁶

Poslední dobou se ve výuce anglického jazyka stanoví pro výslovnost cíle, které jsou realističtěji dosažitelné, tj. angličtina, která má sice *cizí akcent*, avšak je *vnímatelná*

⁴⁵ Překlad autorky: „cizost.“

⁴⁶ Překlad autorky anglického originálu: “How dare you speak my mother tongue so well? It’s my property, if you haven’t noticed?”

a *srozumitelná* (Thornbury, 2006, s. 185), kde je spisovná výslovnost RMA ne normou, ale vzorem, kterému se žák, jehož rodným jazykem není AJ, snaží co nejvíce přiblížit, aby si mluvčí používající AJ jako jazyk komunikace, byli schopni porozumět (Jenkins, 1998, s. 124). Proto můžeme hovořit o různých akcentech angličtiny, např. český žák učící se angličtině hovoří anglicky s českým akcentem (více viz 5.3, příloha č. 11).

Pro další diskusi bude užitečné, zamyslíme-li se, co tedy znamenají pojmy sluchová vnímatelnost a srozumitelnost ve výslovnosti. Sluchová vnímatelnost (angl. *intelligibility*) a srozumitelnost (angl. *comprehensibility*) patří k výrazům, které jsou některými autory zaměňovány a pak jsou chápány jako míra schopnosti posluchače porozumět mluvčímu, který hovoří AJ, který není jeho mateřštinou (Richards et al., 2002; Swan, 1993).

Na rozdíl od nich, Kenworthy (1987, s. 3) a Nelson (1995, s. 274) chápou sluchovou vnímatelnost jako schopnost posluchače rozeznávat slova a věty z akustického hlediska a srozumitelnost jako míru porozumění smyslu komunikátu.

Vraťme se ale k cílům výuky výslovnosti. V literatuře zabývající se cíli ve výuce výslovnosti se většinou uvádí, že výslovnost žáků v AJ by měla být srozumitelná (angl. *comprehensible*) (Swan, 1993) a sluchově vnímatelná (angl. *intelligible*) (Kachru, 1983; Kenworthy, 1987; Dalton, Seidlhofer, 1994, Munro, Derwing, 1995, Crystal, 1995; Jenkins, 1996a, 1996b; Jenner, 1996), ale ideálně jak srozumitelná, tak sluchově vnímatelná (Kenworthy, 1987; Dalton, Seidlhofer, 1994, Munro, Derwing, 1995, Crystal, 1995; Jenkins, 1996a; Jenner, 1996). Žáky zde míníme veškerou populaci, která se učí AJ jako CJ. Crystal (2010) ale upozorňuje, že i sluchovou vnímatelnost je třeba chápat jako kontinuum, protože nejde vždy jen o dichotomii RM a RMA, ale někdy jsou pro samotné RMA některé místní akcenty nesnadno sluchově vnímatelné.

Třetí tendenci ve stanovení cíle výslovnosti představuje „zjednodušení“ vzoru RMA a hovoří se o *lingua franca* (Crystal, 2010; Jenkins, 2007; Seidelhofer, 2011). Někdy se setkáme také s termíny *angličtina jako mezinárodní jazyk* (dále jen AMJ) (Jenkins, 2007; Seidelhofer, 2011) a *světová angličtina* (angl. *world English* - Crystal, 2010).

Budeme zde hledat důvody pro *lingua franca* ve vztahu k britské angličtině. Angličtina je používána rostoucím počtem lidí pro mezinárodní komunikaci a jen malé množství uživatelů

AJ je RMA, jak dokládají následující data. Crystal (ibid., s. 370) předpokládá, že AJ jako mateřštinu používá asi 400 miliónů lidí, 600 miliónů lidí používá AJ jako druhý oficiální jazyk vedle mateřštiny (viz Příloha č. 15) a asi dalších 600 miliónů lidí mluví anglicky plynule, ačkoliv je to jejich cizí jazyk.

Politické hledisko je zřejmé u některých autorů (Baxter, 1983; Kachru, 1983; Smith, 1981; Smith a Rafiqzad, 1979, Strevens, 1982), kteří jsou skalní zastánci této tendence, kteří dokonce hovoří o možnosti stanovit si za cíl výuky AJ a výslovnosti AJ jeden z dialektů angličtiny, který je používán uživateli, kteří nejsou rodilými mluvčími daného jazyka za předpokladu, že splňuje dvě podmínky: a) má institucionální podobu, např. indická angličtina, b) sluchová vnímatelnost a srozumitelnost společného základu výslovnosti AJ je zachována. Tento přístup ke stanovení cílů ve výuce výslovnosti je pochopitelný ve vzdělávacích systémech mnoha asijských a afrických zemí a je výsledkem politicko-kulturního vývoje těchto zemí (Trudgill, 1995; Widdowson 1997). Ale Widdowson (1997) si je vědom výjimečného postavení angličtiny v Evropě a z toho vyplývající averze vůči vzorům výslovnosti, které vycházejí z dialektů nerodilých mluvčích, např. flámské angličtiny (Goethals, 1997) a rakouské angličtiny (Puffer, 1997). Widdowson (1997) upozorňuje na možná úskalí výuky AJ, která by si zvolila jako vzor výslovnosti dialekt nerodilých mluvčích a která by mohla vést v případě monolingvních skupin žáků k nežádoucí fosilizaci chyb v interlingvě.

Proces demokratizace zasáhl i mnohé evropské lingvisty a pedagogy, kteří si myslí, že za cíl ve výuce AJ a výslovnosti AJ jako CJ je vhodné přijmout jako vzor „modifikovanou podobu“ britské (nebo americké) spisovné angličtiny, která do značné míry reflektuje potíže žáků při osvojování AJ ve všech jeho rovinách (Essen, 1997; Jenkins, 1996, 2007).

V evropském kontextu je lingua franca pojímána jako zjednodušená forma angličtiny, která se snadněji osvojuje a vztahuje se ke všem jazykovým rovinám (Crystal, 2010). Je zbavená redundantních a na osvojení obtížných jazykových jevů, např. větných dovětků (Crystal, 2010). Z těchto snah pak pramení i úsilí o modifikaci anglické výslovnosti tak, aby byla snadněji osvojitelná, ale přesto sluchově vnímatelná a srozumitelná (Crystal, 2010; Jenkins, 1996, 1998, 2007).

Dříve než si vytýčíme cíl výuky výslovnosti, měli bychom se zamyslet nad tím, v jakých podmínkách a za jakým účelem výslovnost učíme. Wells (2005, s. 1) nás vyzývá, abychom si položili čtyři otázky: Učíme AJ jako cizí jazyk, druhý jazyk nebo jako jazyk pro mezinárodní komunikaci? S kým chceme, aby naši žáci komunikovali: RMA či RM jiných jazyků? Jaký cíl má výuka výslovnosti v dané zemi či instituci? Jaké jsou ambice a cíle jednotlivých žáků či studentů? Z těchto otázek vyjdeme při hledání odpovědí v následujících podkapitolách.

5.1.2 Cíle výuky výslovnosti angličtiny na ZŠ a SŠ v České republice

Na českých středních a základních školách jsou cíle ve výuce CJ formulovány jako očekávané výstupy v rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé stupně vzdělávání (viz 2.2.2). Nás budou zajímat očekávané výstupy na SŠ, protože úzce souvisí se vstupním profilem uchazeče o studium učitelství AJ.

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (2006, s. 13) uvádí, že: „Vzdělávání v oboru **Cizí jazyk** navazuje na úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností odpovídajících **úrovni A2** podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, které žák získal v předchozím vzdělávání, a směřuje k dosažení **úrovně B2** podle tohoto rámce.“ V rámci receptivních řečových dovedností se od žáka očekává, že: „porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického ústního projevu složitějšího obsahu na aktuální téma, postihne jeho hlavní a doplňující informace, rozliší v mluveném projevu jednotlivé mluvčí, identifikuje různý styl, citové zbarvení, názory a stanoviska jednotlivých mluvčích, porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma, ...“ (ibid., s. 16).

V rámci produktivních řečových dovedností se od žáka očekává, že: „formuluje svůj názor srozumitelně, gramaticky správně, spontánně a plynule, volně a srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý autentický text se slovní zásobou a jazykovými strukturami odpovídajícími náročnějšímu textu, přednese souvislý projev na dané téma, sestaví souvislý text na širokou škálu témat a vyjádří své stanovisko, ..., s porozuměním přijímá a srozumitelně i gramaticky správně předává obsahově složitější informace, používá bohatou všeobecnou slovní zásobu k rozvíjení argumentace, aniž by redukoval to, co chce sdělit, ...“ (ibid., s. 17).

V rámci interaktivních řečových dovedností se od žáka očekává, že: „komunikuje plynule a foneticky správně na témata abstraktní i konkrétní v méně běžných i odborných situacích,

při setkání s rodilými mluvčími zahájí, vede a zakončí dialog a zapojí se do živé diskuse na různá témata týkající se odbornějších zájmů“ (ibid., s. 17).

Pro oblast učiva ve fonetice jsou specifikována témata: „zvuková výstavba slova, zvuková stránka věty, fonetická redukce, fonetické rysy“ (ibid., s. 17).

Z výše uvedeného vyplývá, že cíl pro oblast výslovnosti je v Rámcovém vzdělávacím programu stanoven v integraci s řečovými dovednostmi mluvení a poslechu, částečně s porozuměním přečtenému. K cíli ve výslovnosti pak referují následující fráze či jednotlivá slova: „porozumí ..., rozliší v mluveném projevu, srozumitelně reprodukuje ..., s porozuměním přijímá a srozumitelně ... předává ..., ... zapojí se do živé diskuse..., komunikuje plynule a foneticky správně“ (ibid., s. 16 -17).

Pro běžnou komunikaci v AJ, pro kterou jsou žáci ZŠ a SŠ připravováni, je tedy adekvátní cíl v oblasti výslovnosti sluchově vnímatelná a srozumitelná výslovnost a jako vzor pro takovou výslovnost je vhodné v evropském kontextu používat britskou angličtinu (BBC výslovnost – viz 5.2) pro řečovou produkci a pro receptivní účely britskou a americkou angličtinu včetně dalších regionálních akcentů, pokud patří k relativně sluchově vnímatelným a srozumitelným podobám výslovnosti.

5.1.3 Cíle výuky anglické výslovnosti u budoucích učitelů angličtiny

Výuku anglické výslovnosti si jako jeden z hlavních cílů klade kurz Fonetika a fonologie, který patří k předmětům, které významně přispívají k rozvoji lingvistické kompetence na všech pedagogických a filozofických fakultách, kde se AJ studuje oborově (Hanušová, 2005). Cíle výslovnosti v tomto předmětu úzce souvisí s jeho sylabem a časovou dotací na kontaktní výuku.

Proto považujeme za zajímavé podívat se na předmět Fonetika a fonologie na Katedře anglického jazyka PdF UP z pohledu obsahové analýzy sylabů pregraduální přípravy budoucích učitelů AJ, kterou provedla v rámci výzkumu Hanušová (2005, s. 57 - 58) na 15 fakultách v České republice. Došla k těmto závěrům, pokud jde o předmět Fonetika a fonologie (ibid.):

1. Na výuku fonetiky a fonologie na pedagogických fakultách mají průměrně dotaci 3,88 hodin týdně ve formě cvičení a přednášek.

2. Na osmi ze 14 fakult probíhá tento předmět ve dvou semestrech.
3. Na všech katedrách se věnují jak teoretickým poznatkům, tak praktickému zdokonalování výslovnosti, které není redukováno pouze na procvičování fonetického přepisu. Zaměření na procvičování výslovnosti Hanušová považuje za pozitivní aspekt výuky ve srovnání s předchozím stavem (ibid.).
4. Jen na jedné katedře AJ se objevilo propojení výuky fonetiky a fonologie s cílovými skupinami žáků z 1. a 2. stupně ZŠ.

Bohužel Hanušová (ibid.) neuvádí cíle jednotlivých předmětů, což je ale pochopitelné při rozsahu a zaměření analýzy její práce.

Z dostupných článků a zdrojů online můžeme však uvést následující příklady týkající se stanovení cílové výslovnosti v AJ. Černá et al. (2011, s. 24) z pardubické univerzity si ve výuce učitelství AJ stanovili jako cíl výuky výslovnosti vzor rodilého mluvčího, který ale chápou jako cíl, ke kterému směřují, tedy vzor, jež ale není normou tak, jak o tom hovoří Hewings (2004, s. 14). Stejně Comorek, VŠ učitel fonetiky a fonologie z Univerzity v Hradci Králové, se v případě učitelů AJ nespokojí pouze s výslovností, která je nazývána lingua franca (Jenkins, 2007) a která má být natolik srozumitelná, aby nebránila v jazykové komunikaci (2011, s. 21), ale volí jako cíl vzor britský akcent RP (viz 5.2.1 a 5.2.2).

Pro předmět Fonetika a fonologie v denním studiu na Pedagogické fakultě v Olomouci platí, že jde o jedno semestrový kurz s dotací 2 hodiny týdně (1 hodina přednášky a 1 hodina semináře) pro všechny studenty, ale navíc existuje pro polovinu studentů v denním studiu možnost zapsat si předmět Fonetická cvičení (1 hodina týdně). Ze srovnání vyplývá, že co do časové dotace je předmět podhodnocen ve srovnání s celorepublikovým průměrem. Naopak jako dvě pozitiva můžeme zmínit, že a) existuje propojení výuky fonetiky a fonologie s výukou výslovnosti zaměřenou na cílové skupiny žáků, což ale lépe chápou a pozitivněji přijímají studenti kombinovaného než denního studia, b) je kladen důraz na praktické zvyšování úrovně ovládnutí anglické výslovnosti. Jedním z cílů výuky výslovnosti je dosažení snadno vnímatelné a srozumitelné výslovnosti v AJ tak, aby učitelova výslovnost mohla být dobrým vzorem výslovnosti pro žáky. Jako vzor pro produkci jazyka je používána britská spisovná výslovnost RP (podrobněji viz 5.2.1 a 5.2.2), která je prezentována ve výslovnostních a výkladových slovnících, které jsou k dispozici v knihovně katedry a v elektronické podobě na jednotlivých učebnách a v učebně zařízené počítačovými stanicemi.

V současnosti jsou cíle výuky (vzdělávací cíle) charakterizovány jako kompetence, kterých má žák dosáhnout (Průcha et al., 2009, s. 34-35) a mohou zahrnovat: „1. hodnoty a postoje; 2. produktivní činnosti a praktické dovednosti; 3. poznatky a porozumění.“ Pro stanovení cíle výslovnosti v předmětu Fonetika a fonologie je důležité, aby se:

1. dále posiloval kladný vztah studentů k AJ a jeho výslovnosti, aby si VŠ studenti byli schopni uspořádat svůj žebříček hodnot a priorit v osvojování AJ, tzn. rozvoj hodnotového systému, sebereflexe a kladných postojů k anglické výslovnosti;
2. zlepšila jejich produkce AJ s pochopením různých způsobů artikulace a započala remediace nesprávných výslovnostních návyků, aby jejich výslovnost byla sluchově vnímatelná a srozumitelná;
3. zlepšilo jejich porozumění tomu, jak může být výslovnost příčinou nedorozumění jak ve fázi produkce, tak percepce AJ většinou zásluhou negativního působení mateřského jazyka.

Jaký cíl můžeme tedy požadovat ve výuce AJ ve studijních programech učitelství AJ? V případě učitelů AJ je pochopitelné, že cíle ve výuce výslovnosti by mohly být vyšší ve smyslu usilování o co nejvěrnější nápodobu výslovnosti rodilého mluvčího, což může být chápáno jako meta, které se snaží studenti dosáhnout, i když jen někteří se k ní téměř přiblíží (Comorek, 2011; Černá et al., 2011; Gimson, 1989; Dalton-Puffer et al., 1997; Wells, 2008), protože výslovnost učitele AJ by měla být pro žáky co „možná nejvěrnějším vzorem“ (Gimson, 1989, s. 317), kterým je zde myšlena britská spisovná výslovnost.

V případě českých ambiciózních studentů AJ na katedrách angličtiny⁴⁷ je běžné, že se snaží o dosažení úrovně výslovnosti jako RMA, ale málokterý student tohoto cíle dosáhne. Přesto to lze považovat za velmi užitečné směřování k určitému, i když nesnadno dosažitelnému cíli.

Z výše řečeného vyplývá, že *lingua franca* (viz 5.1.1) je nevhodným cílem pro výuku výslovnosti budoucích či stávajících učitelů AJ, protože při stanovení cíle hovoříme o ideální podobě vzorové výslovnosti, za kterou nemůžeme považovat zjednodušenou či jakkoliv modifikovanou podobu výslovnosti (Comorek, 2011; Černá et al., 2011; Ivanová, 1999; Dalton Puffer et al., 1997). Tvrdíme to s plným vědomím faktu, že úroveň výslovnosti některých absolventů studia učitelství je vzdálena výslovnosti RMA.

⁴⁷ V 1. ročníku studia AJ na VŠ se odhadem jedná o 60 – 70 % studentů.

5.1.4 Cíle výuky výslovnosti ve výzkumných šetřeních

V evropských zemích o velmi ambiciózních postojích studentů učitelství AJ a kvalifikovaných učitelů, kteří nejsou RMA, svědčí různá výzkumná šetření. Zjišťovala prostřednictvím dotazníku, jaké mají VŠ studenti postoje k úrovni výslovnosti v případě učitelů AJ (Černá et al., 2010; Dalton-Puffer et al., 1997), eventuálně jak kvalifikovaní učitelé AJ a jejich žáci sami hodnotí svou úroveň ovládnutí AJ, protože výslovnost je neoddelitelnou součástí užívání AJ (Medgyes, 2003; Vlčková, 2007).

Dalton-Puffer et al. (1997) zjistili, že většina studentů učitelství AJ v Rakousku usiluje o výslovnost na úrovni rodného mluvčího. Černá et al. (2010, s. 33) položili 84 studentům 1. ročníku studia AJ na začátku studia na FF v Pardubicích otevřenou otázku týkající se výběru cíle anglické výslovnosti a 63 % studentů si zvolilo výslovnost rodného mluvčího AJ.

Věříme, že výborná výslovnost studenta SŠ a VŠ, ale i praktikujícího učitele přispívá výraznou mírou k vysokému hodnocení vlastní angličtiny. Proto zde uvádíme také výsledky výzkumu zabývajícího se úrovní praktického ovládnutí angličtiny. Vlčková (2007) požádala 593 českých studentů 3. ročníku gymnázia nebo jemu odpovídajícímu ročníku jiného typu střední školy, aby odhadli úroveň praktického ovládnutí AJ ve srovnání s rodnými mluvčími. Studenti SŠ odpověděli, že jejich úroveň AJ je dobrá (byla použita škála: výborná, dobrá, ucházející, slabá), což můžeme považovat za velmi pozitivní hodnocení.

V letech 1990-92 se Reves a Medgyes (1994, In Medgyes, 2003, s. 31) prostřednictvím dotazníku zeptali 216 kvalifikovaných učitelů AJ, z nichž bylo 21 Čechů, jak odhadují svou úroveň ovládnutí AJ ve srovnání s ostatními učiteli, kteří učí AJ v zemi, ze které pocházejí. Na tuto otázku na škále 1-5 (1 = velmi slabá, 5 = nejlepší) učitelé uvedli průměrný údaj 3,6, což znamená, že všichni hodnotí svoji úroveň AJ jako lepší dobrou (viz 5.3.3.).

5.2 Spisovná výslovnost anglického jazyka

Situace se spisovnou výslovností je velmi komplikovaná jak ve Velké Británii, tak ve Spojených státech. V Británii vyslovuje s akcentem RP asi 2,5 - 3 % obyvatel (McArthur, 1992; Wells, 2008) a jejich počet neustále klesá. Podobná, i když poněkud v jiném měřítku, je situace v USA, kde se používá tzv. americká standardní výslovnost především ve státech

středozápadu USA a Kanadě (viz mapa v příloze č. 16) a počet uživatelů je odhadován asi na 90 miliónů lidí (Kachru, 1982).

Spisovná výslovnost (dále jen SV) v AJ se definuje velmi obtížně (Comorek, 2011; Černá et al., 2011). Přesto se o to pokusíme.

- Crystal (2010) uvádí, že se pojí se vzdělaností určité vrstvy obyvatel (Received Pronunciation ve Velké Británii s absolventy internátních škol, kteří se většinou rekrutují z řad vyšší společenské vrstvy; BBC English, která je typická pro hlasatele stanice BBC) nebo se vzdělanými lidmi obecně (General American ve Spojených státech). General American je někdy označována jako Network English, protože je ji možné slyšet na většině rozhlasových televizních stanic s národním dosahem (Roach, 2009).
- Jedná se o jeden z mnoha akcentů v dané zemi, který je regionálně minimálně zatížen nářečními prvky, a proto je považován za sluchově vnímatelný a srozumitelný ve srovnání s ostatními akcenty AJ (Roach, 2006, 2009; Wells, 2008).

V naší práci se budeme více zabývat britskou spisovnou výslovností ze dvou důvodů:

1. Je prezentována v běžně užívaných učebních materiálech, hlavně výslovnostních slovnících, výkladových slovnících a učebnicích angličtiny, které jsou schválené MŠMT ČR k používání na ZŠ a SŠ v České republice, a ve kterých se objevuje jednak britský a jednak americký vzor spisovné výslovnosti.
2. Britská výslovnost souvisí s kurikulárními požadavky pro cíle ve výslovnosti AJ (viz 5.1).
3. Britská angličtina je doporučena pro účely produkce angličtiny na rozdíl od americké spisovné výslovnosti a ostatních akcentů AJ, které jsou používány v učebnicích pro účely recepce AJ.

Obdobná situace existuje v ostatních evropských zemích, kde je v kurikulárních dokumentech jako vzor výslovnosti uváděna britská angličtina na primárním a sekundárním stupni výuky AJ, např. ve Flandrech (Goethals, 1997), v Německu (Thurmer, 1997), na Slovensku a v Maďarsku (Medgyes, 1994) a v Polsku (Szulc-Kurpatska, 1996). Navíc je evropský trh

zaplaven výukovými materiály prezentujícími britskou angličtinu (Essen, 1997; Labrie a Quell, 1997; Thurmer, 1997).

5.2.1 Vzor(y) britské spisovné výslovnosti anglického jazyka

Tradičně se hovoří o jednom akcentu jako o vzoru britské spisovné výslovnosti, tj. *Received Pronunciation*, proto se podívejme blíže na jeho historii. Daniel Jones, profesor fonetiky na Londýnské univerzitě v letech 1921 - 1949, vybral jeden z akcentů z jihovýchodní Anglie jako vzor výslovnosti angličtiny pro ty, kteří se učí AJ jako druhý nebo cizí jazyka a nazval ho *Public School Pronunciation* (Roach et al., 2006). Tento akcent vznikl na základě vlivu několika různých akcentů ve střední Anglii (viz příloha č. 17), jejichž nositeli byli původně kupci přicházející do Londýna (Crystal, 1995, s. 12), ačkoliv současná podoba RP není omezena regionálně. Název výslovnosti odrážel fakt, že studenti v internátních školách ztráceli regionální rysy výslovnosti (Roach et al., 2006). V roce 1926 byl akcent přejmenován na *Received Pronunciation*, což mělo naznačit, že jde o sluchově vnímatelný a srozumitelný akcent a jako takový je akceptovatelný pro osvojování cizinci (Crystal, 2010). V roce 1917 vydal Daniel Jones výslovnostní slovník *English Pronouncing Dictionary* (dále jen EPD), který je založen na tomto akcentu.

Do roku 2006, kdy byla vydána 17. edice, tento výslovnostní slovník prodělal spoustu změn. Jako autor je stále uváděn D. Jones,⁴⁸ ale od 13. vydání jej upravovali jiní fonetici (Gimson, Ramsaran, Roach, Hartman, Setter). 15. vydání z roku 1997 bylo poprvé zpracováno počítačově a jeho editor Gimson uvedl, že ačkoliv považuje RP za překonaný vzor výslovnosti, dále jej používá, protože se jedná o akcent, k němuž se odvolávají autoři učebnic britské angličtiny a je srozumitelný všem Angličanům (1997). 17. vydání má také CD ROM verzi jako první výslovnostní slovník britské angličtiny a obsahuje u každého hesla jak britskou, tak americkou výslovnost. Roach et al. (2006, s. v) v 17. vydání na adresu vzoru výslovnosti RP říká, že „je čas opustit archaický název *Received Pronunciation*“⁴⁹ a hovoří již o široce pojatém vzoru anglické výslovnosti a nazývá jej *BBC English*. Tento vzor chápe jako výslovnost, kterou používají profesionální hlasatelé a zpravodajové rozhlasových a televizních stanic BBC, BBC1, BBC2, World Service, BBC Radio 3 a 4 a ITN (ibid.). Roach et al. (ibid.) zdůrazňuje 4 důležité skutečnosti, které hovoří ve prospěch tohoto akcentu:

⁴⁸ D. Jones zemřel v roce 1967 (Roach, 2006, s. iv).

⁴⁹ Překlad autorky.

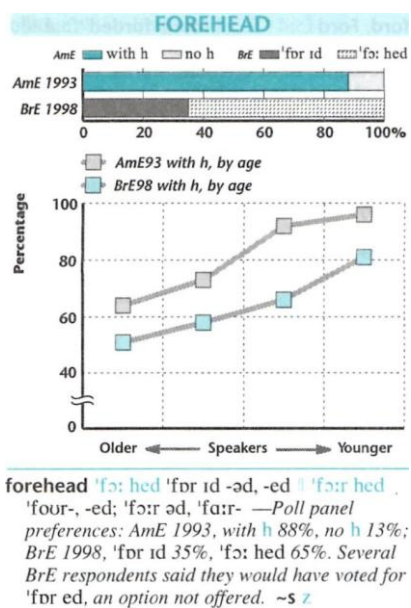
- je konzistentní,
- snadno se šíří ve výše uvedených médiích,
- nahrávky, které mají výbornou kvalitu, jsou snadno dostupné širokému publiku,
- výslovnost hlasatelů a zpravodajů BBC nepředstavují pro Brity ani mezinárodní cílovou skupinu žáků vyšší společenskou třídu.

Editoři 17. vydání EPD si byli vědomi, že každé slovo může mít celou řadu výslovnostních podob, ale výběr určité výslovnostní podoby pro potřeby EPD se řídí vlastní intuicí editorů, kteří jsou RMA, zkušenými fonetiky a dlouholetými pozornými posluchači BBC (ibid.). Pro nejběžněji užívaná slova volili výslovnost typickou pro neformální běžný společenský styk, ale pro slova méně běžná spíše pečlivou výslovnost (ibid.). Pokud u jednoho slovníkového hesla je uvedeno více možných výslovnostních podob, první z nich je vždy nejběžnější a doporučena k osvojení studentům AJ jako CJ (ibid.).

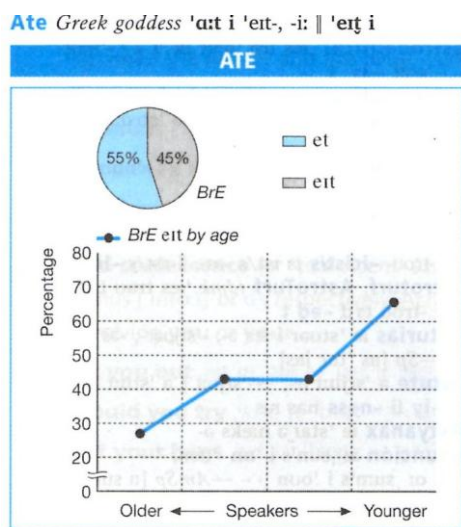
V 90. letech 20. století ale v Británii vznikl konkurenční projekt výslovnostního slovníku Longman Pronunciation Dictionary (dále jen LPD), jehož autorem je J. C. Wells, profesor fonetiky na Londýnské univerzitě, a který vyšel v roce 1990 v nakladatelství Longman. Také Wells uznává nutnost rozšířit pojetí vzoru výslovnosti od RP k BBC výslovnosti, čímž se zabývá jednak v úvodu k 1. vydání LPD (1990, s. xii), ale také z diachronního hlediska v článku *Whatever happened to Received Pronunciation?* (Copak se to stalo spisovné výslovnosti RP?⁵⁰) z roku 1997 (viz vývojové tendence v RP v příloze č. 13). V 1. vydání LPD uvádí vedle britské také americkou výslovnost. Co ale dělá tento slovník zcela unikátním ve srovnání s EPD je fakt, že od 1. vydání se řídí nejen intuicí autora, ale také výsledky dotazníkového šetření, které zjišťuje u určitého okruhu slov s variantními výslovnostními podobami preference rodilých mluvčích AJ. Vydání z roku 1990 je podloženo odpověďmi 275 britských respondentů, kteří se vyjádřili k rozkolísané výslovnosti asi 100 slov v roce 1988 (Wells, 1990).

2. vydání z roku 2000 reflektuje výsledky dalších dvou dotazníkových šetření, v Británii v roce 1998 vedené autorem slovníku a ve Spojených státech v roce 1993 pod vedením Shitarové (Wells, 2000) (více viz 5.4). Ve slovníku u hesel zkoumaných slov nově nalezneme také grafické zobrazení a poznámkový aparát osvětlující jednotlivé výslovnostní podoby z mnoha hledisek (viz obrázek č. 4, více také v 5.4).

⁵⁰ Překlad autorky.



Obrázek č. 4: Výslovnostní podoby slova *forehead* v LPD (2000, s. 302)



ate past of eat et eit || eit Δ et — Preference poll, BrE: et 55%, eit 45%. In AmE, however, et is considered non-standard.

Obrázek č. 5: Výslovnostní podoby slova *ate* v LPD (Wells, 2008, s. 54)

3. vydání z roku 2008 pokročilo v tomto směru ještě dále, neboť prostřednictvím dotazníku bylo v letech 1999 - 2002 v USA získáno Bertem Vauxem z harvardské univerzity 11000 odpovědí a v roce 2007 ve Velké Británii odpovědělo více než 800 lidí na dotazník, který se tázal na výslovnost 30 slov (Wells, 2008, s. xviii). Navíc byl vydán také CD ROM jako neocenitelná pomůcka pro učitele a žáky AJ při nácviu či kontrole anglické výslovnosti podle vzoru RMA.

Jak vidíme z obrázku č. 5, došlo ve 3. vydání k zjednodušení prezentací grafů. Uvádíme zde jako příklad distribuci výslovnosti slova ATE v minulém čase, která činí mnohým českým žákům potíže. Lépe je pochopíme, když si uvědomíme, že český žák může slyšet jak /et/, tak /eit/, ale /et/ je v GA považováno za nespisovnou výslovnost.

Kromě toho LPD uvádí u některých slov také výslovnost, která není považována za RP, ale je rozšířená mezi uživateli britské angličtiny, aby odrážela skutečný stav britské výslovnosti. Tato „nespisovná

výslovnost“ (non-RP) je označena symbolem §, např. u slova **one** je RP výslovnost /wʌn/, ale podoba § /wɒn/ se hojně vyskytuje v severních akcentech (Wells, 2008, s. xix).

Podívejme se, jak bychom mohli tedy charakterizovat vzor BBC výslovnosti, jak je zachycen v nejnovějších vydáních výslovnostních slovníků EPD a LPD a v literatuře kromě čtyř skutečností uvedených výše Roachem (2006).

1. Jedná se o nejprestižnější ze všech britských akcentů (Giegerich, 1992; Gimson 1992), ale současně už není spojován jen z vyšší společenskou třídou ve VB (Roach, 2006).
2. BBC výslovnost je považována za akcent, který je snadněji sluchově vnímatelný a srozumitelný než ostatní britské akcenty (Gimson, 1992; Wells 1990).
3. BBC výslovnost je akcentem, který má vliv na ostatní britské regionální akcenty (Ramsaran, 1990; Giegerich, 1992), ale současně je ovlivňován do jisté míry ostatními britskými regionálními akcenty (Crystal, 1995; Giegerich, 1992; Gimson 1992; Wells 2008).
4. Ačkoliv jsou její počátky regionálně spojovány s jihovýchodní Anglií a společensky se vzděláváním vyšší střední a vyšší společenské vrstvy (Giegerich, 1992, s. 44; Wells 1990), ztrácí tuto společenskou a územní ukotvenost.
5. Je dle mnoha výzkumných šetření preferován žáky a učiteli AJ v evropském kontextu, kde je vzorem osvojování AJ jako CJ (Crystal, 1995; Černá et al., 2010; Dalton-Puffer et al., 1997; Giegerich, 1992; Gimson 1992; Skaličková, 1982; Wells 1990).
6. Je používán jako vzor výslovnosti ve většině literatury zabývající se fonetikou a fonologií AJ a je detailně dokumentován a popsán v těchto materiálech na rozdíl od ostatních britských akcentů (Celce-Murcia et al., 1996; Giegerich, 1992; Gimson 1992; Wells, 1998).

Existují další akcenty, které aspirují nebo by mohly aspirovat na vzor výuky AJ jako CJ (viz příloha č. 11): anglické akcenty (např. Estuary English a skotská spisovná angličtina), americký akcent obecná angličtina (angl. *General American*) a lingua franca. Která byla předmětem kritiky Wellse (viz příloha č. 29).

5.2.2 Souvislost britské spisovné výslovnosti s rozhlasovým vysíláním BBC

Wells (1990, 2000, 2008) používá pro BSV označení BBC výslovnost a Roach (2006) BBC English. Z toho plyne otázka, jaká je souvislost mezi BSV a rozhlasovým vysíláním BBC. Hannisdal (2006, s. 35) dokládá historické souvislosti, které se datují do začátku 20. let 20. století, kdy vzniklo rozhlasové vysílání BBC, které vlastně představovalo po dlouhou dobu britské vysílání. Jejím prvním výkonným ředitelem byl John Reith, který se podle Pointona

(1988, s. 8; In Hannisdal, 2006, s. 35) snažil, aby vysílání mělo vysokou úroveň, zvláště jazykovou, což se týkalo také výslovnosti hlasatelů, o čemž svědčí jeho výrok: „Obzvláště jsme se snažili zajistit, aby v našich různých stanicích byli lidé, ... na které se můžeme spolehnout, pokud jde o jejich správnou výslovnost anglického jazyka.“⁵¹

V těchto intencích byl v roce 1926 ustanoven *Poradní sbor zabývající se mluvenou angličtinou*⁵² (angl. *the Advisory Committee on Spoken English*), jehož hlavní náplní bylo radit hlasatelům, jak správně vyslovovat některá problematická slova. Ke členům poradního sboru patřili také Daniel Jones a Arthur Lloyd James, který je autorem řady příruček, jež obsahovaly nejprve všechnu slovní zásobu s rozkolísanou výslovností, posléze se specializovaly na výslovnost vlastních jmen. Ačkoliv nikde nebylo oficiálně uvedeno, že RP je jedno z kritérií, kterými se řídí výběr rozhlasových hlasatelů, bylo všeobecně známo, že se hlasatelé rekrutovali z řad vzdělané vyšší společenské třídy, která hovořila RP, a existoval negativní postoj k regionálním akcentům, což trvalo do 2. světové války. (Hannisdal, 2006, s. 36 -37.)

Podstatnou změnu přinesla 90. léta minulého století. V roce 1993 se stala ředitelkou vysílání radiové stanice BBC Liz Forgan, která zaujala odlišný postoj k regionálním akcentům a která si uvědomovala, že výslovnost hlasatelů nereflektuje vývojové změny v britské výslovnosti a že zní „jinak, než jak vyslovuje národ, a začíná znít poněkud archaicky“⁵³ (ibid., s. 39). I když se změnil postoj k regionálním akcentům, je do dnešního dne pravda, že jsou to rozhlasoví a televizní hlasatelé, kteří hovoří RP s minimálním regionálním akcentem a kteří celonárodně a mezinárodně přispívají k šíření tohoto akcentu (ibid.; Wells, 2008).

⁵¹ Autorčin překlad z angl. citace Reitha (1924: 161): “We have made a special effort to secure in our various stations men who, ..., can be relied upon to employ the correct pronunciation of the English tongue.”

⁵² Autorčin překlad.

⁵³ Překlad autorky z angl. „little behind the sound of the nation, beginning to sound a bit antique“.

5.2.3 Charakteristické rysy zvukové podoby RP

V této části práce se budeme zabývat stručným popisem fonologických rysů dnešní zvukové podoby RP, ať je nazývána BBC English (Roach, 2006), nebo BBC výslovnost (Wells, 1990, 2000, 2008).

Přestože v dnešní RP existuje velká variabilita (Roach, 2006, 2009; Wells, 2008), dá se hovořit o jádru společných charakteristických rysů v rovině hlásek a prozodie, které budou pojaty velmi stručně, eventuálně budou odkazovat k přílohám. Wells (1997, s. 3) diskutuje tři příklady, na nichž ukazuje, jak je obtížné rozhodnout, které výslovnostní jevy vytváří jádro RP, protože některé jevy ve výslovnosti nejsou považovány za správné či ideální, ačkoliv jsou hojně rozšířeny mezi vzdělanými příslušníky britské společnosti.

- Ztráta druhého vokalického elementu v diftonzích (angl. *smoothing*) ve slovech jako *fire* /faɪə/, ve kterých následuje po diftongu samohláska, vede ke zvukové podobě /faə/. Ze sociolingvistického hlediska patří tento jev k RP, protože je běžně užívaný příslušníky vyšší společenské třídy, ale z hlediska ideální výslovnosti je to jev, který by neměl být vyžadován ani od RMA (ibid.). Proto navrhuje, aby ho žáci AJ jako CJ brali na vědomí při poslechu AJ, ale aby ho neimitovali (ibid.).
- Podobně navrhuje Wells řešit situaci se spojovacím „r“ (angl. *linking „r“*) a vkladným „r“ (angl. *intrusive „r“*)⁵⁴. Ačkoliv je vkladné „r“ hojně rozšířené mezi RMA s RP, mnoho britských vzdělanců považuje tento jev za nežádoucí, protože neodráží pravopisnou podobu slov, a proto by se ho ani žáci AJ jako CJ neměli snažit osvojit na rozdíl od spojovacího „r“ (ibid.).
- Slova, která se píšou s wh- na začátku slova či druhého lexikálního jádra složenin, např. *when*, *somewhere*, většina britské populace vyslovuje jako /wɛn/ a /'sʌmweə/. Ale někteří jedinci se snaží ve své výslovnosti odlišit homofona jako jsou *whine* a *wine*, a proto je nevyslovují jednotně jako /wain/, nýbrž jako /hwain/ a /wain/ a výslovnost s /hw/ analogicky přenášejí na /hwen/ a /'sʌmhweə/. Wells (ibid.) nedoporučuje výslovnost s /hw/ pro účely výuky AJ jako CJ, ačkoliv patří k jevům rozšířeným v RP.

⁵⁴ Překlad autorky.

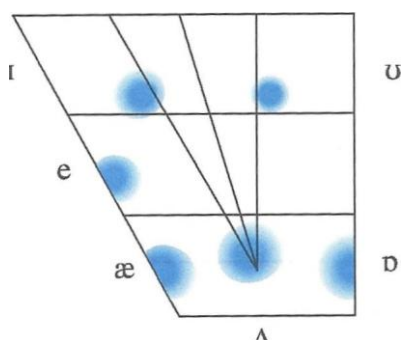
Wells (1997) tvrdí, že úkolem učitele AJ je žáky připravit na výše zmíněné i všechny další vývojové změny v RP (viz příloha č. 13) tak, aby se s nimi byli schopni vypořádat receptivně, ale v produkci by se žáci i učitelé měli řídit tím, co tvoří jádro RP (viz dále 5.2.3.1 a 5.2.3.2).

5.2.3.1 Systém hlásek

RP obsahuje 44 hlásek, z toho 20 samohlásek a 24 souhlásek. Četnost výskytu jednotlivých hlásek v RP je dle Crystala (2010) uveden v příloze č. 21.

Samohlásky

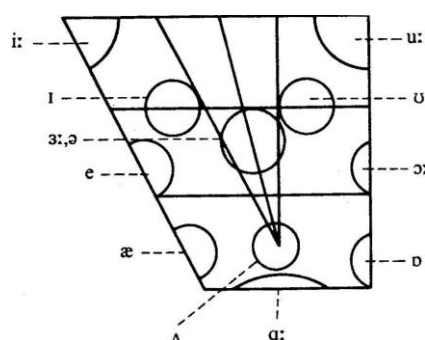
Samohlásky lze dále dělit na monoftongy a diftongy. V RP existuje 12 monoftongů, z toho 7 krátkých /ɪ, e, æ, ʊ, ʌ, ʊ, ə/ a 5 dlouhých /i:, u:, ɔ:, ɑ:, ɜ:/. a 8 diftongů /eɪ, aɪ, ɔɪ, əʊ, aʊ, ɪə, eə, ʊə/ (Cruttenden, 2001, Roach, 2009). Pro artikulaci samohlásek je podstatné postavení jazyka v dutině ústní, nastavení rtů a nosovost a tento prostor jazyka se nazývá vokalický prostor a má tvar lichoběžníka v souladu s konvencemi pro popis samohlásek podle Mezinárodní fonetické asociace⁵⁵ (Volín, 2010, s. 43).



Obrázek č. 6: Grafické znázornění 5 vokálů

Podobně Gimson (1989, s. 322) zachycuje oblasti, ve kterých se mohou RP samohlásky realizovat ve formě kruhu, půlkruhu či jeho výseče (viz obrázek č. 7).

Jednotlivé samohlásky není vhodné vnímat jako bod, ale jako množinu bodů oscilujících kolem jádra, protože každý RMA může danou samohlásku i v rámci RP vyslovovat poněkud odlišně (Roach, 2009, s. 12; Wells, 2008), což zachycuje obrázek č. 6.



Obrázek č. 7: Vokalický prostor RP vokálů

⁵⁵ Překlad autorky z angl. *International Phonetic Association*.

Pokud se jedná o krátké samohlásky, Wells (2008, s. xxv) vyčleňuje také skupinu slabých samohlásek (angl. *weak vowels*), které se objevují v nepřízvučných slabikách slov. Mezi ně řadí /ɪ, ʊ, ə/, např. ve slovech *intend*, *rabbit*, *educate*, *comma*, *about*, avšak také /i/ a /u/, které se nacházejí na konci slov, např. *happy*, nebo uprostřed slova před samohláskou, např. *radiation*, *influence* (ibid.). Vzhledem k jejich omezené distribuci lze /i/ a /u/ považovat spíše za alofony než hlásky (Hannisdal, 2006, s. 34; Wells, 1997).

Přehled anglických samohlásek dle místa a způsobu artikulace je v příloze č. 18 a vývojové tendence týkající se výslovnosti RP samohlásek jsou obsahem přílohy č. 13.

Souhlásky

Inventář 24 RP souhlásek je víceméně shodný s většinou anglických akcentů: /p, b, t, d, k, g, tʃ, dʒ, f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ, h, m, n, ŋ, l, r, j, w/. Souhlásky jsou v následujícím seznamu uspořádány jako opozice protikladů neznělá a znělá /p, b, t, d, k, g, tʃ, dʒ, f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ/, souhlásky /h, m, n, ŋ, l, r, j, w/ jsou jedinečné a s výjimkou souhlásky /h/ jsou znělé (Roach, 2009). Souhlásky se dále dělí podle místa a způsobu artikulace (viz příloha č. 18, ibid.).

Jako hlavní rys RP souhláskového inventáře se uvádí, že RP patří k akcentům, které nejsou rotické (angl. *non-rhotic accent*), což znamená, že /r/ se vyslovuje jen v pozici před samohláskou a nikoliv po samohlásce, např. ve slově *car* /kɑ:/, pokud se nejedná o spojovací „r“, např. ve spojení slov *her apple* /həræpl/, jak je to možné např. v GA /kɑ:r/, např. nebo ve spisovném skotském akcentu (Wells, 1997).

Přehled anglických souhlásek dle místa a způsobu artikulace je v příloze č. 18, vývojové tendence týkající se výslovnosti RP souhlásek jsou obsahem přílohy č. 13.

5.2.3.2 Suprasegmentální jevy

K suprasegmentálním výslovnostním jevům řadíme slovní a větný přízvuk, rytmus, intonaci a rysy souvislé řeči. Vzhledem k zaměření práce se budeme zabývat jen prvními čtyřmi a vývojové tendence, které se jich týkají, jsou obsahem přílohy č. 13.

Slovní přízvuk

Tradičně byl slovní přízvuk⁵⁶ chápán zjednodušeně a pokládal se za intenzitu, ale dnes je již nazírán jako „komplex rysů, ... navzájem závislých, často proměnných, někdy zaměnitelných a vzájemně se ovlivňujících“ (Skaličková 1979, s. 146). Většina autorů uvádí, že k realizaci přízvuku v RP přispívají základní prozodické vlastnosti řeči, jako jsou intenzita hlasu (angl. *stress*), výška tónu (angl. *pitch*)⁵⁷, kvalita slabiky (angl. *syllable quality*), kvantita slabiky (angl. *syllable quantity*) a délka (angl. *length*)⁵⁸ (Gimson 1989; Roach 2009; Skaličková 1979, 1982; Urbanová 2000; Wells, 2006).

Gimson (1989, s. 224), Roach (2009, s. 73), Jones (1950) navíc dodávají, že prominence přízvukné slabiky v rámci slova je v RP jinak chápána mluvčím a jinak posluchačem. Proto Roach (2009, s. 73) přistupuje ke studiu přízvuku v angličtině z hlediska jeho produkce a percepce. Produkci určité úrovně slovního přízvuku obecně pojí se zvýšeným úsilím mluvčího a větším zapojením svalů.

Z percepčního hlediska Roach (2009, s. 73, 74) tvrdí, že posluchač je schopen odlišit v angličtině přízvuknou slabiku od nepřízvukné, protože ji vnímá jako prominentní zásluhou čtyř prozodických vlastností řeči: hlasitosti slabiky, délky slabiky, kvality samohlásek a výšky tónu slabiky.

Roach (ibid.) kvalitu samohlásek ve slabice pojímá v kontextu ostatních samohlásek ve slově, např. ve slabých slabikách (angl. *weak syllables*) se běžně v angličtině vyskytují vokály jako /ɪ, i, ə, u/⁵⁹ a v angličtině plní funkci protikladu silných slabik (angl. *strong syllables*). Výšku tónu slabiky Roach (2009, s. 74) diskutuje buď ve srovnání s výškou tónu ostatních slabik ve slově nebo jako realizaci změny výšky tónu ve slabice (angl. *movement of pitch*), což podstatně přispívá k prominenci slabiky.

Gimson (1989) na rozdíl od Roache (2009) diskutuje detailněji, jak jednotlivé základní prozodické vlastnosti řeči určují prominenci slabiky v angličtině z hlediska mluvčího a posluchače. Tvrdí, že pokud chce mluvčí zvýraznit slabiku zvýšením intenzity hlasu, musí zvýšit úsilí a více namáhat svaly, které se účastní artikulace, naopak posluchač vnímá toto

⁵⁶ V příloze č. 35 více o definici a typech slovního přízvuku.

⁵⁷ Překlad dle Řeřichy (1991, s. 37, 45).

⁵⁸ Překlad autorky všech ostatních termínů.

⁵⁹ Wells (2008, s. xxv) řadí k slabým samohláskám také /ʊ/.

zvýšené úsilí jako vyšší míru hlasitosti (ibid.). Navíc je mluvčí schopen toto úsilí v procesu artikulace odstupňovat, např. u víceslabičného slova *pronunciation* /prə,nʌntsi'eɪʃn/, kde se vedle hlavního (primárního) přízvuku realizuje i přízvuk vedlejší (sekundární), mluvčí asi vydá nejvíce energie na první slabiku v následující řadě slabik a nejméně energie na realizaci poslední slabiky: /eɪ/, /nʌn/, /tsi/, /prə/, /ʃn/ (ibid.). Avšak jsou-li slabiky proneseny monotónně bez změny výšky tónu, ani zvýraznění slabiky zvýšením hlasu mluvčím ani percepce hlasitosti posluchačem sama o sobě nepřispěje k přízvučnosti slabiky, z čehož vyplývá, že změna výšky tónu v rámci slabiky, zvláště ve spojení se zvýrazněním slabiky intenzitou hlasu, signalizuje přízvučnost slabiky neúčinněji (ibid.).

Na rozdíl od předchozích dvou prozodických vlastností řeči Gimson (1989, s. 225) nepřikládá takovou váhu kvalitě a kvantitě slabiky ve vztahu k prominenci slabiky. Kvantitu slabiky chápe Gimson (1989, s. 227) jako rozdílnou délku samohlásky ve slabice a odvíjí se od konkrétního sledu fonémů ve slově (Gimson 1989, Roach 2009), ale samohlásky připívají k prominenci více než souhlásky, otevřené samohlásky více než zavřené samohlásky a jedinečné souhlásky /m, n, ŋ, r, l/ více než párové (Gimson, 1989). Dle Gimsone (1989) v RP jsou dlouhé samohlásky a dvojhlásky asociovány posluchači s prominencí:

- i když se vyskytují v nepřízvučné slabice, ačkoliv v přízvučné slabice by jejich výslovnost byla podstatně delší - /ɔɪ/ v 'invoice, /i:/ ve 'phoneme, /ɜ:/ ve 'foreword; /aɪ/ v i'dea, /ɑ:/ v sar'castic;
- pokud se vedlejší rytmický přízvuk spojí s dlouhou samohláskou či dvojhláskou ve slabice, která nesousedí se slabikou s hlavním tónovým přízvukem - /ɑ:/ ve 'photograph, /əʊ/ v 'telescope;
- i když se vyskytují v nepřízvučné slabice a jsou vnímány jako delší i v takových případech, kdy přímo sousedí s přízvučnou slabikou, aniž by tuto slabiku připravily o prominenci - /əʊ/ v 'pillow, /ɪə/ ve 'frontier.

Krčmová (2009, s. 99) tuto skutečnost v RP vysvětluje silným dynamickým přízvukem, který způsobuje, že ve slabikách, které mají vedlejší přízvuk, se kvalita vokálu neredukuje, např. v abolition /æbə'liʃ^ən/.

Ve vztahu k hlavnímu a vedlejšímu slovnímu přízvuku v RP Gimson (ibid, s. 225) uvádí, že **hlavní slovní přízvuk** je za všech okolností potenciálním nositelem změny výšky tónu v rámci slabiky, a proto jej také nazývá **jádrem/vrcholem fonologické slabiky** (angl. *nuclear*)

a **tónovým** (angl. *tonic*), kdežto **vedlejší slovní přízvuk** nazývá **rytmický** (angl. *rhythmical*) a **netónový** (angl. *non-tonic*), protože běžně slabika s vedlejším slovním přízvukem nebývá nositelem změny výšky tónu v rámci slabiky, ale jeho existence je indikována potenciální změnou výšky tónu hlavního slovního přízvuku, rytmickým přízvukem a často také kvalitou a kvantitou fonému v dané slabice.

Gimson (1989, s. 223) ztotožňuje stálost přízvuku v RP s fixním přízvukovým vzorcem izolovaných slov v angličtině (angl. *fixed accentual pattern*), která mají vždy stejnou slabiku pod přízvukem: může to být první slabika ('water), druhá (ba'nana), nebo třetí (insta'bility) či druhá od konce (worko'holic), či slabika poslední (tu'tee).

Stálost umístění přízvuku je také ovlivněna tím, jak jednotlivé jazyky pojmají přejatá slova. Krčmová (2009, s. 99) zmiňuje změnu akcentuace přejatého slova z jazyka do jazyka jako jednu z typických fonetických proměn slova, ačkoliv připouští, že k této změně vůbec nemusí dojít. Zatímco některé jazyky jako čeština mění umístění přízvuku v přejatém slově - např. pro určitý typ rohlíku čeština přejala slovo 'croissant z francouzského *croi'ssant* [**kʁwa** 'sa], jiné jazyky jako americká angličtina buď přejímají umístění přízvuku přejatého slova *croi'ssant* [kwa **ʔ** ʔs|a **ʔ**] (Wells 2000, s. 188), nebo britská angličtina slovo *croi'ssant* z francouzštiny přejímá s tím, že slovní přízvuk je realizován na první slabice slova 'croissant (Wells 2000, s. 188).

Urbanová (2000, s. 49) cituje Kingdona (1958), který nazývá současný stav slovního přízvuku v RP „nepravidelností anglického přízvuku“ (angl. *irregularity of English stress*) a považuje jej za výsledek působení dvou protichůdných tendencí, tj. na jedné straně germánského jazyka se slovním přízvukem na první slabice slova a na straně druhé francouzštiny se slovním přízvukem na poslední slabice slova. Ale vzhledem ke skutečnosti, že v AJ je většina slov jednoslabičných, méně dvouslabičných, a ještě méně tříslabičných atd. (viz příloha č. 22), relativní nepravidelnost anglického přízvuku je tím značně umenšena. Kromě toho existují pravidla týkající se umístění přízvuku ve dvouslabičných a víceslabičných slovech, kterými se řídí celá řada slov (viz 6.5.4).

Přízvukové poměry v anglických kompozitech jsou značně komplikované přesto, že i zde platí některé základní tendence (Kymala 1987, s. 15; Roach 2009, s. 85; Wells 2006, s. 100 - 109).

Rytmus

Také definice rytmu v RP ve srovnání s rytmy v jiných jazycích vzbuzuje řadu kontroverzí. Skaličková diskutuje rytmus ve vztahu k existujícím definicím a vidí podstatu rytmu v jeho kvantování, tj. „členění zvukového proudu v čase“ (1997, s. 156). Giegerich (1992, s. 181) uvádí, že přízvuk ve své instrumentální funkci je prostředkem fungování taktově izochronního rytmu⁶⁰ (angl. *stressed-timed rhythm*), což dle Roache znamená, že „přízvučné slabiky mají tendenci se objevovat v relativně pravidelných intervalech a nezáleží na tom, zda se mezi nimi objevují nepřízvučné slabiky či ne“⁶¹, avšak současně upozorňuje, že pravidelnost výskytu přízvučných slabik je zapotřebí chápat relativně (2009, s. 107).

Za základní jednotku rytmu je považován takt (angl. *foot*), jehož počátek je signalizován přízvučnou slabikou, a proto začátek taktu nekoresponduje se začátkem slova, protože v AJ může být hlavní slovní přízvuk na kterékoliv slabice. Např. věta *It's extremely easy*. obsahuje 3 takty: /'its ex/'tremely/'easy/. Roach (2009) tvrdí, že některé takty vnímáme jako silnější, proto jednotlivé takty není možné chápat izolovaně, ale jako součást vyššího promluvového celku (viz příklad v příloze č. 40).

Roach si je vědom, že rytmus je závislý na charakteristikách řeči mluvčího, na stylu promluvy a tempu promluvy, a proto je lépe rytmus chápat jako kontinuum v rámci téhož jazyka i při srovnávání s jinými slabičně izochronními jazyky (angl. *syllable-timed language*) (ibid., s. 108, 109) jako je čeština.

Větný přízvuk

Větný přízvuk je úzce spjat s intonací, lépe řečeno s jednou z jeho funkcí – s vyjádřením funkční perspektivy větné, tj. vyjádřením jádra a východiska výpovědi. Tato funkce se nazývá *emfatická* nebo *kontrastivní* (angl. *emphatic/contrastive*) (Ladefoged 1993; Poldauf, 1983), či *přízvučková*⁶² (angl. *accentual*) (Roach, 2009). V AJ je velmi důležitá, protože vzhledem k relativně pevnému slovosledu v AJ se pomocí ní vyjadřuje, co chce mluvčí vyjádřit, např. ve větě a) jde o to, že má na sobě červené šaty (nepere nebo nekupuje je), ve větě b) je důležitá barva šatů:

⁶⁰ Překlad dle Volína (2007, s. 61).

⁶¹ Autorčin překlad z angl. „stressed syllables will tend to occur at relatively regular intervals whether they are separated by unstressed syllables or not“.

⁶² Roach kritizuje označení větný přízvuk (angl. *sentence stress*), protože věta je jednotkou mluvnice na rozdíl od tónického přízvuku, který je jednotkou intonace, tedy fonologickou jednotkou (2009, s. 153).

- a) She is wearing a 'red 'dress. b) She is 'wearing a red 'dress.

Ve srovnání s RP si čeští mluvčí musí uvědomit, že čeština má relativně volný slovosled, jehož prostřednictvím může vyjádřit funkční perspektivu větnou na rozdíl od AJ, takže kontrastivní funkce intonace v AJ má větší váhu i distribuci než v ČJ (Poldauf, 1983).

Intonace

Wells (2006, s. 1) charakterizuje intonaci jako melodii řeči a v RP zdůrazňuje funkci tónu, tj. změn ve výšce hlasu, pro vyjádření celé řady významů, počínaje lingvistickými významy (jde o oznamovací či tázací větu), přes zdůraznění obsahu sdělovaného až po vyjádření postojů mluvčího.

Intonace je tedy v AJ kontextově velmi závislá. Záleží na rychlosti promluvy, jak bude mluvčí dělit věty do smysluplných celků, kterým se říká melodémy (angl. *tone unit* – Roach (2006), *intonation phrase* – Wells (2006)) jako jednotkám intonace; na záměru mluvčího, co chce sdělit, a podle toho zvolí prominentní slabiku určitého slova (angl. *tonic syllable* – Roach (2006), *nucleus* – Wells (2006)), a na postojích mluvčího, kterým mluvčí přizpůsobí výběr průběhu tónu (angl. *tone* – Roach (2006), Wells (2006), *tune* – Skaličková (1979)).

Z toho vyplývá, že každé zobecnění v případě RP intonace bude nesnadné a bude platit jen omezeně v závislosti na kontextu promluvy.

Shrnutí

Svědectvím o provázanosti segmentálních se suprasegmentálními jevy ve výslovnosti a o vzájemném vlivu mezi suprasegmentálními jevy může být následující příklad. Pokud je slovo *pronunciation* /prəˌnʌnsi'eɪʃn/ proneseno izolovaně nebo je jádrem výpovědi, hlavní přízvučná slabika /eɪ/ bude nositelem změny výšky tónu a vedlejší přízvučná slabika /nʌn/ v angličtině nebývá nositelem změny výšky tónu, i když může být jejím nositelem v projevu proneseném pomalým tempem či expresivně. Avšak v případě, že se slovo *pronunciation* stane součástí výpovědi, ve které není jádrem výpovědi - *English pronunci'ation is ,difficult.* - hlavní přízvučná slabika /eɪ/ ve slově *pronunciation* bude jen potenciálně nositelem změny výšky tónu, která se ale nebude vždy realizovat. Změna výšky tónu proběhne na slabice di-, tzv. tónická slabika/přízvuk, protože hlavním záměrem mluvčího je říct, že výslovnost v AJ není snadná.

5.3 Český/cizí akcent v angličtině

Otázka cizího akcentu je ožehavá nejen v zemích, kde se lidé učí AJ jako CJ, nýbrž také v zemích, kde se hovoří AJ jako druhým CJ, jako jsou USA, protože podle sčítání lidu v USA z roku 2007 10,6 % populace není RMA (Morton et al., 2010).

Existují různé definice akcentu v užším a širším slova smyslu, z pozice RMA či z pozice těch, kteří se učí AJ jako CJ.

V užším slova smyslu se akcent chápe jako fonetická interference, tj. přenos zvukových charakteristik řeči, jako jsou nastavení hlasového ústrojí⁶³, rozdíly ve výšce tónů atd., z žákovy mateřštiny do cílového jazyka (Americká asociace poslechu a produkce řeči, 1998, s. 28; In Morton et al., 2010). Roach vysvětluje fonetický akcent v rovině segmentální jako existenci stejných hlásek v obou jazycích, které mají být rozdílně vysloveny, např. Čech vysloví v AJ hlásku /h/ zněle, /r/ jako hrčivou souhlásku s 2/3 kmity, /p, t, k/ na začátku anglických slov bez aspirace, nerozliší výslovnost měkkého a temného /l/ v *leek* a *cold*, tj. jinak než RP mluvčí. Také samohlásky, které nejsou označeny modře v obrázku č. 8, mají v AJ jinou výslovnost než podobné české hlásky. U intonace je typický stoupavý tón v australské angličtině, který ale nezpůsobí změnu významu, pokud ji použije český mluvčí v komunikaci s RMA, ale může zmást mluvčí jiných národností.

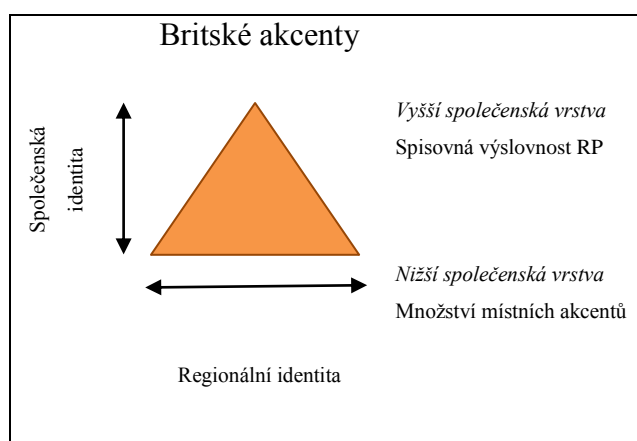
Pro výuku AJ jako CJ, si můžeme uvést definici Swana (1993, s. 8), který charakterizuje cizí akcent jako míru odlišnosti ve výslovnosti žáka učícího se AJ jako CJ od spisovné výslovnosti AJ. Munro (1998, s. 139) hovoří o nepatologické řeči žáků CJ, která se do jisté míry systematicky liší od charakteristických rysů promluvy RMA. V těchto případech jde o fonologickou interferenci, kterou Roach (2009) a Odlin (1989) vidí v rozdílech v inventáři hlásek mezi dvěma jazyky. Např. obrázek č. 8 zvýrazňuje fonémy, které ČJ nemá ve svém inventáři (upraveno dle Swana a Smitha, 1987, s. 31). Zvýrazněné souhlásky mohou vysvětlovat problémy českých mluvčích, když vyslovují /e/ místo /æ/, /e:/ místo /ɜ:/, když nevyslovují /ə/ v nepřízvučných slabikách vícelslabičných slov, nebo mají problémy s výslovností dvojhlásek či vyslovují /oʊ/ místo /əʊ/, /d/ místo /ð/, /f/ místo /θ/, /v/ místo /w/ a /ŋg/ místo /ŋ/. Odlin zmiňuje také ztrátu znělosti znělých hlásek, např. v *Dad* */dæt/.

⁶³ Skaličková (1982, s. 191) charakterizuje celkově anglickou artikulaci jako konkávní a českou jako konvexní, protože v AJ „nemá přicházet špička jazyka při artikulaci do styku se spodinou dutiny ústní, zatímco v češtině k tomu využívá každou příležitost. A pokud se špička jazyka aktivně účastní tvoření hlásky, artikuluje v angličtině svým ostřím, v češtině naopak svou plochou.“

i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ		
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Obrázek č. 8: Fonémy neexistující v ČJ

Richards et al. (2002, s. 3) definují akcent spíše z pozice RMA jako posluchače nejen promluvy žáka, ale i RMA v AJ jako informace o tom, odkud mluvčí pochází, z jaké společenské vrstvy, a zda je AJ jeho mateřským jazykem či ne. Podobně definuje akcent také Crystal, který zdůrazňuje jeho „regionální a společenskou identitu“ (2010, s. 24). Crystal (ibid., s. 39) ale navíc hovoří o stratifikaci britské společnosti ve vztahu k akcentu, jak výstižně zachycuje obrázek č. 9⁶⁴, takže můžeme hovořit o RMA se silným regionálním akcentem.



Pro příslušníky vyšší společenské vrstvy v Británii je typická spisovná výslovnost RP, ale mezi mluvčími nižších společenských vrstev je možno slyšet řadu různých místních akcentů, čím nižší společenská vrstva, tím větší rozrůzněnost akcentů (ibid.).

Obrázek č. 9: Společenská stratifikace britských akcentů

Richards et al. (2002, s. 263) upozorňují na složitost vztahů mezi cizím akcentem a vnímatelností/srozumitelností, protože dle nich je míra vnímatelnosti/srozumitelnosti dána:

⁶⁴ Obrázek byl vytvořen podle Crystala (2010, s. 39) a text z anglického originálu přeložen autorkou.

„cizím akcentem, intonací, schopností posluchače předvídat význam komunikátu, umístěním pauz ve větě, složitostí gramatických struktur a rychlostí mluvního projevu.“ Z citace vyplývá, že sluchová vnímatelnost/srozumitelnost je širší koncept než akcent. Naopak Morton et al. (2010, s. 154) mají za to, že sluchová vnímatelnost není součástí definice akcentu a (Munro, Derwing, 1995, s. 74) varují, že může být nebezpečné klást rovnítko mezi cizím akcentem a jeho „vnímatelností,“ což často dělají RMA, kteří podhodnocují jazykový výkon žáka v AJ díky jeho cizímu akcentu.

Otázkou je, jaké příčiny cizího akcentu literatura uvádí, tj. proč posluchač pociťuje, že žák AJ hovoří se silným či slabým cizím akcentem. Ani v této oblasti není shoda, ale běžně se uvádějí:

- odlišná výslovnost fonémů (Munro, 1998; (Pennington, 2007);
- odlišná intonace (Gilbert, 1994; Munro, 1998, Wong, 1996), rozdíly ve výšce nejvyšších a nejnižších tónů (Odlin, 1989; Skaličková, 1982; Volín, 2007);
- odlišná artikulační báze kvality samohlásek (Munro, 1998; Skaličková, 1982, Volín, Poesová, 2008);
- přízvuk (Pennington, 2007, s. 110);
- odlišné spojování slov ve významových celcích/taktech (Gilbert, 1994);
- rytmus (Gilbert, 1994; Odlin, 1989; Skaličková, 1982).

Pokud situaci shrneme, není jisté, co je příčinou akcentu, ale bude se odvíjet od odlišností mateřštiny ve srovnání s AJ jak v rovině fonetické, tak fonologické, jak o tom svědčí i deskriptory sloužící k hodnocení výslovnosti v příloze č. 47. Proto se i příčiny českého akcentu budou odvíjet od fonetických a fonologických odlišností ČJ od AJ (viz 5.2.1.2 a 6.5.4.2).

Existují autoři, kteří hovoří o akcentu také ve spojení s percepcí (angl. *perceptual foreign accent*), tj. žáci AJ přenášejí do poslechu angličtiny své strategie z poslechu mateřštiny (Pennington, 2007, s. 110), což může působit závažné problémy v porozumění vyslechnutého textu (více viz 6.5.4.4).

5.4 Výsledky výzkumu zabývajícího se výslovností angličtiny

Osvojování výslovnostní podoby anglického jazyka je součástí rozvoje fonologické kompetence, která jako nedílný komponent lingvistické kompetence přispívá k rozvoji komunikativní kompetence. Nicméně osvojování fonologické kompetence jako celku a suprasegmentálních (prozodických) výslovnostních jevů zvláště je v empirickém výzkumu věnována minimální pozornost, ačkoliv výslovnost jedince, který se učí angličtinu jako cizí jazyk, může na posluchače udělat prvotní příznivý či nepříznivý dojem.

O omezeném zájmu empirického výzkumu týkajícího se osvojováním výslovnosti svědčí také dvě metaanalýzy provedené Brownem (1991a) a Dengem a kol. (2009). Brown (1991a) porovnal pouze 4 renomované časopisy zabývající se aplikovanou lingvistikou (*International Review of Applied Linguistics*, *Language Learning*, *TESOL Quarterly* a *Language Learning*) v období 1975-1988 z hlediska výslovnosti. Brown (1991a) spočítal, jaké je procento článků věnujících se výslovnosti v těchto časopisech z celkového počtu článků, a byl zklamán, že procenta se pohybovala v rozpětí 4,6 až 11,9.

Podobně postupovali Deng et al. (2009), kteří provedli obsahovou analýzu 14 renomovaných a akademicky zaměřených časopisů zabývajících se aplikovanou lingvistikou v období od 1999 do 2008, které se zabývají výslovností angličtiny. Z výsledků této části výzkumu vyplývá (viz příloha č. 19), že nejméně prostoru je věnováno výslovnosti v *Language Testing* (0,54) a *Modern Language Journal* (0,81), zatímco *Prospect* (7,38) a *TESOL Quarterly* (7,14) se zabývají otázkami výslovnosti nejvíce, a že rozpětí je mezi 0,54 a 7,38, což znamená, že průměrně se výslovnosti věnuje ještě méně pozornosti v období 1999-2008 než v letech 1975-1988. Protože Deng a kol. (2009) chtěli zjistit, zda se situace zlepšila v posledních pěti letech, a provedli obdobný výzkum jen v období 2004 - 2008. V případě 8 ze 14 časopisů se procento článků s tematikou výslovnosti zvýšilo s tím, že u časopisů *TESOL Quarterly* a *Prospect* k tomuto zvýšení došlo zásluhou skutečnosti, že vyšlo zvláštní číslo věnující se výslovnosti. Z hlediska zaměření tohoto článku je šokující, že se testování výslovnosti v *Language Testing* nevěnoval jediný článek.

Když budeme procházet dřívější literaturu zabývající se výzkumem osvojováním anglické výslovnosti českými žáky, nenajdeme celkový přehled chyb, kterých se dopouštějí, které z nich nejvíce přispívají k českému akcentu, ani jaká je míra českého akcentu v angličtině

českých VŠ studentů. Ani ve studii *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems* autorů Swana a Smitha z roku 1987, která mapuje chyby mnoha národů, chyby českých mluvčích nejsou pojednány.

Nás ale bude také zajímat, jak se staví ke stanovení cílů ve výslovnosti a jejímu osvojování studenti učitelství AJ (Černá et al., 2010; Dalton-Puffer et al., 1997) a praktikující učitelé v evropském regionu (Reves, Medgyes, 1994; Medgyes, 2003) (viz 5.1.4). Zmíníme zde výzkumy, jejichž hlavní metodou bylo dotazníkové řízení.

Podívejme se nejprve na názory učitelů AJ. V letech 1990-92 Reves a Medgyes (1994; In Medgyes, 2003, s. 31) provedli výzkum, ve kterém se prostřednictvím dotazníku zeptali 216 kvalifikovaných učitelů AJ, z nichž bylo 21 Čechů, na skutečnosti, které souvisí s tím, že nejsou rodilými mluvčími AJ:

1. jaké mají hlavní problémy, když používají angličtinu,
2. jak dalece tyto problémy ovlivňují jejich efektivitu učení AJ,
3. jak by odhadli svou úroveň AJ v porovnání s ostatními učiteli AJ v zemi, kde jsou učiteli angličtiny (odpověď – viz 5.1.4).

Na první otázku 198 respondentů odpovědělo, že má jazykové problémy, které jsou seřazeny podle četnosti výskytů u všech respondentů (viz příloha č. 20)⁶⁵. Z toho vyplývá, že praktikující učitelé AJ si jsou vědomi svých nedostatků v AJ. Na druhou otázku, jež usouvztažňovala jazykové problémy s efektivitou vyučování, ze 156 respondentů 49 (31,4 %) odpovědělo, že jazykové problémy nemají na jejich výuku žádný vliv, 59 respondentů (37,8 %) přiznalo nepatrný vliv, 39 respondentů (25 %) prohlásilo, že ovlivňují výuku docela hodně, 7 respondentů (4,5 %) velký vliv a 2 respondenti (1,3 %) velmi velký vliv.

Nesprávně osvojená výslovnost v případě učitele AJ může ovlivnit celé generace žáků, které budou učit (Medgyes, 2003, s. 35, 94). Medgyes (ibid.) uskutečnil výzkum, který se prostřednictvím dotazníku dotázal 81 maďarských učitelů AJ, ve kterých oblastech si myslí, že udělali od studií největší pokrok. Učitelé 58 krát zmínili slovní zásobu, ale ve výslovnosti AJ se zlepšili nejméně (21 krát). Což svědčí o tom, že výslovnost je jazykový prostředek, který se obtížně zdokonaluje, pokud dojde k fosilizaci chyb.

⁶⁵ V tabulce jsou zachovány kategorie i jejich frekvence, jak je uvedli Reves a Medgyes (in Medgyes (2003)), ale jsou přeorganizovány vzhledem k záměrům této práce.

Ve stručném přehledu (tabulka č. 5) uvádíme dotazníková šetření provedená Wellsem (viz 5.2) v roce 1988, 1998 a 2007, která zjišťovala u celé škály RMA, které formě výslovnosti u asi 230 slov dávají přednost. Výsledky výzkumu jsou zachyceny ve slovníku LPD, což je jeden z důvodů, proč tento slovník považujeme za vzor britské výslovnosti ve výuce VŠ studentů.

Rok provedení výzkumu	Počet zkoumaných slov	Počet respondentů	Rok a vydání LPD
1988	100	275	1990, 1. vyd.
1998	100	1932	2000, 2. vyd.
2007	30	800	2008, 3. vyd.

Tabulka č. 5: Dotazníková šetření zabývající se výzkumem britské výslovnosti

5.5 Shrnutí

V této kapitole jsme ukázali, jak je zvolení cíle ve výslovnosti AJ závislé na uživatelích AJ, zda jsou jen „pouhými“ uživateli či budoucími či praktikujícími učiteli AJ, na kontextu užívání AJ v evropském kontextu a na tom, zda se jedná o percepci či produkci výslovnosti.

Stanovení cíle ve výslovnosti vidíme jako kontinuum od výslovnosti na úrovni RMA na jednom konci a na opačném příjetí cizího akcentu jako cíl ve výuce výslovnosti (např. indická angličtina). Mezi těmito extrémy se budou nalézat další možnosti jako lingua franca a srozumitelná a sluchově vnímatelná výslovnost, která ale bude jiná pro žáky ZŠ a SŠ a jiná pro studenty oborového studia AJ na VŠ.

Pro stanovení cíle ve výslovnosti je důležité, jaký akcent budou žáci a studenti napodobovat. Pro účely této práce, ale především pro účely výuky adoptujeme britský vzor výslovnosti RP v jeho inovované podobě (Wells, 2008), proto jsme se zabývali vývojem RP, vztahem k rozhlasovému vysílání BBC, popisem RP ve slovnících EPD a LPD a charakteristickými rysy RP v rovině segmentální a suprasegmentální.

Od zvolení vzoru pro výuku výslovnosti AJ a od mateřštiny studentů se také odvíjí cizí/český akcent v angličtině. Prostudovaná literatura definuje různě cizí akcent v angličtině, my se přikláníme k definici v širším slova smyslu, tj. na základě nejen fonetických, avšak také fonologických rozdílů mezi dvěma jazyky. Různí autoři identifikují různé příčiny cizího akcentu v AJ.

Výsledky výzkumů, které se zaměřují na různé aspekty cílů v oblasti výslovnosti, potvrzují, že v evropském kontextu existuje silná tendence dávat přednost britskému akcentu RP, že studenti učitelství, kteří studují AJ oborově, mají silné ambice osvojit si výslovnost jako RMA a že praktikující učitelé pocítují, jak nesnadné je zdokonalovat výslovnost v AJ po studiu na VŠ.

6 Hodnocení ve výuce zaměřené na programy učitelství AJ

V této kapitole se budeme zabývat hodnocením v jazykovém vzdělávání učitelů CJ, základními principy hodnocení, hodnotiteli, typem textů vhodných pro hlasité čtení, chybami a metodami práce s chybou.

6.1. Hodnocení v jazykovém vzdělávání

V následujících kapitolách se pokusíme definovat hodnocení z hlediska jazykové výuky, podíváme se, jak pojetí vzdělávání souvisí s hodnocením, jaké jsou funkce hodnocení a jako hodnocení souvisí s výukovými cíli.

Hodnocení patří k důležitým schopnostem VŠ učitelů i studentů, kteří se zakrátko stanou učiteli na ZŠ, a tvoří součást několika kompetencí učitele, především diagnostické, intervenční, (sebe)reflektivní a autoreglativní kompetence. Hodnocení je velmi složitá činnost, protože zahrnuje „zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost“ (Mareš, 1991; In Slavík, 1999, s. 22). Z jazykového hlediska Bachman odlišuje proces hodnocení od výsledku hodnocení a zdůrazňuje, že při hodnocení jazyka se zaměřujeme na „určitý aspekt jazykové způsobilosti hodnoceného“ (2010, s. 20). Proces hodnocení musí být systematický, tj. musí se řídit určitými pravidly a sledovat předem daný postup, a být ukotven v teorii a praxi hodnocení (ibid.). Tuto činnost na VŠ vyžadujeme nejen od učitelů, ale také od studentů.

6.1.1 Vztah hodnocení k pojetí vzdělávání

V české odborné literatuře se autoři (Kolář, Šikulová, 2005, s. 22-24; Slavík, 1999, s. 27) často odvolávají na Meighana (1993) a jeho přístup k školnímu hodnocení, který je úzce spjat s celým vzdělávacím a hodnotovým systémem ve škole. Slavík (1999, s. 29) Meiganovo, volně zpracoval srovnání tří koncepcí vzdělávání do podoby tabulky, kterou zde uvádíme (viz tabulka č. 6). Jedná se o koncepti transmisivní, v jejímž rámci je tradičně hodnotící funkce přisuzována jen učiteli a má sumativní charakter, koncepti interpretativní, která upřednostňuje kontinuální formativní hodnocení učitelem, jež má současně motivovat žáka a vést ho k dalšímu poznávání, a o koncepti autonomní, která zdůrazňuje, že mnohé z „tradičních“ funkcí učitele přecházejí na žáka, takže učitel se stává „organizátorem žákovy vlastní zkušenosti“ a přenáší na něj také plně či částečně hodnocení, jež vychází ze

(sebe)reflexe a svéprávnosti žáka, zpětnovazebnosti výuky a rozvíjí žákovu metakognici (ibid.).

KONCEPCE		
TRANSMISIVNÍ	INTERPRETATIVNÍ	AUTONOMNÍ
předávání poznatků učitelem	vyzdvihování a vykládání poznatků z osobní zkušenosti žáka	sebevzdělávání, sebereflexe, svéprávnost žáka
učitel zprostředkovatelem tradičních hodnot	učitel podněcovatelem poznávacího dialogu mezi žáky	učitel organizátorem žákovy vlastní zkušenosti
žák si osvojuje učitelem předávané zkušenosti	žák porovnává rozdílné zkušenosti a vykládá zjištěné rozpory s cílem dospět k obecnému poznání	žák zvládá techniky získávání poznatků a sebereflexe
hodnocení na konci jednotlivých etap výuky, má být objektivní, porovnává výkony vzhledem k sociální normě	hodnocení předchází a provází výuku, zjišťuje žákovy zájmy, zkušenosti, dispozice a pojetí učiva	provádění hodnocení přechází od učitele k žákovi, má být zpětnovazební, rozvíjí metakognici

Tabulka č. 6: Srovnání koncepcí vzdělávání

Jsme přesvědčeni, že na VŠ by měla převládat autonomní koncepce vzdělávání, ale současně jsme si vědomi, že dochází k propojování s interpretativní a transmisivní koncepcí vzdělávání. Každá z koncepcí pojímá vzdělávání z jiné pozice, ale v intencích cíle „sleduje kompetence nebo dílčí složky kompetencí, ke kterým mají žáci dospět. **Vzdělávací a výchovné cíle jsou následně východiskem pro vymezení předmětu hodnocení** (zaměřenosti hodnocení), tedy toho, na co učitel ve vyučování zaměřuje pozornost ...“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 24).

Nesmíme také opomíjet skutečnost, že pokud byl VŠ student doposud objektem vzdělávání založeném na transmisivní koncepci⁶⁶, jeho přijímání „nových, odlišných“ postojů, postupů a technik může mít dlouhodobý charakter a zpočátku může být doprovázeno i negativními projevy, proto je třeba zejména v 1. ročníku postupovat přiměřeně dané situaci.

⁶⁶ Navzdory specifikacím klíčových kompetencí k učení, k řešení problémů a k podnikavosti v *Rámcovém vzdělávacím programu ve čtyřletých gymnáziích a vyšších stupních víceletých gymnázií* (2008) se ještě dnes setkáváme s VŠ studenty, kteří velmi obtížně přijímají principy, jimiž se řídí autonomní koncepce.

6.1.2 Funkce hodnocení

V této chvíli je užitečné zmínit funkce hodnocení: motivační, poznávací a konativní (Slavík, 1999, s. 18). Součástí motivační funkce ve výše zmíněné situaci může být vysvětlování postojů VŠ učitele a toho, co z nich plyne z pozitivního hlediska pro studenty, kteří by si měli začít uvědomovat, že se v budoucnu mohou dostávat do dnes nepředvídatelných situací, ve kterých budou muset hodnotit výkony jiných či své vlastní výkony. Poznávací funkci hodnocení vidíme ve shodě se Slavíkem (ibid.) v „rozvíjení a prohlubování znalostí“ a v rozlišování hodnot. Konativní funkce představuje proaktivní jednání ve smyslu dosažení vytčeného cíle, v našem případě například půjde také o to, jak naučit studenty hodnotit sebe sama a ostatní.

6.1.3 Hodnocení a výukové cíle

Každé hodnocení má být vztaženo k cílům vyučování (Kolář, Šikulová, 2005; Slavík, 1999), takže se cíl stává kritériem hodnocení. Pokud je cíl kritériem hodnocení, měl by být znám nejen VŠ učiteli, ale také jeho studentům, aby se studentům hodnocení neodcizovalo (ibid.).

Bloomova taxonomie cílů (Bloom, 1956, In Kalhous, 2002) je nejznámější taxonomií výukových cílů⁶⁷, v níž se cíle dělí do tří oblastí: kognitivní, afektivní a psychomotorické.

Taxonomie kognitivních cílů je soustředí na hierarchicky uspořádané kognitivní činnosti žáka, které mohou sloužit jako důležitá zpětnovazební informace o tom, do jaké míry žák zvládl zadaný úkol (Kalhous, ibid., 272), nebo k rámcovému vymezení obsahu testu (Chráška, 1999, s. 21). Kolář a Šikulová sestavili tabulku (viz příloha č. 27), ve které používají Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, a na základě jednotlivých úrovní náročnosti cílů (první sloupec) a předmětu hodnocení (druhý sloupec) připojili také dimenzi týkající se způsobu, jak hodnotíme (třetí sloupec). Objasňují, že se vždy nejedná o „hodnocení známkou nebo jiným kvantitativním vyjádřením (...), ale spíše o způsoby, jakými lze ohodnotit dosažení dané úrovně cíle“ (2005, s. 28).

Ačkoliv výslovnost cizího jazyka a hlasité čtení je nutné pojímat jako dovednost a tedy součást psychomotorických cílů (Kolář a Šikulová, 2005), uvádíme zde taxonomii kognitivních cílů, protože cíle úloh kognitivního rázu pro nácvik hlasitého čtení jsou

⁶⁷ Uvědomujeme si, že existuje Kratwohlova revize Bloomovy taxonomie výukových cílů z roku 2001, která vedle kognitivní dimenze kognice uvádí také procesuální dimenzi.

odstupňovány od aplikace po hodnotící posouzení (viz příloha č. 30) a kognitivní procesy jsou součástí hlasitého čtení.

Taxonomie psychomotorických cílů vychází z Davea a zachycuje 5 fází vytváření dovednosti: nápodoba (imitace), manipulace, zpřesňování, koordinace a automatizace (1968; In Kalhous et al., 2002, s. 288). Jednotlivé fáze probereme ve světle nácviku výslovnosti prostřednictvím hlasitého čtení. V případě dospělých studentů půjde ve fázi imitace vzoru britské výslovnosti (nahrávky) o *vědomou*, nikoliv *impulzivní nápodobu*, která ale bude podmíněna také stupněm vnímavosti k různým výslovnostním jevům (afektivní doména), ale současně se bude pojit s jejich pochopením vztahu vyslovované a psané podoby jazyka (kognitivní doména). Fáze manipulace sestávající z praktického procvičování, tj. artikulace určitého jevu, může těžit ze *slovní instrukce, z rozlišení různých činností* – budeme zde uvažovat užití artikulačního ústrojí (např. rozdíl ve výslovnosti závěrových souhlásek s přídechem v pozici na začátku slova od výslovnosti stejných souhlásek bez přídechu na konci slova) a ze *zpevnování* správné či přibližně správné artikulace. Ve fázi zpřesňování se bude blížit míra správnosti artikulace v průběhu *reprodukce* vzorové výslovnosti, kterou si student může na základě hodnocení spolužáka či opakovaného poslechu nahrávky/podnětu *překontrolovat*. Fáze koordinace může znamenat hladší průběh artikulačního úsilí, protože zvládnutí jedné činnosti (např. schopnost vyslovovat středové /ə/ v nepřízvučné slabice) může vést ke kýženému kumulativnímu efektu v podobě přízvučného rytmu. Hovoří se zde o činnostech v *sekvenci* a/nebo *harmonii*. Pro fázi automatizace je typické, že danou činnost při plném zvládnutí – *úplné automatizaci* – provádíme, aniž by nás stála jakoukoliv energii (nemusíme myslet na to, jak správně vyslovovat určitý výslovnostní jev) a přitom dosahujeme maximálního výkonu. Nebo musíme vkládat do činnosti minimální úsilí v případě *částečného zautomatizování* (viz 4.4).

Považujeme za užitečné kombinovat jednotlivé kategorie cílů z kognitivní a psychomotorické oblasti učení s kategoriemi v afektivní oblasti. Dle Krathwola et al. Se jedná o „přijímání (vnímavost), reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot (organizace) a integraci hodnot v charakteru“ (1964, In Kalhous 2002, s. 284).

6.2 Základní principy hodnocení

Každý student a žák si přeje, aby byl hodnocen objektivně a spravedlivě. Podívejme se tedy na vlastnosti dobrého hodnocení, ke kterým patří validita a reliabilita/spolehlivost, které jsou považovány za ukazatele objektivnosti hodnocení (Slavík, 1999). Chráska (1999, s. 58) uvádí,

že reliabilita hodnocení se dá vypočítat, takže je objektivnější kategorií než validita, která je závislá na posouzení autory testů a hodnotiteli. Můžeme se dále setkat s dalšími principy hodnocení jako nezájatost, zodpovědnost hodnocení (angl. accountability) a praktičnost, ale jimi se blíže nebudeme zabývat v této práci.

6.2.1 Validita

Hodnocení můžeme považovat za validní, pokud je předmětem hodnocení jen to, co se má hodnotit a nic jiného (Slavík, 1999, s. 63). Luoma (2004, s. 184) podobně jako O'Sullivan (2008) definuje validitu ve vztahu ke skórování jako „smysluplnost skóru“.

V praxi se můžeme běžně setkat také s pojmy obsahová, konstruktová, souběžná a predikční validita (Buck, 2001; Luoma, 2004; Slavík, 1999), ale méně známé jsou validita skórování, kontextová a kognitivní validita (O'Sullivan, 2008).

Slavík obsahovou validitu vnímá jako soulad „mezi obsahem hodnocení ... a obsahem hodnocené oblasti (co všechno bychom měli hodnotit vzhledem ke stanoveným cílům)“ (1999, s. 63). Je důležité, zda tento soulad je úplný, rovnoměrný a vhodně zaměřený. Ale v případě hodnocení mluveného projevu můžeme také hovořit o obsahové validitě kritérií či testové úlohy (Luoma, 2004; O'Sullivan, 2008). Validita se týká také toho, jak dalece testové úlohy korelují s úlohami, které se používají ve výuce, a výukovými cíli (Chráška, 2007, s. 198) a vlivu dosažených skóru na testovaného a testujícího (O'Sullivan, 2008).

Konstruktová validita určuje „nakolik se hodnocení týká ... pojmu, tj. určité žákovy kompetence, o který by při hodnocení mělo jít“ (Slavík, 1999, s. 65).

Souběžná validita srovnává *výsledky dvou druhů hodnocení* (ibid.), které se zabývají stejnou proměnnou, ale měří ji různými výzkumnými nástroji (Průcha et al., 2009, s. 334). V ČR existuje několik celorepublikových výzkumů zabývajících se souběžnou validitou (Kalibro od roku 1995, Maturant z roku 1998), které umožňují učitelům srovnat výsledky svého hodnocení se standardizovaným hodnocením vzdělávacích výsledků. Dokladem uplatnění souběžné validity je hodnocení dvěma posuzovateli, kdy každý z nich se řídí jiným typem hodnocení – např. u cambridgeských zkoušek je hodnocen výkon dvou kandidátů dvěma zkoušejícími a každý z nich k hodnocení přistupuje z jiného úhlu pohledu: zkoušející, který hovoří s kandidáty, uplatňuje globální přístup, a druhý hodnotící aplikuje analytickou škálu (Galaczi, 2005). Ačkoliv jde o aplikaci dvou různých hodnotících nástrojů, je u všech typů

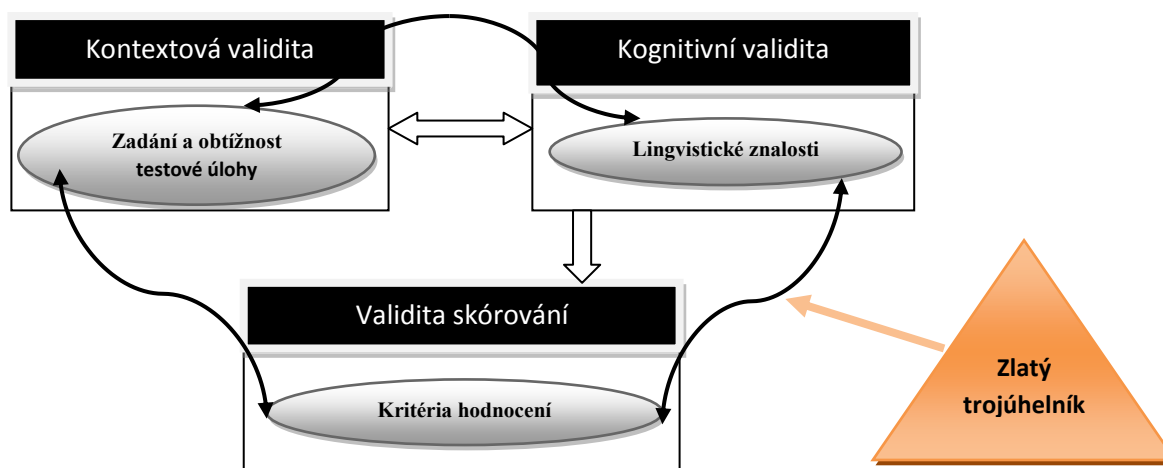
těchto ústních zkoušek akceptovatelný Pearsonův korelační koeficient v rozmezí od 0,65 do 0,85 v případě každé dvojice hodnotitelů (ibid., s. 18).

Predikční validita se týká odhadu, který vychází z jednoho druhu hodnocení a který předvídá hodnocení (ne)úspěšnosti studenta v budoucnosti (Slavík, 1999) ale i minulosti (Průcha et al., 2009, s. 334). Jako příklad můžeme uvést, jak dalece lze odhadnout výsledek ze zkoušky z předmětu Fonetiky a fonologie na základě hodnocení studenta u přijímacích zkoušek na VŠ nebo jak dalece z tohoto výsledku můžeme odhadnout jeho hodnocení z AJ na SŠ.

Dalším typem validity je validita skórování (angl. *scoring validity*) (O'Sullivan, 2008; Weir, 2003). Donedávna se s hodnocením produktivních orálních dovedností spojovala jen reliabilita hodnotitelů, ale zapomínalo se na „celkové pochopení toho, jak důležitý je každý aspekt procesu, v jehož rámci se testovaný výkon (performance) přetváří ve známku či stupeň, pro celkovou validitu inferencí vycházejících z těchto známek či stupňů“⁶⁸ (Weir, 2005, s. 19; In O'Sullivan, 2008, s. 21). Pro testování produktivních dovedností O'Sullivan (ibid.) navrhl tzv. zlatý trojúhelník (angl. *golden triangle*), který sestává z kontextové, kognitivní a skórovací validity, jak je patrné z obrázku č. 10 (originál obrázku v příloze č. 41).

O'Sullivan (2008) a Weir (2005) tvrdí, že každé hodnocení je podmíněno teoretickými premisami, které se týkají produkce/recepce řeči, a vychází z modelu teorie řeči dle Levelta (viz příloha č. 43, obrázek č. 11), od které odvozují celkový rámec pro validaci testování mluveného projevu (Levelt, 1989, 1999; In O'Sullivan, 2008, s. 5). O'Sullivan klade důraz na souvztažnost tří validit: kontextové validity, která je dána všemi aspekty, které mohou podmiňovat obtížnost testové úlohy; kognitivní validity, která je dána lingvistickou kompetencí zkoušeného; a validitou skórování, kterou vidí v přímé souvislosti s definicí kritérií nebo formulací škál, kterými se řídí zkoušející při svém hodnocení. Jinými slovy to znamená, že stanovená kritéria musí odpovídat tomu, co se očekává od úrovně lingvistické kompetence zkoušeného, avšak současně musí brát na vědomí okolnosti zadání testové úlohy a úroveň její obtížnosti, která podmiňuje to, co je mluvčí (nebo pisatel) schopen v CJ vyprodukovat (O'Sullivan, 2008, s. 20).

⁶⁸ Překlad autorky: „... our overall understanding of how every aspect of the process of turning a test performance into a score or grade is important to the overall validity of inferences drawn from that score or grade.“



Obrázek č. 10: Zlatý trojúhelník kontextové a kognitivní validity a validity skórování⁶⁹

Validita skórování je chápána nejen ve vztahu ke kritériím hodnocení, nýbrž také k *celému procesu hodnocení*, který zahrnuje školení zkoušejících, které vede k jejich standardizaci, zaručení stejných podmínek pro hodnocení v případě všech zkoušejících, observaci zkoušejících, aby jejich hodnocení bylo na zhruba stejné úrovni, statistické vyhodnocování výkonu zkoušejících v průběhu zkoušení, vnější a vnitřní podmínky, které mohou ovlivňovat výkon zkoušejícího, a nakonec statistickou a obsahovou analýzu výsledků testu (viz příloha č. 42).

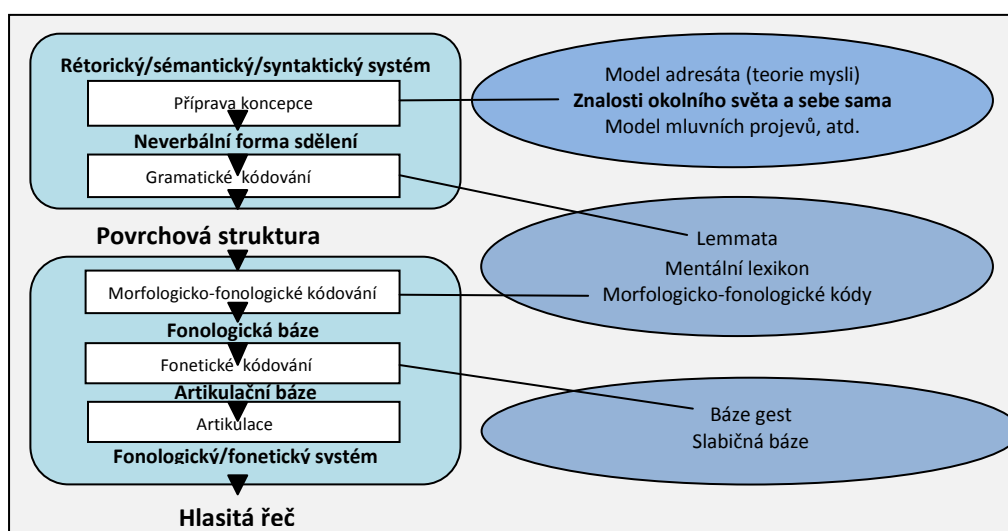
O'Sullivan (2008) uvádí, že **kontextová validita** zahrnuje dvě komponenty, *zadání testové úlohy* a *její obtížnost* (viz příloha č. 42). Mohli bychom tedy hovořit o podmínkách, které mohou ovlivnit obtížnost testové úlohy, před uskutečněním testové úlohy a v jejím průběhu⁷⁰. K obtížnosti úlohy může zkoušející přispět mnoha způsoby: uveďme alespoň dva, rychlostí svého mluveného projevu a mírou regionálního akcentu.

Kognitivní validita (viz příloha č. 42) je definována nejen „jako příčina celkového validačního procesu, ale také jako hlubší pochopení procesů nebo operací, které zkoušený

⁶⁹ Autorčin překlad jednotlivých typů validit z angl. *context validity*, *cognitive validity* a *scoring validity*, a označení zlatý trojúhelník z angl. *golden triangle*. Autorka na základě předlohy (viz příloha č. 42) vytvořila grafickou reprezentaci tzv. zlatého trojúhelníku.

⁷⁰ Při zadávání testové úlohy bude hrát roli, jaké strategie si zkoušený zvolí, aby splnil úlohu; jaký formát úloha má; zda zkoušený zná kritéria hodnocení a zda jsou seznámeni s váhou jednotlivých kritérií; zda jim je známo pořadí položek v rámci úlohy a časový limit na splnění úlohy; zda mají představu, jaké množství funkcí zahrnuje daná úloha.

užívá v procesu řešení zadaného úkolu⁷¹ (O'Sullivan, 2008, s. 6). Je vztažena jak ke kognitivním procesům, tak ke kognitivním zdrojům zkoušeného (viz obrázek č. 11⁷², originální verze v příloze č. 43). Levelt (1989; In O'Sullivan, ibid.) vnímá **kognitivní procesy produkce a recepce řeči** jako sled stádií: konceptualizace (mluvčí se rozhoduje, zda a jak odpoví, a jaké k tomu má procedurální a deklarativní znalosti), neverbální forma sdělení, lingvistický formulace (zahrnuje gramatické a fonologické kódování v návaznosti na formu lexika), fonetické plánování (sestává z vnitřní řeči), artikulace, hlasitá realizace řeči, porozumění řeči (vztahuje se jak k vnitřní tak hlasité řeči) a monitorování obou typů řeči.



Obrázek č. 11: Model produkce a recepce řeči (dle Levelta, 1989)

Kognitivní zdroje zkoušeného sestávají ze znalostí obsahu, tj. deklarativní znalosti a znalosti, které vyplývají z úkolu, a z jazykových znalostí, které můžeme chápat jako komunikativní jazykové kompetence, jak jsou prezentovány v SERR (2002, s. 110), (viz 1.2.1).

Na závěr uvedme, že platí vztah mezi validitou a reliabilitou. Aby bylo hodnocení či test validní, musí mít poměrně vysokou reliabilitu (min. 0.6), ale vysoká reliabilita není zárukou vysoké validity (Chráska, 2007; Luoma, 2004). Uvádí se, že se stoupajícím počtem posuzovaných úloh stoupá i jejich reliabilita (Chráska, 2007).

⁷¹ Autorčin překlad z angl.: „for the purpose of validation but also for a better understanding of the processes or operations that test takers utilize when attempting the test task“ (O'Sullivan, 2008, s. 6).

⁷² Originální verze obrázku je k dispozici v příloze č. 46. Překlad a grafické zpracování pořízeno autorkou.

6.2.2 Reliabilita

Podle Gavory (2001) reliabilita vypovídá o hodnocení následující skutečnosti: 1. jak je hodnocení spolehlivé a předpověditelné, 2. jak je přesné a stálé, 3. do jaké míry není výsledkem náhody.

Při posuzování reliability bereme v úvahu **aspekt času a posuzovatele**. Z hlediska časového jde o to, že hodnocení stejného typu by mělo mít při jeho opakování relativně stejné výsledky (Slavík, 1999, s. 66). Chráska (2007, s. 198) v tomto případě hovoří o spolehlivosti testu, kterou odlišuje od přesnosti testu, kterou chápe ve smyslu počtu a závažnosti chyb v testování, což můžeme vztáhnout k roli posuzovatele (více o reliabilitě hodnotitelů v 6.3).

Pro posouzení reliability didaktických testů se mohou použít různé vzorce, Kuderův-Richardsův vzorec, Spearmanův–Brownův vzorec pro metodu půlení testu, v závislosti na charakteru testu (Chráska, 1999, s. 59 - 61).

6.3 Hodnotitelé hlasitého čtení

Ve spojení s hodnotiteli prodiskutujeme jejich roli vyplývající z podstaty testové úlohy, konzistenci/reliabilitu hodnotitelů, jejich školení a jejich užívání hodnotících nástrojů a výběr hodnotitelů.

Stručně pojednáme jazykovou způsobilost hodnotitelů v CJ. Hodnotiteli výkonu v CJ mohou být učitelé, kteří jsou RMA, nebo učitelé, jejichž mateřštinou není AJ. Pokud není učitel AJ RMA a má hodnotit úroveň ovládání CJ u svých žáků, jeho úroveň jazykové způsobilosti by měla být vždy o stupeň vyšší, než je úroveň jeho žáků (Bachman, 2010, s. 418). To znamená, že hodnotitelé hlasitého čtení z hlediska výslovnosti, kteří posuzují výkon žáka na přechodu mezi úrovněmi B2.2 a C1.1, by měli být minimálně na úrovni jazykové způsobilosti o stupeň vyšší, tedy C1.2 až C2.1, aby byli schopni plně reflektovat všechny aspekty hodnoceného hlasitého čtení.

6.3.1 Role hodnotitelů ve vztahu k podstatě testové úlohy

Ve stručném dokumentu nazvaném Principy dobré praxe (angl. *Principles of Good Practice*) renomovaná instituce zabývající se testováním *University of Cambridge ESOL Examinations* uvádí, že u všech typů cambridgeských zkoušek existují dva druhy testů: objektivně skórovatelné testy (angl. *objective papers*), kde hodnotitel jen podle určitého klíče přiděluje body, aniž by výsledek testu musel subjektivně hodnotit, což se týká v písemné části zkoušek *porozumění přečtenému a vyslechnutému textu a užívání angličtiny*, a subjektivně skórovatelné testy (angl. *performance tests*), které vyžadují od zkoušejících subjektivní posouzení *mluveného nebo písemného projevu*. Dále se více zaměříme pouze na subjektivně skórovatelné testy.

V důsledku rozdílů mezi testovými úlohami musíme hovořit i o rozdílných rolích hodnotitelů. V případě objektivně skórovatelných testů se subjektivní posouzení hodnotitele projevuje minimálně, pokud je vypracován detailní klíč a průvodce k celkovému vyhodnocování výsledků. Jiná situace nastává u subjektivně skórovatelných testů, kdy hodnotitel sice zná kritéria hodnocení a hodnotící stupnici, ale míra subjektivity posouzení se odvíjí od jeho schopnosti je adekvátně interpretovat a vyhodnotit podle stanovené stupnice za jiných podmínek při hodnocení mluveného projevu než při hodnocení písemného projevu (více viz 6.2.1). Zde upozorníme na některé z podmínek: časový stres, pod jehož tlakem musí hodnotitel pracovat; zevnějšek a pohlaví zkoušeného, které mohou mít vliv na hodnotitele, pokud se jedná o komunikaci tváří v tvář; tón a výška hlasu v případě poslechu nahrávky, kde do hry vstupuje také technická kvalita nahrávky.

6.3.2 Školení hodnotitelů

VŠ učitelé stejně učitelé ze ZŠ a SŠ jsou většinou odborníci ve svém oboru, ale mohou se přesto lišit v hodnocení výkonů jednotlivých žáků. Aby se lišili co nejméně, tj. byli konzistentní, je potřeba, aby byli proškolení, především pokud mají hodnotit kandidáty u zkoušek, které jsou v jejich životě důležité.

Bachman (ibid., s. 353 - 354) navrhuje následující stádia školení hodnotitelů:

1. prodiskutovat hodnotící nástroj včetně škál,
2. projít si několik ukázek výkonů studentů s hodnocením a prodiskutovat je,
3. zkusit si ohodnotit výkon studentů a srovnat své hodnocení s hodnocením zkušených

- hodnotitelů a současně osvětlit používání kritérií hodnocení,
4. ohodnotit další vzorky studentů a prodiskutovat je,
 5. zkusit ohodnotit soubor vzorků studentů a zaznamenat si čas potřebný k hodnocení a konzistenci hodnocení,
 6. vybrat (si) hodnotitele, kteří jsou spolehliví a efektivní.

Jestliže školení probíhá podle ozkoušených a přesně stanovených pravidel, hovoří se o standardizaci zkoušejících. Příkladem je standardizace hodnotitelů pro písemnou a ústní část maturitní zkoušky, která proběhla poprvé v letech 2010 a 2011⁷³, nebo standardizace zkoušejících u ústní části některé z cambridgeských zkoušek (viz příloha č. 46 v českém i anglickém znění). Aby byla zaručena stálost výsledků standardizace, musí se pravidelně opakovat. Například zkoušející u ústní části cambridgeských zkoušek (KET, PET, FCE a CAE) se musí každoročně standardizovat pro každou jednotlivou zkoušku, tj. projít celým procesem 1- 6 navrženým výše (Bachman, 2010). Pro standardizaci zkoušejících platí, že pokud se při analytickém hodnocení jednotlivých aspektů mluveného projevu liší o více jak 1 bod v případě jednoho aspektu a celkově o více než 2,5 body ve srovnání s hodnocením sboru renomovaných hodnotitelů, nemohou v daném roce na dané úrovni zkoušet. Např. u ústní části zkoušky FCE má zkoušející pro každé ze 4 kritérií maximálně 5 bodů, takže u jednoho z kritérií existuje 20 % tolerance, tj. 1 bod, ale u 4 kritérií jako celku tolerance činí pouze 12,5 %, tj. 2,5 bodů.

Hodnocení hlasitého čtení podléhá subjektivnímu hodnocení zkoušejících, ačkoliv nebudou muset hodnotit výběr a správnost ovládnutí slovní zásoby a mluvnice, využívání prostředků koherence a koheze ve výstavbě projevu, komunikativní interaktivitu a relevanci obsahu jazykového sdělení, nýbrž budou muset posoudit výslovnostní jevy, jejichž realizace je ovlivněna písemnou podobou AJ.

6.3.3 Reliabilita hodnotitelů

Běžně se v literatuře doporučuje, aby každý vzorek byl hodnocen nejméně dvěma hodnotiteli a aby byla vzata v úvahu jak externí konzistence či reliabilita, tj. korelace výsledků mezi hodnotiteli (angl. *inter-rater consistency/reliability*), tak interní konzistence či reliabilita, tj. korelace dvou různých hodnocení jednoho a téhož vzorku jedním hodnotitelem (angl. *intra-*

⁷³ Bohužel z diskuze s učiteli ze SŠ víme, že hodnotiteli u písemné a ústní zkoušky se stali i učitelé, kteří nesplnili kritéria standardizace, což diskredituje celkové úsilí o zvýšení validity a reliability maturitní zkoušky.

rater consistency/reliability) (Bachman, *ibid.*; Luoma, 2004). Pokud dochází k tomu, že je nízká korelace mezi hodnotiteli, může to znamenat, že buď nejsou schopni konzistentně používat kritéria, nebo že kritéria musí být pregnatněji specifikována (Luoma, 2004, s. 180).

Luoma (*ibid.*) navrhuje v případě menších skupin použít vizuálně názornou krostabulaci výsledků z prvního a druhého měření v případě interní reliability.

Pro výpočet reliability hodnotitelů se používá Pearsonův koeficient korelace nebo Cronbachova alfa (Brown, 1988; Chráska, 2007; Volín, 2007). Otázkou zůstává, jak vypočítané koeficienty korelace interpretovat. Chráska (2007, s. 115) uvádí, že $r_p = 0$ znamená, že mezi dvěma srovnávanými proměnnými není žádná statistická závislost, ale čím více se r_p blíží +1, tím těsnější je jejich závislost v tom smyslu. Ale existují různá doporučení pro interpretaci hodnoty korelačního koeficientu (viz tabulka v příloze č. 28) pro pedagogický výzkum (Chráska, 2007, s. 105) a fonetický výzkum (Volín, 2007, s. 190). Chráska (2007, s. 105) uvádí, že se ve výzkumech obvykle bere v úvahu jen hodnota $r_p = \geq 0,40$. Oba ale tvrdí, že určitá hodnota korelačního koeficientu může být hodnocena odlišně v závislosti na typu výzkumu. Volín (2007, s. 190) se od Chrásky (*ibid.*) liší v tom, že pro oblast fonetiky navrhuje jemnější diferenciaci mezi jednotlivými hodnotami r_p (viz sloupec 2 a 3 v příloze č. 28) a kromě toho vztahuje spolehlivost r_p k jeho výši a poukazuje, že „významnost rozdílu mezi 0,7 a 0,8 je zhruba třikrát vyšší než rozdíl mezi koeficienty 0,2 a 0,3.“

6.3.4 Hodnotitelé ve vztahu k hodnotícímu nástroji

Jedním z předpokladů konsistentního hodnocení je, že všichni posuzovatelé umí používat hodnotící nástroj, tj. rozumí užívané hodnotící škále a umí ji adekvátně interpretovat v procesu hodnocení.

Hodnotící škály či stupnice mohou být analytické nebo holistické. Holistické hodnocení usiluje o celkové posouzení výkonu, většinou s velkou dávkou intuice (viz příloha č. 39, pravý sloupec), zatímco analytické hodnocení má atomistický charakter (viz příloha č. 39, levý sloupec), neboť se soustředí na jednotlivé aspekty sledovaného výkonu (SEER, 2002, s. 192), a proto bývá považováno za snadnější (Luoma, 2004). U analytického typu hodnocení je nutné rozhodnout, kolik kritérií bude muset hodnotitel brát v úvahu. Již užívání 4 – 5 kritérií najednou se považuje za velmi náročné pro hodnotitele (Luoma, 2004, s. 80; SERR, 2002,

s. 192) a 7 kritérií za limit z psychologického hlediska (Luoma, 2004). Luoma (ibid.) avšak tvrdí, že kritéria sloužící k analytickému hodnocení, by měla být pokud možno co nejvíce nezávislá (viz SERR níže).

Škála se skládá ze stupňů, které mohou mít různý počet, obvykle 1 až 5/6, např. analytické škály SERR obsahují 6 stupňů neboli úrovní: A1, A2, B1, B2, C1 a C2, ale maximálně 1 až 9.

Pro každý stupeň je obvykle vypracován deskriptor, tj. popis toho, co by žák měl ovládat na dané úrovni v určité oblasti jazyka (SERR, 2002, s. 205). Obsahy deskriptorů jsou kalibrovány, to znamená, že vyjadřují určitý stupeň ovládnání daného jevu, a jsou logicky uspořádány. SERR (ibid., s. 205 - 206) uvádí, že při vytváření deskriptorů je třeba mít na paměti, že celková formulace deskriptorů by měla být **pozitivní, určitá, jasná, stručná a nezávislá**. SERR varuje, že na nižších úrovních ovládnání jazyka „je vždy obtížnější vyjádřit to, co student umí, než to, co neumí. Mají-li však jednotlivé úrovně ovládnání jazyka sloužit jako učební cíle, nikoliv jako pouhé nástroje k třídění kandidátů, je pozitivní formulace hodnocení žádoucí“ (ibid.).⁷⁴

Existuje řada škál sloužících k hodnocení mluveného projevu (např. škály pro hodnocení mluveného projevu u cambridgeských zkoušek; škály UCLA (Celce-Murcia et al., 1996), škály amerického Zahraničního institutu služeb (angl. The Foreign Services Institute, dále jen FSI škály.) atd., ale existuje relativně málo škál na hodnocení jen jednoho aspektu mluvení, např. výslovnosti. K takovým škálám patří holistické škály UCLA a Brownova upravená škála (viz příloha č. 44/1, 2) nebo tyto škály můžeme získat extrahováním z analytické škály pro hodnocení několika aspektů mluvení, např. z FCE či CAE škály či FSI škály (viz přílohy 39, č. 44/3 - 6). Výběr hodnotitelů je diskutován níže (viz 9.2.2.2).

⁷⁴ Jako příklad negativních formulací deskriptorů pro úroveň ovládnání výslovnosti může sloužit UCLA škála v příloze č. 44/1. Určitost se myslí, že by formulace deskriptorů neměly být vágní, protože způsobují problémy s interpretací deskriptorů, a mají být smysluplně interpretovatelné ve vztahu k hodnocené realitě. Jasnost lze chápat jako požadavek, který se týká srozumitelné formulace deskriptoru, tj. jazykové vyjádření bez profesní terminologie, s jednoduchou stavbou vět a explicitním a logickým uspořádáním myšlenek. Stručnost je dle SERR (ibid.) možno chápat dvěma způsoby. Za prvé, obsah deskriptoru je vyjádřen pregnantně v rámci jednoho delšího odstavce tak, aby postihl důležité aspekty toho, co by „typický“ žák měl na daném stupni ovládat. Stručnost v tomto smyslu je ale odmítána na základě dvou argumentů: „typický“ žák neexistuje a deskriptor v podobě delšího odstavce je prakticky obtížně použitelný, neboť většina učitelů při hodnocení požaduje, aby souvětí mělo maximálně 2 věty skládající se z 25 slov. Nezávislost deskriptorů je chápána jako užívání krátkých a konkrétních deskriptorů při vytyčování kritérií (ibid.). Jako příklad relativně určitého, jasného a stručného deskriptoru lze uvést popis nejvyšší úrovně ovládnání výslovnosti u zkoušky FCE: „Výslovnost je poslechově vnímatelná. Hovoří s přiměřenou intonací. Správně umísťuje slovní a větný přízvuk. Vyslovuje zřetelně individuální hlásky“ (viz příloha č. 44/4).

6.4 Texty vhodné pro testování hlasitého čtení

Budeme se zde zabývat formátem úkolu a textů hlasitého čtení a jejich obtížností.

Luoma (2004, s. 50) hodnotí formát hlasitého čtení jako druh testové úlohy týkající se mluvení, které je vysoce strukturováno, a proto jde z hlediska textu, který čtenáři dostanou, o uzavřenou testovou úlohu. Ale dodáváme, že z hlediska výslovnosti a převedení grafické podoby jazyka do zvukové je možné úlohu považovat za otevřenou. Stupeň otevřenosti úlohy vyplývá z podmínek, za kterých byla testová úloha zadána: zda s oporou vzorové nahrávky či bez ní a zda měl čtenář čas na přípravu či ne.

Texty vhodné pro hlasité čtení mohou mít různou podobu: kontinuální text/jednotlivé hlásky, slova či slabiky, monologické/dialogické, smysluplné slabiky a smysluprosté slabiky, a jejich možné kombinace. Jednu z modifikací textu pro hlasité čtení může představovat čtení fonetického přepisu hlásek, slabik, slov, vět či celého textu.

Předpokládáme, že úroveň obtížnosti textů určených pro hlasité čtení v anglickém jazyce by měla být zhruba o stupeň nižší než úroveň obtížnosti textů pro čtení s porozuměním, pokud studentům nebude poskytnuta dostatečná doba k nácvičku hlasitého čtení. Např. jestliže SERR (2006, s. 71) stanoví na úrovni C1 pro čtení s porozuměním (ve všeobecné stupnici), že uživatel „rozumí podrobnostem v dlouhých a složitých textech, ať se vztahují k jeho/jejímu oboru či nikoliv, za předpokladu, že má příležitost si znovu přečíst obtížné pasáže,“ není realistické v případě hlasitého čtení očekávat více než, že je uživatel schopen „číst do značné míry samostatně, přičemž používá techniku a rychlost čtení odpovídající různým textům a účelům,“ což odpovídá deskriptoru pro čtení s porozuměním na úrovni B2, eventuálně B2.2.

Holub et al. (2005, s. 176) stanovili kritéria pro vymezení rozsahu a obtížnosti textů, které by studentům cizího jazyka na úrovni B2 neměly činit obtíže. Tyto texty „jsou určeny pro čtenáře/posluchače průměrného vzdělání,“ které je definováno jako „vzdělání patnáctiletých a šestnáctiletých na všeobecných školách evropského školského systému nebo jemu podobnému“ (s. 177); „mají jasnou strukturu, a to jak obsahově, tak i formálně, informace v nich obsažené musí být celkově podávány explicitně, ale v jasných případech mohou být i implicitní, porozumění textům může předpokládat jistou znalost obecných rysů cizí kultury, jsou podávány ve snadno přístupné formě: ... psané texty jsou jasně vytištěné nebo psané

rukou a, je-li to vhodné, jsou uspořádány do odstavců a doplněny názvy, ilustracemi apod.“ (ibid., s. 176).

K těmto pěti kritériím by bylo vhodné přiřadit čitivost či obtížnost textu⁷⁵, ačkoliv v literatuře se neudává ve vztahu k hlasitému čtení, ale v souvislosti se čtením s porozuměním. Přesto tzv. „stupeň obtížnosti textu“ (Průcha et al., 1995, s. 40) ve vztahu k didaktickým textům, může pregnantně určit vhodnost textu i pro účely hlasitého čtení. O stupni obtížnosti textu obvykle rozhoduje celá řada faktorů, například průměrná délka vět ve smyslu počtu slov, průměrná délka souvětí a jednotlivých slov, frekvence terminologie a neznámých slov v textu, složitost gramatických struktur (Průcha, 1998, s. 58-72; Richards et al., 1985, s. 238), procentuální zastoupení podstatných jmen (Bartošek, 2003) atd.

Míra srozumitelnosti/čitivosti mluvených projevů se dá změřit a existují odlišné vzorce pro měření (angl. *readability formulae*) pro různé jazyky a různé stylistické útvary. Pro přehlednost uvádíme vzorec Mistríka, který je vhodný pro rozbor krátkého zpravodajského textu určeného k hlasitému čtení, a jeho interpretaci v příloze č. 34.

6.5 Chyba ve výuce anglického jazyka

Hodnocení se zabývá výsledky výuky, toho, čeho bylo dosaženo, avšak také tím, čeho dosaženo nebylo, co se odchyluje z hlediska jazykové správnosti od úzu či normy. Takovou odchylku nazýváme chybou, které se budeme věnovat z hlediska výslovnosti AJ.

Existuje celá řada různých přístupů ke klasifikaci jazykových chyb a k hledání jejich příčin. Probereme postupně chyby v jazykové kompetenci a performanci, v jazykových prostředcích a řečových dovednostech, z hlediska jejich závažnosti a chyby v interlingvě vždy ve vztahu k anglické výslovnosti.

6.5.1 Chyby v jazykové kompetenci a performanci

Užitečnou, a zdánlivě jednoduchou klasifikaci chyb provedl Corder (1981, s. 18), který hovoří o chybách dvojího typu z hlediska kompetence a performance: *chyby v jazykové kompetenci* a *chyby v performanci*. *Chyby v jazykové kompetenci* žáka (angl. *errors*) jsou považovány za

⁷⁵ Anglicky „readability“ (čitivost) a „text difficulty“ (obtížnost textu).

systemové, protože si žák nedostatečně osvojil systém daného jazyka (Richards a kol. 1990, s. 95). *Chyby v performanci* jsou způsobeny nepozorností či únavou a jsou považovány za nesystemové (angl. *mistakes*). Lenochová a Vrba (1988, s. 366) uvádějí, že nesystemových odchylek od úzu se často dopouštějí také rodilí mluvčí a že se mnohdy jedná o pouhá přeřeknutí.

6.5.2 Chyby z hlediska jazykových prostředků a řečových dovedností

Jazykové chyby bývají také interpretovány z hlediska jazykových prostředků (lexikální, gramatické), ale pro naši práci jsou nejdůležitější chyby ve výslovnosti (Richards a kol. 1990, s. 95). SERR (2002) uvádí také chyby v pravopise.

V oblasti řečových dovedností můžeme rozlišit především chybu v mluvním projevu (Richards a kol. 1990, s. 95) od chyb v písemném projevu.

6.5.3 Chyby z hlediska jejich závažnosti

Hledisko závažnosti chyb nám říká, jaký vliv má chyba produkovaná žákem v cizím jazyce na komunikaci s rodilým mluvčím nebo na komunikaci s jinými nerodilými mluvčími (ibid., s. 96). Z tohoto hlediska můžeme odlišit dva typy chyb, chyby hlavní a vedlejší, které se nazývají také globální a lokální dle toho, jaký mají vliv na porozumění výpovědi. Hlavní či globální chyba činí výpověď obtížně srozumitelnou či úplně nesrozumitelnou, zatímco vedlejší či lokální chyba nezhoršuje porozumění žáků v aktu komunikace (ibid., s. 123).

V oblasti výslovnosti RP hlásek se o **kvantifikaci závažnosti záměn hlásek**, které se vyskytují ve dvojicích, pokusila Brown (1988, s. 222), která dvojice RP hlásek, ve kterých žáci AJ jako CJ nejčastěji dělají chyby, seřadila do 10 skupin (10. skupina = nejzávažnější záměny, 1. skupina = nejméně závažné záměny). Dvojice hlásek roztřídila na základě kombinací 4 kritérií: podle jejich kumulativní frekvence, pravděpodobnosti výskytu, počtu minimálních párů pro jednotlivé opozice a podle toho, zda se vyskytují v jiném akcentu AJ (ibid., s. 215), (viz příloha č. 45). Každý žák CJ se bude dopouštět jiného typu záměny hlásek, který bude souviset s jeho mateřštinou.

6.5.4 Chyby z hlediska interlingvy

Další způsob, jak nahlížet na existenci chyb, je z hlediska interlingvy. Corder (1971) definuje interlingvu jako nedokonalý a neúplný jazykový systém, který si žák postupně vytváří v procesu osvojování cizího jazyka, takže se interlingva liší jak od mateřského, tak cílového jazyka. Lenochová a Vrba (1988, s. 367) vyzvívají přechodnost tohoto systému a nutnost „zabránit tomu, aby se z interlingvy⁷⁶ stal trvalý jazykový systém,“ což by vedlo k fosilizaci chyb (Brown, 1987, s. 186).

6.5.4.1 Stádia interlingvy

Jak již bylo řečeno, interlingva je nedokonalý jazykový systém, který se neustále vyvíjí. Brown (1987, s. 175 – 176) využil podněty Cordera (1973) a pokusil se o vymezení čtyř stádií rozvoje interlingvy ve vztahu k chybám a systematizaci osvojovaného cílového jazyka.

1. Žák dělá spoustu nahodilých chyb⁷⁷ a není je schopen vidět jako součást systému jazyka, spíše jen experimentuje a hádá (Brown, 1987, s. 175).
2. Ve druhém stádiu si žák začíná uvědomovat, že v jazyce funguje nějaký systém, a proto si také začíná formulovat pravidla užití jazyka, ale mnohá z nich nejsou přesná ani správná, ale žák se jimi řídí. V tomto stádiu žák si ještě není schopen opravit chybu, i když byla indikována někým jiným (ibid.).
3. Pro třetí stádium je typické, že žák je schopen opravit si chybu, pokud na ni byl upozorněn někým jiným, že jeho jazykový systém je systematizován, ačkoliv ještě ne zcela, a žák mu plně nerozumí a neumí užívat všechna pravidla (ibid.).
4. Ve čtvrtém stádiu je žák schopen uvědomovat si, že udělal chybu a opravit ji. Dochází ke stabilizaci celého jazykového systému interlingvy (ibid.).

Pro interlingvu jsou typické systémové chyby, které mohou být vysvětlovány na základě různých procesů. Přehled příčin jazykových chyb v oblasti jazyků vychází ze Selinkera (1972), Richardse (1974) a Lenochové a Vrby (1988, s. 367-368), ale je jinak systematizován a uzpůsoben chybám ve výslovnosti. Základní dělení příčin vidíme v **rozdílu mezi vnitrojazykovou a mezijazykovou interferencí**. Ve shodě s Richardsem (1974, s. 173

⁷⁶ Akademický slovník cizích slov (2000, s. 340) používá pojmy *interlingua* a *interlingue* s tímto pravopisem, ale v jiných významech. My budeme používat slovo *interlingva* tak, jako ho přeložili Lenochová a Vrba (1988, s. 367).

⁷⁷ Brown nahodilé chyby nazývá *random errors* (ibid.).

- 181) předpokládáme, že příčinou vnitrojazykové interference může být nesprávné zobecnění, neúplná aplikace pravidla či pravidel a neschopnost rozpoznat podmínky, za kterých se pravidlo uplatňuje. Na rozdíl od Richardse (1974, s. 178 - 179) ale vývojové chyby spojujeme nejen s vnitrojazykovou, ale také s mezijazykovou interferencí.

6.5.4.2 Mezijazykový a vnitrojazykový transfer

Pokud hovoříme o transferu, může se týkat vlivu, který má systém jednoho jazyka (češtiny) na osvojování jiného jazyka (angličtiny), což se nazývá *mezijazykový transfer* (Čáp 1993, s. 193; Hendrich, 1988, s. 43; Lenochová, Vrba 1988, s. 367; Průcha 2005, s. 38; Richards, 1974). Pokud se ale při osvojování cizího jazyka žáci dopouštějí podobných chyb jako rodilí mluvčí daného jazyka, tj. jeden jazykový jev má vliv na jiný v rámci téhož jazyka, hovoříme o *vnitrojazykovém transferu* (Hendrich, 1988).

Jak mezijazykový tak vnitrojazykový transfer může být pozitivní nebo negativní (ibid.). V případě negativního transferu většinou hovoříme o interferenci, mezijazykové či vnitrojazykové, a jejím výsledkem jsou odchylky od spisovné podoby osvojovaného jazyka. Ve vztahu k výslovnosti Wells (2000) hovoří o fonologické či fonetické interferenci dle roviny, které se tyto odchylky či chyby týkají (viz 5.3).

Příkladem pozitivního vnitrojazykového transferu mohou být všechny analogie týkající se korespondence mezi zvukovou a pravopisnou podobou celé řady slov v AJ (ibid., Crystal, 2010), např. kombinace písmen *ck* se vyslovuje jako /k/ na konci anglických slov: Nick, pick, lick, click.

Naopak vnitrojazyková interference (*intra-lingual error*) je výsledkem nesprávného nebo neúplného ovládnutí daného jevu v cizím jazyce a vzniká ovlivněním jednoho jazykového jevu jiným či jinými jazykovými jevy v rámci systému cílového jazyka (Richards a kol., 1990, s. 146). Uveďme si příklady z hlasitého čtení. Ačkoliv vypadají slova *tomb*, *comb* a *bomb* zdánlivě stejně z hlediska jejich pravopisu, protože mají identický sled písmen, liší se svou výslovností [tu:m], [kəʊm] a [bɒm]. Podobně dochází k nesprávnému zevšeobecnění výslovnosti slova *butcher* *['bʌtʃə] na základě výslovnosti dříve osvojeného slova *butter* ['bʌtə], což se také týká dvojice slov jako *bush* a *bus*.

Celá řada autorů se zabývá otázkou, jaký je vztah mezi mezijazykovou a vnitrojazykovou interferencí a jak je lze zkoumat. Richards (1974, s. 172-3) uvádí, že tradičně se příčiny chyb

vysvětlovaly na základě negativního transferu, ale že tento postoj, který je spjat s uplatněním kontrastivní lingvistiky, není jediný možný a že jeho platnost má vysoce prediktivní funkci v oblasti fonologie, kdežto na syntaktické úrovni nikoliv. Lenochová a Vrba (1988, s. 367) uvádějí, že s rostoucí úrovní jazykové způsobilosti v cizím jazyce ubývá mezijazykové interference a přibývá vnitrojazykové interference a že nově osvojená látka může mít vliv na látku již dříve osvojenou a naopak. Například studenti znají výslovnost slova *various* ['veəriəs] a z ní nesprávně odvozují výslovnost slova *variety* *['veə,raiti] místo [və'raɪəti].

6.5.4.3 Příčiny vnitrojazykové interference

Richards (1974, s. 181-183) je přesvědčen, že celá řada chyb, kterých se dopouštějí žáci AJ, jsou podobné chybám, jichž se dopouštějí rodilí mluvčí daného jazyka, takže nemohou být vykládány jako mezijazykové chyby, ale jsou důsledkem vnitrojazykové interference. S ní spojuje také vývojové chyby, které ukazují, jak se vyvíjí žákova kompetence na určité úrovni jazykové způsobilosti. Avšak některé systémové chyby se opakují, což se vysvětluje tím, že žákova interlingva dosáhla stavu neměnné konečné kompetence, což můžeme nazvat fosilizací chyb (Lenochová, Vrba, 1988, s. 376). Někdy se ale chyby objevují u téhož jevu jen ojedinele, což naznačuje, že žákova kompetence se vyvíjí, a Richards (1974, s. 173) ji označuje jako přechodovou kompetenci. Jako příklad můžeme uvést výslovnost některých slabých forem funkčních slov. Čeští studenti většinou správně vysloví *the car* [ðə 'kɑ:], ale ve spojení *the apple* a *the yog(h)(o)urt* buď nesprávně použijí silnou formu výslovnosti *['ði:æpl] nebo si neuvědomí, že ačkoliv se v psané podobě *yog(h)(o)urt* vyskytuje samohláska, ve výslovnosti začíná souhláskou, a proto vysloví *['ði:/ 'ði jɔgət].

Richards (1974, s. 175) spojuje vnitrojazykové chyby se situací, ve které žáci nesprávně aplikují jazyková pravidla v rámci jazyka, který si osvojují, a rozlišuje tři příčiny těchto chyb:

- nesprávné zobecnění,
- neúplnou aplikaci pravidla či pravidel,
- neschopnost rozpoznat podmínky, za kterých se pravidlo uplatňuje.

1. Přílišné zobecnění pravidla

Žák ovládl pravidlo o správné výslovnosti koncovky *-ed* v případě přičestí minulého u pravidelných sloves. Takže ví, že sloveso *stopped* se vyslovuje [stɒpt], sloveso *dragged*

[drægd] a slovesa *wanted* a *needed* jako ['wɒntɪd] a ['niːdɪd]. Analogicky uplatní toto pravidlo u přídavných jmen jako *naked*, *beloved*, *ragged* a nesprávně je vysloví jako *[neikt], *[bɪ'lʌvd], *[rægd] místo ['neɪkt], [bɪ'lʌvɪd], ['ræɡɪd], proto se někdy hovoří o mylné analogii (Dulay et al., 1982; Lenochová, Vrba, 1988, s. 367) nebo přílišném zobecnění, protože žák použije osvojené pravidlo týkajícího se produktivních forem pro případy většinou méně časté, např. čeští čtenáři se musí vypořádat s případy osvojování výslovnosti nových slov jako *infamous*, *bush*, *sword*, která budou mít tendenci číst na základě analogie s dříve osvojenou výslovností slov jako jsou *famous*, *bus*, *sweat*.

2. Neúplná aplikace pravidla či pravidel

Richards (1974, s. 77) spojuje neúplné užití pravidel s žakovou neochotou či nedostatkem motivace ovládnout daný jazykový jev, protože se je již schopen „nějak“ v cílovém jazyce vyjádřit a přesnost a správnost vyjádření pro něj nejsou důležité a považuje je za redundantní. Např. čeští dospělí studenti na úrovni jazykové způsobilosti C1. 1 vědí, že je rozdílná výslovnost gramatických slov v silné nebo slabé formě v závislosti na funkci daného slova v kontextu věty, přestože většinu gramatických slov nesprávně vyslovují zřejmě proto, že si jsou jistí, že se budou schopni anglicky domluvit jak s rodilými, tak mluvčími, jejichž mateřským jazykem není ani AJ ani ČJ. Bohužel často dochází k tomu, že si tuto skutečnost neuvědomí v procesu poslechu, který je pronesen tempem nepřizpůsobeným jejich AJ, takže nepochopí přesný význam promluvy, protože nepochytí gramatická slova v jejich slabých formách.

3. Funkční podmíněnost pravidla

Dle Richardse (1974, s. 175) je neschopnost rozpoznat podmínky, za kterých se pravidlo uplatňuje, může být způsobena transferem nebo přílišným zobecněním již dříve osvojeného pravidla v jiném kontextu. To se týká víceslabičných slovech v AJ, kdy ve většině případů hlavní přízvuk následuje po vedlejším přízvuku, např. v *justifiable*, takže toto pravidlo český žák nesprávně uplatní i ve výslovnosti slova *lipo, suction*, které má jiný přízvukový vzorec než většina ostatních víceslabičných slov v AJ (Kymala, 1987; Wells, 2008).

Kromě těchto tří příčin je zde pro úplnost dobré uvést i příčiny uváděné Lenochovou a Vrbou (1988) jako jsou objektivní obtížnost daného jazykového jevu či pravidla a neznalost jevu či pravidla.

4. Objektivní obtížnost daného jazykového jevu

Obtížnost výslovnostního jevu může být podmíněna následujícími skutečnostmi (Wells, 2000), které budeme následně diskutovat:

1. jak snadné si je daný jev osvojit z hlediska žáka a jak snadné je ho žáky naučit;
2. produktivnost určitého jevu ve výslovnosti;
3. pravidelnost jevu z hlediska formy;
4. demonstrativnost jevu;
5. podobnost jevu ve srovnání s žakovou mateřštinou.

V této souvislosti se hovoří jednak o snadnosti či obtížnosti osvojení daného jevu žákem a jednak o snadnosti či obtížnosti takovému jevu žáky naučit (viz 5.4). Dalton a Seidlhofer (1994), Scarcella a Oxford (1994), Swan (1993) a Daniels (1995) je diskutují ve vztahu k suprasegmentálním a segmentálním jevům anglické výslovnosti. Například Scarcella a Oxford (1994) tvrdí, že jak z hlediska žáků tak učitele je pořadí výslovnostních jevů: přízvuk, intonace, rytmus, vázání a asimilace a výslovnost samohlásek a souhlásek (seřazené od nejobtížnějších po nejsnazší), ale pořadí blíže nezdůvodňují.

Také Daniels (1995) a Dalton a Seidlhofer (1994) vnímají přízvuk jako důležitou výslovnostní kategorii. Tuto skutečnost velmi názorně vystihli Dalton a Seidlhofer (1994) (viz obrázek č. 13 v 6.6).

Produktivnost a pravidelnost jevu v anglické výslovnosti budeme ilustrovat v souvislosti s Danielsem (1995, s. 8), který z pohledu pravidelnosti zvukové podoby angličtiny uvádí, že až 90 procent anglické výslovnosti je řízeno pravidly, která učitel může prezentovat žákům, a jen deset procent se jeví ze synchronního hlediska jako výjimky. Za výjimečnou výslovnost můžeme považovat například výslovnost slova *forehead* (čelo) nebo *halfpenny* (půlpence). Výslovnost *forehead* se ale proměňuje z dříve majoritní výslovnosti /'fɒrɪd/ (dnes vyslovováno jen asi 35 % Britů) na /'fɔːhed/ (dnes vyslovováno asi 65 % Britů) dle LPD (Wells, 2008). Slovo *halfpenny* se pyšní zcela nepředvídatelnou majoritní výslovností /'heɪpni/ vedle minoritní výslovnosti odrážející věrněji pravopis slova /hɑːf'pɛni/, ale je označením mince, která se ve Velké Británii používala v letech 1971-1985, takže jde z hlediska lexika o slovo neproduktivní. Ale v Dublinu existuje most se jménem *Halfpenny Bridge* (most) s nepravidelnou výslovností stejně jako složené slovo *halfpennyworth* (stojí za zlámanou grešli).

Podobně můžeme hovořit o tom, zda je daný jev produktivní v AJ z hlediska jeho četnosti výskytu. V příloze č. 21 nalezneme přehled četnosti výskytu anglických hlásek v konverzaci, která je typická pro britskou angličtinu (Fry, 1947, In Crystal, 2010, s. 174), proto může být důležitější se ve výuce výslovnosti soustředit na hlásky, které činí českým žákům v AJ potíže, ale jsou také častěji používané v AJ. Například osvojení souhlásek /ð/ a /w/ by mělo mít vyšší prioritu než osvojení /θ/ a /ŋ/, osvojení samohlásek /ə/, /əʊ/, /æ/⁷⁸, /ɪ/ v kontrastu k /i:/ by mělo předcházet osvojování /ɜ:/, /eə/. (Viz také Wellsova kritika společného jádra v 5.2.2.)

White (1988) vychází z Mackeye (1965) a uvádí faktory ovlivňující snadnost látky z hlediska učitele: potenciál demonstrovat daný jev, pravidelnost jevu z hlediska formy a podobnost jevu s mateřským jazykem. Uvádí, že intonaci je velmi nesnadné demonstrovat v celé komplexnosti, protože je zcela odvislá od kontextu promluvy. Ale například zdánlivá podobnost českého /h/ a /r/ způsobují, že je anglické /h/ vyslovováno zněle a /r/ jako hrčivá souhláska (jedná se o mimojazykovou interferenci).

5. Neznalost jevu či pravidla

Je běžné, že asi málokterý žák zná všechna pravidla v cizím jazyce. Například studenti běžně vysloví přídavné jméno *advantageous* jako */æd'va:ntɪdʒəs/ místo /,ædvən'teɪdʒəs/, protože neznají pravidlo o vlivu přípony *-eous* na umístění přízvuku na penultimě, takže umístí přízvuk na stejnou slabiku jako ve slově *ad'vantage*, což má vliv na výslovnost nově odvozeného slova. Neznalost jevu v daném jazyce může být umocněna menší produktivností jevu v AJ, protože v našem případě čtyřslabičné slovo se nepoužívá v AJ velmi často (French et al., 1930, In Crystal, 2010, s. 91), jak to ukazuje graf v příloze č. 22, a slovotvorná přípona *-eous* patří také v AJ k méně produktivním.

6.5.4.4 Příčiny mezijazykového transferu a interference

Podívejme se, jak může učitel pomoci českému žáku využít ve výuce AJ pozitivní mezijazykový transfer mezi JČ a AČ a kde ho musí upozornit na rozdíly mezi AJ a ČJ, aby nedocházelo k mezijazykové interferenci.

⁷⁸ Fry používal fonetický přepis, kde současnému /æ/ odpovídal symbol /a/.

Pozitivní mezijazykový transfer

Příkladem pozitivního mezijazykového transferu mezi AJ a ČJ je skutečnost, že oba jazyky používají v písemné podobě latinku jako typ písma, že čteme psaný text zleva doprava, nebo že věta začíná velkým písmenem. Hendrich cituje Salistra (1966, s. 106 – 107; In Hendrich, 1988), který uvádí, že při nácviu výslovnosti některých hlásek v CJ můžeme využít tzv. *transformovaného přenosu* (In Hendrich, 1988, s. 44), což znamená, že např. můžeme žákům vysvětlit, jak se vysvětluje v AJ hláska /ŋ/, která v ČJ plní jen funkci alofonu a vyskytuje se na rozhraní slabik ve slovech *bran/ka* či *Han/ka*, jehož výslovnost českým žákům nečiní obtíže v této pozici, nýbrž na konci slov jako *darling*, *learning*. Podobně učitel může postupovat při vysvětlování, jak má český žák správně vyslovit v ČJ neexistující souhlásku /w/ na základě české samohlásky /u/.

Mezijazyková interference

Mezijazyková interference je hlavní příčinou cizího akcentu v AJ, tedy i českého akcentu VŠ studentů v AJ, kterou by měli užívat jako řeč učitele ve výuce na ZŠ a SŠ, a proto nás zajímají jeho příčiny. Hendrich definuje mezijazykový negativní transfer jako „vliv mateřštiny na proces osvojování a užívání cizího jazyka“ (1988, s. 43). Tvrdí, že tento vliv je velmi silný, neboť „mateřský jazyk jako systém vyjadřovacích prostředků je po řadě let jeho denního užívání pevně zafixován v žákově vědomí“ (ibid., s. 45) a je umocněn rozdíly mezi cílovým jazykem a mateřštinou žáků, a proto „mateřštinu lze vyhnat z procesu výuky, ale nikoliv z hlav žáků“ (Ščerba, 1974, s. 62; In Hendrich, 1988, s. 45).

O vlivu mezijazykové interference nejlépe vypovídá požadavek kontrastivní lingvistiky (Richards, 1974, s. 172 - 3), která je zastáncem přihlížení k rozdílnostem mezi mateřštinou a cílovým CJ (Hendrich, 1988, s. 43). Tento požadavek je součástí tezí pražské lingvistické školy z r. 1929 a tento postulát je vyjádřený v knížce *Nebojme se angličtiny*, jejímž autorem je Mathesius (1936), a představuje reakci na vyloučení češtiny z procesu osvojování AJ, jak ji propagovala přímá metoda výuky CJ.

Ve spojení s výslovností se hovoří o fonologické či fonetické interferenci (Crystal, 1987; Roach, 2009; Wells, 2000), (viz 5.3), které jsou spojovány s existencí o mezijazykových chyb (angl. *interlingual errors*) (Richards et al., 1990, s. 146), kterých se dospělý jedinec velice obtížně zbavuje (Medgyes, 2003; Swan a Smith, 1987; Wells, 2000).

Pro zkoumání mezijazykové interference jsme si zvolili tato hlediska:

- rozdílné požadavky na receptivní a produktivní osvojování výslovnosti v CJ,
- rozdíly mezi grafickou a zvukovou podobou AJ,
- závažnost mezijazykových chyb vzhledem k jejich komunikačnímu efektu⁷⁹,
- výslovnosti segmentálních a suprasegmentálních jevů.

Receptivní osvojování výslovnostních jevů

V procesu formální výuky AJ ve škole existuje řada okolností, které mohou ovlivnit receptivní osvojování zvukové podoby AJ: forma a množství inputu v AJ. Může to být nahrávka RMA nebo nahrávka RM, kteří se učí AJ jako CJ, nebo může jít o řeč učitele ve třídě, který je ve většině případů v ČR rodilý mluvčí ČJ, a proto jeho míra ovládnutí anglické výslovnosti bude mít vliv na chybovost žáků, která bude vyplývat z negativního transferu některých výslovnostních jevů z mateřštiny (Widdowson, 1997) a která může být navíc utvrzována výslovností jejich učitele AJ. Těchto chyb se žáci AJ velmi obtížně zbavují (Medgyes, 1994) zvláště v případě výuky monolingvních skupin žáků (viz také výše v 5.3.2). Následkem toho je častým zdrojem chyb ve výslovnosti žáků neadekvátní výslovnost jejich učitelů AJ, jejichž výslovnost je ale neustále ovlivňována množstvím chyb, kterých se jejich žáci ve výslovnosti dopouštějí, takže se jedná o začarovaný kruh.

Druhým velmi podstatným požadavkem je množství inputu v angličtině, kterému jsou studenti vystaveni. Musíme od studentů vyžadovat, aby percepce různých akcentů rodilých mluvčích byla na daleko vyšší úrovni než jejich schopnost produkce všech výslovnostních jevů (Maroušková, 1988, s. 164; Pennington, 2007; Wells, 2000), (viz 5.3). V závěru článku *Cíle výuky anglické výslovnosti* Wells (ibid.) doporučuje, aby se výuka výslovnosti soustředila na výslovnostní jevy, které by mohly nejvíce ztěžovat sluchovou vnímatelnost, či vést k tomu, že studenti nerozumí smyslu vyslechnutého textu. Ačkoliv problémy v percepci AJ způsobují řadu problémů v komunikaci s RMA, je jim v literatuře věnována marginální pozornost.⁸⁰

Zmiňme také rychlost a technickou kvalitu inputu, akcent RMA či RM jiných jazyků, kteří se učí AJ jako CJ. Uvádí se, že od úrovně jazykové způsobilosti B2 by měli být žáci schopni se

⁷⁹ Pojem „komunikační efekt“ použila Maroušková (1988, s. 164) a my ho zde používáme jako překlad angl. „communicative importance“ (Dalton, Seidlhofer, 1994, s. 73).

⁸⁰ Např. Swan a Smith ve své knize věnované interferenci s názvem *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems*. se věnují rytmu, přízvuku a ostatním suprasegmentálním jevům ve výslovnosti jen z hlediska obtíž, které způsobují studentům AJ ve výslovnosti, nikoliv při poslechu AJ.

vypořádat nejen s poslechem britské a americké standardní výslovnosti, ale také s akcenty s regionálními prvky ve výslovnosti (Handbook for teachers for examinations from December 2008, 2008).

Černý považuje úlohu posluchače za mnohem náročnější než úlohu mluvčího, protože v průběhu dekodování zprávy musí posluchač vykonat následující činnosti: „rozeznat skutečný význam každého signálu; čelit homonymii; odhadovat další části promluvy” (1996, In Vybíral, 2000, s. 106). Na druhou stranu říká, že toto tvrzení platí jen omezeně, není aplikovatelné pro studenty cizího jazyka a pro malé děti, pro které je jednoznačně snazší dekodování slyšeného než vytváření vlastní promluvy (ibid.). (Srovnej s 4.3.3.)

Receptivní osvojování výslovnostních jevů

Problémy s přízvukově izochronním rytmem. Zatímco v ČJ je *mluvní takt* shodný se slovem, eventuálně slovem a následnou příklonkou či předchozí jednoslabičnou předložkou, v AJ jsou rozhodující *mluvní takty*, které je lépe nazývat *přízvukovými takty*⁸¹ a které ne vždy korespondují se začátkem slova (Volín, 2010, s. 57), jak je patrné z těchto vět.
ČJ: *Podářila se 'dobrá 'věc.* (=3 *mluvní takty*), *Na tom 'nezáleží.* (=2 *mluvní takty*)
AJ: *The be 'ginning of the 'foot is 'not 'always i 'dential with the be 'ginning of the 'word.* (= 7 *přízvukových taktů*)

V ČJ si posluchač uvědomuje *mluvní takt* v proudu řeči díky jeho melodické a dynamické kontuře, protože první „přízvučná slabika nenesé žádné zvláštní zvukové charakteristiky ve smyslu vyšší intenzity, vyšší frekvence základního hlasivkového tónu nebo delšího trvání jejího jádra“ (ibid.) na rozdíl od AJ, z čehož plyne, že čeština zní cizincům monotónně. Naopak v AJ je pro začátek přízvukového taktu charakteristická prominence první slabiky, která ale způsobuje také to, že ve většině nepřívučných slabik dochází k redukci kvality a/nebo kvantity samohlásek, takže český posluchač nemusí „pochytit“, tj. sluchem vnímat slovo, které bezproblémově identifikuje v psané podobě a rozumí mu (Skaličková, 1979).

ČJ má méně gramatických slov než AJ a jen zřídka se vyskytují v redukované podobě (*Byl sem tam.*) na rozdíl od AJ. Navíc se redukce v ČJ netýká kvality a/nebo kvantity samohlásek ve výslovnosti spisovného ČJ, nýbrž je podmíněna buď rychlostí *mluvního tempa* nebo nedbalostí ve výslovnosti (Volín, 2010, Bartošek, 2003). V angličtině patří slabé formy

⁸¹ Někteří autoři používají také výraz *fonologické slovo* (Volín, 2010) pro *přízvukový takt*.

gramatických slov, která patří k nejfrekventovanějším slovům v AJ, k produktivním jazykovým kategoriím, které jsou kontextově závislé. Redukce samohlásky je podmíněna postavením gramatického slova ve větě vzhledem k výslovnosti následujícího slova (např. *to a new house* - /tʊ/, *to the house* - /tə/). K tomu mohou některá slova plnit funkci gramatických slov v jednom kontextu (*She was born in December.*), ale v jiném kontextu funkci plnovýznamových slov (*It was marvelous. He wasn't here.*) (Skaličková, 1979; Urbanová, 1998).

Protože jsou slabé formy gramatických slov společně s plnovýznamovými slovy součástí přízvukového taktu, v němž se může kumulovat více slabých forem, které českému posluchači mohou splývat v jeden celek, víceslabičné přízvukové takty mohou být pro českého posluchače hůře vnímatelné a srozumitelné, např. *You've 'LOOKed in the bi'Ography section.*, zvláště v kombinaci s kontrahovanými tvary a nepřízvuknými slabikami víceslabičných slov, např. *She 'WONdered where she'd 'PARKed it.* Příklady převzaty z Brazil (1994, s. 139).

Problémy s přízvukem. Skaličková (1979) se odvolává na Frye (1955, s. 765), který tvrdí, že především studenti s neškoleným sluchem mají velmi často obtíže identifikovat slovní přízvuk na základě poslechu RMA. Odlin (1989, s. 117) připomíná, že v percepci může činit problém proměnlivý přízvuk (angl. *variable stress*) u dvouslabičných slov, u nichž je hlavní přízvuk u jmen na 1. slabice, např. COMbine, kdežto u sloves na 2. slabice, např. combINE, pokud na tyto alternace není posluchač zvyklý. K podobnému názoru dospěla i Cutler (1984).

Problémy s percepcí intonace. V rovině porozumění je situace se správným pochopením intonace ještě závažnější, protože posluchači, jehož mateřským jazykem není AJ, může uniknout podstatná část sdělení, protože v AJ není tak důležité, co se říká, ale jak se to říká (Wells, 2006, s. 5).

Problémy s percepcí plynulé řeči. Při poslechu mohou českého žáka mást i další jevy, které se v mluvené řeči realizují zásluhou zvukové podoby slov, která se ve větě navzájem ovlivňují většinou na předělu mezi slovy dle určitých pravidel, takže dochází k modifikaci jejich „slovníkové zvukové podoby“.

U následujícího stručného výčtu jsme vyšli z Roache (2009, s. 107-119). Jedná se o:
a) *Asimilaci znělosti* (např. výslovnost *Do you ...?* /dʒʊ/ nebo /dʒʊ/ místo /dʊjʊ/).

b) *Vypouštění hlásek (elizi)*, které jsou si výslovností podobné nebo identické (např. ve spojení slov *next* a *please*: /nekspli:z/ místo /neks̥t̥pli:z/).

c) *Spojovací hlásku r*, která se vyskytuje v pravopisné podobě na konci slov *teacher*, *her*, ale je vyslovována jen za předpokladu, že následuje slovo začínající ve výslovnosti samohláskou (např. *her own car* /həʊən/, ale *her car* /həka:/).

d) *Vsuvné hlásky j, w, r*, které se neobjevují v pravopisné podobě, ale někteří mluvčí je používají, aby spojili dvě sousední slova.

e) Posouvání předělu mezi hranicemi slov, takže jen z kontextu větu usoudíme, zda se v /maɪtə:n/ jedná o výši výdělku: /maɪ tə:n/, či slyšíme, že na někom je řada: /maɪ tə:n/.

Produktivní osvojování výslovnostních jevů

Čeština i angličtina patří k jazykům s dynamickým neboli silovým přízvukem (Krčmová, 2009). Zatímco je pro češtinu charakteristické jen nepatrné zesílení přízvučné slabiky v porovnání se slabikou nepřízvučnou, pro angličtinu je typické silné zesílení v přízvučné slabice, což se projevuje nejen realizací plného vokálu v přízvučné slabice a vokál v přízvučné slabice může být vnímán jako delší než stejně dlouhý vokál v nepřízvučné slabice, ale také realizací celého inventáře monoftongů a diftongů v přízvučné slabice. Na rozdíl od češtiny ale v angličtině v nepřízvučné slabice dochází k omezení inventáře vokálů ve většině případů na slabé samohlásky (viz 5.2.3.1), např. v *about* /ə'baʊt/, a k redukcí kvality vokálů, která má za následek, že mnoho vokálů je redukováno ve výslovnosti na tzv. neurčitý vokál /ə/, např. v *common* /'kɒmən/, který se může, ale nemusí vyslovit ve slabikách se slabikotvornou souhláskou /l, r, n /, např. *radiation* /reɪdi'eɪʃən/ (Skaličková, 1982; Wells, 2008).

V **produkcí** se dají očekávat tyto problémy v české angličtině v oblasti rytmu a slovního přízvuku:

Nebude redukována kvalita samohlásek v nepřízvučných slabikách plnovýznamových slov, např. *banana* bude znít jako */bə'nɑ:nɑ/ místo /bə'nɑ:nə/, což je ale také následek interference psané podoby jazyka při hlasitém čtení.

Nebude se správně realizovat druhá slabika slov v *mummy*, *happy* a *tackle* a první slabika ve slově *badly*, která zní v AJ delší než v ČJ, i když se jedná v obou jazycích o krátkou samohlásku (Skaličková, 1982). První slabika v *badly* zní delší v AJ také zásluhou následující znělé souhlásky. (Viz příloha č.13)

V rámci taktu se nebudou adekvátně užívat slabé formy gramatických slov, což ale nebude na závadu porozumění (Skaličková, 1979), např. He's at school. bude znít jako */hɪzæt'sku:l/.

- V rámci taktu se nebude uplatňovat vázání mezi přízvučnou a nepřízvučnými slabikami. U hlasitého čtení český žák vnímá v písmu 3 oddělené slovní jednotky, např. *Let it be.* přečte jako */'let'it'bi:/ místo /'letit'bi:/.

Hovoříme-li o intonaci ve srovnání s češtinou jsou výškové rozdíly mezi nejvyšším a nejnižším bodem tónů v AJ větší, takže česká angličtina může znít uším RMA jako monotónní (Skaličková, 1979, 1982, s. 190).

Rozdíly mezi grafickou a zvukovou podobou anglického jazyka

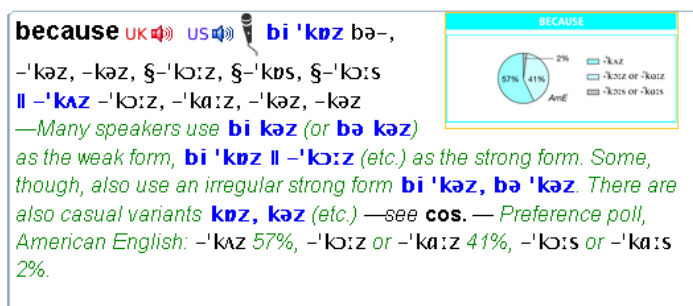
O rozdílech mezi psanou a zvukovou podobou AJ ve srovnání s ČJ jsme v obecné poloze hovořili v souvislosti s kognitivní náročností hlasitého čtení v 4.2. Zde jen připomeňme, že literatura uvádí, že zhruba 70 až 80 procent vztahu mezi zvukovou a grafickou podobou slov se řídí určitými pravidly (viz příloha č. 25), ale většina z nich má spoustu výjimek a bohužel mnohé takové výjimky patří k nejfrekventovanějším slovům v AJ (viz příloha č. 26). Studenti na úrovni jazykové způsobilosti B2 a C1 se budou setkávat ale také s méně frekventovanými slovy, která jsou výjimečná, např. výjimečná výslovnost RP dvojhlásek (viz příloha č. 36). Nepříznivě v tomto směru působí skutečnost, že čeští studenti neznají ani elementární pravidla týkající se vztahu mezi zvukovou a grafickou podobou jazyka, protože se jim věnují existující učebnice AJ, které se používají jen v omezené míře (viz první dva příklady z oblasti výslovnosti samohlásek).

Skaličková (1979, s. 176 - 179) poskytla seznam doporučení, kterými se mohou čeští studenti studující AJ řídit, aby jim nečinily obtíže rozdíly mezi zvukovou a grafickou podobou angličtiny, se kterými se musí potýkat, pokud chtějí hlasitě přečíst anglický text. Vystihla přitom hlavní typy chyb, kterých se čeští žáci dopouštějí. Pro jednoduchost zde budeme používat následující zkratky: BSV (pro britskou spisovnou výslovnost), ASV (pro americkou spisovnou výslovnost), BS (pro britský pravopis) a AS (pro americký pravopis).

Uvedme si příklady z oblasti výslovnosti samohlásek:

1. Hláska /ə/ se nemůže vyskytovat ve slabice, která má hlavní přízvuk. Věříme, že nepravidelná silná výslovnost *because* /bə'kəz/ či /bi'kəz/ jak v BSV tak ASV je

natolik šokující, že by asi překvapila nejednoho odborníka v oblasti fonetiky (viz obrázek č. 12).



Obrázek č. 12: Nepravidelná silná výslovnost slova *because* v LPD (Wells, 2008, s. 75)

2. Samohláska /æ/ je v grafické podobě v uzavřené slabice v 99,9 % představována grafěmem *a* např. ve slovech *man*, *cat* atd. Crystal (210, s. 225) uvádí výjimečnou výslovnost slova *plait* /plæt/ v britské spisovné výslovnosti (dále jen) BSV místo očekávané výslovnosti */pleit/, která je naopak jediná možná v britské spisovné výslovnosti (dále jen ASV) a výslovnost /plæt/ je považována za nesprávnou. Naštěstí je slovo *plait* málo frekventované.

O tom svědčí kupříkladu skutečnost, že žák vysloví nepřízvučné slabiky ve slově *interlingual* s neredukovanými samohláskami a nesprávně realizuje výslovnost písmene *r*: */interˈlɪŋɡwəl/ místo /ɪntəˈlɪŋɡwəl/. Tato chyba může být způsobena jak vlivem korespondence pravopisu s výslovností v češtině, tak hojnou existencí podobných slov mezinárodního původu s velmi produktivní předponou *inter-*: *internacionální*, *interpunkce*, *intervence* v češtině.

Ale čtenář se v angličtině musí vyrovnávat v průběhu hlasitého čtení s mezijazykovou interferencí způsobenou rozdíly mezi AJ a ČJ, která může mít několik rovin:

- pravidelná korespondence mezi zvukovou a psanou podobou angličtiny (viz 4.2, příloha č. 25);
- existence nepravidelností ve vztahu anglického pravopisu a výslovnosti (viz 4.2 a příloha č. 26);
- negativní transfer asimilace znělosti na konci slova, slabikotvorného českého rytmu a relativně monotónní intonace (Odlin, 1989; Skaličková, 1979).

6.6 Metody práce s chybou ve výuce

Než přejdeme k metodám, které žákovi a učitelé umožní efektivní vypořádání se s chybou ve výslovnosti, je užitečné si uvědomit některé skutečnosti, které mohou metodiku práce s chybou usnadnit, nebo naopak znesnadnit.

Otázkou zůstává, jaké imitační schopnosti a motivaci potřebuje žák či student, aby se snažil co nejvíce přiblížit „ideálnímu“ inputu, který je pro něj sluchově vnímatelný a srozumitelný (Kenworthy, 1987), aby se intake (Corder, 1971) blížil co nejvíce inputu. Dle hypotézy kritického období v učení, kdy žák ztrácí flexibilitu mozku a tím i schopnost přesné imitace vzorové výslovnosti zhruba mezi 11 až 13 roky (Brown, 1987, s. 42), má dospělý jedinec menší šanci zbavit se svého cizího akcentu v cílovém CJ (Biehler, 1986; Brewster, 1991; Wingate, 1993). Další otázkou je, s jak obsáhlým cizojazyčným vstupem se je žák schopný vypořádat, kolik fází opakování inputu a nácviku bude potřebovat (Sasinski, 2010) k co nejdokonalejšímu ovládnutí formy určitého výslovnostního rysu. Další otázka se týká toho, zda imitace inputu je smysluplná, s plným porozuměním, či zda se jedná o imitaci povrchovou, která připomíná učení se zpaměti něčemu, čemu žák nerozumí (Brown, 1987, s. 30).

Dalším problémem je, jakou míru tolerance lze u žáka předpokládat ve vztahu k mnohoznačnosti jazykového vstupu, který může být popřením jeho vlastního očekávání a dosavadního stavu vědění v dospělém věku (Brown, 1987, s. 89). Velmi často můžeme slyšet od studentů, že takovou výslovnost nikdy neslyšeli, že jejich učitel vždy vyslovoval anglicky správně, že RMA, se kterým jsou ve styku, vyslovuje úplně jinak. Nebo se odmítají zbavit svého českého akcentu, protože jim připadá především intonace a redukce samohlásek v angličtině nepřirozená ve srovnání s ČJ, nebo si chtějí podržet svoji národní identitu. Všechny tyto postoje mohou vést k permanentní fosilizaci chyb v interlingvě (viz 5.4.1.4).

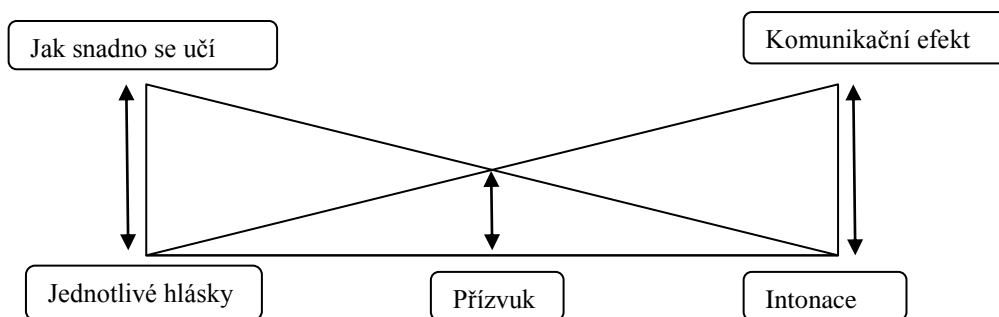
Podíváme-li se na fázi procvičování a vysvětlování, můžeme zde také postihnout celou řadu příčin, které mohou vést k chybnému výkonu žáka. Máme na mysli přílišnou atomizaci formy na úkor komunikativní funkce výslovnosti. Protože mnohá cvičení, která se soustředí pouze na jeden či dva rysy ve výslovnosti, žák zvládne dobře, protože jsou kognitivně méně náročná než akt komunikace, ve kterém se žák bude asi soustředit více na to, co chce říct v CJ než na to, jak to říct, tedy i formu výslovnosti.

Například kognitivní náročnost může stoupat i v jednotlivých cvičeních procvičujících výslovnost. Je méně náročné, týká-li se procvičování a vysvětlení jednoho jevu (např. nácviku protikladu [e-æ] v minimálních dvojicích slov jako *sex* a *sacks*, *bed* a *bad*, atd.). Je náročnější, pokud je tento jev integrován s dalšími výslovnostními jevy (např. umístění přízvuku ve víceslabičných slovech s redukcí kvality samohlásek v nepřízvučných slabikách ve srovnání s pravopisnou podobou slova – první a poslední slabika slova *pronunciation* /prəˌnʌnˈsiːʃən/), nebo pokud se jedná o integraci výslovnosti s jiným jazykovým prostředkem či řečovou dovedností (např. ve fonotaktice integrace výslovnosti gramatických koncovek minulého času pravidelných sloves s gramatickou kategorií minulého času - *wanted* /'wɒntɪd/, *hacked* /hækt/, *prepared* /pri'peəd/).

Zmíníme dva termíny, které souvisí nejen s fází nácviku a vysvětlení látky, ale týkají se také fáze odstraňování chyby ve výslovnosti. Jedná se o anglické výrazy *learnability* a *teachability*. S učitelem souvisí anglický termín *teachability*, který zde překládáme nejen jako schopnost učit žáky, ale především jako míru toho, jak snadné je daný jev žáky naučit, a k žákovi se váže pojem *learnability*, který chápeme jako schopnost učit se a hlavně jak snadný je výslovnostní jev k osvojení či jak je naučitelný (Brown, 1987; Dalton, Seidlhofer, 1994, s. 72). Z logiky věci by se dalo předpokládat, že žáci se budou dopouštět méně chyb ve výslovnostním jevu, který se učiteli dobře učí a který žáci považují za závažný z hlediska komunikace, a proto budou motivováni se ho naučit, zvláště, pokud se bude jednat o jev ve výslovnosti, který se jim snadno učí. Dalton a Seidlhofer (1994, s. 73) graficky znázornili vztah mezi tím, jak se výslovnostní jevy snadno učiteli učí, jak závažné jsou z hlediska komunikace a o jaký typ výslovnostního jevu se jedná (viz obrázek č. 13⁸²).

Z grafického znázornění vyplývá, že výslovnost jednotlivých hlásek, která má dle Daltona a Seidelhoferové (ibid.) nejmenší komunikační závažnost, se učitelům nejsnadněji učí, ale intonace, která rozhoduje největší měrou o vyjádření a pochopení komunikačního záměru, se učitelům učí nejhůře, protože je velmi komplexní. Proto doporučují, aby se výuka výslovnosti zabývala především přízvukem, který je základem anglického rytmu, na kterém staví také intonace na jedné straně, a na druhé straně ke správnému ovládnutí rytmu přispívá adekvátní realizace přízvučných a nepřízvučných slabik ve slově či přízvukovém taktu, což spojuje přízvuk také s realizací jednotlivých hlásek.

⁸² Překlad anglických termínů *teachability*, *communicative importance*, *segments*, *stress* a *intonation* autorkou.



Obrázek č. 13: Vztah mezi naučitelností, komunikačním efektem a výslovnostními jevy

Podívejme se na tuto koncepci v přístupu k učení anglické výslovnosti z hlediska chyb ve výslovnosti. To, co Dalton a Seidlhoferová (ibid.) považují za snadné pro učitele k učení, neznamená, že to učitelé AJ naučí vždy žáky v oblasti výslovnosti správně buď proto, že žáci jsou ve stádiu (z hlediska jejich věku či nedostatku motivace), kdy interference mateřštiny je tak silná, že si nejsou schopni osvojit inventář hlásek angličtiny, nebo výslovnost učitele AJ není dobrým vzorem pro osvojování individuálních hlásek. Také si myslíme, že látka, která se snadno učí učiteli (výslovnost individuálních hlásek), ještě neznamená, že si ji žáci snadno osvojí, což je případ mnohých anglických fonémů neexistujících v ČJ (např. samohlásky /æ/, /ɜ:/, /əʊ/, /ə/, /eə/, nebo souhlásky /θ/, /ð/, /w/, /ŋ/) (viz 5.3, obrázek č. 8, takže toto hledisko je jednostranně zaměřeno na učitele a neodráží potřeby studentů.

Doposud jsme jen v obecné rovině naznačili, jak mohou chyby souviset s celou řadou podmínek realizace výukového procesu. Podívejme se, jak se mohou dospělí studenti vypořádat s chybami ve výslovnosti a jak je k tomu může stimulovat učitel na VŠ.

Aby se žák mohl z chyby poučit, musí být splněna celá řada podmínek a Kulič (1971, s. 175) uvádí čtyři z nich. Chyba musí být:

- detekována - odhalena učitelem jako chybná činnost,
- identifikována - určeno místo jejího výskytu,
- interpretována - jsou hledány příčiny (v předchozím učení) a důsledky chyby (co z chyby plyne pro žáka a učitele),
- opravena (učitelem, spolužákem, nebo žákem).

Toto pojetí akcentuje především roli učitele, ale věříme, že se stoupajícím věkem žáků a u studentů VŠ je nutné „předávat“ mnohé z těchto rolí objektům výuky, aby se stávali spolutvůrci hodnocení (Slavík, 1999).

K podmínkám Kuliče bychom přidali ještě další podmínky, které se v případě osvojování AJ týkají úrovně způsobilosti studenta, tedy stádia rozvoje interlingvy (viz Brown, 1987), a typu chyby, které se dopouští (systémová či nesystémová chyba – viz 6.5).

Ve spojení s programovým učením Kulič (1971, s. 184) diskutuje „*typy zásahů a pomocných informací*, které tvoří škálu odstupňovanou *podle míry poskytnuté pomoci*“, které se zdají být aktuální i dnes ve vztahu k přípravě studijních opor pro prostředí Unifor nebo úkolů, které mají řešit především studenti dálkového studia víceméně samostatně. Kulič (ibid.) zdůrazňuje, že zásahy je nutné používat postupně, což může vést ke „*smysluplné identifikaci, korekci chyby a správnému řešení*“. Jednotlivé postupy, které Kulič (ibid.) uvádí, budeme diskutovat ve světle zadání nácvičku hlasitého čtení pro studenty dálkového studia v příloze č. 30.

1. „Návrat k úkolové situaci a výzva k novému pokusu o řešení“. Úkolem studentů je pořídit nahrávku textu, který jim byl zadán (viz příloha č. 31), aniž by předcházela předběžná příprava či poslech vzorové nahrávky RMA. Následně mají srovnat svoji nahrávku se vzorovou nahrávkou RMA a zaznamenat si jen globální postřehy týkající se mluvního tempa a plynulosti.
2. „*Detekce chyby se samostatnou identifikací a korekcí.*“ Od studentů se očekává, že si nejprve poslechnou vzorovou nahrávku a srovnají ji se svou nahrávkou. Na základě svých kognitivních znalostí z kurzu Fonetiky a fonologie si mají vytýčit hlavní výslovnostní jevy ve své nahrávce, které potřebují remediaci. Pokud si nejsou jisti, je doporučeno, aby si svou nahrávku vyměnili se studentem ze stejného kurzu, který ji okomentuje, a tak upozorní studenta na chyby, které nebyl sám schopen identifikovat (Ur, 1996). Běžně se v literatuře uvádí (Buck 2001; Luoma, 2004.), že žáci nejsou schopni svou systémovou chybu v interlingvě identifikovat, ale může jim v tom pomoci spolužák. Proto bychom formulaci pro tuto fázi upravili jako Detekce chyby se samostatnou identifikací nebo identifikací pomocí spolužáka a korekcí.
3. „Nový pokus o řešení zároveň s novou obecnou nebo specifickou formulací otázky nebo problému.“ V této fázi při samostatné nápodobě nahrávky se osvědčuje zadávání specifických úkolů (např. Srovnejte, kde dělá pauzu RMA a kde vy. Můžete využívat více pauz než RMA za předpokladu, že menší celky věty spolu významově souvisí.) nebo seznamu oblastí/úkolů ve výslovnosti, na které se při poslechu a následné reprodukci student může soustředit (např. Zaznamenejte si v první větě nahrávky:

a) kde RMA umísťuje primárny prízvuk, b) jak čte název závodu, c) srovnej výslovnost RMA v těchto případech: 1. OFF (v *set off*) a OF (v *west of England*), 2. THE (v *the 25th* a v *the aim*).

4. „Návrat do historie učení s účelem doplnit to, co bylo zřejmě nedostatečně osvojeno, a ... nový pokus o řešení.“ Z podstaty rozdílů mezi českým a anglickým charakterem rytmu vyplývá, že mnoho českých studentů nevyslovuje adekvátně samohlásku, (především schwa) v nepřízvučných slabikách a ve slabých formách gramatických slov. Proto je užitečné studenty znovu upozornit na pasáže z příručky P. Roache (2009) týkající se výslovnosti „Slabých a silných slabik“ (s. 64 - 72), „Slabých forem“ (s. 89 – 96). Potom mohou lépe zaměřit svou pozornost na identifikaci nepřízvučných slabik ve větě *Five days later the pair, who were highly experienced, radioed the port authorities in the Italian city of Brindisi to say they were in difficulties.* či na identifikaci gramatických slov v poslední větě textu v průběhu poslechu, která mají dle diktátu RMA přepsat pomocí fonetického přepisu.
5. „Opakovaný pokus s informací o příčině chyby.“ Informace o příčině chyby může mít podobu fonetického přepisu celého textu, která je studentům poskytnuta (viz příloha č. 32) a studenti mohou zvolit, zda si nejdříve přečtou celý text na základě fonetického přepisu, nebo si pouštějí vzorovou nahrávku RMA po větách nebo jako celek a přitom mohou nejprve jen poslouchat RMA a sledovat fonetický přepis, potom mohou reprodukovat text s oporou a následně bez opory fonetického přepisu.
6. „Identifikace chyby s pomocnou informací, pravidlem, event. cvičením.“ V této fázi může pomoci (sebe)reflektivní dotazník, který bude studenty upozorňovat studenty na nejběžnější chyby českých studentů při hlasitém čtení nebo poskytnutí fonetického přepisu daného textu (viz příloha č. 32).

Ze zkušeností se studenty na této úrovni jazykové způsobilosti víme, že zpětnovazební informace by měla být studentům podávána po malých dávkách. Osvědčuje se prvotně vycházet z poslechu textu, či kombinovat poslech textu a studium relevantní literatury. Poslech a kontrola správnosti percepce v této fázi vede k uvědomování si určitého jevu ve výslovnosti, bez kterého interpretace a korekce odchylky od normy není možná.

V procesu nápravy chyb ve výslovnosti mohou být užitečná ještě apercepční (receptivní) cvičení, kdy si studenti cvičí sluchové vnímání počtu slov či slabik, které mohou učitelé signalizovat různým počtem zvednutých prstů (Maroušková, 1988, s. 169). Jiná cvičení se mohou zaměřovat na identifikaci či diskriminaci podobných či odlišných jevů ve výslovnosti. Audiografická cvičení, kdy se od studenta očekává záznam vyslechnutého textu ve formě fonetického přepisu (Maroušková, 1988, s. 169), mohou být značně náročná.

6.7 Shrnutí

V této kapitole jsme věnovali pozornost otázkám spojeným s hodnocením ve vztahu k celé koncepci vzdělávání, k výukovým cílům, které souvisí s Bloomovou taxonomií, a v souvislosti se specifiky hodnocení jazykových výkonů žáků v cizím jazyce se zaměřením na subjektivně skórovatelné úlohy, ke kterým patří také hlasité čtení.

Diskutovali jsme vlastnosti dobrého hodnocení, především validity (obsahové, konstruktové, predikční, souběžné, kontextové, skórovací a kognitivní) a reliability/konzistence (vnitřní a mezi hodnotiteli) a vztah reliability a validity na základě modelu produkce a percepce řeči dle Levelta (1999).

Upozornili jsme na jednotlivé druhy jazykových chyb, ale hlavní naší ctižádostí bylo osvětlit chyby ve výslovnosti AJ z hlediska pozitivního a negativního transferu (interference), abychom lépe pochopili zdroje příčin českého akcentu v AJ. Interference je výsledek vlivu mateřštiny na studovaný CJ, tj. mezijazyková interference, a vlivu, které souvisí se systémem osvojovaného jazyka, jeho pravidelností a nepravidelností, tj. vnitrojazyková interference.

Závěrem jsme osvětlili, jak je možné aplikovat Kuličův postup detekce, identifikace, interpretace a opravy chyb v podmínkách omezeného přímého kontaktu se studenty kombinovaného studia pomocí organizačních forem práce, které využívají formy typické pro e-learning a které zvyšují motivaci studentů, míru zapojení do samotného procesu výuky, ale také jejich samostatnost v učení se anglické výslovnosti.

6 Závěry

V teoretické části práce jsme se snažili podívat na hodnocení orálních dovedností vysokoškolského studenta, budoucího učitele AJ, v širším kontextu učitelských kompetencí, obecných kompetencí uživatele jazyka a komunikativní kompetence jako součásti oborově předmětové kompetence (viz 1, 2). Rozvoj orálních dovedností v anglickém jazyce patří k základním cílům v pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů, protože je nejen cílem výuky, ale ideálně také dominantním prostředkem výuky AJ spolu s mateřštinou. Proto jsme zkoumali různé aspekty řeči učitele ve třídě, které sice mohou platit obecně pro mluvní projev učitele, ale mají své zvláštní místo ve výuce CJ (viz 2.5).

Svou pozornost jsme v rámci orálních dovedností zúžili na jeden typ úlohy, hlasité čtení anglického textu, která může být aplikována jednak pro hodnocení výslovnosti anglického jazyka a jednak pro nácvik výslovnosti AJ pomocí modelové nahrávky britské angličtiny. Prodiskutovali jsme, proč si myslíme, že hlasité čtení má nezastupitelné místo v procesu výuky anglického jazyka navzdory negativnímu hodnocení hlasitého čtení proponenty komunikativního přístupu k výuce CJ (viz 4). Tím ovšem nechceme říct, že souhlasíme s hlasitým čtením každého úvodního textu v lekci, ale hlasité čtení by se mělo využívat tak, aby se v duchu komunikativního pojetí výuky AJ efektivně zúročil jeho potenciál. Zaměřili jsme se specificky na dvě z mnoha jiných možností využití hlasitého, tj. strukturovaný nácvik výslovnosti a hodnocení nahrávek hlasitého čtení připraveného dle modelové nahrávky jako součásti kontinuálního a sumativního hodnocení (viz 6.1).

Formát hlasitého čtení textu se často používá při zkoumání různých aspektů jednotlivých výslovnostních jevů a s nimi spojeného cizího akcentu v AJ (viz 4). Proto jsme se snažili poukázat na výsledky výzkumu, které by mohly osvětlit některou z diskutovaných otázek (viz 4.5, 5.4). Ačkoliv existují některé výzkumy českého akcentu v AJ v českém edukačním procesu, nesetkali jsme se s empirickým výzkumem, který by:

1. simuloval reálné časové podmínky impresionistického hodnocení českého akcentu budoucích českých učitelů vysokoškolskými učiteli předmětu Fonetika a fonologie,
2. měřil míru českého akcentu budoucích učitelů u relativně většího vzorku vysokoškolských studentů (obvykle maximálně 20 objektů),

3. snažil se z globálního hlediska identifikovat příčiny českého akcentu v angličtině, protože výsledky výzkumu jsou v tomto směru mnohoznačné nebo zaměřené na zkoumání jednoho dílčího příznaku ČA (Volín, 2010),

4. zjistil, jaký vliv má strukturovaný nácvik hlasitého čtení na redukci českého akcentu v angličtině budoucích učitelů AJ nebo stávajících učitelů v některé z forem dálkového studia AJ.

Těmito problémy se budeme zabývat v kapitolách 8 a 9.

Z hlediska posluchače vzorové nahrávky RMA jsme prozkoumali procesy, které jsou charakteristické pro percepci mluvené řeči, jejíž součástí je i výslovnost (viz 4.3). V souvislosti s produkcí řeči jsme se zabývali procesy, které jsou podstatou převádění grafické podoby tištěného textu do zvukové podoby (viz 4.3, 4.4). Oba typy procesů leží v jádru nácviku řečových dovedností, proto jsme se zabývali teoriemi jejich nácviku, rozdílem mezi osvojováním CJ a učením se cizímu jazyku (viz 3).

Cizí akcent je detekován v mluvě českých mluvčích díky odchýlkám od spisovné výslovnosti v AJ (viz 5.3). Jako vzorovou výslovnost jsme si zvolili britský akcent RP a ve stručném přehledu jsme charakterizovali jeho typické rysy včetně vývojových tendencí v současné RP výslovnosti (viz 5.2, příloha č. 13). Každé hodnocení se odvíjí od stanoveného cíle, proto jsme prodiskutovali adekvátnost různých cílů ve výuce výslovnosti a hodnocení výslovnosti se zřetelem k potřebám žáků AJ (viz 5.1).

Problematiku chyby ve výuce CJ jsme prozkoumali z pohledu receptivního a produktivního osvojování anglické výslovnosti, vnitrojazykové a mezijazykové interference, pozitivního a negativního transferu se zvláštním zřetelem k chybám, které vznikají zásluhou nekonzistence mezi mluvenou a psanou podobou anglického jazyka při hlasitém čtení (viz 6.5). Problematika chyby jakož i práce s chybou ve výuce anglické výslovnosti má na zřeteli jazykové potřeby žáka, které souvisí s rozvojem jeho strategií, u budoucích učitelů AJ s rozvíjejícími kompetencemi učitele (viz 1.1.1) a s aktivním přístupem k osvojování anglické výslovnosti (viz 6.6, příloha č. 30).

8 Hodnocení orálních dovedností se zaměřením na výslovnost

V letech 2009 až 2011 jsme provedli výzkumná šetření, jejichž cílem bylo hodnocení jedné z orálních dovedností studentů učitelů anglického jazyka, tj. hlasitého čtení anglického textu nacvičeného hlasitého čtení a hlasitého čtení spatra, z hlediska českého akcentu v anglické výslovnosti studentů 1. ročníku na VŠ. Současně jsme chtěli identifikovat jejich postoje k vlastní výslovnosti v AJ z mnoha hledisek.

Všichni studenti jsou účastníci některého studijního oboru v kombinaci s angličtinou na Katedře anglického jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen KAJ PdF UP). Šetření proběhlo po zavedení strukturovaného studia, tj. bakalářské a magisterské studium jsou pojímány odděleně (jeden z následků Boloňské deklarace z roku 1999⁸³). Subjekty našeho šetření jsou studenti bakalářského studia. Většina studentů pokračuje dále ve studiu v magisterském programu, jehož hlavní náplní jsou pedagogické a lingvodidaktické disciplíny a pedagogické praxe, jež je mají připravit pro učitelské povolání.

Ve výzkumných šetřeních budeme pracovat s pojmem *český akcent* v AJ, jak byl osvětlen v kapitole 5.3.

8.1 Cíle výzkumných šetření

Provedli jsme celkově dvě výzkumná šetření. První výzkumné šetření se zabývá hodnocením českého akcentu (dále jen ČA) v procesu hlasitého čtení budoucích učitelů anglického jazyka.

První výzkumné šetření má dvě fáze a každá z nich se soustředí na jiné aspekty hodnocení českého akcentu v nahrávkách hlasitého čtení studenty AJ v 1. ročníku studia na VŠ.

Cílem první fáze je

- změřit průměrnou míru ČA ve výslovnosti českých studentů 1. ročníku denního a kombinovaného studia na základě hodnocení předem nacvičeného hlasitého čtení,
- zjistit, které tři z pěti výslovnostních jevů největší mírou přispívají k ČA,
- určit závažnost (váhu) pěti výslovnostních jevů, tj. *slovní přízvuk*, *větný přízvuk*, *rytmus*, *intonace* a *výslovnost individuálních hlásek*, na základě hodnocení nahrávek nacvičeného hlasitého čtení 3 hodnotiteli,

⁸³ Více na <http://www.bologna.msmt.cz/?id=bolonsky-proces/historie>.

- změřit korelace mezi závažností (váhami) zkoumaných výslovnostních jevů,
- změřit korelace reliability hodnocení nahrávek mezi dvojicemi hodnotitelů,
- zjistit, které kombinace tří výslovnostních jevů byly hodnotiteli nejčastěji považovány za ukazatele ČA,
- zjistit, jaká je konzistence mezi (dvěma či třemi) hodnotiteli v používání jednotlivých kombinací tří výslovnostních jevů.

Cílem druhé fáze je

- posoudit vliv nácviku hlasitého čtení s pomocí vzorové nahrávky na snížení ČA ve výslovnosti AJ studentů na základě t-testu,
- změřit korelace reliability hodnocení nahrávek mezi dvojicemi hodnotitelů,
- změřit korelace mezi závažností (váhami) zkoumaných výslovnostních jevů v případě hlasitého čtení spatra a nacvičeného hlasitého čtení.

Druhé výzkumné šetření se cíleně snaží identifikovat proměnné, které mohou mít vliv na míru ČA v angličtině. Především se však zaměřuje na identifikaci postojů budoucích učitelů AJ k anglické výslovnosti: k hodnocení svého osvojení výslovnosti; k vlastním cílům v oblasti výslovnosti angličtiny a příčinami těchto postojů k vlastní výslovnosti v AJ; k míře důležitosti, kterou připisují výslovnosti v porovnání s ostatními jazykovými prostředky; k subjektivnímu hodnocení výuky výslovnosti na ZŠ a SŠ a úrovně výslovnosti učitelů ze ZŠ a SŠ; jak dalece si studenti uvědomují důležitost osvojení výslovnosti pro další rozvoj své komunikativní kompetence v AJ.

9 První výzkumné šetření - český akcent v angličtině v průběhu hlasitého čtení

První výzkumné šetření vychází z **hodnotícího dotazníku**, který slouží k hodnocení **míry českého akcentu v angličtině** v nahrávkách hlasitého čtení studentů a k výběru tří **ukazatelů českého akcentu v angličtině** na základě výběru z pěti nabízených: **slovní a větný přízvuk, rytmus, intonace a výslovnost individuálních hlásek**, v případě studentů 1. ročníku AJ na Katedře anglického jazyka Pd UP v Olomouci.

Hlasité čtení anglického textu považujeme za legitimní součást fonologické a fonetické kompetence každého učitele AJ. Proto je také hodnocení hlasitého čtení v 1. ročníku

v předmětu Fonetika a fonologie a Fonetická cvičení součástí závěrečného hodnocení studentů. V denním studiu tvoří jednou ze tří částí ústní zkoušky z kurzu Fonetika a fonologie⁸⁴. U ústní zkoušky se jedná o hlasité čtení jednoho z patnácti textů, jejichž hlasité čtení si mají studenti předem nacvičit. Texty jsou v rozsahu 150 - 200 slov. Jeden z textů je v průběhu zkoušky zadán zkoušejícím jako zkušební. V předmětu Fonetická cvičení v denním studiu je pořízení nahrávky nacvičeného hlasitého čtení a její ústní analýza součástí požadavků k udělení zápočtu. V kombinovaném studiu v předmětu Fonetika a fonologie je pořízení nahrávky hlasitého čtení spatra a nacvičeného hlasitého čtení součástí požadavků k udělení zápočtu a ústní analýza srovnání obou nahrávek je součástí ústní prezentace portfolio ve skupině 3 - 4 studentů, což představuje formát ústní zkoušky v kombinovaném studiu.

Experimentální šetření první a druhé fáze vychází z identických podmínek u ústní zkoušky, kdy dva zkoušející, ideálně jeden rodilý mluvčí českého jazyka (dále jen RMČ) a jeden rodilý mluvčí anglického jazyka (dále jen RMA), mají k dispozici jen reálný čas k hodnocení výslovnosti studentů.

V následujícím textu jsou používány zkratky, které jsou vysvětleny na straně 9 tohoto dokumentu.

9.1 Výzkumné otázky a hypotézy

První výzkumné šetření má dvě fáze a v každé fázi pracuje s jiným poměrem kvantitativních a kvalitativních dat.

Výzkumné šetření v případě hodnotícího dotazníku pracuje s kvantitativními daty, která jsou ale interpretována ve světle nám známých výzkumů a teorií (viz uvedená literatura) a vlastních praktických zkušeností s cílovou skupinou studentů. Srovnává navzájem impresionistické hodnocení nahrávek hlasitého čtení třemi hodnotiteli, kteří jsou vysokoškolskými učiteli AJ, a kvantifikuje výsledky plynoucí z daného šetření. Jedná se o hodnocení jak nacvičeného hlasitého čtení (fáze I), tak hlasitého čtení spatra (fáze II).

⁸⁴ Ústní část zkoušky z předmětu Fonetika a fonologie trvá 20 minut a studenti ji skládají ve dvojicích. Kromě hlasitého čtení textu krátké pohádky či příběhu (150 - 200 slov) studenti spolu konverzují na základě předem přidělených rolí (3-4 minuty) a odpovídají na 2 teoretické otázky, které jim zadá zkoušející a které se týkají problematických oblastí jejich písemného testu.

Fáze I

Výzkumné otázky:

1. **Jaká je průměrná hodnota českého akcentu v angličtině studentů změřená na základě hodnocení nacvičeného hlasitého čtení třemi hodnotiteli?**
2. **Jak těsné jsou vztahy závislosti mezi váhami jednotlivých průměrných hodnot cizího akcentu v angličtině naměřené třemi hodnotiteli v případě hlasitého čtení souvislého textu českými studenty?**
3. **Jaká je závažnost jednotlivých výslovnostních jevů pro český akcent v angličtině?**
4. **Jaká je korelace mezi změřenými váhami jednotlivých výslovnostních jevů směřodatných pro identifikaci českého akcentu v angličtině českých studentů?**
5. **Jak konzistentní je vztah mezi hodnoceními jednotlivých hodnotitelů v případě nacvičeného hlasitého čtení?**
6. **Které kombinace tří výslovnostních jevů byly nejčastěji považovány za příčinu ČA 3 hodnotiteli?**
7. **Jaká je shoda mezi hodnotiteli v používání jednotlivých kombinací příčin tří výslovnostních jevů při posuzování připraveného hlasitého čtení?**

Fáze II

8. **Jaký vliv má nácvik hlasitého čtení na snížení českého akcentu při hlasitém čtení v AJ?**
9. **Jak se liší výběr příčin českého akcentu hodnotiteli, pokud poslouchají hlasité čtení bez přípravy a s přípravou?**
10. **Jaké jsou korelace reliability hodnocení nahrávek mezi dvojicemi hodnotitelů?**

9.2 Metodologie výzkumu fáze I

Následující podkapitoly se zabírají výzkumným materiálem (typem hlasitého čtení a rozбором textu nahrávek), výzkumným vzorkem (hodnotiteli a hodnocenými), výzkumným nástrojem, předvýzkumem, průběhem hlavního výzkumného šetření, výsledky a jejich interpretací. V této fázi výzkumu je předmětem rozboru nacvičené hlasité čtení.

9.2.1 Materiál

Materiál tvoří 66 nahrávek, které odevzdali vysokoškolští studenti (viz 9), kteří si připravili hlasité čtení souvislého textu *The bodies of missing balloonists found* (viz příloha č. 31⁸⁵).

9.2.1.1 Rozbor textu vzorové nahrávky

Text je psaný v publicistickém stylu a je typický pro zprávy britského zpravodajství BBC. Ačkoliv se jedná o psaný text, je primárně určen k hlasitému čtení, tj. z hlediska hlasatele je určený ke zrakovému vnímání a ústní produkci (Bartošek, 2003). Čtená zpravodajství stanice BBC World Service a jejich nápodoba českými studenty se velmi často používají pro fonetický výzkum některého výslovnostního jevu (např. český přízvuk v anglické výslovnosti - Volín, Poesová (2008); Volín, Skarnitzl (2010)), protože výslovnost hlasatelů BBC je považována za britskou standardní výslovnost (Gimson, 1989; Roach, 2009; Wells, 2008). Pro českého čtenáře anglického textu je daný text náročný co do mluvního tempa i ostatních prozodických vlastností a zásluhou převažujícího nominálního vyjádření, které je charakteristické pro publicistický styl v angličtině. Jde tedy o text, jehož hlasité čtení si je třeba nacvičit.

Ke kvantitativní a kvalitativní analýze textu byl použit analyzátor textu TEXTALYSER (<http://textalyser.net>), který je volně dostupný online. Celkové výsledky analýzy jsou uvedeny v příloze č. 37 a my z nich vybíráme následující charakteristiky.

Text obsahuje 142 psaných, nikoliv fonetických slov, z toho 104 různých slov, což přispívá k lexikální hustotě textu (angl. *complexity factor/lexical density*⁸⁶), která činí 73,2 %. Z celkového počtu 143 slov je 42 substantiv. K náročnosti hlasitého čtení může přispívat

⁸⁵ Text včetně nahrávky britského zpravodaje BBC Duncana Kennedyho v Římě je dostupný online na http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/wordsinthenews/2010/12/101206_witn_balloonists_page.shtml.

⁸⁶ Překlad autorky.

skutečnost, že text obsahuje 4 vlastní jména, 4 zeměpisné názvy a 1 víceslovné pojmenování závodu sestávající z 5 slov (*Gordon Bennett Gas Balloon race*). Na obtížnosti textu pro hlasité čtení se může podílet také přítomnost 4 číslovek (25th, 19, 54th, 80), zkratka (*km*) a kontrahovaný tvar (*could've*).

Text obsahuje 211 slabik a průměrná délka slova je **1,51** slabiky. BBC hlasatel potřeboval 50 sekund k přečtení textu, což znamená, že za sekundu vyslovil **4,22** slabik. 88 slov je jednoslabičných, 38 dvouslabičných, 9 tříslabičných a 5 slov má 4 slabiky (viz příloha č. 22).

Srovnáme-li mluvní tempo hlasatele s hodnotami v tabulce č. 2 (viz 2.5.1.3), které pořídili Tauroza a Allison (1990), jež uvádějí, že v případě rozhlasových monologů je průměrná délka slova měřená ve slabikách **1,6** a počet vyslovených slabik za sekundu je **4,17**, vidíme, že **sledované** mluvní tempo je mírně vyšší, než je průměr.

Průměrně každé slovo obsahuje 4,55 písmen, přitom nejdelší slovo obsahuje 12 písmen (*difficulties*), 11 písmen mají 3 slova (např. *authorities*, *balloonists*, *experienced*) a 10 písmen má 1 slovo (*identities*).

Celkově text obsahuje 9 souvětí (15 vět), nejdelší je první souvětí, které obsahuje 32 slov, a nejkratší věta má 5 slov. Průměrně má každé souvětí 15,8 slov.

Tento text je hodnocen z hlediska čtivosti⁸⁷ v případě anglických rodilých mluvčích jako optimální (angl. **readability beta = 63,3**; **Gunning-Fog Index = 7,7**) jako text k tichému čtení (viz příloha č. 37), ale pro hlasité čtení českými studenty je přiměřeně náročný k úrovni B2.2 – C1.1, což dosvědčuje výpočet Mistríkova **relativního stupně srozumitelnosti krátkého textu R= 39,55**, který ho klasifikuje na horní hranici průměrných a snadno srozumitelných textů (viz příloha č. 34).

Z hlediska výslovnosti je pro naši práci zásadní rozbor textu z hlediska počtu slabik plnovýznamových a gramatických slov (viz příloha č. 32). Pro naše účely jsme také přepočítali počet slov tak, aby odpovídal ne psanému textu, ale počtu vyslovených slov. Například řadová číslovka **54th** je čtena jako 3 slova: **the fifty fourth** (viz poznámky k příloze č. 38). (Viz 9.3.7.)

⁸⁷ Angl. pojem *readability* je přeložen jako čtivost v tomto významu Průchou et al. (2009, s. 42) a Průchou (1998).

9.2.2 Výzkumný vzorek

Fáze základního výzkumu se účastnilo 66 vysokoškolských studentů, kteří odevzdali nahrávky hlasitého čtení, a 3 vyučující anglického jazyka jako hodnotitelé nahrávek hlasitého čtení.

9.2.2.1 Studenti

Účastníci experimentálního šetření ($n = 66$) jsou studenti AJ na konci 1. nebo 2. semestru 1. ročníku (viz 9.2.5.2 *Sběr dat*). Jde o studenty, kteří v roce 2010 vykonali písemnou přijímací zkoušku z anglického jazyka (dále jen AJ) na úrovni B2 dle SERR s minimálně šedesátiprocentní úspěšností. Avšak součástí přijímacího řízení nebyla ústní zkouška z AJ, takže úroveň výslovnosti v AJ nebyla jedním z kritérií výběru uchazečů.

Z počtu 66 studentů je 13 mužů a 53 žen. 33 subjektů studuje obor Angličtina se zaměřením na vzdělávání v denním tříletém bakalářském studiu⁸⁸ a 33 subjektů studuje v jedné ze dvou forem dálkového studia: 14 subjektů studuje v kombinované formě obor Angličtina se zaměřením na vzdělávání v 2,5 letém programu, z nichž 75% učí AJ na ZŠ či SŠ, a 19 studentů z rozšiřujícího 2,5 letého programu studuje Angličtinu pro ZŠ a všichni jsou učitelé AJ na ZŠ či SŠ (viz tabulka č. 9.1).

Pro označení jednotlivých skupin jsou používány následující zkratky, které korespondují s označením předmětu Fonetika a fonologie pro jednotlivé typy studia v 1. ročníku:

	<i>n</i>	<i>muži</i>	<i>ženy</i>
WPFONE	19	2	17
KFONE	14	3	11
FONCV	33	8	25
Σ	66	13	53

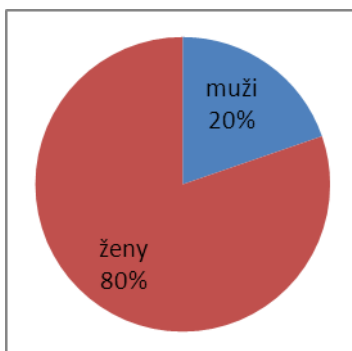
WPFONE – rozšiřující 2,5 letý program Angličtina pro ZŠ

KFONE – kombinované 2,5 leté studium Angličtina se zaměřením na vzdělávání

FONCV – denní tříleté bakalářské studium Angličtina se zaměřením na vzdělávání

Tabulka č. 7: Účastníci fáze I prvního výzkumného šetření

⁸⁸ Většina studentů bakalářského studia pokračuje dále ve studiu v rámci magisterského studia, aby mohla učít AJ na primárním a sekundárním stupni české školy.



Graf č. 1: Poměr mužů a žen

Jedná se o záměrný výběr ze skupin (Chráska, 2007, s. 21 - 22), neboť o výběru rozhodovaly následující faktory: všichni členové jsou rodilými mluvčími českého jazyka a studují AJ v některém programu vysokoškolského studia, jehož součástí je předmět Fonetika a fonologie, a všichni zaslali do začátku výzkumu nahrávku ve formátu mp3. Ze tří skupin o původním počtu 75 byly vyloučeny nahrávky následujících členů: 3 studenti jsou

rodilí mluvčí azerbajdžánského, slovenského a německého jazyka, 3 studenti nahrávku nezaslali ve stanovených termínech (31. 1. 2011, 30. 6. 2011), přičemž zaslání nahrávky s nacvičeným hlasitým čtením patří k zápočtovým požadavkům, a 3 formáty zvukových nahrávek se nepodařilo převést do formátu mp3.

9.2.2.2 Hodnotitelé vzorků hlasitého čtení

Tři učitelé anglického jazyka jako hodnotitelé vzorků hlasitého čtení byli vybráni záměrně (Chráska, 2007, s. 21-22) jako učitelé, k jejichž běžné praxi patří hodnocení výslovnosti vysokoškolských studentů u zkoušky z fonetiky a fonologie. 2 učitelé jsou čeští rodilí mluvčí (jedním z nich je také autorka této práce), kterým je 57 a 40 let s praxí výuky anglického jazyka 35 a 17 let a jeden rodilý mluvčí AJ (54 let) s praxí 30 let výuky anglického jazyka, z toho posledních 15 let vyučuje AJ v České republice. Všichni tři učitelé jsou proškolení učitelé v otázkách fonetiky a fonologie a jsou v každodenním kontaktu s převážně homogenními skupinami českých studentů (viz 6.3). Hodnotitelé označováni jako český rodilý mluvčí 1 a 2 (RMČ1, RMČ2) a anglický rodilý mluvčí (RMA) mají patnáctiletou praxi s hodnocením výkonů studentů u cambridgeské zkoušky na úrovni B2, tj. First Certificate in English (dále jen FCE), a na úrovni C1, tj. Certificate in Advanced English (dále jen CAE).

Je známo, že se ve výzkumu zabývajícím se měřením cizího přízvuku v angličtině dává přednost hodnotitelům, kteří jsou rodilí mluvčí AJ bez jakéhokoliv lingvistického vzdělání nebo alespoň bez kontaktu s danou monolingvní skupinou. Například v FCE Příručce pro učitele (FCE Handbook for Teachers, 2008, s. 86) se uvádí: „Zkoušející by měli (kandidáta) hodnotit z pozice člověka, který není odborník na výuku angličtiny jako cizího jazyka,

a hodnotit celkový dojem, který na ně dělá jeho výslovnost, a vzít v úvahu míru úsilí, kterou hodnotitele stojí, aby kandidátovi porozuměli.“⁸⁹

K výběru hodnotitelů pro naše šetření bylo rozhodnuto na základě těchto skutečností:

- V běžné vysokoškolské praxi se očekává, že studenty z odborného předmětu bude hodnotit učitel, který je specialistou v daném oboru. V případě hodnocení ústního cizojazyčného projevu studenta se za ideální považuje stav, kdy je fonetická kompetence studentů v průběhu ústní části zkoušky z předmětu Fonetiky a fonologie posuzována minimálně dvěma hodnotiteli, jedním RMČ a jedním RMA.
- Hodnocení nahrávek by mělo co nejvíce odrážet realitu zkoušení u (standardizovaných) zkoušek a probíhat v reálném čase.
- Ve standardizovaném formátu cambridgeských zkoušek je každý kandidát skládající ústní část zkoušky na úrovni B2 či C1 dle SERR (2002) posuzován dvěma hodnotiteli, kteří mohou být oba dva čeští rodilí uživatelé anglického jazyka.⁹⁰ Výslovnost jako celek je zahrnuta do globálního hodnocení (viz příloha č. 39) a zvlášť je posuzována jedním zkoušejícím jako jedno ze čtyř kritérií analytického hodnocení (více viz 6.3.3, 6.3.4). Stejně funkce mají i dva zkoušející u ústní části zkoušky z předmětu Fonetika a fonologie.
- Schopnost adekvátně používat různé specificky zaměřené nástroje hodnocení patří k diagnostickým kompetencím učitele, tedy i vysokoškolského učitele (Hanušová, 2005, s. 48; Švec, 1999, s. 23).

9.2.2.3 Odhad rozsahu výběru vzorku

Pro odhad výběru potřebného rozsahu vzorku jsme použili vzorec pro výpočet **n** (Chráska, 2007, s. 25):

$$n = \frac{t_{\alpha}^2 \cdot s^2}{\Delta^2}$$

kde **n** = požadovaný rozsah výběru, t_{α} = koeficient spolehlivosti výsledků pro zvolenou spolehlivost α , s^2 = rozptyl, Δ = přípustná absolutní chyba/požadovaná přesnost.

⁸⁹ Volný překlad autorky: „Examiners put themselves in the position of a non-ESOL specialist and assess the overall impact of the pronunciation and the degree of effort required to understand the candidate.“

⁹⁰ Anglický rodilý mluvčí je však vyžadován u hodnocení výkonu kandidáta na úrovni C2 dle SERR u cambridgeské zkoušky Certificate of Proficiency in English (CPE).

Obrázek č. 14: Vzorec pro odhad výběru potřebného rozsahu vzorku

Do vzorce jsme dosadili hodnoty rozptylu z výzkumu pro 66 nahrávek hodnocených 3 hodnotiteli: $S_1^2 = 0,5110$, $S_2^2 = 0,4557$, $S_3^2 = 0,4235$. Dospěli jsme k závěru, že 66 nahrávek dostatečně splňuje požadovaný rozsah výběru (tj. 41 – 49 nahrávek) při 95% spolehlivosti výsledků ($t_{0,05}$) při požadované přesnosti $\pm 0,2$ bodu.

9.2.3 Výzkumný nástroj

Byl vytvořen výzkumný nástroj v podobě hodnotícího dotazníku pro jednotlivé skupiny (WPFONE, $n = 19$; KPHONE, $n = 14$; FONCV, $n = 33$) v české a v anglické verzi (viz příloha č. 46).

Dotazník obsahuje dvě škály. První škála je pětistupňová Likertova škála (1= extrémně silný český přízvuk v angličtině, 5 = minimální, těžce postižitelný český přízvuk v angličtině) a byla použita k hodnocení míry českého akcentu v nahrávkách nacvičeného hlasitého čtení. Pětistupňová škála je běžně užívána ve výzkumech zabývajících se cizím přízvukem v angličtině (Piske et al., 2001, s. 194, In Volín, Skarnitzel, 2010, s. 272). Nahrávky pořídili čeští vysokoškolští studenti.

Druhá škála je třístupňová (3 = daný výslovnostní jev přispívá nejvíce ze třech vybraných výslovnostních jevů k českému akcentu RMČ, 1= daný výslovnostní jev přispívá ze třech vybraných výslovnostních jevů nejméně k českému akcentu). Hodnotitelé mohli vybírat tři z pěti nabízených možností: A = slovní přízvuk, B = větný přízvuk, C = rytmus, D = intonace, E = výslovnost individuálních hlásek.

9.2.4 Předvýzkum

V roce 2009 v rámci předmětu Fonetická cvičení⁹¹ bylo pořízeno 30 různých nahrávek nacvičeného hlasitého čtení na základě textů o 200 - 250 slovech, které si denní studenti kurzu Fonetická cvičení sami vybrali. Ve cvičeních byli studenti metodicky instruováni, jak pracovat na své výslovnosti v průběhu hlasitého čtení a přímo ve cvičeních se pracovalo s příklady dvou různých nahrávek anglických rodilých mluvčích (text pohádky, text BBC zprávy). Studenti měli časový prostor 8 týdnů, aby pracovali na zlepšení svého hlasitého

⁹¹ Předmět Fonetická cvičení (B předmět) v důsledku kapacity počítačové místnosti, která má 16 počítačových jednotek, může navštěvovat v denním studiu zhruba polovina studentů (33) z těch, kteří v prvním ročníku studují předmět Fonetika a fonologie (68 studentů), neboť je do rozvrhu nasazen jen dvakrát po hodině (45 minut).

čtení a zaslali nahrávku, kterou si sami zvolili, do 15. 2. 2009. Pořízení nahrávek studenty bylo součástí zápočtových požadavků v daném kurzu a mělo studentům pomoci připravit se na jednu část ústní zkoušky z předmětu Fonetika a fonologie v 1. ročníku studia. Vzhledem k neuspokojivé kvalitě výslovnosti nacvičeného hlasitého čtení bylo 7 studentů požádáno, aby pokračovali v nácvičku hlasitého čtení s pomocí nahrávek britského rodilého mluvčího a aby nahrávku pořídili ještě jednou.

Hodnotitelkou nahrávek byla autorka tohoto projektu. Nahrávky byly pilotně ohodnoceny pouze jedním hodnotitelem s využitím pětistupňové stupnice (1 = velmi špatná výslovnost v AJ s extrémně silným českým akcentem, která místy zamezuje porozumění textu, 5 = výborná výslovnost v angličtině s téměř nepostizitelným českým akcentem v AJ, která napomáhá plnému pochopení textu).

Pětistupňová stupnice se snadno aplikovala, pokud se jednalo o první část hodnotícího výroku. Druhá část výroku týkající se srozumitelnosti byla hůře aplikovatelná v případech, kdy si studenti vybrali vzorové nahrávky s příliš rychlým mluvním tempem nebo textu, který byl zpíván. Z tohoto důvodu byla objektivita hodnocení ovlivněna předem nezamýšlenými proměnnými.

Kromě globálního hodnocení výslovnosti hlasitého čtení na stupnici 1 až 5 byly jednotlivé nahrávky anotovány hodnotitelkou dle nejzávažnějších chyb ve výslovnosti, kterých se studenti dopouštěli, ve formě nestrukturovaného komentáře (viz příloha č. 30). Na základě obsahové analýzy 30 nestrukturovaných komentářů v AJ bylo identifikováno 5 výslovnostních jevů, které mohou podstatně přispívat různou měrou k českému akcentu ve výslovnosti v AJ při poslechu nahrávek hlasitého čtení: slovní přízvuk, větný přízvuk, rytmus, intonace a výslovnost jednotlivých hlásek. Těchto pět výslovnostních kategorií bylo použito nejen ke konstrukci finální podoby hodnotícího dotazníku, který byl aplikován v roce 2011 (viz příloha č. 30), ale také pro předvýzkum v roce 2010 (viz podkapitola 9.3.4).

Je zřejmé, že jsme jako autoři výzkumu identifikovali výslovnostní jevy a vybrali je pro hodnotící dotazník, může být celý proces ovlivněn celou řadou subjektivních faktorů. Proto jsme současně přihlédlí k výsledkům výzkumu, které jsou součástí nezveřejněné M.A. dizertace *Development of criteria for pre-use evaluation of pronunciation in teaching materials for young beginners and implementation of comparative pre-use evaluation* a který jsme provedli v letech 1995-1997 (Ivanová, 1999a). Prostřednictvím dotazníku se dotázala 34

učitelů AJ reprezentujících 9 různých národností, která kritéria hodnocení komponentu výslovnosti v učebnicích angličtiny považují za nejdůležitější vzhledem k potřebám svých žáků v hodinách angličtiny (ibid.). Shromáždila 217 výroků, z nichž se 43 týkalo výslovnostních jevů (1999b, s. 193-194). Na základě těchto 43 výroků vygenerovala následující kritéria pro hodnocení komponentu výslovnosti v učebnicích AJ pro nejmladší žáky: slovní přízvuk, intonaci, větný přízvuk, rytmus, výslovnost jednotlivých souhlásek a samohlásek, rysy souvislého mluvního projevu, prezentace transkripce v učebnici a snadnost daného výslovnostního jevu pro učení (ibid., s. 204). Prvních pět kritérií bylo bohatě zastoupeno jednotlivými výroky a byla jim přisouzena vysoká míra závažnosti prostřednictvím dalšího dotazníkového šetření, kterého se účastnilo 55 českých respondentů, učitelů AJ: **slovní přízvuk (12., 92,6 %)**, **intonace (28., 85,8 %)**, snadnost daného výslovnostního jevu pro učení (**34., 80,7%**), **výslovnost jednotlivých souhlásek (35., 80,4 %)** a **samohlásek (40., 77,6 %)**, **rytmus (41., 77,3 %)**, **větný přízvuk (46., 75,5 %)**, rysy souvislého mluvního projevu (53., 69,2 %), prezentace transkripce v učebnici (63., 55,8 %). První číslo v závorce označuje pořadí daného kritéria z 65 možných; druhé číslo udává, jaké procento závažnosti mu respondenti ze 100 procent přisoudili (Ivanová, 1999b, s. 267 - 268). Myslíme si, že tučně označená kritéria jsou aplikovatelná také pro posouzení míry českého akcentu v AJ, protože kritériem přidělení skóre jednotlivým kategoriím byla závažnost výslovnostních jevů v AJ pro české žáky tak, jak ji vnímají učitelé AJ v ČR. Vyslovujeme názor, že výsledky výzkumu, které provedla autorka této práce, mohou alespoň do určité míry objektivizovat obsahovou analýzu nestrukturovaných komentářů autorkou, neboť jsou shodná s kategoriemi, které byly vytvořeny pro posouzení českého akcentu ve výslovnosti AJ.

Na základě praktických zkušeností s hodnocením ČA a studia relevantní literatury, která se v angličtině zabývá cizím akcentem, došlo k úpravě výroků pro jednotlivé stupně tak, aby se výrok vztahoval jen k míře ČA v AJ, následujícím způsobem:

1 = extrémně silný český akcent,

2 = velmi silný český akcent,

3 = středně silný český akcent,

4 = slabý český akcent,

5 = těžko postižitelný český akcent (výslovnost blízká rodilému mluvčímu).

Pro účely finálního výzkumu, který proběhl v lednu až červnu 2011, došlo také k úpravě zápočtových požadavků. Byla požadována jedna nahrávka hlasitého čtení stejného textu,

který byl zadán vyučujícím kurzu, protože jednotný text umožňuje snadnější srovnání různých parametrů výslovnosti.

9.2.5 Průběh výzkumného šetření

Následuje popis toho, jak byly úkoly zadány studentům a hodnotitelům a jak byla sesbírána data.

9.2.5.1 Administrace úkolů studentům a hodnotitelům

Zadání úkolu hlasitého čtení studentům 1. ročníku

Studenti 1. ročníku denního studia (v tabulkách čísla 1 - 33) byli ve cvičeních předmětu Fonetická cvičení metodicky i prakticky instruováni, jak si nacvičit hlasité čtení ukázky publicistického stylu v angličtině pomocí vzorové ukázky BBC hlasatele, který je RMA, a přiloženého textu *The lost ballooningists found*. Nahrávku měli pořídit v okamžiku, kdy usoudili, že jsou sami spokojeni s úrovní svého hlasitého čtení textu ve srovnání se vzorovou nahrávkou RMA.

Studenti 1. ročníku kombinovaného studia AJ (v tabulkách čísla 34 - 66) byli stručně metodicky poučeni v přednáškách předmětu Fonetika a fonologie, jak mají s nahrávkami pracovat, protože na celý jednosemestrální kurz mají celkově dotaci 8 kontaktních hodin. Současně dostali podrobný metodický list, jak při nácvičení hlasitého čtení postupovat (viz příloha č. 30). Konečnou verzi nahrávky téhož textu měli pořídit stejně jako studenti denního studia teprve ve chvíli, kdy budou se svým výkonem spokojeni.

Zadání úkolu hodnotitelům hlasitého čtení

Byli kontaktováni vysokoškolští učitelé kurzu Fonetiky a fonologie na pedagogických fakultách a tři z nich byli ochotni spolupracovat na daném výzkumu, 3 rodilí mluvčí českého jazyka (do tohoto počtu zahrnují i autorku výzkumu) a 1 rodilý mluvčí anglického jazyka.

Každý hodnotitel obdržel hodnotící dotazník včetně instruktáže, jak s dotazníkem pracovat při poslechu 66 nahrávek:

- Vyslechnout si nahraný vzorek každého studenta jen jednou jako při ústní zkoušce, tj. v reálném čase nahrávky.
- Český akcent v AJ hodnotit ve srovnání s vzorovou nahrávkou britského hlasatele BBC.

- Do hodnotícího dotazníku zaznamenat skóre od 1 do 5 reflektující míru českého akcentu v AJ.
- Do dotazníku uvést tři důvody (v pořadí jejich důležitosti), proč se hodnotitel rozhodl danému čtenáři přidělit určité skóre.

Hodnotitelům byly poskytnuty hodnotící dotazníky pro jednotlivé skupiny studentů WPFONE (čísla 1 - 19), Kfone (čísla 20-33) a FONCV (čísla 34 - 66), nahrávky hlasitého čtení ve formátu mp3, vzorová nahrávka britského mluvčího a text *The lost balloonists found* (vše v elektronické podobě).

Protože se jednalo o vyučující, kteří se ve své profesi zabývají výslovností a kteří jsou pravidelně standardizováni jako zkoušející u ústní části cambridgeských zkoušek na úrovních B2 a C1, nepovažovali jsme školení ve všech fázích, jak to požaduje např. Bachman (2010, s. 453 – 454, viz 6.3), za nutné, protože všichni prošli v roce 2011 standardizací na úrovních B2 a C1 a uspěli.

9.2.5.2 Sběr dat

Sběr dat pro výzkumné šetření proběhl od 1. 1. 2011 do 30. 6. 2011, protože skupina FONCV a Kfone mají předmět Fonetika a fonologie v zimním semestru 1. ročníku studia a skupina WPFONE v letním semestru 1. ročníku studia. Na pořízení nahrávek měly všechny tři skupiny 6 týdnů. Skupina Kfone (n = 14) a FONCV (n = 33) zaslala nahrávky do 15. 2. 2011 a skupina WPFONE (n = 19) do 30. 6. 2011. Z celkového počtu 75 nahrávek je předmětem výzkumu jen 66 nahrávek z důvodů diskutovaných výše (viz 9.2.2.1 Studenti).

9.2.6 Zpracování a analýza dat

Získaná data byla nejprve převedena do tabulek vytvořených v Microsoft Word 2010 (přílohy č. 48 - 50), částečně zpracována v programu Excel 2010 a částečně analyzována v programu Statistica 7. Grafy byly vytvářeny v programu Excel 2010 a Statistice 7. K vyjádření výsledků jsou použity grafy výsečové (koláčové), histogramy četnosti (sloupcové), krabicové grafy a polygony četností (spojnicové) (Chrásková, 2007, s. 43 - 45).

Výběr textu byl posouzen na základě rozboru textu *The lost balloonists found*, který byl proveden:

- a) prostřednictvím analyzátoru textu **TEXTALYSER**, který je volně dostupný online (<http://textalyser.net>) (příloha č. 37);

- b) formou obsahové analýzy textu z hlediska jednotlivých výslovnostních jevů (příloha č. 38);
- c) pomocí Mistříkova **relativního stupně srozumitelnosti krátkého textu** (příloha č. 34).

Zpracování dat z první fáze výzkumného šetření I bylo provedeno pomocí **základních deskriptivních charakteristik** (tabulky četností, minim, maxim, průměrných hodnot, směrodatných odchylek, rozptylů, mediánu, modu, atd.).

Hypotézy byly testovány pomocí Pearsonova korelačního koeficientu r_p pro parametrická data, Spearmanova korelačního koeficientu r_p pro pořadová data a Kendallova koeficientu shody W .

Hladina významnosti je stanovena ve shodě s územ v pedagogické metodologii $p \leq 0,05$, což znamená, že riziko chybného přijetí či zamítnutí nulové hypotézy je 5 % (Chráška, 2007).

V hlavním textu práce jsou k dispozici jen nejdůležitější shrnující tabulky a grafy se stručným popisem dat, ostatní souhrnné deskriptivní charakteristiky jsou uvedeny v přílohách. Veškeré ostatní dílčí tabulky, analýzy, nestrukturované i strukturované komentáře k nahrávkám a nahrávky hlasitého čtení, které jsou podstatnou, ale nesmírně rozsáhlou součástí experimentálního šetření, jsou k dispozici u autorky.

Příčiny českého akcentu v angličtině jsou kódovány písmeny A - D následovně: A = slovní přízvuk, B = větný přízvuk, C = rytmus, D = intonace, E = individuální hlásky.

9.2.7 Výsledky

V odpovědích na jednotlivé otázky jsou uváděny jen zásadní shrnující tabulky, grafy, výpočty a vzorce, ale velká část tabulek a výpočtů (testů statistické významnosti dosažených výsledků) je umístěna v přílohách stejně jako příliš rozměrné grafy, jejichž zmenšení by vedlo ke zhoršené čitelnosti legendy.

Výzkumné otázky:

9.2.7.1 Jednotlivé průměrné hodnoty ČA v AJ naměřené třemi hodnotiteli u nacvičeného hlasitého čtení

Nezávisle proměnnou je český akcent v angličtině v případě nacvičeného hlasitého čtení souvislého anglického textu a **závisle proměnnou** jsou **hodnoty** (průměrné, maximální a minimální) **českého akcentu jednotlivých českých studentů**, které jsou naměřeny

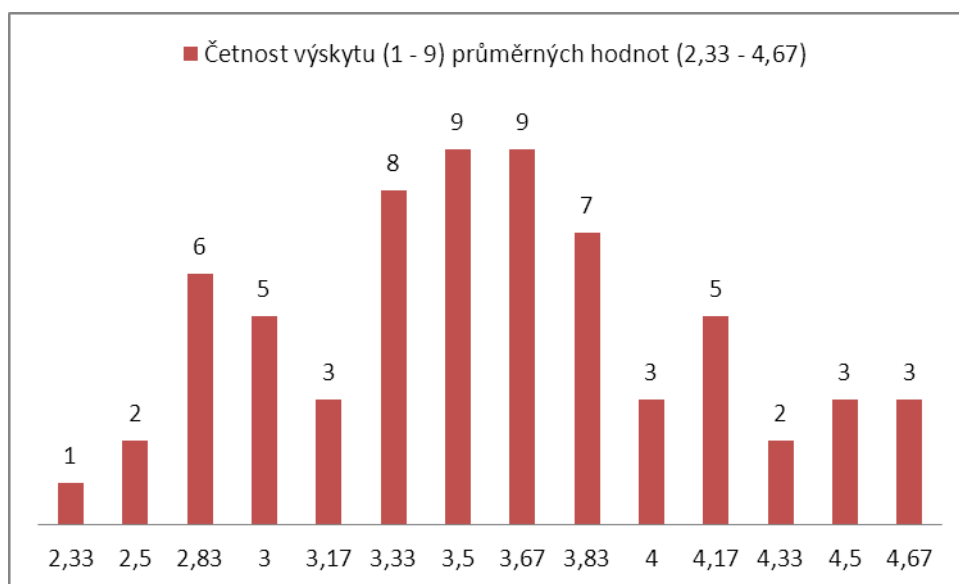
jednotlivými hodnotiteli. Tabulka č. 8 shrnuje data z obšírné tabulky, která je k dispozici v příloze č. 51, kde **S 1-66** jsou čísla přiřazená studentům, jejichž míra ČA je změřena 3 hodnotiteli. **RMČ1** a **RMČ2** jsou dva rodilí mluvčí češtiny a **RMA** je třetí hodnotitel, který je rodilý mluvčí AJ. Celkem bylo naměřeno **14 různých průměrných hodnot ČA**.

14 různých naměřených průměrných hodnot (\bar{x}_{1-14})	Průměrné hodnoty pro RMČ1, RMČ2 a RMA	Četnost výskytu průměrných hodnot	Součet četností ve vyznačeném rozpětí	Počet četností vyjádřený v %
1	2,33	1	9	13,6 %
2	2,5	2		
3	2,83	6		
4	3	5	8	12,1 %
5	3,17	3		
6	3,33	8	33	50,0 %
7	3,5	9		
8	3,67	9		
9	3,83	7		
10	4	3	16	24,2 %
11	4,17	5		
12	4,33	2		
13	4,5	3		
14	4,67	3		
		$\Sigma = 66$		100 %

Tabulka č. 8: Průměrné hodnoty českého akcentu pro připravené hlasité čtení

Naměřené průměrné hodnoty ČA jsou v tabulce č. 8 řazeny **od** nejnižší průměrné hodnoty českého akcentu v AJ, tj. $\bar{x}_{\min} = 2,33$, což představuje pásmo *velmi silného českého akcentu* v AJ, až **po** nejvyšší průměrnou hodnotu, tj. $\bar{x}_{\max} = 4,67$, což představuje pásmo *velmi slabého českého akcentu* v angličtině.

Z tabulky č. 8 a grafu č. 2 vyplývá, že modus je binominální (dvouvrcholový) s četnostmi 9 pro skóre 3,50 a 3,67, medián $\tilde{x} = 3,5$, aritmetický průměr $\bar{x}_{1-66} = 3,57$, směrodatná odchylka $\sigma = 0,3023$ a rozptyl (variance) $\sigma^2 = 0,5498$. Bylo naměřeno 14 různých průměrných hodnot s variační šíří $R = 2,34$, přitom nejvíce četností představuje interval průměrných hodnot od 3,33 do 3,83, což představuje 33 výskytů (tj. 50 %). V rozpětí od 3 do 3,83 se nachází 41 (**62,1 %**) ze 66 hodnot, což představuje středně silný český akcent v AJ při hlasitém čtení studentů.



Graf č. 2: Grafické znázornění četnosti výskytu 14 průměrných hodnot českého akcentu

9.2.7.2 Celková průměrná hodnota ČA v AJ u nacvičeného hlasitého čtení

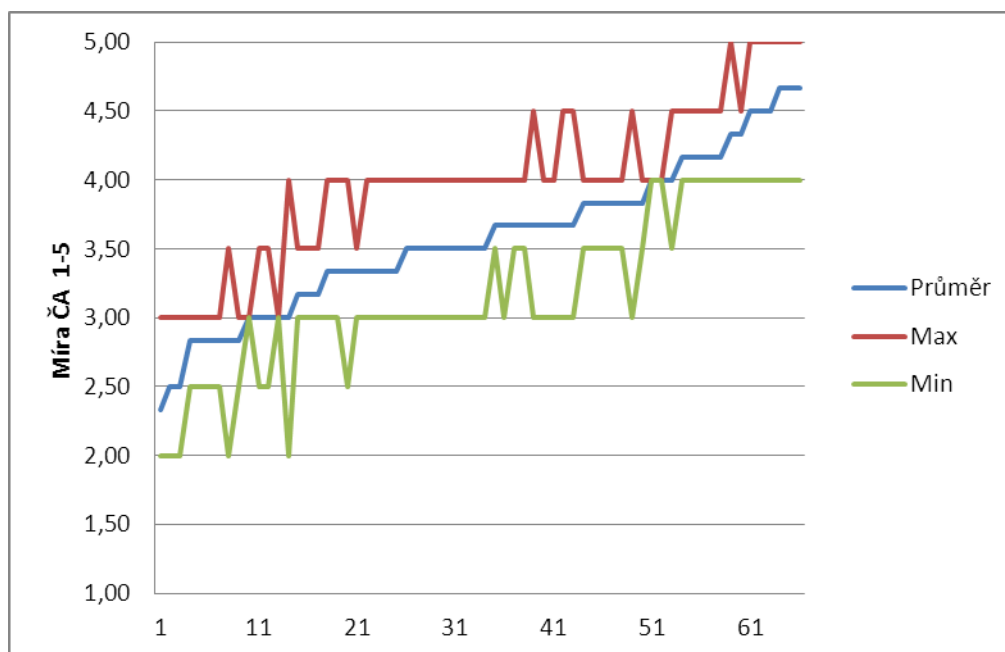
Na základě uvedených dat můžeme říct, že při $\sigma = 0,30$ v intervalu $\pm \sigma$ kolem **aritmetického průměru = 3,57**, tj. od 3,27 do 3,87, všichni tři hodnotitelé naměřili v případě 50% (tj. 33 studentů) „*mírně*“ **středně silný český akcent** (tj. 3,5 – 3,83) při jejich hlasitém čtení. S potěšením můžeme uvést, že žádný ze studentů nečte s extrémně silným ČA v AJ a že 3 studenti (4,6 %) se blíží stavu, kdy jejich český akcent je téměř nepostižitelný. 13 studentů (19,7 %) má slabý nebo velmi slabý ČA a 5 studentů (7,6 %) středně silný ČA. Celkově tedy můžeme konstatovat, že **86,3 %** studentů čte anglicky se **středně silným až slabým českým akcentem v angličtině**.

Z hlediska budoucích učitelů AJ je alarmující, že 13,6 % studentů, tj. 9 ze 66, se nachází v pásmu *velmi silného českého akcentu* v AJ. Jednou z příčin může být, že přijímací řízení na Katedru AJ nemá ústní část přijímací zkoušky, takže není možnost vzít v úvahu míru českého akcentu ve výslovnosti uchazečů o studium jako hodnotící kritérium.

Kromě toho si musíme uvědomit, že se jedná o četbu předem nacvičeného hlasitého čtení s pomocí nahrávky modelové výslovnosti britské angličtiny. Proto je zážející, že asi 14 % studentů má tak silný ČA v angličtině.

9.2.7.3 Korelace mezi hodnotami ČA v angličtině naměřenými jednotlivými hodnotiteli

Graf č. 3 níže a tabulka v příloze 51 názorně ukazují, kdy docházelo mezi hodnotiteli k maximální shodě (4 krát: 2, 34, 40 a 46), kdy se lišili jen o 0,5 bodu (24 krát: 1, 3, 5, 7, 8,



Graf č. 3: Průměrné, maximální a minimální hodnocení 66 nahrávek 3 hodnotiteli

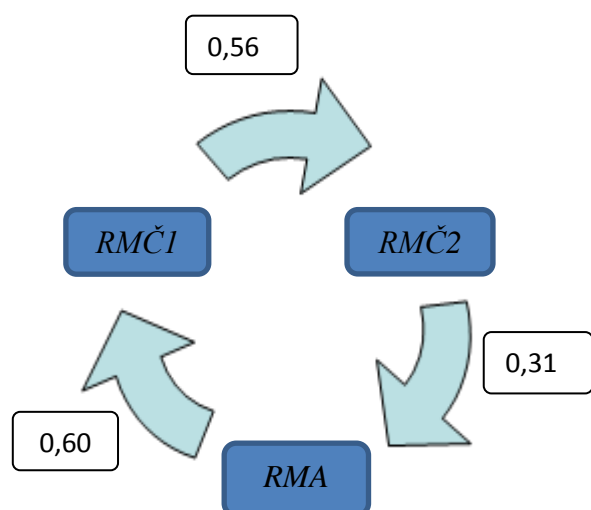
9, 11, 18, 22, 26, 27, 29, 30, 33, 37, 39, 41, 43, 47, 53, 58, 61, 62, 66), rozdíl jednoho bodu u většiny měření (**32 krát:** 4, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 31, 32, 35, 36, 38, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 59, 60, 64), o 1,5 bodu v 5 případech (20, 42, 56, 57, 63), o 2 body v jednom případě (65). Tyto výsledky jsou shrnuty v tabulce č. 9.

Z tabulky č. 9 lze vyčíst, že mezi třemi hodnotiteli je v 6,1 % ideální shoda v případě hodnocení 66 nahrávek připraveného hlasitého čtení a že v 91 % se rozdíly v hodnocení pohybují v rozpětí jednoho bodu. 9,1 % připadá na 6 případů, kdy je rozdíl v hodnocení v rozpětí 1,5 až 2 body, ale z toho se hodnocení liší o 2 body jen v jednom případě.

Většinou se mezi hodnotiteli tolerují rozdíly do 1 bodu včetně (viz 6.3.2, 6.3.3), což by představovalo v našem případě 91 % případů, které připadají na 60 nahrávek ze 66, jak ukazují data z tabulky č. 9.

Rozdíly v hodnocení mezi RMČ1 a RMČ2 a RMA	Počet výskytů	Počet výskytů vyjádřený v %	Souhrny pro rozdíly 0 - 1 a 1,5 - 2
0	4	6,1	Souhrn pro rozdíly 0 - 1 bodů 91,0 % (60)
0,5	24	36,4	
1,0	32	48,5	
1,5	5	7,6	Souhrn pro rozdíly 1,5 - 2 bodů 9,1 % (6)
2	1	1,5	

Tabulka č. 9: Rozdíly v hodnocení nahrávek připraveného hlasitého čtení mezi hodnotiteli



Obrázek č. 15: Pearsonův koeficient korelace r_p pro hodnotitele RMČ1, RMČ2 a RMA

Budeme-li hledat variabilitu dat mezi jednotlivými hodnotícími RMČ1 a RMČ2, RMČ2 a RMA, RMČ1 a RMA, učiníme tak pomocí Pearsonova koeficientu korelace (r_p) pro dvourozměrné statistické soubory (Chráska, 2007, s. 114), jehož hodnoty jsou uvedené v Tabulce č. 10 a byly vypočítány v Excelu 2010 a ověřeny v programu Statistica 7 (viz tabulka č. 11). Naměřené hodnoty $r_{p1-2} = 0,56$, $r_{p1-A} = 0,60$, $r_{p2-A} = 0,31$ a jejich korelace mezi jednotlivými hodnotiteli zachycuje také obrázek č. 15.

Dvojice hodnocení / Statistická data	Hodnocení RMČ1 a RMČ2	Hodnocení RMČ1 a RMA	Hodnocení RMČ2 a RMA
\bar{x}	3,5227	3,5758	3,6212
S (SmOdch)	0,7149	0,6751	0,6508
r_p	0,5623	0,5975	0,3114

Tabulka č. 10: Výpočet Pearsonova koeficientu korelace mezi dvojicemi hodnotitelů

Z tabulky v příloze č. 28 týkající se interpretace přibližné hodnoty korelačního koeficientu můžeme usoudit, že **mezi RMČ1 a RMA** a **RMČ1 a RMČ2** je **značná shoda** v hodnocení míry českého akcentu v AJ, což znamená relativně značnou shodu v hodnocení ČA v AJ, zatímco **mezi RMČ2 a RMA** existuje **relativně nízká závislost**, tj. dá se očekávat **největší rozpětí výsledků** v hodnocení ČA v AJ mezi těmito dvěma hodnotiteli (viz tabulka č. 11). (Viz 6.3.)

Označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05000$			
Proměnná	RMČ1	RMČ2	RMA
RMČ1	1,000000	0,562	0,597
RMČ2	0,562	1,000000	0,311
RMA	0,597	0,311	1,000000

Tabulka č. 11: Pearsonovy koeficienty korelace mezi dvojicemi hodnotitelů

Relativně nízká závislost může být způsobena malým množstvím případů, kdy se hodnotitelé značně v hodnocení českého akcentu rozcházejí, jak je tomu v případě RMČ2 a RMA, kdy se jejich hodnocení třikrát lišilo o 1,5 bodu a v jednom případě o 2 body, což značně snížilo jejich konzistenci hodnocení. Dále je nutné si uvědomit, že se jedná o hodnocení (jednoho aspektu) mluvního projevu, jehož hodnocení je z lingvistického hlediska vždy ovlivněno subjektivitou, proto se vždy v literatuře doporučuje, aby mluvní projev či jeden jeho aspekt byl hodnocen dvěma a více hodnotiteli.

Byla stanovena hypotéza:

Jednotlivé Pearsonovy koeficienty korelace r_{p1-3} svědčí o tom, že mezi hodnoceními od hodnotitelů RMČ1 a RMA, RMČ1 a RMČ2, RMČ2 a RMA jsou (statisticky) významné vztahy závislosti.

Byla testována hypotéza o statistické významnosti vypočítaného Pearsonova koeficientu korelace pomocí testového kritéria t a byla odmítnuta H_0 na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, proto můžeme předpokládat, že mezi hodnoceními je statisticky významná závislost (Chráska, 2007). (Viz příloha č. 57.)

9.2.7.4 Míra těsnosti vztahu mezi pořadími tří dvojic hodnotitelů

Protože se v našem případě jedná také o posouzení míry těsnosti vztahu mezi pořadími tří dvojic hodnotitelů, použili jsme Kendallův koeficient shody, pro který byl použit vzorec (viz obrázek č. 16), kde W = Kendallův koeficient shody, x = součet pořadí, která byla přisouzena jednotlivým výslovnostním jevům 3 hodnotiteli, n = počet posuzovaných výslovnostních jevů

$$W = \frac{\sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{n}}{\frac{1}{12}k^2 \cdot (n^3 - n)} \quad (n=66 \text{ nahrávek), a } k = \text{počet hodnotitelů } (k=3), \text{ (Chráška, 2007, s. 108). Výpočet byl proveden pomocí programu Statistica 7.}$$

Obrázek č. 16: Vzorec pro výpočet Kendallova koeficientu shody

Vypočítané Kendallovy korelace W (viz tabulka č. 12) svědčí o tom, že mezi srovnávanými pořadími je určitá míra těsnosti vztahu, protože Kendallův koeficient shody může mít hodnoty v intervalu od 0 do +1 (ibid.:108). Tato míra těsnosti vztahu může být hodnocena jako **středně silná** v případě **RMČ1 a RMA (0,495)** a **RMČ1 a RMČ2 (0,449)**, tj. je středně silná pravděpodobnost, že dva hodnotitelé přiřazují body ve stejném pořadí, ale u **dvojice RMČ2 a RMA (0,277)** je slabá (viz příloha č. 28).

Kendallový korelace			
Označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05000$			
Proměnná	RMČ1	RMČ2	RMA
RMČ1	1,000000	0,448657	0,494788
RMČ2	0,448657	1,000000	0,277269
RMA	0,494788	0,277269	1,000000

Tabulka č. 12: Kendallový korelace vypočítané pomocí programu Statistica 7

Chráška (ibid.: 109) navrhuje, aby se aplikovalo testové kritérium chí-kvadrát χ^2 k ověření statistické významnosti Kendallova koeficientu shody. Byla stanovena hypotéza ***H1: Vypočítaný Kendallův koeficient shody vypovídá o tom, že mezi hodnocením od jednotlivých hodnotitelů je shoda (míra těsnosti vztahu mezi oběma hodnotiteli).***

Na hladině významnosti 0,05 můžeme odmítnout H_0 a přijmout H_A jen pro **dvojice hodnotitelů RMČ1 a RMČ2, RMČ1 a RMA**, avšak **mezi hodnoceními RMČ2 a RMA** na

hladině významnosti 0,05 musíme **přijmout H_0** , tj. **hodnotitelé se značně liší**. (Viz příloha č. 58.)

Podívejme se, čím jsou dány rozdíly v hodnocení jednotlivých dvojic. **Průměrné rozdíly** mezi dvojicemi hodnotitelů se pohybují v **rozpětí od 0,49 do 0,61** bodu, jak je patrné z tabulky č. 13.

Rozdíly v bodech	Počet výskytů daného rozdílu v hodnocení mezi RMČ1 a RMČ2		Počet výskytů daného rozdílu v hodnocení mezi RMČ1 a RMA		Počet výskytů daného rozdílu v hodnocení mezi RMČ2 a RMA		Počet výskytů daného rozdílu v % ze 198 případů	Souhrn pro rozdíly
0	16	0	18	0	17	0	51 (25,8 %)	0-1: 96,5% (ve 192 případech)
0,5	33	16,5	32	16	23	11,5	88 (44,4 %)	
1,0	15	15	15	15	23	23	53 (26,8 %)	
1,5	2	3	1	1,5	3	3,5	6 (3 %)	1,5-2: 3,5% (v 7 případech)
2,0	0	0	0	0	1	2	1 (0,5 %)	
$\Sigma_{x \ 1-66}$		34,5		32,5		40		
\bar{x}		0,50		0,49		0,61		

Tabulka č. 13: Přehled rozdílů v bodech mezi jednotlivými dvojicemi hodnotitelů

Srovnáme-li údaje z tabulek č. 9 (srovnání hodnot ČA naměřených jednotlivými hodnotiteli) a 13, vidíme, že se u jednotlivých dvojic množství případů absolutní shody zvýšilo zhruba z 6 % na **25,8 %**, zvýšil se počet rozdílu o půl bodu ze 36,4% na **44,4 %**, ale klesl počet rozdílu o jeden bod ze 48,5 % na **26,8 %**. Posuzujeme-li všechny tři dvojice hodnotitelů dohromady, měli 198 možností k posouzení 66 nahrávek. Z těchto 198 možností připadá **96,5 %** na **192 případů**, kdy se jednotlivé dvojice hodnotitelů lišily v **rozmezí od 0 do 1 bodu**.

Dá se tedy celkově říct, že hodnotitelé posuzují míru českého přízvuku se středně silnou až velmi nízkou korelací. Jejich vnímání ČA a jeho příčin v angličtině sledovaných subjektů je možné chápat jako kontinuum.

9.2.7.5 Hlavní příčiny ČA identifikované třemi hodnotiteli

Výsledky této fáze výzkumného šetření, které vyplynuly z druhé části hodnotícího dotazníku (viz příloha č. 46), ukazují, jaký význam jednotlivým výslovnostním jevům přiřkládají tři hodnotitelé ve vztahu k ČA v angličtině studentů, kteří čtou připravený text nahlas.

Jednotliví hodnotitelé byli instruováni, aby si vybrali tři z pěti nabídnutých výslovnostních jevů: slovní přízvuk, větný přízvuk, rytmus, intonace a individuální hlásky, a seřadili je dle závažnosti, kterou přispívají k míře ČA v AJ (viz přílohy č. 48 - 50). Pro další zpracování byla nominální data převedena na váhy následovně: výslovnostní jev, který byl uveden jako první v pořadí, tedy **nejdůležitější**, byl ohodnocen **4 body**, **druhému** výslovnostnímu jevu byly přiděleny **3 body** a **třetímu 2 body**, 2 jevy, které **nebyly vybrány**, po **1 bodu**. Všechny údaje týkající se příčin českého akcentu z příloh č. 48 - 50 byly převedeny do tabulek v programu Excel, které jsou k dispozici v přílohách č. 52 - 54. Do tabulky č. 14 byla přeneseny souhrnné popisné statistiky.

<i>Proměnné</i>	<i>N platných</i>	<i>Průměr</i>	<i>Medián</i>	<i>Modus</i>	<i>Četnost modu</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Rozptyl</i>	<i>Sm. od.</i>
<i>slovní přízvuk</i>	198	1,864	2,000	1,000	90	1	4	0,900	0,948
<i>větný přízvuk</i>	198	1,672	1,000	1,000	131	1	4	1,095	1,046
<i>rytmus</i>	198	2,652	3,000	3,000	67	1	4	1,274	1,129
<i>intonace</i>	198	2,470	2,000	1,000	67	1	4	1,570	1,253
<i>indiv. hlásky</i>	198	2,338	2,000	1,000	61	1	4	1,311	1,145

Tabulka č. 14: Popisné statistiky 5 proměnných – hlavních příčin ČA

K nim se vážou také histogramy v příloze č. 55, které srovnávají hodnocení slovního přízvuku s ostatními výslovnostními jevy, protože nás překvapila jeho relativně nízká váha, kterou mu přisoudili hodnotitelé, vzhledem k tomu, že slovní přízvuk bývá v literatuře označován jako jeden z hlavních příčin CA v AJ (Cutler, 2005; Dalton-Seidlhofer, 1994; Gilbert, 1994; Odlin, 1989; Skaličková, 1979, 1982), (viz 5.3, 6.5.4.4, 6.6). Jak ukazují krabicové grafy v příloze č. 56 je zhruba stejný poměr kvantitativních ukazatelů mezi slovním přízvukem a rytmem, intonací a individuálními hláskami, proto se můžeme domnívat, že stejnou měrou přispívá ke vnímání rytmu, intonace a individuálních hlásek hodnotiteli, poněvadž ve výslovnosti jsou jednotlivé propojeny (Skaličková, 1979) a my je izolujeme jen proto, aby byly snadněji výzkumem uchopitelné, tedy popsatelné a kvantifikovatelné.

Data byla shrnuta do tabulky č. 15, aby bylo jasné, jakou váhu hodnotitelé přikládají pěti nabídnutým výslovnostním jevům při hodnocení ČA v 66 nahrávkách připraveného hlasitého čtení. Z tabulky č. 15 (řádky 6 a 7) je zřejmé, že k **vyšší míře ČA** nejvíce přispívaly problémy s **rytmem** při hlasitém čtení studentů (24,25 %), druhým zdrojem nedostatků byla **intonace**

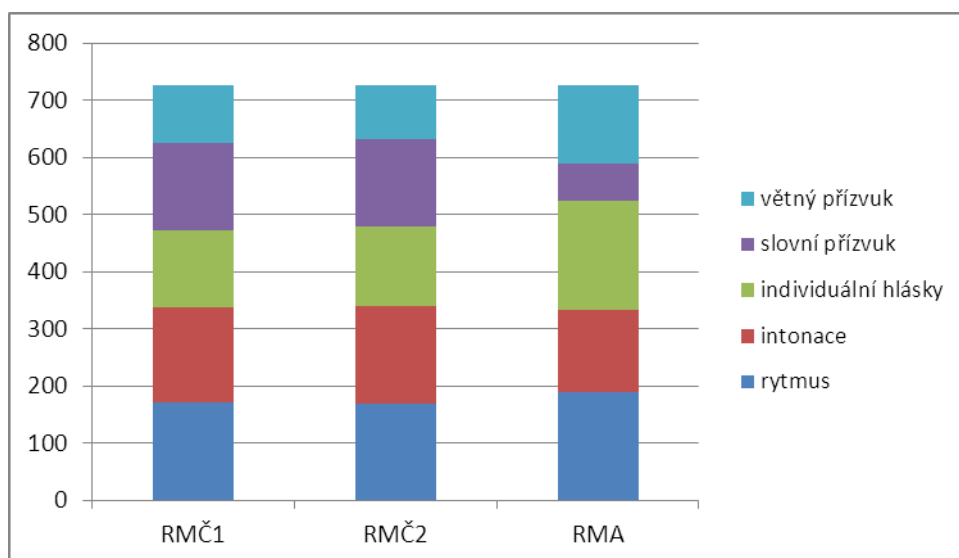
(22,05 %), třetím problémy s **výslovností jednotlivých hlásek** (21,45 %), čtvrtým slovní přízvuk (17,32 %) a posledním větný přízvuk (15,30 %). Data z řádků 2 - 4 v tabulce č. 15 jsou pro názornost zachycena v grafu č. 4. Ze sloupcových diagramů vyplývá hlavní rozdíl mezi hodnotiteli, kteří jsou **rodilí mluvčí češtiny (RMČ)** a **rodilým mluvčím angličtiny (RMA)**, který ve svém hodnocení **slovnímu přízvuku nikdy nepřihodil váhu 2, 3, nebo 4** a daleko více vnímal problémy českých čtenářů s **výslovností individuálních hlásek**.

Hodnotitelé	1. rytmus	2. intonace	3. individuální hlásky	4. slovní přízvuk	5. větný přízvuk
RMČ1	171	166	135	152	102
RMČ2	168	171	140	152	95
RMA	189	143	192	66	136
Σ	528	480	467	370	333
aritmetický průměr	176,00	160,00	155,67	123,00	111,00
% z 2177 ⁹²	24,25 %	22,05 %	21,45 %	17,32 %	15,30 %

Tabulka č. 15: Závažnost výslovnostních jevů pro ČA v AJ při hodnocení hlasitého čtení

To znamená, že ve skládaném sloupci, který reprezentuje výběr RMA, výška sloupce slovního přízvuku představuje minimální váhu (= 1), kterou jsme přiřadili výslovnostním jevům, které hodnotitelé nevybrali. Přiřazení minimální váhy bylo nutné pro statistické zpracování výsledků.

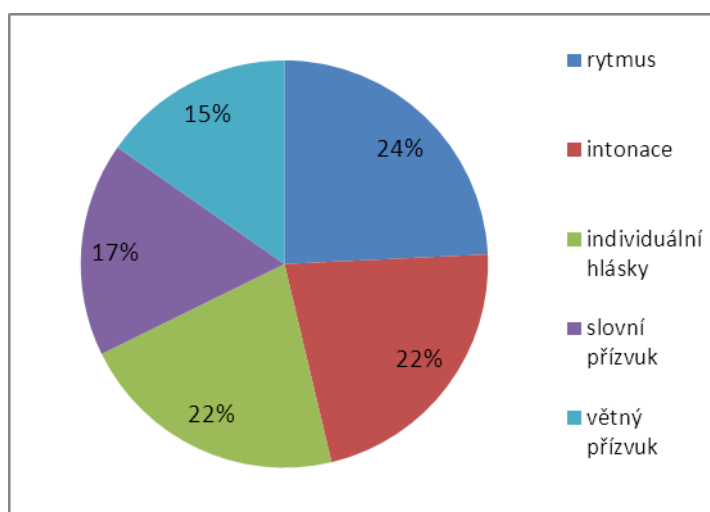
⁹² Celková suma bodů přidělená všem hodnoceným nahrávkám třemi hodnotiteli je 2177, takže procenta se vypočítávají ze vztahu 2177 = 100 %.



Graf č. 4: Preference výslovnostních jevů při hodnocení 66 nahrávek třemi hodnotiteli

9.2.7.6 Celková míra závažnosti jednotlivých výslovnostních jevů pro ČA

Ze souhrnných dat z řádku 5 - 6 v tabulce č. 15 vyplývá, že pokud vezmeme v úvahu dohromady hodnocení tří hodnotitelů, vidíme na výšečovém grafu č. 5, že z globálního pohledu rytmus, intonace a výslovnost individuálních hlásek přispívají nejvíce k českému akcentu českých čtenářů.



Graf č. 5: Celková míra závažnosti výslovnostních jevů při hodnocení 66 nahrávek

9.2.7.7 Variabilita hodnot přiřazených jednotlivým výslovnostním jevům individuálními hodnotiteli

Z dat v tabulce č. 16 vidíme, že variační šíře mezi průměrnými hodnotami přidělenými jednotlivým výslovnostním jevům hodnotiteli je značná $R = 1,9$, minimum = 1,000, maximum = 2,909. Jak průměrné hodnoty tak procentuální vyjádření korespondují s celkovým pořadím jednotlivých výslovnostních jevů (viz tabulka č. 15 a graf č. 4).

Vzeme-li v úvahu jednotlivé jevy, nejvyšší variační šíří se vyznačuje slovní přízvuk ($R = 1,9$, minimum = 1,000, maximum = 2,909) ve srovnání s dalšími jevy jako individuální hlásky ($R = 0,788$, minimum = 2,121, maximum = 2,909), větný přízvuk ($R = 0,516$, minimum = 1,439, maximum = 2,061), intonace ($R = 0,424$, minimum = 2,167, maximum = 2,591) a rytmus ($R = 0,319$, minimum = 2,545, maximum = 2,864). To znamená, že 3 hodnotitelé se nejvíce shodli v prisuzování vah rytmu, intonaci a větnému přízvuku, u nichž je patrná nejmenší variabilita dat.

nahrávky 1-66	Hodnocení RMČ1					Hodnocení RMČ2					Hodnocení RMA				
	slovní přízvuk	větný přízvuk	rytmus	intonace	ind. hlásky	slovní přízvuk	větný přízvuk	rytmus	intonace	ind. hlásky	slovní přízvuk	větný přízvuk	rytmus	intonace	ind. hlásky
Σ	152	102	171	166	135	152	95	168	171	140	66	136	189	143	192
% ⁹³	20,94	14,05	23,55	22,88	18,60	20,94	13,09	23,14	23,55	19,28	9,1	18,73	26,03	19,7	26,45
\bar{x}	2,303	1,545	2,591	2,515	2,045	2,303	1,439	2,545	2,591	2,121	1,000	2,061	2,864	2,167	2,909
Počet výskytů s váhami 2/3/4	52	16	48	40	40	57	12	38	42	39	0	39	54	48	58

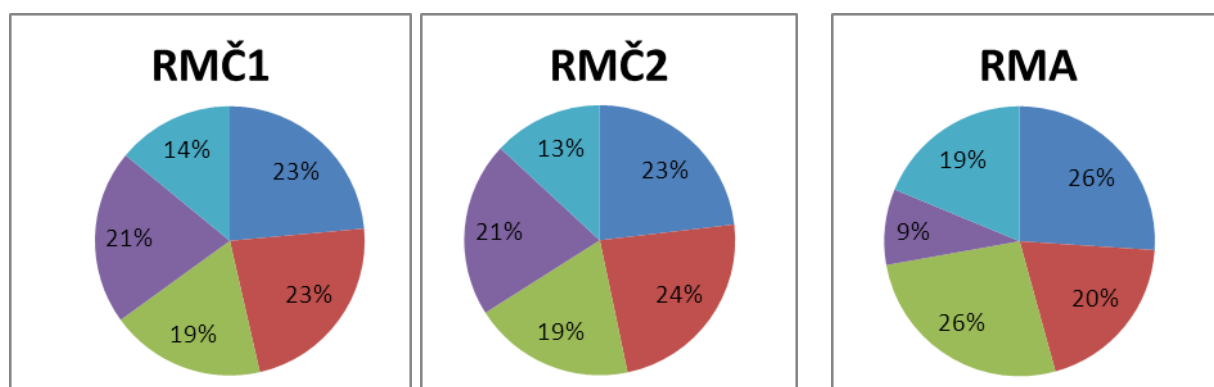
Tabulka č. 16: Hodnocení jednotlivých hodnotitelů ve vztahu k míře důležitosti výslovnostních jevů, jejich průměrné hodnoty a procentuálního vyjádření

⁹³ Počítáno ze vztahu $100\% = 726$, což představuje sumu bodů, které měl každý hodnotící k dispozici pro 66 nahrávek, tj. na 1 nahrávku celkem 11 bodů (4,3,2,1,1).

Z tabulky č. 16 vyplývá, že nejdůležitější příčinu českého akcentu při nacvičeném hlasitém čtení vidí jednotliví hodnotitelé odlišně: buď problémy spojují především **s rytmem a intonací (RMČ1)** nebo s **intonací a rytmem (RMČ2)** nebo s **výslovností individuálních hlásek a rytmem (RMA)**. Zajímavější je ale srovnání tří hlavních příčin, kde se ukazuje rozdíl mezi dvěma českými rodilými mluvčími a jedním anglickým rodilým mluvčím ve vnímání příčin českého akcentu v připraveném hlasitém čtení. Zatímco **RMČ1 a RMČ2** vybrali jako tři hlavní příčiny problémy s **rytmem, intonací a slovním přízvukem** (RMČ1: 1. rytmus, 2. intonace, 3. slovní přízvuk; RMČ2: 1. intonace, 2. rytmus, 3. slovní přízvuk), **RMA** kategorii slovního přízvuku nevybral ani jednou a určil jako hlavní příčiny: **1. výslovnost individuálních hlásek, 2. rytmus, 3. intonaci**. Pro úplnost je nutné uvést, že RMČ1 a RMČ2 shodně označili výslovnost individuálních hlásek jako čtvrtou nejdůležitější kategorií.

Grafy č. 6 – 8 ukazují preference jednotlivých hodnotitelů v přiřazování míry závažnosti jednotlivým výslovnostním jevům. Jako u grafů č. 4 a 5, je třeba mít na zřeteli, že výšeč pro slovní přízvuk u RMA představuje minimální váhu (= 1).

■ rytmus ■ intonace ■ individuální hlásky ■ slovní přízvuk ■ větný přízvuk



Grafy č. 6 - 8: Preference jednotlivých hodnotitelů ve vztahu k jednotlivým jevům

9.2.7.8 Těsnost vztahu mezi pořadími jednotlivých dvojic výslovnostních jevů při hodnocení míry ČA v AJ

K výpočtu míry těsnosti vztahu mezi pořadími dvojic výslovnostních jevů byl použit Kendallův koeficient shody (Chráška, 2007), který je také nazýván Kendallovo tau (Rimarčík, 2000), který měří míru statistické závislosti mezi dvěma číselnými proměnnými. Rimarčík tvrdí, že vyjadřuje „rozdiel medzi pravdepodobnosťou, že hodnoty dvoch premenných sú v rovnakom poradí oproti pravdepodobnosti, že hodnoty nie sú v rovnakom poradí“ (2000).

Záporné hodnoty Kendallova tau τ (viz tabulka č. 17) znamenají, že se sledované proměnné mají tendenci měnit opačně, tj. je-li hodnotitelem **vybrán větný přízvuk** jako výslovnostní jev, který přispívá k míře ČA v AJ, je pravděpodobnost, že stejný hodnotitel **nevybere slovní přízvuk**. Podobný vztah se týká **individuálních hlásek a rytmu, intonace a individuálních hlásek, intonace a větného přízvuku**. Dle Volína (2010) je mezi těmito jevy nízká korelace ($0,40 > r \geq 0,25$). Malá negativní korelace existuje mezi **intonací a slovním přízvukem, intonací a rytmem, individuálními hláskami a slovním přízvukem** a **rytmem a větným přízvukem**. Triviální negativní korelace se nachází mezi **rytmem a slovním přízvukem** a **větným přízvukem a individuálními hláskami**. Podtrhli jsme vztahy s malou a triviální negativní korelací, pokud jsou ve vztahu se slovním přízvukem, protože ten může znamenat, že výběr jednoho či druhého jevu hodnotiteli se silně nevylučuje.⁹⁴

	<i>Označené korelace Kendallova tau τ jsou významné na hladině významnosti $p < 0,05$.</i>				
	<i>slovní přízvuk</i>	<i>větný přízvuk</i>	<i>rytmus</i>	<i>intonace</i>	<i>individ. hlásky</i>
<i>slovní přízvuk</i>	1,000000	-0,378681	-0,095486	-0,116431	-0,145864
<i>větný přízvuk</i>	-0,378681	1,000000	-0,168304	-0,262847	-0,024081
<i>rytmus</i>	-0,095486	-0,168304	1,000000	-0,186059	-0,337229
<i>intonace</i>	-0,116431	-0,262847	-0,186059	1,000000	-0,296816
<i>individ. hlásky</i>	-0,145864	-0,024081	-0,337229	-0,296816	1,000000

Tabulka č. 17: Výsledky Kendallovy korelace tau

⁹⁴ Rimarčík (2000) cituje Cohena (1988), který interpretuje Kendallův korelační koeficient pro oblast psychologického výzkumu takto: korelace pod 0,1 je triviální, 0,1–0,3 malá, 0,3–0,5 střední a nad 0,5 značná.

Srovnání pořadí jednotlivých výslovnostních jevů tak, jak je určili 3 hodnotitelé, bylo posouzeno na základě Kendallova tau (viz vzorec na obrázku č. 4 v 9.2.7.4) a vypočítané hodnoty svědčí o tom, že mezi srovnávanými pořadími je vztah, ačkoliv nízký až triviální.

Statistický test významnosti pomocí testové kritéria chí-kvadrát χ^2 nás vedl k přijetí nulové hypotézy, že vypočítaný Kendallův koeficient nevypovídá o shodě mezi srovnávanými pořadími (viz příloha č. 59).

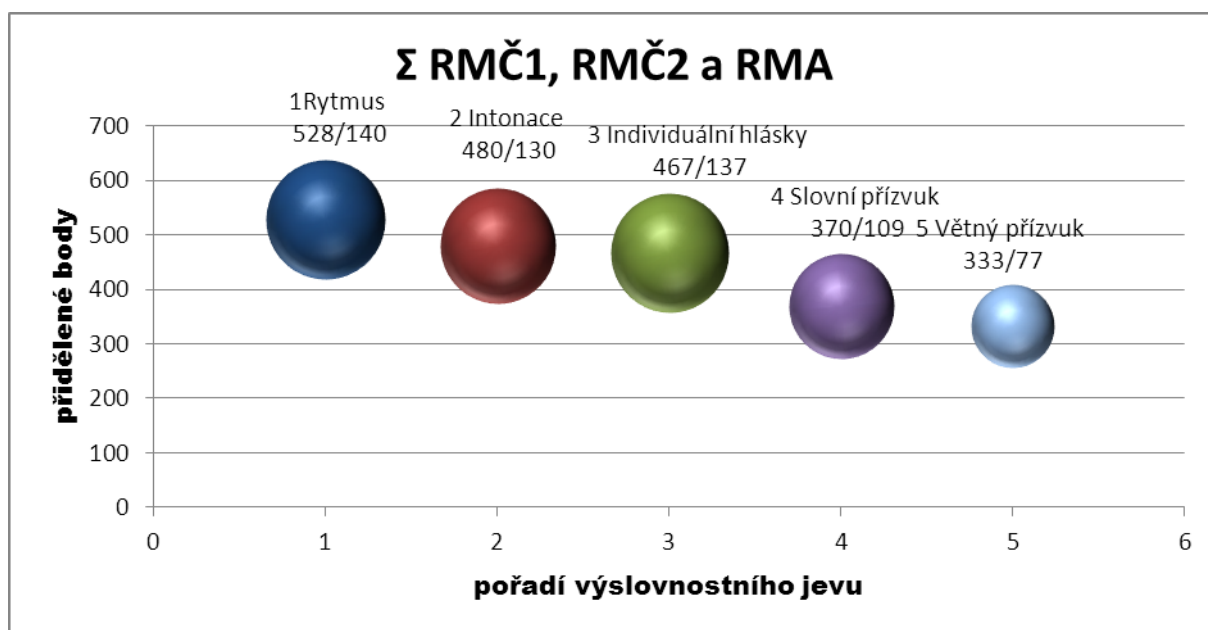
9.2.7.9 Vztah mezi frekvencí aplikace jednotlivých výslovnostních jevů třemi hodnotiteli a jejich celkovou závažností

Z tabulky č. 18 vyplývá, že první tři příčiny ČA v AJ byly takto hodnoceny nejen z hlediska přirazených bodů (rytmus = 528, intonace = 480, individuální hlásky = 467), ale také z hlediska, jak často byly označeny za závažné pro ČA (rytmus = 140, individuální hlásky = 137, intonace = 130). Při přepočtu bodů na jeden výskyt jsme zjistili, že ačkoliv byl **větný přízvuk** ve všech ohledech na 5. místě s 333 body a s počtem 77 výskytů užití, pokud ho některý z hodnotitelů aplikoval, přiřadil mu vysokou důležitost, tj. **4,3 bodů na výskyt**, což znamená také nejvyšší průměrné přiřazení bodů na jeden výskyt. Následují **rytmus s 3,8**, **intonace s 3,7** a **individuální hlásky s 3,4 bodů**, tedy velmi vyrovnané průměrné hodnoty na 1 výskyt.

Výslovnostní jevy: pořadí 1-5	Hlasité čtení s přípravou								
	Body přidělené jednotlivými hodnotiteli			Celkem	Frekvence aplikace výslovnostních kategorií			Celkem	Počet bodů na 1 výskyt
	RMČ1	RMČ2	RMA	Σ	RMČ1	RMČ2	RMA	Σ	
Rytmus	171	168	189	528	48	38	54	140	3,8
Intonace	166	171	143	480	40	42	48	130	3,7
Individuální hlásky	135	140	192	467	40	39	58	137	3,4
Slovní přízvuk	152	152	66	370	52	57	0	109	2,9
Větný přízvuk	102	95	136	333	16	12	39	77	4,3

Tabulka č. 18: Vztah mezi přidělenými body a frekvencí jejich aplikace

Graf č. 9 se zachycuje vztah mezi sumoupřidělených bodů, pořadím jevů a jejich frekvencí použití.



Graf č. 9: Celkový počet bodů a frekvence užití daného jevu hodnotiteli ve vztahu k pořadí

Na svislé ose grafu č. 9 je zachycen celkový počet bodů, které každá kategorie dosáhla a které jsou numericky rovny středu koule, tj. rytmus dosáhl 327 bodů, intonace 291 bodů a individuální hlásky 265 bodů, atd. Na vodorovné ose jsou zachyceny jednotlivé výslovnostní kategorie: 1 rytmus, 2 intonace, 3 individuální hlásky, 4 slovní a 5 větný přízvuk. Velikost koule reprezentuje frekvenci použití dané kategorie všemi hodnotiteli, což znamená, že např. rytmus byl všemi hodnotiteli vybrán 140 krát (viz data ve sloupcích 5 a 9 v tabulce č. 18).

9.2.7.10 Nejčastější kombinace tří výslovnostních jevů považované za příčinu ČA hodnotiteli

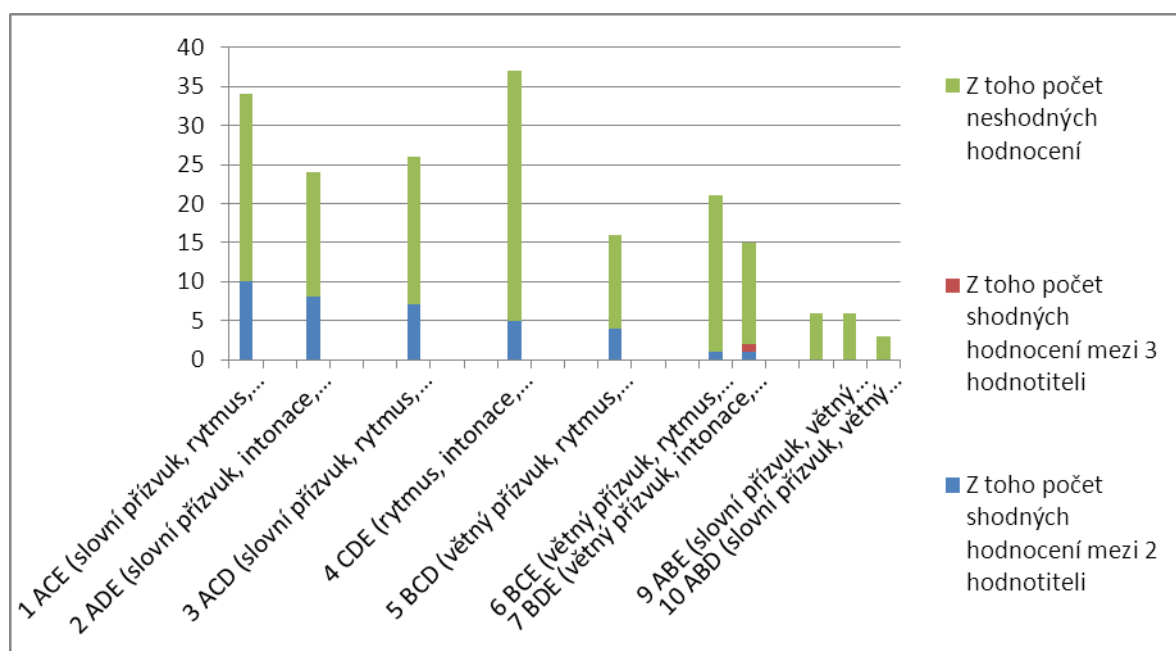
Každý ze tří hodnotitelů měl ohodnotit 66 nahrávek, takže dohromady šlo o 198 hodnocení, ve kterých měli vybrat 3 z 5 nabízených možností. Jak je patrné z tabulky č. 19, z celkového počtu 37 krát byla vybrána kombinace **rytmus, intonace a individuální hlásky**, 36 krát kombinace **rytmus, intonace a slovní přízvuk**, 34 krát kombinace **rytmus, individuální hlásky a slovní přízvuk**. V příloze č. 60 je tabulka zachycující pořadí prvních desíti kombinací stejně jako graf, který zachycuje, jak důležitá byla daná kombinace pro jednotlivé hodnotitele.

Pořadí 1-5 kombinací tří příčin ČA v AJ	1	2	3	4	5
	rytmus, intonace, indiv. hlásky	slovní přízvuk, rytmus, intonace	slovní přízvuk, rytmus, indiv. hlásky	slovní přízvuk, intonace, indiv. hlásky	větný přízvuk, rytmus, indiv. hlásky
Suma ze 198	37	36	34	24	21
Suma v %	18,69 %	18,18 %	17,17 %	12,12 %	10,60 %

Tabulka č. 19: Pořadí kombinace tří příčin ČA v AJ dle frekvence užití hodnotiteli

9.2.7.11 Shoda v používání jednotlivých kombinací příčin ČA mezi hodnotiteli při posuzování připraveného hlasitého čtení

Z tabulky v příloze č. 61 a z grafu č. 10 je zřejmé, že k absolutní shodě ve volbě kombinace příčin, tj. větný přízvuk, intonace, individuální hlásky, mezi 3 hodnotiteli došlo jen 1 krát v případě hodnocení nahrávky 19. Dvojice hodnotitelů byla stejného názoru celkem 36 krát, z toho se nejvíce shodla v 10 případech, kdy použila kombinaci slovní přízvuk, rytmus, individuální hlásky.



Graf č. 10: Shoda hodnotitelů ve výběru jednotlivých kombinací výslovnostních jevů

9.2.8 Diskuse a závěry

Všichni tři hodnotitelé naměřili v případě 33 studentů (50%) „*mírně*“ *středně silný český akcent, tj. v průměru 3,57*, tj. od 3,27 do 3,87, (tj. 3,5 – 3,83) u nacvičeného hlasitého čtení. Ačkoliv se jedná o nacvičené hlasité čtení, je zarážející, že 14 % studentů, budoucích učitelů AJ, má silný ČA v angličtině.

Naměřené hodnoty Pearsonova koeficientu korelace mezi dvojicemi hodnotitelů ($r_{p1-2} = 0,56$, $r_{p1-A} = 0,60$, $r_{p2-A} = 0,31$) jsou statisticky významné. Ačkoliv se z hlediska pedagogického výzkumu jeví jako relativně nízké, z hlediska fonetického a fonologického se jedná o subjektivně skórovatelný typ úlohy založený na impresionistickém hodnocení jednoho aspektu mluveného projevu, tj. výslovnosti, jejíž úroveň ovládní se nesouvisí s úrovní ovládní gramatiky či lexika (Galaczi, 2005, s. 18), a proto je koeficient korelace třeba zvážit i ve světle jiných skutečností (Volín, 2010, viz příloha č. 28) uvedených v 9.2.7.3.

Vypočítané Kendallovy korelace svědčí o míře těsnosti vztahu mezi dvojicemi hodnotitelů, která je **středně silná** v případě **RMČ1 a RMA (0,495)** a **RMČ1 a RMČ2 (0,449)**, ale u **dvojice RMČ2 a RMA (0,277)** je slabá, a výsledky jsou statisticky významné jen pro první dvě dvojice.

Srovnáme-li dílčí výsledky obdržené od jednotlivých hodnotitelů (viz grafy č. 6 - 8) se souhrnnými výsledky (viz tabulka č. 15, graf č. 5), vidíme, že jako tři hlavní příčiny českého akcentu byly vybrány: **1. rytmus (24,3 %)**, **2. intonace (22 %)**, **3. výslovnost individuálních hlásek (21,5 %)**. Následují 4. slovní přízvuk (17 %) a 5. větný přízvuk (15 %), ačkoliv RMA ne zvolil slovní přízvuk ani jednou jako příčinu ČA v AJ.

3 hodnotitelé se průměrně nejméně lišili v přisuzování důležitosti rytmu ($R = 0,32$), intonaci ($R = 0,42$) a větnému přízvuku ($R = 0,52$), u nichž je nejmenší variační šíře R, ale nejméně se shodli na slovním přízvuku ($R = 0,79$).

Mezi výslovnostními jevy byly naměřeny záporné hodnoty Kendallova tau, přitom alespoň nízkou pořadovou korelaci prokázaly **větný přízvuk a slovní přízvuk, individuální hlásky a rytmus, intonace a individuální hlásky, intonace a větný přízvuk.**

Nejčastěji uplatňovanými kombinacemi byly **1. rytmus, intonace a individuální hlásky, 2. rytmus, intonace a slovní přízvuk, 3. rytmus, individuální hlásky a slovní přízvuk.**

Dvojice hodnotitelů se shodla na stejné kombinaci příčin ČA **36 krát**, ale absolutní shody 3 hodnotitelé dosáhli jen jednou.

Otázkou zůstává, co může být příčinou tohoto stavu. Po následné konzultaci s hodnotiteli jsme došli k názoru, že každý z hodnotitelů přistoupil k výkladu jednotlivých výslovnostních kategorií poněkud odlišně. Na základě toho jsme dospěli k následujícím vysvětlením:

1. Problémy se slovním přízvukem byly RMA primárně pocíťovány jako nedostatky v rytmu anglické věty a nedostatky českých čtenářů v redukci samohlásek v nepřízvučných slabikách byly spíše interpretovány jako nesprávná výslovnost hlásek a nebyly spojovány se slovním přízvukem (viz dále bod 3).
2. RMČ1 a RMČ2 uplatnili převážně analytický přístup k hodnocení ČA, protože AJ je pro ně CJ, asi pro ně bylo snazší věnovat pozornost výslovnostnímu jevu jako je slovní přízvuk, která se týká slova nebo sousloví, protože rytmus může být chápán jako „globálnější“ výslovnostní jev.
3. Je možné, že RMČ1 a RMČ2 nevidí výslovnost jednotlivých hlásek jako prioritní ze dvou důvodů. Za prvé jsou jako příslušníci stejné monolingvní skupiny méně citliví k nesprávné realizaci anglických hlásek na rozdíl od RMA a za druhé RMČ1 a RMČ2 problémy s nedostatečnou redukcí samohlásek v nepřízvučných slabikách, např. ve slově *balloonists*, interpretovali ne jako nesprávnou kvalitu středního středového nenapjatého vokálu [ə] (tzv. schwa), tedy výslovnosti individuální hlásky, ale jako problémy českých studentů se slovním přízvukem.
4. Z toho však vyplývá, že se dá spekulovat, zda nesloučit kategorii rytmu se slovním přízvukem, který je podstatou anglického rytmu, a větný přízvuk s intonací. Potom by hodnotitelé disponovali jen třemi kategoriemi, kterým by přisuzovali pořadí dle jejich závažnosti pro český akcent u hlasitého čtení anglického textu.

Z uvedených zjištění vyplývá, že i pokud jde o zkušené hodnotitele fonetiky AJ, je nutná důkladná standardizace hodnotitelů, pokud se jedná o nalezení hlavních příčin českého akcentu v hlasitém čtení anglického textu a interpretaci konceptu výslovnostních jevů. Standardizace by měla zaměřit na rozlišování jednotlivých výslovnostních jevů, hlavně slovního přízvuku, rytmu a výslovnosti individuálních hlásek.

Další možností je nenabídnout hodnotitelům v druhé části hodnotícího dotazníku výběr z 5 možností, ale požádat je, aby uvedli 1-3 příčiny hodnocení míry ČA v AJ.

Ideální situace by byla, kdyby protipólem dvou českých hodnotitelů byli dva britští hodnotitelé fonetikové, aby bylo možné zvážit i další proměnné, které v procesu hodnocení mohly způsobit některé diference mezi českými hodnotiteli a britským hodnotitelem.

9.3 Metodologie výzkumu fáze II

Fáze II navazuje na výzkumné šetření týkající se hlasitého čtení ve fázi I, ale liší se ve dvou směrech:

- výzkumný vzorek studentů byl zúžen na 32 studentů dálkového studia,
- hlavním záměrem je zkoumat vliv nácviku hlasitého čtení na míru ČA v nahrávkách hlasitého čtení,
- připravené hlasité čtení bylo hodnoceno 4 hodnotiteli (RMČ1, RMČ2, RMČ3 a RMA) a hlasité čtení bez přípravy hodnotiteli (RMČ1, RMČ2, RMČ3).

9.3.1 Materiál

Materiál tvoří 64 nahrávek, které odevzdali vysokoškolští studenti dálkového studia předmětů WPFONE a KPHONE (viz 1.3), kteří četli nahlas souvislý text *The bodies of missing balloonists found*. (Podrobnější specifikace textu - viz 9.2.1.) Každý ze 32 studentů odevzdal 2 nahrávky hlasitého čtení, nacvičené čtení textu a čtení spatra (viz 9.2.5.1). Protože čas kontaktní výuky je v kombinovaném studiu omezen, studentům byly poskytnuty písemné instrukce, jak postupovat při nácviku hlasitého čtení (viz příloha č. 30).

9.3.2 Výzkumný vzorek

Fáze základního výzkumu se účastnilo 32 vysokoškolských studentů a 4 vysokoškolští vyučující anglického jazyka jako hodnotitelé obou typů nahrávek hlasitého čtení v předmětu Fonetika a fonologie, jejichž pořízení je součástí zápočtových požadavků.

9.3.2.1 Studenti

14 studuje v kombinované formě Angličtinu se zaměřením na vzdělávání v 2,5 letém programu a 18 studentů rozšiřující 2,5 letý program Angličtina pro ZŠ. Z původního počtu 33 studentů byla vyřazena jedna studentka, která ve stanoveném termínu neodevzdala oba typy nahrávek.

	<i>n</i>	<i>Muži</i>	<i>Ženy</i>
WPFONE	18	2	16
KFONE	14	3	11
Σ	32	5	27
Procenta	100	15,63	84,38

Účastníci experimentálního šetření ($n = 32$) jsou studenti na konci 1. nebo 2. semestru 1. ročníku studující AJ (viz 9.2.5.2 Sběr dat). Z počtu 32 studentů je 5 mužů a 27 žen (viz tabulka č. 20).

Tabulka č. 20: Účastníci fáze II experimentálního šetření

Opět jako v předchozím výzkumném šetření se jedná o záměrný výběr ze skupin (Chráska, 2007, s. 21 - 22).

9.3.2.2 Hodnotitelé vzorků hlasitého čtení

Hodnotitelé vzorků hlasitého čtení byli vybráni záměrně (Chráska, 2007, s. 21 - 22) jako vysokoškolští učitelé, k jejichž běžné praxi patří hodnocení výslovnosti vysokoškolských studentů u zkoušky z Fonetiky a fonologie jsou v každodenním kontaktu s převážně homogenními skupinami českých studentů. 3 učitelé jsou čeští rodilí mluvčí (jedním z hodnotitelů je také autorka této práce), kterým je 57, 40, a 40 let s praxí výuky anglického jazyka 35, 20, a 17 let. Hodnotitelé jsou označováni jako rodilí mluvčí českého jazyka (RMČ1, RMČ2 a RMČ3). Pro objektivizaci výsledků jsme do hodnocení nacvičeného hlasitého čtení zahrnuli také výsledky hodnocení RMA. Tři hodnotitelé (RMČ1, RMČ2, RMA) byli v letošním roce standardizováni pro zkoušení cambridgeských zkoušek FCE a CAE, 1 hodnotitel (RMČ3) nemá zkušenosti se standardizací tohoto druhu, ale je zkušený učitel praktického jazyka a fonetiky a fonologie.

Výběr hodnotitelů byl primárně podmíněn běžnou vysokoškolskou praxí, kdy vyučující musí zvažovat různorodý potenciál všech forem online výuky. Jednu z těchto forem může představovat srovnání nahrávek hlasitého čtení, které jsou čteny spatra, a/nebo po předešlé přípravě. Hodnotitelé musí brát v úvahu kromě validity a reliability závěrečného hodnocení také její praktičnost, tj. časovou náročnost hodnocení, snadnost distribuce materiálů a instrukcí, dostupnost informačních technologií, technologickou kvalitu nahrávek (Black, 1998; Heaton, 1990; Weir, 1993).

9.3.3 Výzkumný nástroj

Byl použit stejný výzkumný nástroj v podobě hodnotícího dotazníku jako ve fázi I (viz příloha č. 46).

Použití stejného výzkumného nástroje zaručuje vyšší míru reliability srovnání dvou nahrávek a možnost použít ve fázi II výsledky fáze I. Hodnotitelé RMČ1, RMČ2 a RMČ3 nejdříve posuzovali míru ČA v nacvičeném hlasitém čtení a po pauze 2 týdnů v hlasitém čtení spatra.

9.3.4 Předvýzkum

V roce 2010 v rámci předmětu Fonetická cvičení⁹⁵ bylo pořízeno 10 nahrávek nacvičeného hlasitého čtení a 10 nahrávek hlasitého čtení spatra na základě textů o 200-250 slovech, které si studenti denního studia kurzu Fonetická cvičení v 1. ročníku sami vybrali (viz příloha č. 47). S prací na experimentu souhlasilo jen 10 studentů. Od začátku semestru všichni studenti pracovali na nácviku výslovnosti také prostřednictvím hlasitého čtení (vedle jiných forem nácviku výslovnosti). Pracovalo se s příklady dvou různých nahrávek anglických rodilých mluvčích. Studenti měli časový prostor 4 týdnů, aby pracovali na zlepšení svého hlasitého čtení, a mohli nahrávky zaslat do konce zkouškového období zimního semestru 2010.⁹⁶

Hodnocení míry ČA v nahrávkách hlasitého čtení bylo opět provedeno pomocí stupnice 1 až 5. Výsledky týkající se míry českého akcentu v AJ ve dvou typech hlasitého čtení, čtení bez nácviku a s nácvikem, jsou shrnuty v tabulce v příloze č. 62 (1= extrémně silný český akcent, 3 = středně silný český akcent, 5= slabý, sotva identifikovatelný český akcent). Vyjdeme-li z předpokladu, že hodnotitelka byla konzistentní v přidělování skóre, můžeme říct, že z tabulky vyplývá, že ke snížení míry českého akcentu došlo u 6 z 10 studentů. Čtvrtý sloupec uvádí difference mezi dosaženými výsledky u jednoho páru nahrávek, tj. připraveného a nepřipraveného čtení, takže vidíme, že ve třech případech došlo ke zlepšení o půl bodu, ve dvou o celý bod a v jednom o 1,5 bodu.

⁹⁵ Předmět Fonetická cvičení (B předmět) v důsledku kapacity počítačové místnosti, která má 16 počítačových jednotek, může navštěvovat v denním studiu zhruba polovina studentů (33) z těch, kteří v prvním ročníku studují předmět Fonetika a fonologie (68 studentů), neboť je do rozvrhu nasazen jen dvakrát po hodině (45 minut).

⁹⁶ V roce 2010 pořízení obou typů nahrávek studenty nebylo součástí zápočtových požadavků v daném kurzu. Ale na konci semestru všichni studenti museli přečíst předem nacvičený a jednotně zadaný text, ke kterému jim byla poskytnuta i modelová nahrávka britského mluvčího, a bylo jim sděleno, jakou míru má český akcent v angličtině a kterým výslovnostním jevům mají především věnovat pozornost v nácviku hlasitého čtení textů, které jsou předmětem jedné části ústní zkoušky z předmětu Fonetika a fonologie v 1. ročníku studia. Upravený hodnotící dotazník (viz 9.2.4) byl použit v reálném čase k hodnocení úrovně hlasitého čtení autorkou tohoto projektu.

Diskuse a data týkající se testování hypotéz o vlivu nácviku hlasitého čtení na míru ČA v AJ jsou k dispozici v příloze č. 62. Na základě výpočtu jsme dospěli k tomu, že musíme přijmout H_0 : Nácvik hlasitého čtení nemá (statisticky významný) vliv na snížení ČA v AJ, ačkoliv celkový průměrný výsledek u připraveného hlasitého čtení byl **3,6** a bez přípravy **3,15**. Zajímalo nás, zda u většího vzorku dvojic nahrávek, které budou hodnoceny více hodnotiteli, dostaneme jiné výsledky.

9.3.5 Průběh výzkumného šetření

Budeme se zabývat administrací úkolů studentům a hodnotitelům, které se liší od fáze I, a sběrem dat.

9.3.5.1 Administrace úkolů studentům a hodnotitelům

Zadání úkolu hlasitého čtení studentům 1. ročníku kombinovaného studia

32 studentů bylo instruováno, aby si nejdříve pořídili nahrávku vlastního hlasitého čtení zadaného textu bez předchozí přípravy, teprve následně si poslechli vzorovou nahrávku britského rodilého mluvčího, vytyčili si oblasti, ve kterých se nejvíce liší od nahrávky vzorové, snažili se dle uvedené metodiky zlepšit hlasité čtení nahrávky včetně nápodoby mluvního tempa, pauz atd. (viz příloha č. 30). Konečnou verzi nahrávky svého hlasitého čtení téhož textu měli pořídít teprve ve chvíli, kdy budou se svým výkonem spokojeni.

Ačkoliv cílem předmětu Fonetika a fonologie je i osvojování teoretických poznatků (viz 6.1.4), fundamentální význam je přikládán rozvíjení schopností vyššího řádu ve shodě s Bloomovou klasifikací učebních cílů (Kalhous et al., 2002):

1. schopnost studentů aplikovat teoretické poznatky ve své vlastní výslovnosti a ve zprostředkování tohoto porozumění v procesu výuky anglické výslovnosti žákům,
2. schopnost rozboru textů (zachycených transkripcí či nahrávek) z výslovnostního hlediska, což koresponduje s fází uvědomění si možných nedostatků a jejich příčin v anglické výslovnosti (viz 4.3, 6.6),
3. schopnost evaluace rozboru textů (vlastních či modelových) a vyvození závěrů pro zlepšení vlastní výslovnosti, což rozvíjí sebereflektivní schopnosti studentů (viz 1.1.1.3, 1.1.1.4)
4. schopnost realizace daných výslovnostních jevů ve vlastní výslovnosti, což představuje proces remediace v osvojování anglické výslovnosti (viz 1.1.1.5)

5. schopnost rozvíjení metakognitivních dovedností studentů (Black, 1998; viz také 1.2.2.3).

Proto musí každý vysokoškolský učitel dále zkoumat a rozvíjet potenciál jednotlivých forem online výuky, které jsou umožněny rozvojem informačních technologií, ačkoliv se může potkat s celou řadou technických problémů (např. převoditelnost zaslaných formátů, dostupnost Internetu studenty, atd.).

Zadání úkolu hodnotitelům hlasitého čtení

Byli kontaktováni vysokoškolští učitelé kurzu Fonetiky a fonologie na pedagogických fakultách a dva byli ochotni dále spolupracovat na daném výzkumu, tj. 3 čeští rodilí mluvčí (včetně autorky této práce) a 1 anglický rodilý mluvčí. Každý hodnotitel obdržel hodnotící dotazník včetně instruktáže, jak s dotazníkem pracovat při poslechu 32 nahrávek (viz příloha č. 62). Hodnotitelům byly poskytnuty hodnotící dotazníky, nahrávky hlasitého čtení ve formátu mp3, vzorová nahrávka britského mluvčího a text *The lost balloonists found* (vše v elektronické podobě).

9.3.5.2 Sběr dat

Sběr dat pro výzkumné šetření proběhl ve dvou fázích. Od 1. 1. 2011 do 30. 6. 2011, protože skupina KPHONE má předmět Fonetika a fonologie v zimním semestru 1. ročníku studia a skupina WPHONE v letním semestru 1. ročníku studia. Na pořízení nahrávek měly obě skupiny 6 týdnů. Skupina KPHONE (n = 14) zaslala nahrávky do 15. 2. 2011 a skupina WPHONE (n = 18) do 30. 6. 2011. Z celkového počtu 33 nahrávek je předmětem výzkumu jen 32 nahrávek z důvodů diskutovaných výše (viz 9.2.2.1 Studenti). Od 10. 7. 2011 do 30. 7. 2011 byly shromažďovány hodnotící dotazníky od hodnotitelů.

9.3.6 Zpracování a analýza dat

Zpracování dat z druhé fáze výzkumného šetření se řídilo stejnými pravidly jako ve fázi I, proto zde uvedeme jen základní rozdíly (viz 9.2.6). Výzkumné otázky a hypotézy jsou uvedeny v 9.1.

Pro porovnání vlivu nácviku hlasitého čtení na míru ČA v AJ použijeme t-test pro závislé vzorky (Chráška, 2007, s. 122), Wilcoxonův neparametrický test (Chráška, 2007) a Kendallovu korelaci tau.

9.3.7 Výsledky

9.3.7.1 Vliv nácviku hlasitého čtení na snížení českého akcentu při hlasitém čtení v AJ z hlediska jednotlivých hodnotitelů

Z výsledků v tabulce č. 21 je patrné, že v posouzení vlivu nácviku na uměnění ČA se jednotliví hodnotitelé značně liší: dle **RMČ1** se zlepšilo 21, tj. **65,63 %**, ze 32 studentů; dle

	<i>RMČ1</i>		<i>RMČ2</i>		<i>RMČ3</i>		Σ	
Σ_{n1-32}	Počet studentů	Procenta pro n=32	Počet studentů	Procenta pro n=32	Počet studentů	Procenta pro n=32	Průměrný počet studentů	Procenta pro n=32
<i>lepší skóre</i>	21	65,63	25	78,13	14	43,75	20	62,50
<i>horší skóre</i>	5	15,63	3	9,38	10	31,25	6	18,75
<i>stejně skóre</i>	6	18,75	4	12,50	8	25,00	6	18,75

Tabulka č. 21: Srovnání skóre hlasitého čtení bez přípravy a s přípravou z pohledu jednotlivých hodnotitelů

RMČ2 se má lepší výsledky 25, tj. **78,13 %**; dle **RMČ3** 14 studentů, tj. **43,75 %**, četlo lépe. Průměrně se v hlasitém čtení zlepšilo 20 studentů, tj. **62,5 %**, 6 se nezlepšilo a stejný počet studentů se zhoršil v úrovni hlasitého čtení navzdory nácviku, tj. **18,8 %**. Data v tabulce č. 21 jsou souhrnem dat z tabulek v přílohách č. 65 a 64.

Výpočet Kendallovy korelace tau vychází z dat v příloze č. 66 a byl vypracován v programu Statistica 7. Výsledky jsou prezentovány v tabulce č. 22, ze kterých je zřejmé, že **míra těsnosti vztahu** mezi pořadími u dvojic hodnotitelů je **středně silná a statisticky významná**.

Označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05000$			
Proměnné	RMČ1	RMČ2	RMČ3
RMČ1	1,000000	0,543	0,418
RMČ2	0,543	1,000000	0,408
RMČ3	0,418	0,408	1,000000

Tabulka č. 22: Kendallova korelace tau mezi dvojicemi hodnotitelů

Tabulky č. 23 a 24 níže zahrnují popisné statistiky pro hlasité čtení s přípravou a bez přípravy.

Proměnné	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Rozptyl	Sm. od.
RMČ1	32	3,484	3,500	3,000	9	2,5	5,0	0,508	0,713
RMČ2	32	3,531	3,500	3,000	10	2,5	5,0	0,386	0,621
RMČ3	32	2,938	3,000	3,000	9	1,0	4,5	0,931	0,965

Tabulka č. 23: Popisné statistiky pro hlasité čtení s přípravou

Proměnné	N platných	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Min.	Max.	Rozptyl	Sm. od.
RMČ1	32	3,140	3,000	3,000	10	2,0	4,0	0,374	0,612
RMČ2	32	2,969	3,000	3,500	10	2,0	4,0	0,338	0,581
RMČ3	32	2,781	3,000	3,000	10	1,5	5,0	0,709	0,842

Tabulka č. 24: Popisné statistiky pro hlasité čtení spatra

Z popisných statistik vyplývá, že RMČ3 konzistentně přiděluje jednotlivým nahrávkám nejnižší hodnoty (2,94 a 2,78, rozdíl pouze 0,157) a má nejvyšší míru variability dat (rozptyl a směrodatná odchylka), zatímco RMČ2 prokazuje nejnižší míru variability dat, ale ve svém hodnocení průměrně naměřil nejvyšší rozdíl mezi dvěma typy čtení, tj. 0,562.

9.3.7.2 Vliv nácviku hlasitého čtení na snížení ČA při hlasitém čtení v AJ z hlediska průměrného hodnocení hlasitého čtení s přípravou a spatra

K výpočtu t-testu pro oba typy hlasitého čtení s přípravou a spatra po 32 měřeních jsme

použili data z přílohy č. 64 (včetně hodnocení nacvičeného hlasitého čtení RMA) a přílohy č. 65. Vyšli jsme z průměrů naměřených hodnotiteli pro jednotlivé nahrávky (viz příloha č. 66). Výsledky t-testu provedené pomocí programu Statistica 7 jsou v tabulce č. 25.

Proměnná	průměr	Směr. odch.	N	Rozdíl	Směr. odch. rozdílu	t	Stupně volnosti	p
Průměrné hodnoty pro nacvičené hlasité čtení	3,394	0,617						
Průměrné hodnoty pro hlasité čtení spatra	2,964	0,561	32	0,430	0,488	4,998	31	0,000022

Tabulka č. 25: Výsledky t-testu

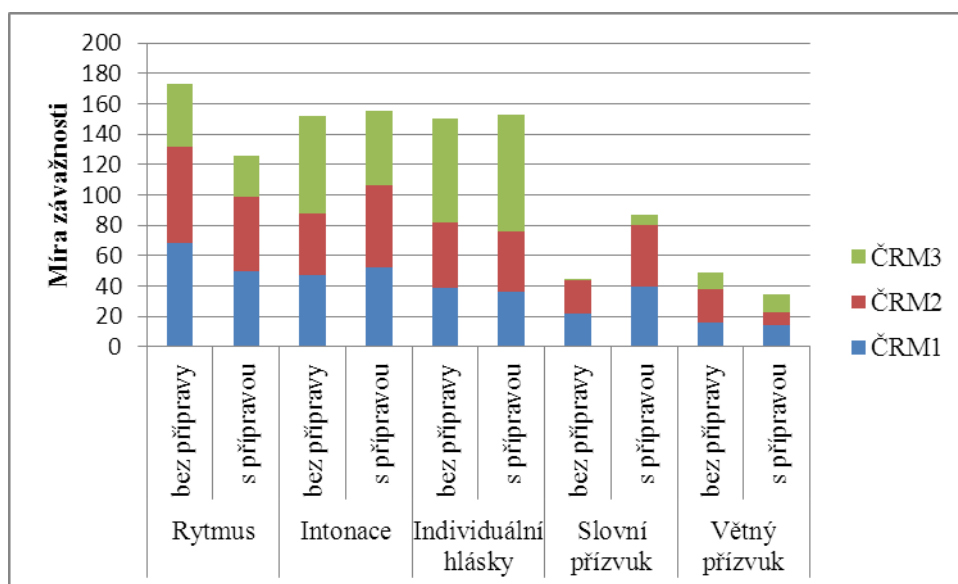
Byla přijata alternativní hypotéza: *Nácvik hlasitého čtení má statisticky významný vliv na snížení českého akcentu v AJ* (viz příloha č. 68). Průměrně se studenti zásluhou nácviku hlasitého čtení zlepšili o **0,43 bodů** a z tabulky v příloze č. 66 vyplývá, že jen 6 studentů zaznamenalo zhoršení, což představuje 18,8 %, a zbývajících **81 %** zaznamenalo **zlepšení**. Tyto výsledky potvrdil také Wilcoxonův neparametický test (viz příloha č. 67).

9.3.7.3 Výběr příčin míry ČA při hodnocení dvou typů hlasitého čtení

Dle údajů v tabulce č. 26 u hlasitého čtení bez přípravy 3 hodnotitelé zvolili jako

	Hlasité čtení bez přípravy				Hlasité čtení s přípravou			
	Suma bodů				Suma bodů			
	RMČ1	RMČ2	RMČ3	Σ	RMČ1	RMČ2	RMČ3	Σ
Rythmus	68	64	41	173	50	49	27	126
Intonace	47	41	64	152	52	54	49	155
Indiv. hlásky	39	43	68	150	36	40	77	153
Slov. přízvuk	22	22	1	45	40	40	7	87
Vět. přízvuk	16	22	11	49	14	9	12	35

Tabulka č. 26: Pořadí 5 výslovnostních kategorií ve vztahu k hodnocení českého akcentu



Graf č. 11 : Hodnocení příčin míry českého akcentu třemi hodnotiteli

nejdůležitější příčiny ČA **1. rytmus**, **2. intonaci** a **3. individuální hlásky**, ale u hlasitého čtení s přípravou byla nejožehavějším problémem **intonace** a **výslovnost individuálních hlásek**, které zřejmě nejvíce podléhají fosilizaci v interlingvě, a proto je nelze tak snadno změnit (Odlin,1989). Naopak **rytmus**, který je třetí příčinou dle důležitosti, se podstatně **zlepšil**. Tyto rozdíly zachycuje také graf č. 11.

9.3.8 Shrnutí

Výsledky ukazují, že strukturovaný nácvik hlasitého čtení vede ke snížení míry ČA u studentů dálkového studia o **0,43 bodu u 81 % studentů**. 6 studentů se ale naopak zhoršilo, což může být důsledek mnoha skutečností:

1. Při nahrávání mohou být dospělí ve větším stresu v situaci, kdy chtějí prokázat zlepšení, a proto se zvýší úroveň afektivního filtru, která jim zabrání, aby jejich performance byla v dané chvíli blízká úrovni kompetence (Krashen, 1988).
2. Může se stát, že přehnaná snaha o dokonalou výslovnost, může vést k hyperkorekci, která ale zní ve výslovnosti nepřirozeně (Montgomery, 1989, s. 66).
3. Někdy studenti dosáhnou úrovně výslovnosti v interlingvě, která je zdánlivě neměnná po určitou dobu navzdory zvýšenému úsilí, a pokrok se dostaví později (Brown, 1987).

4. Někteří studenti podvědomě nechtějí přijít o ČA, který souzní s jejich pocitem národní identity (Daniels, 1995).

Ve výběru příčin míry ČA jsou na prvních třech místech **rytmus, intonace a výslovnost individuálních hlásek**, ale vlivem nácviku hlasitého čtení došlo ke zlepšení pouze u rytmu a větného přízvuku, avšak u slovního přízvuku dokonce ke zhoršení, zatímco intonace a individuální hlásky jsou zřejmě nejvíce ovlivňovány ČJ, a proto obtížně změnitelné.

Mezi hodnotiteli je vidět, že RMČ1 a RMČ2 jsou konzistentnější ve svém měření, ale naměřené hodnoty Kendallova tau svědčí o střední míře **těsnosti vztahu** mezi pořadími u dvojic hodnotitelů a jsou statisticky významné.

10 Druhé výzkumné šetření – Postoje studentů k výslovnosti angličtiny a příčiny míry ČA v jejich angličtině

Druhé výzkumné šetření vychází z postojového dotazníku pro vysokoškolské studenty denního a dálkového studia anglického jazyka (viz příloha č. 72). Dotazník se zabývá základními údaji o studentech denního a dálkového studia, postoji studentů a jejich učitelů ze ZŠ a SŠ k výuce výslovnosti v hodinách AJ, preferencemi studentů v rolích žáků a budoucích učitelů k výuce výslovnosti. Výslovnost je pojímána jako součást osvojování AJ a jednotlivé otázky dotazníku hledají i širší záběr příčin, které mohou přispět k míře českého akcentu v AJ.

10.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Dotazník zjišťuje částečně data deskriptivního charakteru, která přispívají k objasnění postojů studentů k výslovnosti.

10.2 Metodologie výzkumu

Následující podkapitoly se zabírají výzkumným vzorkem a nástrojem, pilotováním dotazníku a průběhem hlavního výzkumného šetření, výsledky a jejich interpretací, která je zařazena jako podkapitola výsledků.

10.2.1 Výzkumný vzorek

Vzorek tvoří studenti 1. ročníků studujících AJ na Katedře anglického jazyka Pedagogické fakulty v Olomouci, kterým byl distribuován v elektronické podobě. Ze 46 studentů dálkového studia vyplnilo dotazník 36 respondentů (návratnost je 78,3 %) a ze 75 studentů denního studia vyplnilo dotazník 45 respondentů (návratnost je 60 %). Celkově tedy návratnost činí 66,4 %.

10.2.2 Výzkumná metoda

Dotazník se skládá z 29 otázek, z velké části uzavřených otázek s nabídnutými odpověďmi (většinou na škálách likertovského typu), jen otázky 15, 24 a 29 jsou otevřené a jejich účelem je osvětlit odpovědi v uzavřených otázkách (viz příloha č. 72).

Ačkoliv veškerá komunikace se studenty i výuka všech předmětů na Katedře anglického jazyka PdF v Olomouci probíhá v AJ, dotazník byl připraven v češtině, protože celá práce je psána v mateřském jazyce autorky.

10.2.3 Pilotování dotazníku

Dotazník byl zaslán studentům vyšších ročníků denního a dálkového studia AJ na Katedře AJ PdF v Olomouci na jaře 2011. Z 35 obdržených dotazníků vyplynulo, že je potřeba upravit formulace uzavřených otázek 4 a 5 v části A, aby se daly lépe kvantitativně vyhodnotit.

10.2.4 Administrace dotazníku a sběr dat

Během druhé poloviny května a června 2011 byly dotazníky distribuovány online všem studentům 1. ročníku (tj. 122 studentů). Z celkového počtu 81 dotazníků 78 dotazníků bylo zasláno online a 3 dotazníky předány autorce v tištěné podobě.⁹⁷

10.2.5 Zpracování a analýza dotazníku

Získaná data byla přepsána do tabulek, kódována a vyhodnocována v programu Excel, ve kterém byly vytvářeny i grafy. V případě všech otázek, jejichž nominální data se dala kvantifikovat, byly provedeny základní deskriptivní charakteristiky (tabulky četností, výpočty průměrů, mediánu, modu a směrodatných odchylek).

U otevřených otázek byla použita při kategorizaci výroků metoda induktivní analýzy (angl. *inductive analysis*), což znamená, nadřazené kategorie vyplynou z dat a výzkumník je předem neustanoví (Patton, 1987, s. 150).

V celé řadě případů u jednotlivých otázek respondenti neposkytli všechny údaje. Nebyli z dotazníkového šetření eliminováni, ale chybějící údaje jsou u každé otázky specifikovány a každá analýza počítá s reálným počtem respondentů, který se proto u jednotlivých otázek liší. Do celkového počtu údajů jsou započítávány odpovědi typu *nevím*, *nepamatuji si*, *nevzpomínám si*, *nedovedu posoudit*, protože představují jednu z možných variant odpovědí.

⁹⁷ Bylo na respondentech, zda uvedou své jméno, či dotazníky vrátí anonymně. Z 81 respondentů 15 (18,5 %) odpovědělo anonymně, z toho 2 studenti dálkového studia a 13 studentů denního studia.

Některé souhrnné tabulky jsou uvedeny v příloze, ale v hlavním textu práce jsou použity jen tabulky a grafy zásadního významu.

10.3 Výsledky dotazníkového šetření

Tato kapitola prezentuje výsledky dotazníkového šetření získané prostřednictvím 29 otázek části A.

10.3.1 Otázky 1- 5

Prvních 5 otázek zjišťuje základní osobní údaje respondentů: pohlaví, národnost (ot. 1 a 2), typ vysokoškolského studia (ot. 3), délku a počátek studia AJ (ot. 4 a 5).

10.3.1.1 Výsledky: otázky 1- 5

Otázka 1 - Pohlaví respondentů

Většinu respondentů tvoří **ženy**, 66, tj. **81,5 %**, a **muži** představují jen nepatrnou menšinu, 15, tj. **18,5 %** (viz tabulka č. 28).

	<i>n</i>	<i>muži</i>	<i>ženy</i>
Denní studium	45	13	32
Dálkové studium	36	2	34
Σ	81	15	66

Tabulka č. 28: Účastníci dotazníkového šetření

Otázka 2 - Národnost respondentů

Z 81 respondentů je **77 (95 %)** české národnosti, **2** respondenti (2,5 %) jsou **německé** národnosti a **2 (2,5 %)** slovenské národnosti.

Otázka 3 - Typ studia AJ na Katedře anglického jazyka PdF UP v Olomouci

Z 81 respondentů je **36** studentů **dálkového studia** (44,4 %) a **45** studentů **denního studia** (55,6 %). Ze studentů dálkového studia je 21 studentů rozšiřujícího studia (25,9 %) a 15 studentů kombinovaného bakalářského studia (18,5 %).

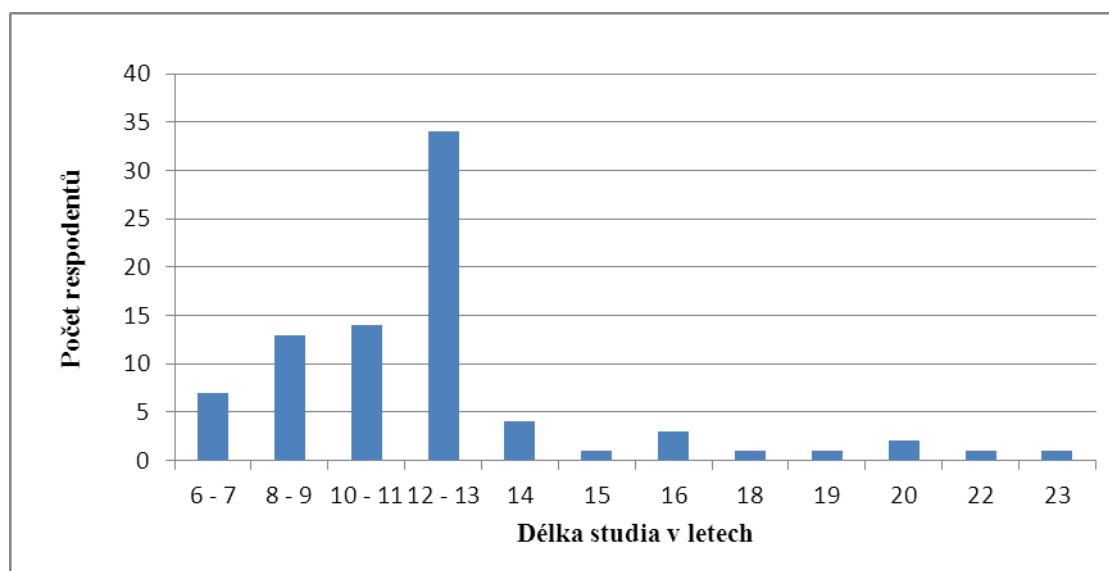
Otázka 4 - Délka studia angličtiny

Nejvíce studentů (34, tj. **42 %**) uvádělo, že se studiu AJ věnují **12 - 13 let**, což odpovídá také našemu předpokladu, pokud se začali učit AJ ve 3. třídě ZŠ a jsou v 1. ročníku VŠ. Ale z tabulky č. 28 je zřejmé, že stejný počet studentů (34, tj. 42 %) se věnoval osvojování AJ

kratší dobu než 12-13 let: 7 respondentů (8,6 %) 6 - 7 let, 13 respondentů (16 %) 8 - 9 let a 14 respondentů (17,3 %) 10 - 11 let. Ale 14 studentů (17,3 %) uvedlo dobu studia delší než 12 - 13 let v rozmezí od 14 do 23 let (viz také graf č. 12). Celkem je **průměrná doba studia AJ 12 let**.

Jiná délka studia (14 respondentů)												
(průměr = 17,2, min. = 14, max. = 23)												
Délka v letech	6-7	8-9	10-11	12-13	14	15	16	18	19	20	22	23
<i>N</i> = 81	7	13	14	34	4	1	3	1	1	2	1	1
Průměrná délka studia	12 let											

Tabulka č. 28: Délka studia AJ



Graf č. 12: Počet respondentů studujících AJ ve vztahu k délce studia

Zajímalo nás, zda **studenti dálkového studia (36)** se věnují studiu AJ průměrně déle. Jejich **průměrná délka studia je 11,7 let**, jak o tom vypovídají údaje z tabulky 1 v příloze č. 73. Skutečností je, že 4 studenti dálkového studia studovali AJ déle (19, 20, 22 a 23 let) než kterýkoliv ze studentů denního studia (viz tabulka 2 v příloze č. 73). Ale naopak 6 studentů dálkového studia z celkového počtu 7 studovalo AJ nejkratší uvedenou dobu, tj. 6 - 7 let. Údaje z tabulek v příloze č. 73 potvrzují, že existují větší rozdíly v době studia mezi studenty dálkového studia (variační šíře = 16,5 let, min. = 6,5 let, max. = 23 let) než mezi **studenty denního studia** (variační šíře = 12,5 let, min. = 6,5 let, max. = 19 let), kteří **průměrně studují AJ 12,2 let**, tedy o 0,5 déle než studenti dálkového studia.

Otázka 5 – Počátka studia AJ

Z tabulky č. 29 vyplývá, že z celkového počtu 79 studentů (2 neuvedli žádný údaj) 38 studentů (48,1 %) začalo AJ studovat ve 3. nebo 4. třídě ZŠ, nebo můžeme říct, že 45 studentů (57 %) započalo studium AJ mezi 3. a 5. třídou ZŠ. Další velkou skupinu představuje 18 studentů (22,8 %), kteří započali studium AJ na SŠ. Jen 5 studentů začalo se studiem AJ v rozmezí 6. až 9. třídy, 4 studenti před 3. třídou ZŠ a 5 studentů po SŠ.

Počátek studia AJ	Před ZŠ	Volitelný předmět na ZŠ (1.-5.tř.)	1.-2.tř.	3.tř.	4.tř.	5.tř.	6.tř.	7.tř.	8.tř.	9.tř.	SŠ	Po SŠ	Údaj schází
n = 81	2	2	2	14	24	7	1	2	1	1	18	5	2
	2	72										5	2
	51						28						2

Tabulka č. 29: Počátek studia AJ u všech studentů

72 studentů (**91,1 %**) se tedy začalo učit AJ **na ZŠ nebo na SŠ**, jen **5** studentů až **po SŠ** a **2** studenti **před vstupem do 1. třídy**. 2 respondenti údaje neposkytli.

Z tabulky 1 a tabulky 2 v příloze č. 74 vyčteme údaje, které svědčí o dvou základních rozdílech v počátcích studia AJ studentů denního a dálkového studia. Zatímco z celkového počtu 79⁹⁸ respondentů uvedlo 39 studentů denního studia (49,4 %), že se začalo AJ zabývat zhruba do 10-11 let věku ve srovnání s 12 studenty dálkového studia (15 %). 21 studentů dálkového studia (26,3 %) se začalo učit AJ až na SŠ nebo po ní, tj. nejdříve od 15 let, v porovnání se 2 studenty denního studia, kteří začali studovat AJ až na SŠ.

10.3.1.2 Shrnutí výsledků pro otázky 1-5 a diskuse

Z 81 respondentů je poměr 15 mužů a 66 žen, kteří studují AJ v 1. ročníku AJ v denním (45 studentů) nebo dálkovém (36 studentů) typu studia, typický pro zastoupení jednotlivých pohlaví v kurzech Fonetiky a fonologie a Praktického jazyka. Kromě 2 studentů německé a 2 slovenské národnosti jsou ostatní studenti české národnosti.

Překvapivým údajem, i když marginálního významu, je zjištění, že studenti dálkového studia

⁹⁸ Za základ pro výpočet procent je brán vztah 79 = 100%, protože 2 respondenti neposkytli požadované údaje.

se průměrně učí AJ kratší dobu (11,7 let) než je celková průměrná délka studia AJ (12 let) a než je průměrná délka studia AJ studenty denního studia (12,2 let).

Protože se v některé literatuře (Ellis, 1994) uvádí, že jedinou výhodou raného začátku studia AJ, tj. do 10 - 11 let věku dítěte, je možnost osvojení výslovnosti AJ s minimálním cizím akcentem, podívejme se na data z tabulky č. 29 z tohoto hlediska. Z údajů vyplývá, že teoretickou možnost osvojit si výslovnost AJ s minimálním cizím přízvukem by mělo 51 studentů (64,6 %), kdežto zbývajících 28 studentů (35,4 %) by takovou možnost nemělo. Naopak výsledky jiných výzkumů (Johansson, 1987; Anderson Hsieh, Johnson, Kohler, 1992; Munro, Derwing, 1995) dokládají, že pozdější počátek studia angličtiny, tj. po tzv. kritickém období od 12 či 13 let výše, neznevýhodňuje žáky ani v osvojení výslovnosti na úrovni blízké výslovnosti RM. (Více viz 5.3.)

10.3.2 Otázky 6 -11

Otázky 6 -11 se zaměřují na studentovo hodnocení vlastního praktického ovládnání angličtiny a úrovně výslovnosti ve srovnání s RM (ot. 6 a 7), na úroveň výslovnosti, které by chtěl student dosáhnout (ot. 8), na hodnocení AJ na posledním vysvědčení ze SŠ a z předmětu Fonetika a fonologie na VŠ (ot. 9 a 10) a na preferenci modelu spisovné výslovnosti v AJ (ot. 11).

10.3.2.1 Výsledky: otázky 6 -11

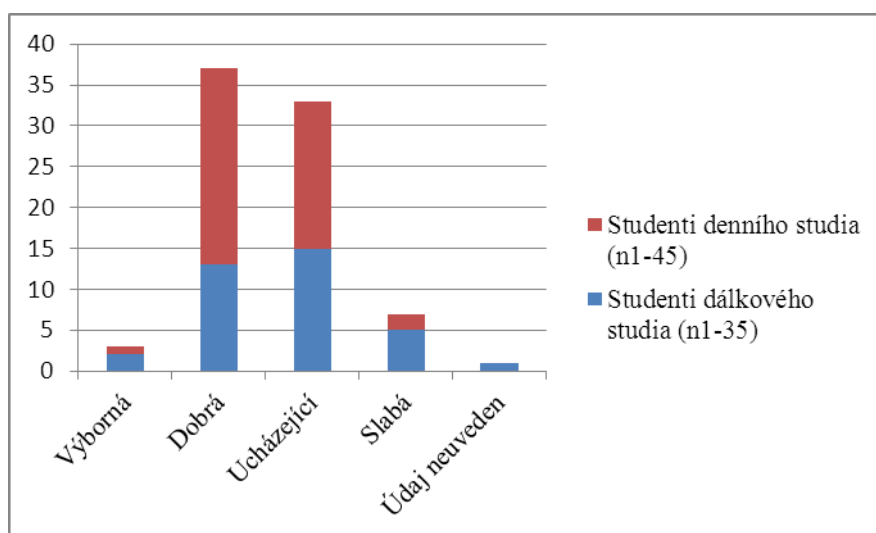
Otázka 6 - Vlastní hodnocení celkové úrovně praktického ovládnání angličtiny ve srovnání s rodilými mluvčími angličtiny

Z tabulky č. 30 se dozvídáme, že z 80 respondentů **37 studentů** (46,3 %) odhaduje svoji znalost AJ jako **dobrou** a **33 studentů** (41,3 %) jako **ucházející** ve srovnání s RMA. Jen 3 studenti (3,8 %) ji označili jako výbornou a 7 studentů (8,8 %) jako slabou.

<i>Úroveň ovládnání AJ</i>	<i>Výborná</i>	<i>Dobrá</i>	<i>Ucházející</i>	<i>Slabá</i>	<i>Údaj chybí</i>
<i>Studenti dálkového studia (n = 35)</i>	2	13	15	5	1
<i>Studenti denního studia (n = 45)</i>	1	24	18	2	0
<i>Studenti celkem (n = 80)</i>	3	37	33	7	1

Tabulka č. 30 : Celková úroveň praktického ovládnání AJ ve srovnání s RMA

Studenti dálkového studia jsou věkově starší než studenti denního studia, a proto by se mohlo očekávat, že i ve svém hodnocení sebe sama kritičtěji, což potvrzují následující údaje (viz graf č. 13). Sloučíme-li kategorii dobrou s výbornou, představuje ji v případě **studentů dálkového studia** 15 respondentů (**42,9 %**) a v případě **studentů denního studia** 25 studentů (**55,6 %**), což můžeme srovnávat jen v přepočtu na procenta u nestejně velkých skupin. Sloučíme-li kategorie ucházející a slabá, znamená to pro oba typy studentů počet 20, což představuje **57,1 % u studentů dálkové studia** a **44,4 % u studentů denního studia**.



Graf č. 13 : Odhad úrovně praktického ovládnání AJ studenty denního a dálkového studia

Otázka 7 - Hodnocení vlastní výslovnosti angličtiny ve srovnání s RMA

Na tuto otázku odpovědělo 80 z 81 studentů. Při hodnocení vlastní výslovnosti ve srovnání s RMA si 4 studenti (**5 %**) myslí, že jejich výslovnost je **výborná**, 39 (**48,8 %**) ji hodnotí jako **dobrou** a 28 (**35 %**) jako **ucházející**. Avšak 9 studentů (**11,3 %**) ji vidí jako **slabou**. (Viz tabulka č. 31.)

<i>Hodnocení vlastní výslovnosti</i>	<i>Výborná</i>	<i>Dobrá</i>	<i>Ucházející</i>	<i>Slabá</i>	<i>Údaj neuveden</i>
<i>Studenti dálkového studia (n=35)</i>	2	12	15	6	1
<i>Studenti denního studia (n=45)</i>	2	27	13	3	-
<i>Studenti celkem (n=81)</i>	4	39	28	9	1

Tabulka č. 31: Úroveň hodnocení vlastní výslovnosti v AJ ve srovnání s RMA

Otázka 8 - Úroveň výslovnosti angličtiny, kterou bych si chtěl/a osvojit
 Z 81 studentů jeden neposkytl požadovaný údaj. Z tabulky č. 32 vidíme, že všichni studenti mají velkou motivaci zlepšovat se ve výslovnosti. Zcela se vyprázdnila kategorie *ucházející výslovnost*, *dobrou výslovnost* si přeje 8 studentů (10 %), 48 studentů (60 %) aspiruje na *výbornou výslovnost* a 23 (28,8 %) by si přálo *výslovnost jako RMA*. 1 student prohlásil, že mu na úrovni výslovnosti *nezáleží*.

<i>Cílová úroveň výslovnosti</i>	<i>Jako rodilý mluvčí</i>	<i>Výborná</i>	<i>Dobrá</i>	<i>Ucházející, ale srozumitelná</i>	<i>Nezáleží mi na tom</i>
<i>Studenti dálkového studia (n=36)</i>	6	24	5	0	0
<i>Studenti denního studia (n=44)</i>	17	24	3	0	1
<i>Studenti celkem (n=80)</i>	23	48	8	0	1

Tabulka č. 32: Cílová úroveň vlastní výslovnosti v angličtině

Motivace mít výslovnost výbornou nebo jako rodilý mluvčí se týká 71 studentů. Vidíme, že ve srovnání se studenty denního studia studenti dálkového studia jsou ve svých cílech realističtější, protože z 30 studentů si 24 (80 %) přeje „jen“ **výbornou úroveň** výslovnosti, ale 6 (20 %) chce dosáhnout **nejvyšší úrovně**, zatímco ze 41 studentů denního studia si 24 (58,5 %) přeje „jen“ výbornou úroveň výslovnosti, ale daleko více studentů (17, tj. 41,5 %) aspiruje na výslovnost jako RMA. Podobně by se s dobrou úrovní výslovnosti spokojili jen 3 studenti denního studia na rozdíl od 5 studentů dálkového studia.

Otázka 9 - Zámka na posledním vysvědčení z anglického jazyka na SŠ

Protože 5 respondentů údaj neuvvedlo a 6 si nevzpomíná, musíme brát v úvahu 70 respondentů (viz tabulka č. 33). Z nich mělo na posledním vysvědčení z AJ na SŠ 42 studentů (60 %) známku *výbornou* a 18 (25,7 %) *chvalitebnou*, 7 studentů (10 %) bylo klasifikováno *dobrou* a 3 (4,3 %) známkou *dostatečnou*.

<i>Známka z AJ</i>	<i>Výborná</i>	<i>Chvalitebná</i>	<i>Dobrá</i>	<i>Dostatečná</i>	<i>Žádná</i>	<i>Nepamatuji si</i>	<i>Údaj schází</i>
<i>Studenti dálkového studia (n=31)</i>	13	8	3	2	0	5	4
<i>Studenti denního studia (n=45)</i>	29	10	4	1	0	1	1
<i>Studenti celkem (n=81)</i>	42	18	7	3	0	6	5

Tabulka č. 33: Poslední klasifikace z AJ na SŠ

Otázka 10 - Známková z kurzu Fonetika a fonologie v 1. ročníku studia na vysoké škole

Ze 78 respondentů 4 dosáhli **výborného prospěchu**, **velmi dobrého** prospěchu 45, tj. **57,7 %**, a **dobrého** prospěchu 19 (**24,4 %**). Mezi respondenty jsou 2 s **nedostatečným hodnocením**.

Známka/Zápočet	Výborná	Velmi dobrá	Dobrá	Nedostatečná	Zápočet ⁹⁹	Údaj schází
Studenti dálkového studia (n=36)	4	17	5	0	8	2
Studenti denního studia (n=45)	0	28	14	2	0	1
Studenti celkem (n=81)	4	45	19	2	8	3

Tabulka č. 34: Klasifikace v předmětu Fonetika a fonologie na VŠ

Bohužel hlavně mezi studenty denního studia se v poslední době jeví tendence, že ubývá studentů výborných a přibývá studentů, kteří dosáhnou dobrého hodnocení, jak je to patrné z údajů v tabulce č. 34.

Otázka 11 - Preferovaný výslovnostní model angličtiny

81 studentů vyjádřilo svůj názor na model spisovné výslovnosti AJ (viz tabulka č. 35). 50 (**61,7 %**) preferuje **britskou spisovnou výslovnost** (RP nebo BBC), 17 (**21 %**) dává přednost **americké spisovné výslovnosti** (GA) a žádný ze studentů neuvedl další typ spisovné výslovnosti. Ale 14 (**17,3 %**) studentů si zvolilo možnost „**není to pro mne důležité**.“

Varieta spisovné výslovnosti AJ	Britská SV	Americká SV	Jiná SV	Není pro mne důležité
Studenti dálkového studia (n ₁₋₃₆)	27	4	0	5
Studenti denního studia (n ₁₋₄₅)	23	13	0	9
Studenti celkem (n ₁₋₈₁)	50	17	0	14

Tabulka č. 35: Preference modelu spisovné výslovnosti AJ

⁹⁹ Možnost uvedení zápočtu byla respondentům nabídnuta, protože v době vyplňování dotazníku mohli mít někteří studenti kurzu WPFONE splněny zápočtové požadavky, ale zkouška je teprve čekala, což se týká 8 respondentů.

10.3.2.2 Shrnutí výsledků pro otázky 6 -11 a diskuse

U budoucího učitele AJ by každý předpokládal úroveň praktického ovládní AJ vysokou, tedy minimálně dobrou, pokud ne výbornou, což splňuje pouze 40 studentů (**50,6 %**) dle dat z tabulky č. 30 (ot. 6). Ale evaluace úrovně AJ se týkala srovnání s RMA, takže i třetí kategorie *ucházející* může být považována za adekvátní pro budoucího učitele angličtiny, pokud jsou k sobě velmi kritičtí. Sloučením úrovní *výborné*, *dobré* a *ucházející* dojdeme k výsledku, že 73 studentů (**92 %**) odhaduje svou úroveň praktického jazyka ve srovnání s RMA jako **adekvátní pro budoucího učitele AJ**. Můžeme uvažovat, že 7 studentů (**8,6 %**), kteří uvedli slabou úroveň AJ, mají v současné době problémy s absolvováním některého z předmětů prvního ročníku. Proto také mohou ztrácet motivaci k zlepšování se v AJ, což je horší než ne příliš dobrá úroveň AJ u budoucího učitele AJ (Medgyes, 1994, viz 5.1, 5.4).

K relativně přísnému sebehodnocení studentů, pokud jde o úroveň ovládní praktického jazyka, mohlo přispět několik faktorů:

- Vstupní úroveň AJ studentů 1. ročníku je spíše dobrá než výborná.¹⁰⁰
- Sběr dat prostřednictvím dotazníku probíhal ve zkouškovém období, takže mnozí studenti byli ovlivněni stresem z absolvování zkoušek a plnění zápočtových požadavků, pokud nepracovali průběžně v průběhu obou semestrů. V důsledku testů z praktického jazyka a řečových dovedností, z prvních předmětů lingvistického charakteru jako Fonetika a fonologie, Morfologie a Úvod do studia AJ, které jsou již na počáteční úrovni C1 stejně jako jejich učebnice praktického AJ Masterclass Advanced (Haines, 2003) studenti si začínají uvědomovat své nedostatky v AJ a mnozí zdolávají stanovenou 70 % hranici pro to, aby uspěli, s obtížemi.
- Studenti se již nemohou spoléhat jen na vědomosti a dovednosti z AJ ze SŠ, což si začínají uvědomovat teprve v konkurenci s ostatními studenty v průběhu 1. ročníku.
- Musím vzít v úvahu, že většina studentů je žen (81,5%), které mají větší sklon podhodnocovat svou úroveň praktického ovládní AJ, takže skutečná úroveň může být

¹⁰⁰ Například v předmětu Fonetika a fonologie v zimním semestru 1. ročníku denního studia ze 75 studentů úspěšně absolvovalo jen 52 studentů. 2 studenti zanechali studia a 21 studentů (28 %) musí tento předmět absolvovat znovu. Bohužel, obdobná je situace také v předmětu Morfologie, který se koná v letním semestru. Většinou jsou úspěšnější studenti dálkového studia. V kombinovaném studiu z 23 studentů KPHONE 5 (21,7 %) nebylo úspěšných a zatím z 24 studentů WPFONE z letního semestru 1. ročníku v tomto roce 10 ještě nebylo úspěšných, ale ti mají ještě šanci v prvním zářijovém týdnu.

vyšší, protože se jedná o subjektivní odhad každého jedince. Kromě toho z vlastních zkušeností víme, že Češi jsou k sobě velmi kritičtí při evaluaci svých jazykových dovedností v AJ, zvláště střední a starší generace a ženy jsou obecně kritičtější než muži. Ze znalostí 2 studentů slovenské a 2 studentů německé národnosti si dovoluujeme tvrdit, že na 3 z nich se vztahují tyto charakteristické vlastnosti českých studentů.

Srovnáme-li údaje z našeho výzkumu s výzkumy, které se zabývaly podobnou problematikou: výhody a nevýhody učitelů AJ, které plynou z toho, že nejsou rodilými mluvčími AJ (Medgyes, 2003; Reves, Medgyes, 1994), odhad českých středoškolských studentů úrovně ovládnutí AJ (Vlčková, 2007), názory VŠ studentů AJ na pedagogických fakultách (Hanušová, 2005; Černá et al, 2010), vidíme, že praktikující i budoucí učitelé AJ si uvědomují svůj handicap ve srovnání s RMA (viz příloha č. 20). SŠ studenti hodnotí svou úroveň ovládnutí AJ jako dobrou, protože výzkum Vlčkové proběhl ještě před zavedením státní maturitní zkoušky z AJ, která v globálním měřítku přes veškeré své nedostatky přispěla do značné míry ke zvýšení úrovně AJ na SŠ (více viz 5.4, 6.3.2, 6.3.3).

Studenti AJ si jsou vědomi svého jazykového handicapu, který se projevuje jazykovými problémy především v oblastech, jež jsou specifikované v tabulce č. 10.14. Připomeňme si prvních 5 kategorií: slovní zásoba, gramatika, výslovnost, plynulost projevu a mluvení.

Shrneme-li údaje týkající se odhadované úrovně výslovnosti, **dobrou a výbornou** má dle studentů jen 44, tj. **53,8 %** (ot. 7, tabulka č. 31), tedy ne příliš dobrý stav výslovnosti, pokud by nedošlo v průběhu studia k celkovému zlepšení výslovnosti, poněvadž se jedná o budoucí učitele AJ. Výslovnost v AJ je jednou z oblastí, která je nejvíce postižena fosilizací chyb (Brown, 1987; Odlin, 1989; Nemser, 1974), kterých se studenti nesebavují (viz 5.3, 6.5), zvláště pokud se AJ učí v monolingvních skupinách žáků (Galaczi, 2005). Myslíme si, že by se jedinec, který se může stát učitelem AJ na ZŠ po absolvování navazujícího magisterského studia a který uvedl, že mu na úrovni výslovnosti nezáleží (ot. 8, tabulka č. 32), měl nad sebou zamyslet, pokud nemá výbornou výslovnost a hodlá učit AJ na ZŠ, protože může negativně ovlivnit celé generace žáků (Medgyes, 1994). Důležitým faktorem může být, že výběrové řízení má jen písemnou část z AJ, jejíž součástí není hodnocení výslovnosti, protože znalost fonetického přepisu mezi studenty ze SŠ a poslechu by mohla znevýhodňovat určitou část uchazečů o studium AJ. Ústní část přijímacího řízení z AJ byla

zrušena také z praktických důvodů, protože v globálním měřítku se bodová dotace projevila jen minimálně v celkovém hodnocení studenta.

V případě učitelů AJ je pochopitelné, že cíle ve výuce výslovnosti AJ by měly být vyšší, velmi srozumitelná a snadno vnímatelná výslovnost blízká se výslovností RMA (viz 5.1.3). Hodnotíme usilování 23 studentů (28,8 %) o *výslovnost jako rodilý mluvčí* AJ jako adekvátní cíl, který je současně i druhem jejich vnitřní motivace. Výsledky našeho výzkumu souzní s výzkumy cílů ve výuce výslovnosti v AJ, které si kladli studenti AJ jako budoucí učitelé (Dalton-Puffer et al., 1997; Černá et al., 2010). (Viz kapitola 5.4.)

Výsledky našeho výzkumu, kdy „pouze“ **necelých 30 % studentů usiluje o výslovnost jako RMA** ve srovnání s 63 % pardubických studentů FF, mohou být dány výběrem méně ambiciózních studentů na Katedru AJ PdF v Olomouci (viz ot. 9 výše), nebo jejich vyšší mírou realismu, která vyplývá z toho, že na rozdíl od pardubických studentů, kteří odpovídali na dotazník na začátku kurzu Fonetika a fonologie, již absolvovali tento předmět, a proto si začali být vědomi svých silných, ale i slabých stránek v anglické výslovnosti

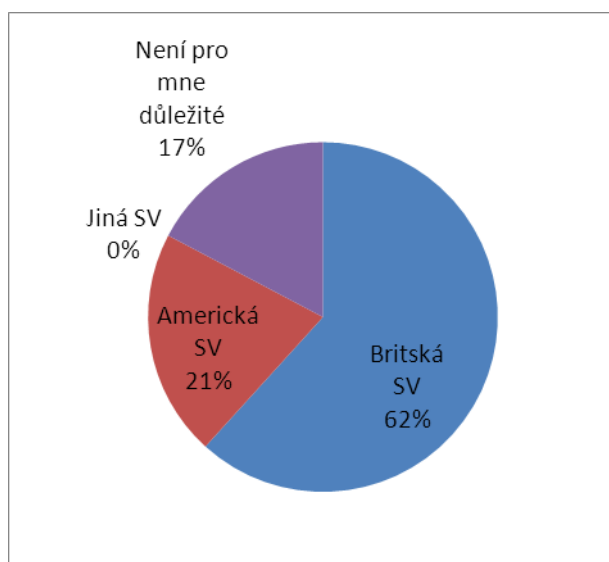
Ze známek z AJ na posledním vysvědčení ze SŠ vyplývá, že asi 85 % bylo klasifikováno *výbornou a chvalitebnou*, což považujeme za adekvátní známku pro uchazeče o studium AJ. Zarážející ale je zbývajících 10 studentů se známkou *dobrou a dostatečnou*. Samozřejmě jsme si vědomi následujících skutečností:

- Spolehlivost klasifikace AJ na SŠ je velmi relativní.
- U mnoha studentů AJ od doby studia mohlo dojít ke zlepšení úrovně způsobilosti v AJ, protože studovali AJ v kurzech a mohli pobývat v anglicky mluvících zemích.
- Zámka z AJ ze SŠ má pro náš výzkum omezenou validitu, protože se v ní v minimální míře odráží hodnocení řečových dovedností, jejichž součástí je výslovnost.
- Někteří studenti (11, tj. 15,7 %) možná údaj úmyslně nevedli nebo prohlásili, že si známku nepamatují, což se může týkat ne příliš dobrých známek.

Výsledky z předmětu Fonetika a fonologie jsou jen částečně potěšující (ot. 10, tabulka č. 34). Samozřejmě je otázkou, do jaké míry známka z předmětu Fonetika a fonologie odráží úroveň výslovnosti studentů. Pokud ke znalosti výslovnosti můžeme zařadit úlohy zaměřené na

fonetický přepis, můžeme uvést, že známka z tohoto předmětu na Katedře AJ PdF v Olomouci reflektuje z 60 - 65% ovládnání výslovnosti včetně receptivních dovedností studentů vnímat jednotlivé výslovnostní jevy a 35 – 40% připadá na teoretické poznatky a schopnost práce s referenčními materiály v papírové a elektronické podobě, neboť učitelé AJ se budou muset ve své profesi neustále zdokonalovat (viz 1.1.1).

Problematiku ovládnutí teoretických znalostí, jejich aplikaci na vlastní ovládnání například fonetiky a mluvnice a schopnost studenta jako budoucího učitele zvolit přiměřené lingvodidaktické postupy v rámci lingvisticky zaměřených disciplín diskutuje Hanušová (2007, s. 34-36) a v souladu s Čáňovou (2001) zdůrazňuje nutnost integrace vlastního ovládnutí určité jazykové roviny z teoretického a praktického hlediska s dovednostmi učitele zprostředkovat daný jazykový jev žákům.



K ot. 11 lze podotknout, že na výběr britské či americké výslovnosti má prioritně vliv pobyt v zemi, v níž se mluví anglicky (viz ot. 13, příloha č. 75). Z 33 studentů, kteří uvedli, že pobývali v cizině, 23 (**69,7 %**) si zvolilo ve shodě se svým pobytem (např. ve Velké Británii) i model výslovnosti (např. britský model výslovnosti).

Graf č. 13 : Volba modelu anglické spisovné výslovnosti (SV)

Na výběr britské spisovné výslovnosti (RP nebo BBC angličtiny) většinou studentů může mít vliv několik dalších okolností:

- Učebnice praktického jazyka, ze kterých studovali na SŠ a studují na VŠ jsou vesměs zaměřeny na britskou podobu výslovnosti angličtiny, pokud jde o produkci jazyka¹⁰¹ (Gimson, 1989; Roach, 2009; Wells, 2000).

¹⁰¹ Pro účely porozumění vylechnutému textu jsou používány jak další regionální výslovnostní podoby britské angličtiny, tak americký výslovnostní model.

- Na Katedře AJ PdF v Olomouci je předmět Fonetika a fonologie vyučován rodilým mluvčím AJ z Velké Británie a rodilým mluvčím češtiny.
- Fonetický přepis je procvičován z 95 % na materiálech britského výslovnostního modelu.
- Výkladové a výslovnostní slovníky AJ (LPD, EPD), které jsou k dispozici studentům na KAJ PdF UP, prezentují jako první v pořadí britskou spisovnou angličtinu (RP) a teprve jako druhý americký akcent (GA). (Viz 5.2.1.)

Zajímavé je, že 14 (**17,3 %**) studentů si zvolilo možnost *není to pro mne důležité* a 6 z nich pobývalo v některé anglicky mluvící zemi. Jedná se zřejmě o tendenci mezi některými uživateli AJ používat angličtinu jako lingua franca (Jenkins, 2007), která usiluje o modifikaci RP, která by měla usnadnit výuku výslovnosti AJ jako cizího jazyka, či angličtinu jako globální jazyk (Crystal, 2003; Nelson, 1995). (Viz 5.2.1, příloha č. 29.)

10.3.3 Otázky 12 - 17

Otázky 12-17 se zabývají pobytem v anglicky mluvících zemích a jeho vlivem na používání praktického jazyka, na výslovnost a porozumění AJ a významu pro rozvoj jazykových dovedností respondenta.

Pokud respondenti v některé anglicky mluvící zemi nepobývali, otázky 13-17 nevyplňovali.

10.3.3.1 Výsledky: otázky 12 - 17

Otázka 12 - Pobyt v anglicky mluvící zemi delší než 14 dní

Z celkového počtu 81 respondentů 33 (40,7 %) pobývalo v některé z anglicky mluvících zemí déle než 14 dní (viz tabulka č. 36). V anglicky mluvících zemích pobývaly především ženy (28). Lze říct, že do anglicky mluvících zemí vyrazilo o něco více studentů dálkového (17, tj. **51,5 %**) než denního studia (16, tj. **48,5 %**).

	<i>n</i>	<i>muži</i>	<i>ženy</i>
<i>Studenti dálkového studia (n=35)</i>	16	4	12
<i>Studenti denního studia (n=45)</i>	17	1	16
<i>Studenti celkem (n=81)</i>	33	5	28

Tabulka č. 36: Studenti s „delším“ pobytem v anglicky mluvící zemi

Otázka 13 - Údaje týkající se jednotlivých pobytů v zemích, kde se mluví anglicky

Respondenti měli uvést maximálně tři různé pobyty a u každého z nich specifikovat zemi a délku pobytu v rocích, měsících a týdnech (viz tabulka č. 37 níže). Na 33 studentů připadá 44 výjezdů do zahraničí, protože 9 vycestovalo dvakrát a 2 studenti dokonce třikrát. Nejoblíbenější destinací byla Velká Británie (34 pobytů), dále USA (6 pobytů), které jsou následovány Novým Zélandem a Kanadou (po jednom pobytu). Překvapivé bylo zjištění, že studenti uvedli jako anglicky mluvící zemi Řecko a Dánsko (po jednom pobytu), ale tito studenti v následující otázce uvedli, že pobyt v těchto zemích měl velký vliv na jejich angličtinu a trochu ovlivnil jak jejich výslovnost, tak porozumění AJ, proto jsme se rozhodli tyto země v celkovém přehledu destinací uvést (sloupec 5 v tabulce č. 37).

<i>Země pobytu</i>	<i>Velká Británie</i>	<i>USA</i>	<i>Kanada N. Zéland</i>	<i>Řecko Dánsko</i>	<i>roky</i>	<i>měsíce</i>	<i>týdny</i>
Počet studentů 1. pobyt	24	5	2	2	16	70	18
Počet studentů 2. pobyt	9	0	0	0	0	21	5
Počet studentů 3. pobyt	1	1	0	0	0	2	2
Suma	34	6	2	2	16	93	25
Celkový počet výjezdů 33 studentů = 44					Celkový počet dní strávených v „anglicky mluvící“ cizině = 8 836 dní		

Tabulka č. 37: Počet a délka pobytů v anglicky mluvící zemi/mluvících zemích

Nejdelší pobyt trval 5 let, nejkratší 2,5 týdne, což jsou velké diference (viz příloha č. 76). Přitom 7 studentů pobývalo v anglicky mluvící zemi 1 rok nebo déle (1 student 5 let v USA, 2 studenti 4 roky a 6 měsíců a 3 roky a 7 měsíců ve Velké Británii, zbývající 4 studenti po jednom roce). Naopak 9 různých studentů uvedlo kratší pobyty v rozmezí 2,5 - 3 týdnů, z nichž 1 pobýval v Řecku a ostatní ve Velké Británii.¹⁰²

¹⁰² Roky, měsíce a týdny jsme převedli na dny, proto jsme mohli spočítat, že v průměru na jeden pobyt připadá 200,8 dní a jednoho studenta 267,8 dní pobytu v některé z anglicky mluvících zemí, ale údaj má jen marginální význam, protože je ovlivněn velkými rozdíly mezi délkami pobytů jednotlivých studentů.

Otázka 14 - Význam pobytu v anglicky mluvící zemi pro zlepšení ovládnání angličtiny

Z 33 respondentů si 22 (66,7 %) myslí, že pobyt měl výrazný vliv na celkové zlepšení jejich úrovně AJ, 6 trochu a po jednom studentu říká, že pobyt jejich AJ neovlivnil mnoho či vůbec. K zajímavým údajům patří, že respondentka pobývající v Řecku uvedla, že třítydenní pobyt měl velký vliv stejně jako respondentka pobývající v Dánsku po dobu 11 měsíců.

Míra vlivu pobytu na zlepšení užívání praktického AJ	velmi	trochu	ne mnoho	vůbec	nevím
Studenti denního studia, n = 16	11	2	3	0	0
Studenti dálkového studia, n = 17	11	4	1	1	0
Ze 33 studentů	22	6	4	1	0

Tabulka č. 38: Vliv pobytu v anglicky mluvících zemích na praktické ovládnání AJ

Otázka 15 - Vysvětlení významu pobytu v anglicky mluvící zemi pro zlepšení celkové úrovně praktického ovládnání angličtiny

Jednalo se o otevřenou položku a ze 33 studentů jen 1 student neuvedl žádné důvody. Doslovné citace odpovědí jsou k dispozici v příloze č. 77 s označením čísla respondenta.

Tyto volné odpovědi byly kategorizovány do 13 skupin: *vnější a vnitřní motivace, nedostatek motivace; zdokonalení ovládnání AJ, poslechu, mluvení, mluvnice, slovní zásoby a komunikace; poznání kulturního prostředí anglicky mluvící země; působení anglického prostředí; překonání zábran a schopnost (sebe)hodnocení*. Zvoli jsme metodu induktivní analýzy a vytvářeli nadřazené kategorie (Patton, 1987). Jejich přehled včetně výroků, které do nich spadají, je uveden v příloze č. 78. Jsme si vědomi, že některé kategorie i výroky mohou mít přesahy a je obtížné jejich přesné vymezení, proto jsou některé výroky zvýrazněny tučně, což znamená, že jsou součástí více jak jedné kategorie.

Z názvů individuálních kategorií je patrné, že většina studentů (29 ze 33) hodnotí svůj pobyt kladně. Negativní ráz má kategorie *nedostatek motivace*, do které byly zařazeny výroky 4 studentů, které vysvětlují, proč z hlediska AJ z pobytu získali minimálně:

- *Mluvila jsem i hodně česky, byly tam 2 Češky. (11)*¹⁰³
- *Pracovali jsme na poli a komunikovali jsme převážně polsky, rusky a česky s ostatními pracovníky. (23)*
- *Nenašla jsem odvahu hovořit s ostatními. (68)*
- *Pobyt s lidmi s ČR, Polska apod. a druh práce nebyl moc komunikativní (továrna). (72)*

Naopak ostatní kategorie jsou pozitivně laděny a vypovídají o velkém vlivu pobytu na celkovou úroveň ovládnutí praktického jazyka. Význam motivace je bezesporu evidentní, ať se jedná o motivaci instrumentální (vnější motivace - 11 výroků) či vnitřní pohnutky (vnitřní motivace - 7 výroků) (Brown, 1988; Ur, 1996). Uvedme si jako příklad dvě citace:

- **61:** *Donutilo mne to používat angličtinu za každých okolností, všude kolem sebe jsem slyšela jen angličtinu – velmi intenzivní učení, přestala jsem se bát mluvit, i když dělám chyby.*
- **75:** *Trávila jsem čas s rodilými mluvčími – kultura a praktické užití jazyka, naučila se spoustu nových praktických slov – ve škole hodně mluvíme o „intelektuálních“ věcech, ale potom chcete říct, že máte na noze klíště a je konec ☹ Velmi se mi zlepšil poslech (poznala jsem to hlavně na písničkách), ale postupně to zase odeznělo ☹ i to jsem hodně vnímala. Všeobecně jsem patřila věkově mezi nejlépe mluvící děti a v Oxfordu jsem byla v nejvyšší skupině, takže si myslím, že mám vysokou úroveň angličtiny jako cizinka.*

Poslední citace dokládá, že studentka je schopna sebereflexe (EPOSTL, 2007). Uvědomuje si, že zlepšení, zde v porozumění, může mít přechodný ráz, proto je třeba po pobytu v anglicky mluvící zemi řečové dovednosti dále rozvíjet, aby docházelo k jejich rozvoji.

Otázka 16 - Význam pobytu v anglicky mluvící zemi pro zlepšení výslovnosti angličtiny

Z 33 respondentů hodnotí vliv pobytu na zlepšení výslovnosti 14 (**42,4 %**) jako *velký*, 11 (**33,3 %**) zvolilo odpověď *jen trochu* a 7 (**21,2 %**) *ne mnoho* nebo *vůbec* (viz tabulka č. 39).

¹⁰³ Číslo v závorce označuje číslo respondenta.

<i>Míra vlivu pobytu na zlepšení výslovnosti studentů</i>	<i>velmi</i>	<i>trochu</i>	<i>ne mnoho</i>	<i>vůbec</i>	<i>nevím</i>
<i>Studenti denního studia, n = 16</i>	7	6	0	2	1
<i>Studenti dálkového studia, n = 17</i>	7	5	4	1	0
<i>Ze 33 studentů</i>	14	11	4	3	1

Tabulka č. 39: Vliv pobytu v anglicky mluvících zemích na zlepšení výslovnosti studentů

Zajímalo nás, jak souvisí délka pobytu s vlivem na zlepšení výslovnosti (viz příloha č. 76). O velkém vlivu hovoří ti, kteří pobývali v anglicky mluvící zemi od 2,5 týdne do 5 let, kategorii „*trochu*“ volili studenti s pobytem od 3 týdnů do 1 roku, „*nemnoho*“ od 4 do 13 týdnů a „*vůbec*“ od 4 do 5 týdnů.

Jak důležitý může být pobyt také v zemi, kde není AJ mateřským, dokládají odpovědi 2 respondentek. Respondentka pobývající v Řecku uvedla, že třítýdenní *trochu* ovlivnil její výslovnost a studentka pobývající v Dánsku uvedla *velký vliv na výslovnost*. Zde můžeme uvést, že první studentka v rámci praxe na hotelové škole obsluhovala především anglicky mluvící klientelu, zatímco druhá studentka je aktivně činná v Evropském parlamentu mládeže, kde je AJ jazykem dorozumívání (čerpáno z poznámek uvedených v ot. 29). Navíc je známo, že většina Dánů má výbornou výslovnost v angličtině, i když naopak komunikace v AJ mezi lidmi, pokud AJ není jejich mateřštinou, může vést k další fosilizaci chyb ve výslovnosti (Anderson-Hsieh, 1995).¹⁰⁴

Otázka 17 - Význam pobytu v anglicky mluvící zemi pro zlepšení porozumění angličtině
Z 33 respondentů hodnotí vliv pobytu na zlepšení porozumění AJ 21 (**63,6 %**) jako *velký*, 9 (**27,3 %**) uvádí, že pobyt ovlivnil jejich porozumění jen *trochu* a 3 (**9 %**) *ne mnoho* (viz tabulka č. 40).

¹⁰⁴ Crystal (2003, s. 171) diskutuje, zda slabičně izochronní rytmus v cizích akcentech AJ používaný v mezinárodní komunikaci mezi mluvčími, kteří nejsou RMA, může mít vliv na spisovnou britskou či americkou výslovnost, což se zatím projevuje jen u nejmladší generace RMA při rapovém zpěvu.

<i>Míra vlivu pobytu na zlepšení porozumění AJ</i>	<i>velmi</i>	<i>trochu</i>	<i>ne mnoho</i>	<i>vůbec</i>	<i>nevím</i>
Studenti denního studia, n = 16	9	6	1	0	0
Studenti dálkového studia, n = 17	12	3	2	0	0
Ze 33 studentů	21	9	3	0	0

Tabulka č. 40: Vliv pobytu v anglicky mluvících zemích na zlepšení porozumění AJ

Chtěli jsme podobně jako u výslovnosti usouvztažnit délku pobytu s vlivem na porozumění AJ (viz příloha č. 76). Opět jsou markantní rozdíly mezi jednotlivými respondenty. Velký vliv na výslovnost uvádějí lidé s pobytem od 3 týdnů do 5 let, označení vlivu jako „trochu“ volili lidé s pobytem od 3 do 13 týdnů (a respondentka pobývajícím v Dánsku 11 měsíců), „nemnoho“ s pobytem od 4 do 5 týdnů.

10.3.3.2 Shrnutí výsledků pro otázky 12 - 17 a diskuse

Tyto otázky se dotýkaly pobytu v anglicky mluvících zemích a jeho vlivu na různé aspekty rozvoje angličtiny, ale také na výběr modelu (spisovné) výslovnosti angličtiny (viz 10.3.2.2) 33 studentů 42 krát pobývalo v anglicky mluvících zemích, z toho na Velkou Británii připadá nejvíce pobytů, tj. 34, a na USA 6 pobytů. Kromě toho 2 studentky uvedly, že pobývaly v Řecku a Dánsku.

V rámci otázek 14, 16, 17 jsme zjistili, že délka pobytu v anglicky mluvící zemi od 6 měsíců do 5 let měla **u 7 z 10** studentů jednoznačně **velký vliv na všechny tři sledované aspekty AJ: zlepšení úrovně praktického ovládní, výslovnosti a porozumění**. Ze 3 zbývajících studentů 2 uvedli, že se zlepšili ve výslovnosti jen „trochu“ a studentka pobývajícím v Dánsku si myslí, že se jen „trochu“ zlepšila v porozumění. (Viz příloha č. 76.)

Následující tabulka č. 41 se snaží srovnat vliv pobytu na 3 sledované jazykové oblasti: ovládní praktického jazyka, výslovnost a porozumění při plném vědomí toho, že se jedná o subjektivní evaluaci studentů a že v životě studentů mohly být i jiné proměnné, které sehrály roli v tomto hodnocení. Vypadá to, že pobyt měl velký vliv především na zlepšení ovládní praktického jazyka u 22 respondentů a na porozumění u 21 respondentů, ale na zlepšení výslovnosti jen u 14 respondentů, což může naznačovat, že výslovnost je jazyková rovina, která se nejpomaleji zlepšuje (Medgyes, 1994), protože fosilizace v interlingvě má

hluboké kořeny (viz 3.1, 6.5), nebo že se studenti během pobytu soustředili na jiné aspekty praktického jazyka, jako jsou porozumění, vyjádření myšlenek na úkor jazykové správnosti, atd., aby obstáli v aktu komunikace (Richard-Amato, 1988; Wells, 2005). Z hlediska studentů, kteří uvedli, že se zlepšili jen trochu, je potěšující, že nejvíce z nich (11) si myslí, že se to týká výslovnosti, 9 uvedlo porozumění a 6 praktický jazyk.

Při souhrnu kategorií *velmi* a *trochu* se ukazuje, že 30 studentů (90, 9 %) se zlepšilo v porozumění, 28 (84, 9 %) v užívání AJ a 25 (75, 8 %) ve výslovnosti, z čehož vyplývá, že studenti se domnívají, že pobyt v anglicky mluvící zemi nejvíce přispěl k zdokonalení porozumění AJ a o trochu méně k lepší výslovnosti.

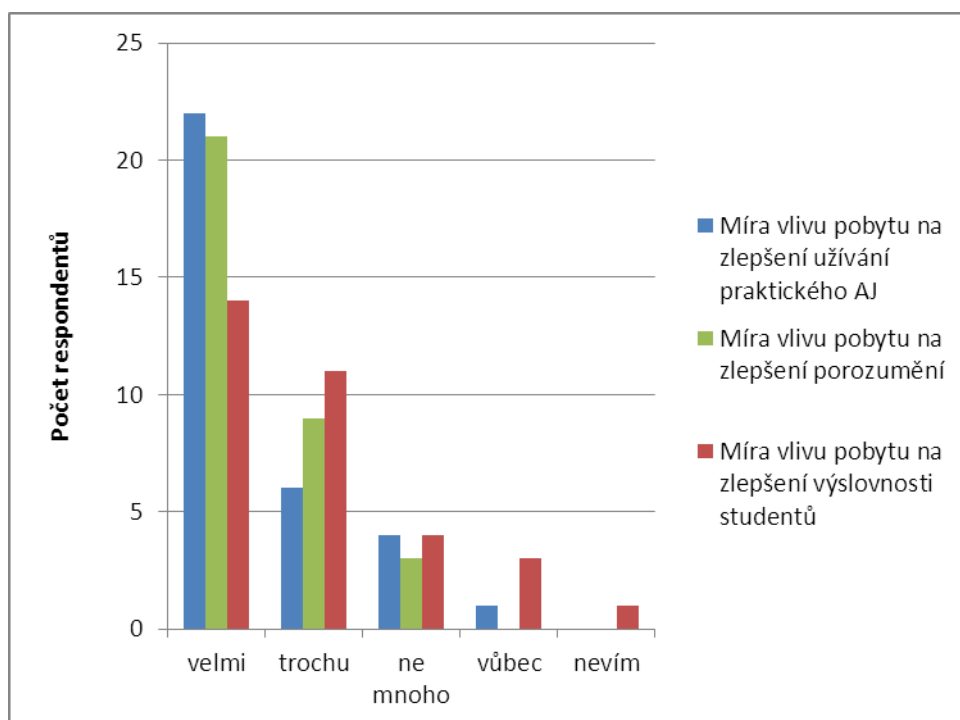
Význam pobytu pro zlepšení AJ v určitých oblastech v počtech studentů	<i>velmi</i>	<i>trochu</i>	<i>ne mnoho</i>	<i>vůbec</i>	<i>nevím</i>
Počet studentů uvádějících vliv pobytu na zlepšení užívání praktického AJ (n=33)	22	6	4	1	0
Počet studentů uvádějících vliv pobytu na zlepšení porozumění AJ (n=33)	21	9	3	0	0
Počet studentů uvádějících vliv pobytu na zlepšení výslovnosti studentů (n=33)	14	11	4	3	1

Tabulka č. 41: Souhrn vlivů pobytu na zlepšení některé z oblastí AJ v počtech studentů

Ale vezmeme-li v úvahu jednotlivě míry vlivu *velmi*, *trochu* a *ne mnoho* jako pozitivní míry zlepšení, z grafu č. 14 vyplývá, že studenti si myslí, že pobyt vedl především ke zlepšení užívání praktického jazyka a porozumění (viz graf č. 14).

Ot. 15 uvádí důvody, proč si respondenti myslí, že pobyt ovlivnil určitým způsobem jejich ovládnutí praktického jazyka. Jako nejdůležitější důvody jsou uváděny:

- pozitivní motivace (17 výroků),
- zdokonalení v komunikaci jako celku (14 výroků) či v některé řečové dovednosti či jazykovém prostředí (21 výroků),
- poznání a působení kulturního a anglického prostředí (13 výroků),
- překonání zábran v mluvení (3 výroky).



Graf č. 14: Srovnání vlivu pobytu v cizí zemi na tři oblasti užívání angličtiny

Situaci můžeme shrnout slovy, že pokud se studenti nepohybovali v monolingvní skupině, která nepoužívala AJ ke komunikaci, ale některý ze slovanských jazyků (poštinu, slovenštinu, ruštinu), a pokud nebyli pracovně tak vytíženi, že nebyli schopni v AJ komunikovat, má pobyt v anglicky mluvící zemi jednoznačně kladný dopad na všechny sledované aspekty, ale především na pozitivní motivaci studentů. Z poznámek v ot. 29 vyplývá, že respondenti hodnotí pobyt kladně, pokud byli jednotlivě ubytováni v rodinách (5 respondentů), pokud v průběhu jazykového kurzu vyhledávali příležitosti komunikace v AJ (6 respondentů), pokud cestovali samostatně nebo ve společnosti kamaráda, se kterým se dorozumívali v AJ (3 respondenti).

Bohužel jsme se nezeptali na důvody, které by osvětlovaly, proč si myslí, že pobyt přispěl tou či onou měrou ke zlepšení jejich výslovnosti (ot. 16), a bylo by také zajímavé nechat studenty vyjádřit, které jazykové prostředky a řečové dovednosti se zásluhou jejich pobytu nejvíce či nejméně zlepšily.

10.3.4 Otázky 18 - 26

Otázky 18-26 se zabývají tím, jakou úroveň výslovnosti by měl mít učitel na ZŠ a SŠ (ot. 18 a 19), jakou úroveň výslovnosti dle vzpomínek studentů učitelé na ZŠ a SŠ měli (ot. 25 a 26), porovnáním výuky výslovnosti na ZŠ a SŠ (ot. 20, 21 a 22) a předpokladem respondenta, zda bude probírat výslovnostní cvičení v učebnici (ot. 23).

10.3.4.1 Výsledky: otázky 18 - 26

Otázky 18 a 19 – Názory na úroveň výslovnosti učitele angličtiny na ZŠ a SŠ

Z údajů v tabulce č. 42, že si žádný student nemyslí, že na úrovni výslovnosti učitelů AJ ze základních a středních škol nezáleží a všech 81 studentů vyjádřilo svůj názor. Respondenti jsou poněkud shovívavější, pokud jde o výslovnost učitelů ZŠ, neboť 12 (**14,8 %**) by se „spokojilo“ s **dobrou výslovností** a 1 dokonce s *ucházející*, ale přísnější v případě učitelů ze SŠ, jejichž výslovnost by nikdy neměla být pouze *ucházející*, ale minimálně *dobrá* (8 respondentů, tj. 9,9 %). Obdobná situace platí pro nejvyšší 2 požadavky na úroveň výslovnosti: od učitelů SŠ se očekává v 22 případech (**27,2 %**) **výslovnost jako RM** ve srovnání se 7 případy (8,6 %) výslovnosti *jako RM*¹⁰⁵ u učitelů ZŠ, ale 61 (**75,3 %**) respondentů chce, aby učitel ZŠ měl **výbornou výslovnost**, a 51 (63 %) respondentů vyžaduje, aby učitel SŠ měl také **výbornou výslovnost**.

Sloučením kategorií výslovnosti *jako RM* a *výborná* dojdeme v případě učitelů ZŠ k výsledku, že tuto úroveň výslovnosti ideálně očekává 68 respondentů (84 %) ve srovnání se 73 respondenty (90,1 %), kteří tyto úrovně výslovnosti požadují od učitelů SŠ.

Úroveň	Úroveň výslovnosti učitele AJ, kterou by měl mít na ZŠ					na SŠ				
	<i>jako RM</i>	<i>výbornou</i>	<i>dobrou</i>	<i>ucházející</i>	<i>Nezáleží na tom.</i>	<i>jako RM</i>	<i>výbornou</i>	<i>dobrou</i>	<i>ucházející</i>	<i>Nezáleží na tom.</i>
Studenti dál. st.	1	30	5	0	0	9	23	4	0	0
Studenti den. st.	6	31	7	1	0	13	28	4	0	0
Celkem n=81	7	61	12	1	0	22	51	8	0	0

Tabulka č. 42: Požadovaná úroveň výslovnosti v AJ u učitelů ZŠ a SŠ

¹⁰⁵ Výslovností *jako rodilý mluvčí* se zde myslí, že učitel ZŠ má kvalifikaci učit děti na ZŠ, takže umí uzpůsobit svou angličtinu dětem.

Otázka 20 - Kolik času a pozornosti průměrně věnovali správné výslovnosti žáků Vaši učitelé angličtiny na ZŠ ve srovnání s učiteli angličtiny na SŠ?

Celkem odpovědělo jen 59 respondentů, ale z toho si 15 nevzpomíná, proto je nebudeme brát v úvahu a za základ výpočtu procent bude vztah $44 = 100 \%$. Z tabulky č. 43 je zřejmé, že nesrovnatelně více (4 respondenti, tj. 9,1 %) a více (15 respondentů, tj. 34,1%) pozornosti a času věnovali učitelé na ZŠ výslovnosti dohromady v 19 případech, tj. 43,2 %, a stejně v 7 případech, tj. **15,9 %**. Dle respondentů učitelé ZŠ věnovali výslovnosti o trochu méně času a pozornosti (7 respondentů, tj. **16 %**) nebo se jí nevěnovali vůbec (15 respondentů, tj. **34 %**).

Míra času a pozornosti	nesrovnatelně více	více	stejně	o trochu méně	vůbec	Nevzpomínám si.	Údaj schází
Studenti dálkového s.	0	2	3	1	1	9	20
Studenti denního s.	4	13	6	6	8	6	2
Celkem n=81	4	15	9	7	9	15	22

Tabulka č. 43: Míra času a pozornosti věnovaná výslovnosti učiteli na ZŠ a SŠ

Otázka 21 a 22 – Frekvence probírání cvičení v učebnici určených k nácviku výslovnosti angličtiny učiteli angličtiny na ZŠ a SŠ

Protože se nám jedná o srovnání frekvence probírání cvičení sloužících k nácviku výslovnosti, shrnuli jsme pro přehlednost obdržaná data do jedné tabulky č. 44. Na otázku 21 odpovědělo jen 55 studentů a na otázku 22 odpovědělo 76 studentů. Proto na první pohled mohou být numerické hodnoty v tabulce obtížně srovnatelné, pokud nejsou převedeny na procenta (v tabulce druhý údaj v 5. řádku).

Údaje z tabulky 44 ukazují, že zhruba stejný počet učitelů ze SŠ (8 respondentů, tj. 10,5%) v porovnání s 5 ze ZŠ učiteli (9,1%) vždy probírali výslovnostní cvičení, že méně učitelů ze SŠ (13, což představuje 17,1 %), než učitelů ze ZŠ (13, což představuje 23,6 %) téměř vždy tato cvičení probírali a o trochu méně učitelů ze SŠ (21 respondentů, tj. 27,6%) než ze ZŠ (16 respondentů, tj. 29,1%) se občas věnovalo probírání výslovnosti na základě cvičení v učebnici. Méně učitelů ze ZŠ (7, což je 12,7 %) než učitelů ze SŠ (11, což je 14,5 %) se nikdy nezabývalo cvičeními na procvičování výslovnosti.

Probírání cvičení k nácviu výslovnosti v učebnici AJ												
Frekvence	na ZŠ						na SŠ					
	vždy	téměř vždy	občas	zřídka	nikdy	údaj schází	vždy	téměř vždy	občas	zřídka	nikdy	údaj schází
Studenti dál. st.	0	3	5	3	2	23	2	4	9	13	3	5
Studenti den. st.	5	10	11	11	5	3	6	9	12	10	8	0
Celkem	5 9,1%	13 23,6%	16 29,1%	14 25,5%	7 12,7%	26	8 10,5%	13 17,1%	21 27,6%	23 30,3%	11 14,5%	5
Počet repon.	55 respondentů						76 respondentů					

Tabulka č. 44: Frekvence probírání cvičení k nácviu výslovnosti v angličtině na ZŠ a SŠ

Otázka 23 – Odhodlání probírat cvičení v učebnici určených k nácviu výslovnosti budoucími učiteli angličtiny

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. **37 %** (30 respondentů) je odhodláno probírat výslovnostní cvičení v učebnici **vždy**, **53 %** (43 respondentů) **téměř vždy** a **8,6 %** (7 respondentů) **občas**, jen **1** respondent **zřídka** a žádný **nikdy**, jak je patrné z tabulky č. 45.

Úroveň	Vždy	Téměř vždy	Občas	Zřídka	Nikdy	Údaj schází
Studenti dál.st.	16	18	2	0	0	0
Studenti den.st.	14	25	5	1	0	0
Celkem n=81	30	43	7	1	0	0
	37 %	53 %	8,6 %			

Tabulka č. 45: Odhodlání budoucích učitelů AJ probírat cvičení k nácviu výslovnosti

Otázka 24 – Uveďte prosím 1-3 důvody pro svoji odpověď v bodě 23

Z 81 studentů, 74 vysvětlilo, proč si myslí, že jako potenciální učitelé AJ na ZŠ budou výslovnostní cvičení v učebnici probírat **vždy**, **téměř vždy**, **občas** či **zřídka** (viz tabulka č. 46).

Všechny výroky 74 respondentů byly převedeny do tabulky a u každého respondenta byla současně uvedena jeho odpověď na otázku 23 (viz příloha č. 79). Respondenti uváděli většinou 1-3 důvody, z nichž se některé překrývaly. Aby mohlo dojít k jejich kategorizaci, důvody byly převedeny na výroky. Jednotlivé důvody mohou tedy obsahovat více specifických výroků (Patton, 1987). Např. respondent č. 2 uvedl jako třetí důvod: „Mohou být cvičení, která nebudu považovat za vhodná (obtížnost, typ) či nebudu mít dostatek času.“

Zde jsme identifikovali 2 výroky: *nevhodnost výslovnostních cvičení* a *nedostatek času*. Celkem bylo rozeznáno 181 různých výroků o 1560 slovech.¹⁰⁶

181 výroků bylo následně kategorizováno do dvou základních skupin dle jejich pozitivního či negativního charakteru (viz příloha č. 80). 159 pozitivně laděných výroků bylo roztríděno do 7 skupin. Z nich jsou nejobsáhlejší první dvě skupiny: *Důležitost správné výslovnosti* (84 výroků) a *Nutnost probírat výslovnostní cvičení* (56 výroků). Zbývajících pět skupin sestává z 19 výroků: *Nutnost opravy nesprávné výslovnosti* (8), *Obtížnost remediace nesprávně osvojené výslovnosti* (7), *Obtížnost osvojení správné výslovnosti v dospělosti* (1), *Nutnost naučit žáky vyslovovat dle transkripce* (1) a *Vliv špatné výslovnosti učitele ZŠ na výslovnost respondenta jako zdroj pozitivní motivace* (2). První dvě nejobsáhlejší skupiny *Důležitost správné výslovnosti* a *Nutnost probírat výslovnostní cvičení* byly dále členěny do podskupin, první skupina do 8 podskupin a druhá do 6 podskupin.

V rámci skupiny *Důležitost správné výslovnosti* (dále jen DSV) nejvíce výroků (38) zdůrazňovalo tuto důležitost *obecně*. Následují podskupiny *DSV pro komunikaci s rodilými mluvčími AJ a rodilými mluvčími jiných jazyků* (10), *DSV pro porozumění vyslechnutému textu* (16), *Důležitost správné imitace výslovnosti v kontextu* (4), *DSV pro pochopení významu slov a celé promluvy* (6), *DSV od nejmladší věkové kategorie* (5), *DSV pro první dojem z angličtiny žáka* (3) a *Důležitost integrace nácviku správné výslovnosti s nácvikem mluvení a hlasitého čtení* (2).

Do druhé skupiny *Probírání výslovnostních cvičení* (dále jen VC) spadají podskupiny *Nutnost probírat výslovnostní cvičení* (13), *Vědomí respondentů, že jejich výslovnost není bezchybná* (5), *Nutnost využít VC v učebnici a doprovodné nahrávky spojené s možností ověření si vlastní správné výslovnosti* (10), *Zdroj motivace k osvojování správné výslovnosti* (7), *Zařazování vlastních VC, aby se zpestřila výuka a aby VC byly relevantní vzhledem k potřebám české žákovské populace* (13), *Zpevnování osvojení SZ* (8).

20 výroků osvětlujících důvody, proč si respondenti myslí, že není třeba VC probírat *vždy*, je roztríděno do 5 skupin: *Nevhodnost VC v učebnici* (jeho typ, obtížnost, potřeby žáků) (5), *Demotivace žáků* (plynoucí z odstraňování nesprávně osvojené výslovnosti, z nezábavných

¹⁰⁶ Výroky byly jazykově upraveny, jen pokud se jedná o interpunkci, o shodu podmětu a přísudku a o diakritická znaménka.

VC) (3), *Nedostatek času* (6), *Podceňování důležitosti VC* (3) a *Nedostatečné množství VC v učebnici* (4). Do skupiny *Demotivace žáků* jsme zařadili tento kuriózní výrok studenta denního studia: „(Výslovnost je důležitá), ale když se ji jednou člověk naučí pořádně, není třeba ji dále procvičovat.“ Bohužel jsme za celou svou kariéru nepotkali rodilého mluvčího českého jazyka, který si osvojil výslovnost natolik, že by se nedala ještě dále zdokonalovat.

Otázky 25 a 26 – Zpětné hodnocení úrovně výslovnosti učitele angličtiny ze ZŠ a SŠ

Studenti byli požádáni, aby ohodnotili úroveň výslovnosti svých učitelů anglického jazyka na ZŠ a SŠ. Protože je různý počet chybějících údajů, neboť celá řada studentů začala studovat AJ až po ZŠ či SŠ (viz ot. 5 výše) či vůbec na tuto otázku neodpověděla, a výpověď *nevzpomínám si* zde nebudeme brát v úvahu, poněvadž nemá pro nás výpovědní hodnotu, musíme počty respondentů přepočítat na procenta, abychom je mohli srovnávat. Pro každou skupinu tříd existuje jiný základ pro výpočet procent (viz sloupec 7 v tab. č. 46). Proto v tabulce 46 uvádíme jak počet respondentů, tak kolik procent tento počet respondentů představuje ze sumy poskytnutých odpovědí. Např. 12 respondentů si myslí, že učitelé ve 3.-5. třídě ZŠ mají mít výbornou výslovnost, což představuje z 38 odpovědí 31,6 %.

		Úroveň výslovnosti				suma odpovědí	nevzpomínám si	údaj schází
	třída	jako RM	výborná	dobrá	ucházející			
Základní škola	3.-5.	1 2,6 %	12 31,6 %	11 29 %	14 36,8 %	38	8	35
	6.-7.	4 9,5 %	15 35,7 %	14 33,3 %	9 21,4 %	42	6	33
	8.-9.	5 11,1 %	16 35,6 %	17 37,8 %	7 15,6 %	45	5	31
Průměr	3.-9.	7,7 %	34,3 %	33,4 %	24,6 %			
Střední škola	1.-2.	7 10,3 %	29 42,7 %	22 32,4 %	10 14,7 %	68	5	8
	3.-4.	12 17,7 %	29 42,7 %	19 27,9 %	8 11,8 %	68	5	8
Průměr	1.-4.	14 %	42,7 %	30,2 %	13,3 %			

Tabulka č. 46: Hodnocení úrovně výslovnosti učitelů ze ZŠ a SŠ

Z tabulky č. 46 je zřejmé, že učitelé ve 3. - 5. třídě ZŠ měli dle hodnocení respondentů nejhorší úroveň výslovnosti, ale zlepšovala se progresivně v ostatních ročnících ZŠ. Naopak nejlepší úrovní výslovnosti se mohli honosit učitelé 3. – 4. ročníků SŠ. Z poznámek v ot. 29

vyplývá, že respondenti zahrnuli do možnosti *výslovnost jako RM* také skutečnost, že jejich učitelem AJ byl RM. Ucházející úroveň výslovnosti mají dle respondentů učitelé ve 3. - 5. třídě ZŠ (**36,8 %**). Ale ačkoliv učitelů s touto výslovností poměrně rychle ubývá, ještě ve 3. – 4. ročnících SŠ jich bylo **11,8 %**. Opět z poznámek uvedených v ot. 29 se dozvídáme, že 4 respondenti volili odpověď *ucházející* i pro učitele, jejichž výslovnost byla velmi slabá, protože byli před studenty „jen o jednu lekci napřed,“ a 10 respondentů specifikovalo, že ucházející úrovní míní nedostačující úroveň výslovnosti pro učitele AJ.

10.3.4.2 Shrnutí výsledků pro otázky 18 - 26 a diskuse

Všichni studenti (100 %) si myslí, že na výslovnosti učitele AJ záleží. Očekávání studentů, pokud jde o úroveň výslovnosti učitelů ZŠ a SŠ, jsou ve velkém rozporu s realitou (viz ot. 18, 19 a 25, 26). Většina respondentů se domnívá, že učitelé ze ZŠ (61, tj. **75,3 %**) a SŠ (51, tj. **63 %**) by měli mít výbornou výslovnost v AJ, ale realita svědčí o tom, že respondenti zažili na ZŠ jen 34,3 % a na SŠ jen 42,7 % učitelů s touto výslovností. S ucházející výslovností by se smířil u svého učitele AJ na ZŠ jen 1 student, ale vzpomínky respondentů na učitelovu výslovnost ze ZŠ a SŠ ukazují, že takových učitelů je mnohem více: na ZŠ 24,6 % a na SŠ 13,3 %. Nejvíce se blíží přání studentů realitě, pokud se jedná o *výslovnost jako RM* u učitele na ZŠ. Učitelů s takovou výslovností by mělo dle studentů být 8,6 % a realita říká, že na ZŠ tuto výslovnost má 7,7 % učitelů. Naopak očekávání respondentů týkající se učitelů SŠ jsou náročnější, protože chtějí, aby 27,2 % učitelů mělo výslovnost *jako RM*, zatímco na SŠ se sešli jen s 14 % takových učitelů.

V případě otázek 20, 21 a 22 bylo nápadné, že 51 studentů (21 %) na tyto otázky vůbec neodpovědělo a 33 studentů (tj. 13,6 %) ¹⁰⁷ zvolilo odpověď *nevzpomínám si* ¹⁰⁸ (viz příloha č. 81).

Záležitost probírání cvičení k procvičování výslovnosti v učebnicích AJ pro ZŠ v sobě inherentně obsahuje dva základní problémy:

¹⁰⁷ Platí pro vztah 100% = 243 studentů, tj. pro otázky 20, 21 a 22 dohromady.

¹⁰⁸ Možnost odpovědi *nezáleží na tom* v ot. 18 nezapočítáváme, protože její interpretace je jiná než u ostatních odpovědí, tj. volí zřejmě typ angličtiny nazývaný *lingua franca*.

- Z hlediska metodiky výuky výslovnosti v AJ v 1. až 5. třídě ZŠ je nácvik výslovnosti většinou v učebnicích integrován s nácvikem písni, rýmů, slovní zásobou, atd. a téměř nikdy nejsou cvičení výrazně označena jako výslovnostní na rozdíl od učebnic Aj pro 6. až 9. třídu.
- Pokud si tohoto respondenti nejsou vědomi, mohou podhodnotit frekvenci probírání cvičení k nácviku výslovnosti učiteli na ZŠ.

Proto si uvědomujeme, že otázka 21 ve stávající formulaci je vhodnější pro 6. - 9. třídu a že pro primární stupeň by měla být otázka ve vztahu k nácviku přeformulována, aby nezahrnovala referenci ke cvičením k nácviku výslovnosti v učebnicích AJ, ale jen nácvik výslovnosti v hodinách AJ.

Nepřesnou formulací otázky 21 může být poznamenána do jisté míry validita odpovědí na otázku 21, které celkově ukazují, že ve srovnání se SŠ se na ZŠ jen o něco více probírají cvičení procvičující výslovnost, ačkoliv očekávané výstupy 1. a 2. období 1. stupně pro cizí jazyk předpokládají intenzivní nácvik výslovnosti dle RVP pro ZV (2005, s. 26), protože od žáka se očekává, že „vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby, ... rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova, ... pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění“ (1. období); „čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu“ (2. období).¹⁰⁹ Nácvik výslovnosti je akcentován také v očekávaných výstupech pro 2. stupeň ZŠ dle RVP pro ZV (2005, s. 27).

Z těchto důvodů bychom očekávali celkově výraznější frekvenci nácviku výslovnosti na ZŠ, kterou jsme spojili s frekvencí probírání cvičení na procvičování výslovnosti, protože v pedagogické realitě dochází často k tomu, že cvičení tohoto typu nejsou stejně probírána všemi učiteli AJ na ZŠ, jak potvrzují údaje z diplomových prací Hupšilové (1998), Měchurové (1998) a Ingrové (1998), a že poslechová cvičení na procvičování porozumění různým aspektům výslovnosti v některých učebnicích zcela schází (závěrečná práce Hejtmánkové, 2011).

¹⁰⁹ Jsme si vědomi, že nácvik výslovnosti se týká nejen uvedených citací, ale také užívání dvojjazyčných slovníků, reprodukce textu, souvisí s induktivně probíranou gramatikou, reakcí na otázky atd.

Naopak velmi kladně hodnotíme skutečnost, že většina učitelů SŠ (65 respondentů, 80 %) výslovnostní cvičení v učebnicích probírá na škále od *vždy* do *zřídka*, protože na úrovni B1 můžeme očekávat větší množství cizojazyčného materiálu, který je z hlediska výslovnosti náročný (umístění slovního přízvuku na jiné než první slabice slova, větší rozdíly mezi písemnou a zvukovou podobou slova, atd.).

10.3.5 Otázky 27 - 28

Otázky 27 a 28 se zaměřují na to, jak respondenti vnímají míru důležitosti jazykových prostředků a řečových dovedností, které jim umožní komunikovat v AJ.

10.3.5.1 Výsledky: otázky 27 - 28

Na obě otázky odpověděli všichni respondenti a žádný z nich nezvolil odpověď *Nevím*. Abychom mohli srovnat míru důležitosti, kterou respondenti přiřadili jednotlivým jazykovým prostředkům a řečovým dovednostem, přiřadili jsme body 1 až 4 kategoriím hodnocení následujícím způsobem: *velmi důležité* = 4, *důležité* = 3, *ne příliš důležité* = 2, *nedůležité* = 1, *nevím* = 0. V tabulkách č. 47 a 48 je tučně uveden počet bodů a za lomítkem je uveden počet respondentů. Nejvyšší bodové ohodnocení se rovná 324 bodů pro jednotlivou dovednost či jazykový prostředek. Například mluvení z maxima 324 bodů získalo 317 bodů, což představuje 97,8% (viz tabulka č. 48).

Otázka 27 – Hodnocení míry důležitosti jazykových prostředků

Údaje z tabulky č. 47 dokládají, jakou míru důležitosti z hlediska komunikace přiřadili studenti jazykovým prostředkům: ovládání slovní zásoby (95,1 %), výslovnosti (88,9 %), gramatiky (80,9 %), pravopisu (71,6 %) a interpunkce (53,1 %) – údaj ze 7. sloupce.

<i>Pořadí dle důležitosti</i>	<i>Velmi důležité</i>	<i>Důležité</i>	<i>Ne příliš důležité</i>	<i>Nedůl.</i>	<i>Počet bodů z 324</i>	<i>Přepočet bodů na procenta</i>
1. slovní zásoba	260/65	48/16	0/0	0	308	95,1 %
2. výslovnost	188/47	96/32	4/2	0	288	88,9 %
3. gramatika	88/22	168/56	6/3	0	262	80,9 %
4. pravopis	60/15	129/43	40/20	3	232	71,6 %
5. interpunkce	8/2	51/17	102/51	11	172	53,1 %

Tabulka č. 47: Komunikační důležitost jazykových prostředků¹¹⁰

Otázka 28 – Hodnocení míry důležitosti řečových dovedností

Z tabulky č. 48 vyplývá míra důležitosti, kterou z hlediska komunikace respondenti přiřadili řečovým dovednostem: mluvení (97,8 %), porozumění vyslechnutému (96,9 %), porozumění čtenému (88,3 %), psaní (76,5 %) a překládání (71,3 %).

<i>Pořadí dle důležitosti</i>	<i>Velmi důležité</i>	<i>Důležité</i>	<i>Ne příliš důležité</i>	<i>Nedůl.</i>	<i>Počet bodů z 324</i>	<i>Přepočet bodů na procenta</i>
1. mluvení	296/74	21/7	0/0	0	317	97,8 %
2. porozumění vyslechnutému	284/71	30/10	0/0	0	314	96,9 %
3. porozumění čtenému	180/45	102/34	4/2	0	286	88,3 %
4. psaní	76/19	147/49	24/12	1	248	76,5 %
5. překládání	68/17	111/37	50/25	2	231	71,3 %

Tabulka č. 48: Komunikační důležitost řečových dovedností¹¹¹

Otázka 29 – Případné poznámky

Tuto možnost využilo 32 z 81 respondentů a všechny poznámky specifikovaly či osvětlovaly důvody, proč si vybrali nabízenou možnost, a byly použity v souvislosti s otázkou, které se týkaly.

¹¹⁰ Údaje v tabulce je nutné interpretovat následujícím způsobem. Např. v tabulce č. 47 máme v kolonce pro *slovní zásobu* a *velmi důležité* uvedena dvě čísla: 260/65, první představuje součet bodů od všech respondentů, druhé uvádí, kolikrát respondenti vybrali slovní zásobu jako velmi důležitou.

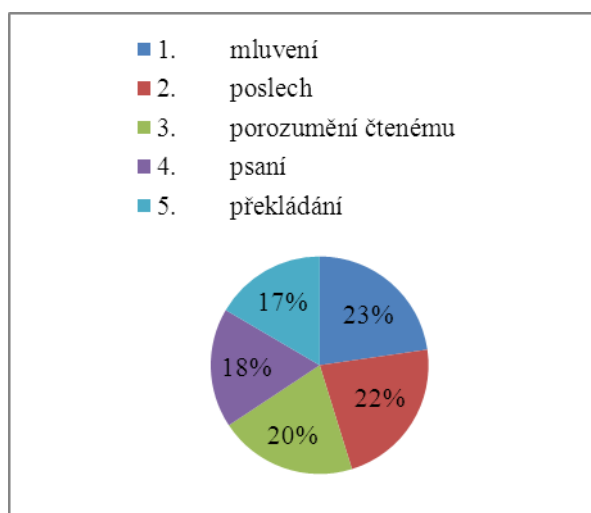
¹¹¹ Údaje v tabulce je nutné interpretovat jako v tabulce č. 47 (viz poznámka 110).

10.3.5.2 Shrnutí výsledků pro otázky 27-28 a diskuse

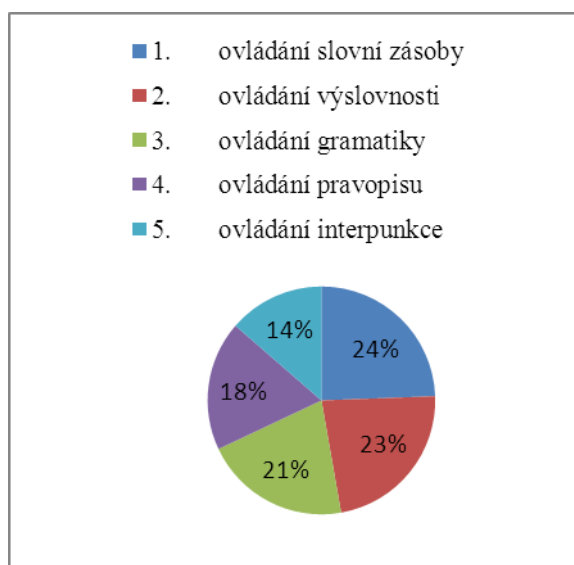
Tabulka v příloze č. 82 shrnuje výsledky z tabulek č. 48 a 47. Vidíme, že respondenti jednoznačně chápou důležitost mluvení, porozumění vyslechnutému a ovládání slovní zásoby pro komunikaci. Z hlediska zaměření této práce je potěšující, že i ovládání výslovnosti má pro ně velký význam (4. místo, téměř 90 %). Důležitost, kterou přiřadili výslovnosti, může být vysvětlena haló efektem (Brown, 1988; Gavora, 2000), nebo že absolvování předmětu Fonetika a fonologie v 1. ročníku studia je ovlivnilo natolik, že si uvědomují, jak je výslovnost důležitá s procesu komunikace, aby to, co říkají, bylo správně interpretováno, a by správně porozuměli. Musíme doufat, že důležitost, kterou výslovnosti připisují pro úspěšnou komunikaci, je pro ně stimulem k rozvoji výslovnosti v AJ.

Jak ukazuje výšečový graf č. 15, studenti vnímají důležitost řečových dovedností ve shodě s tím, jak je jazyk užíván v běžné interakci tváří v tvář, tj. nejdůležitější jsou mluvení a porozumění vyslechnutému. Asi je třeba poznamenat, že toto pořadí nebylo a není vždy reflektováno v běžné praxi výuky AJ na SŠ (Vlčková, 2007; Vlčková 2007) či způsobech hodnocení AJ na ZŠ a SŠ, ačkoliv se situace podstatně zlepšila na SŠ zásluhou státní maturitní zkoušky. Maturitní zkouška akcentuje ovládání řečových dovedností mluvení a porozumění vyslechnutému textu v ústní části a ovládání porozumění vyslechnutému a přečtenému textu a částečně, i když omezeně, kontinuálnímu psaní v písemné části.

Ale musíme chápat také výslovnost jako součást mluvení, porozumění vyslechnutému, ovládání slovní zásoby, gramatiky a pravopisu. U hlasitého čtení pak do hry vstupuje také „mluvení“ a porozumění čtenému, které je integrováno s ostatními znalostmi.



Graf č. 15: Důležitost řečových dovedností



Graf č. 15: Důležitost jazykových prostředků

10.4 Shrnutí

81 studentů, 66 mužů a 15 žen, kteří se účastnili dotazníkového řízení, jsou jen částečně identičtí se studenty, jejichž nahrávky hlasitého čtení byly předmětem rozboru ve Fázi I a II prvního výzkumného šetření. Jejich názory reprezentují 66, 4 % 122 studentů 1. ročníku studujících AJ na KAJ PdF.

Prvních pět otázek zjišťovalo **data faktografického rázu**, stejně jako otázky 9, 10, 12 a 13:

- 81 studentů průměrně studuje AJ 12 let. 64,6 % začalo AJ studovat do 10/11 let na ZŠ, 36 respondentů studuje v kombinované formě studia na rozdíl od 55 studentů denního studia.
- Pokud se jedná o poslední hodnocení ze SŠ, odpovědělo 70 studentů, z nichž 86 % bylo klasifikováno známkou výbornou nebo chvalitebnou, ale 14 % známkou dobrou nebo dostatečnou (diskuse viz 10.3.2.2).
- Ze 70 klasifikovaných studentů z předmětu Fonetika a fonologie 4 byli hodnoceni výbornou, 45 velmi dobrou, 19 dobrou a 2 respondenti neprospěli.
- Z celkového počtu 33 studentů pobývalo v anglicky mluvících zemích (a Dánsku a Řecku) a délka pobytu se lišila od 2,5 týdne po 5 let (viz ot. 12, 13 - 10.3.3).

Zbývající otázky se týkaly jejich **subjektivního posouzení některé oblasti osvojení AJ**:

- Necelých 50 %, tj. 40 studentů, hodnotí svou úroveň ovládnutí Aj ve srovnání s RMA jako dobrou nebo výbornou, ale většina studentů ji vidí jako dobrou nebo ucházející.
- 43 studentů má dle svého odhadu dobrou nebo výbornou výslovnost, ale 9 ji hodnotí jako slabou.
- 30 % studentů by chtělo mít výslovnost jako RMA, dobrou nebo výbornou by chtělo mít 54 % (44 studentů), ale všichni, až na jednoho studenta, kterému na tom nezáleží, usilují o úroveň výslovnosti vyšší, než je jejich stávající.
- Jako vzor modelové výslovnosti si 62 % vybralo britskou výslovnost (RP), zatímco pro americkou spisovnou výslovnost se vyslovilo 21 % studentů.
- Pokud studenti (33 z 81) pobývali v některé z anglicky mluvících zemí, 22 si myslí, že pobyt velmi přispěl k jejich ovládnutí praktického AJ, 21 k lepšímu porozumění AJ, ale jen 14 ke zdokonalení výslovnosti (viz tabulka č. 41 a diskuse v 10.3.3.2).
- Převážná většina respondentů si myslí, že učitel AJ by měl mít výslovnost jako RMA nebo výbornou, přitom tuto úroveň očekává od učitele ZŠ 84 % studentů a od učitele SŠ 90 % studentů.
- Jejich hodnocení výslovnosti učitelů AJ, kteří je učili na ZŠ a SŠ, se ale podstatně liší od jejich přání, protože jen jeden student si myslel, že by učitel mohl mít „jen“ ucházející úroveň výslovnosti, ale na ZŠ se potkali s 25 % učitelů a na SŠ s 13 % učitelů s ucházející výslovností, přičemž nejhůře byla hodnocena výslovnost učitelů ZŠ ve 3. - 5. třídě, kde takovou úroveň výslovnosti mělo 37 % učitelů. Výslovnost jako RMA, výbornou nebo dobrou mělo na ZŠ 75 % učitelů AJ a na SŠ 87 % (viz 10.3.4.1).
- Ve vztahu k probírání výslovnostních cvičení v učebnicích AJ se vyslovili respondenti následovně. 55 respondentů uvedlo, že učitelé na ZŠ nacvičovali výslovnost prostřednictvím cvičení **vždy** nebo **téměř vždy** v 33 %, ale také **nikdy** v 13 %. Protože někteří respondenti se začali učit AJ až na SŠ, nemohli se k této otázce vyslovit. 76 respondentů si vzpomnělo, že na SŠ to bylo **vždy** nebo **téměř vždy** v 28 % případů a **nikdy** v 14,5 % případů (viz tabulka č. 44).
- Studenti vyslovili přesvědčení, že jako učitelé AJ se budou věnovat cvičením, pomocí nichž mohou procvičovat výslovnost, takto: **vždy** v 33 %, **téměř vždy** v 53 %, **občas** v 8,6 % případů a **nikdy** uvedl jeden student.

- Výslovnost jako jazykový prostředek je svázána s dalšími jazykovými prostředky a řečovými dovednostmi, ale protože víme, že explicitně se jí věnuje relativně malá pozornost, chtěli jsme vědět, jak respondenti vnímají komunikační závažnost jazykových prostředků a řečových dovedností. Pro jazykové prostředky jsou výsledky následující: 1. ovládání slovní zásoby (**95,1 %**), 2. výslovnost (**88,9 %**), 3. gramatiky (**80,9 %**), 4. pravopisu a 5. interpunkce. Pro řečové dovednosti stanovili toto pořadí: 1. mluvení (**97,8 %**), 2. porozumění vyslechnutému (**96,9 %**), 3. porozumění čtenému (**88,3 %**), 4. psaní (76,5 %) a 5. překládání (71,3 %).

Na základě uvedených skutečností můžeme říct, že vztáhneme-li uvedené skutečnosti ke snižování míry českého akcentu ve výslovnosti českých VŠ studentů, musíme vzít v úvahu řadu proměnných, které ale mohou mít pro každého studenta jinou závažnost.

11 Závěry

Průzkum literatury zaměřený na procesy osvojování orálních dovedností v AJ z hlediska jejich produkce a recepce ukázal, že existuje řada modelů osvojování CJ. Výuka CJ má ve dvoustupňovém studiu učitelství anglického jazyka na pedagogických fakultách zvláštní místo, protože plní funkci prostředku, tj. řeč učitele a vysokoškolských studentů v jednotlivých kurzech kurikula, tak cíle výuky, protože profil absolventa bakalářského studia zahrnuje kromě jiného odborné kompetence v oblasti anglického jazyka a literatury (Hanušová, 2005). Jednou z dovedností učitele, jejíž potenciál není v naší lingvodidaktické literatuře zabývající se osvojováním AJ jako CJ plně prozkoumán, je hlasité čtení učitele AJ, ale i jeho žáků. Proto byly v teoretické části práce vzaty na vědomí podněty:

- z výuky hlasitého čtení u RMA, kteří mají specifické problémy s učením (Selikowitz, 1993), kteří je učí číst nahlas v AJ, jež je pro ně mateřštinou, protože je pro ně „společným“ problémem nekonzistentní vztah mezi zvukovou a psanou podobou AJ (Rasinski, 2010).
- z oblasti psychologie (Atkinson, 2003);
- z obecné pedagogiky (Kalhous et al., 2002);
- z lingvodidaktiky,
- z lingvistiky, především fonetiky a fonologie.

Mluvený projev včetně výslovnosti je vizitkou každého učitele AJ. Proto se dá očekávat, že budoucí učitelé AJ budou usilovat o výslovnost s minimálním cizím (českým) akcentem, což také potvrdil výzkum zabývající se cíli ve výuce výslovnosti u VŠ studentů (Černá, 2010; Dalton-Puffer, 1997). Avšak současně ukázal, že výslovnost v AJ je jednou z oblastí, která se v porovnání s gramatikou a slovní zásobou obtížně mění (Galazci, 2005). O rozdílu mezi stanoveným cílem ve výslovnosti a aktuálním stavem výslovnosti může svědčit míra cizího akcentu, v našem případě ČA, ke kterému se vztahují cíle dvou výzkumných šetření.

První výzkumné šetření zkoumalo ČA u hlasitého čtení budoucích učitelů anglického jazyka v 1. ročníku studia na VŠ.

Cíle první fáze

- Třemi hodnotiteli byla změřena průměrná míra ČA ve výslovnosti českých studentů na základě hodnocení nahrávek předem nacvičeného hlasitého čtení. Byla naměřena

hodnota **3,57**, což představuje středně silný akcent. V rozpětí od 3 do 3,83 se nachází 41 (**62,1 %**) ze 66 naměřených hodnot.

- Změřit korelace reliability hodnocení nahrávek mezi 3 dvojicemi hodnotitelů. **Jednotlivé Pearsonovy koeficienty korelace r_p svědčí o tom, že mezi hodnoceními od hodnotitelů RMČ1 a RMA, RMČ1 a RMČ2, RMČ2 a RMA jsou (statisticky) významné vztahy závislosti. Mezi RMČ1 a RMA, RMČ1 a RMČ2 je značná shoda v hodnocení míry českého akcentu v AJ, což znamená relativně značnou shodu v hodnocení ČA v AJ, zatímco mezi RMČ2 a RMA existuje relativně nízká závislost.** Pomocí testového kritéria t a byla odmítnuta nulová hypotéza na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.
- Zjistit, které tři z pěti výslovnostních jevů největší mírou přispívají k ČA a jaká je jejich závažnost. Při hlasitém čtení studentů k **míře ČA** nejvíce přispívaly problémy s **rytmem** (24,25 %), s **intonací** (22,05 %) a s **výslovností jednotlivých hlásek** (21,45 %).
- Změřit korelace mezi závažností (váhami) zkoumaných výslovnostních jevů. Srovnání pořadí jednotlivých výslovnostních jevů tak, jak jej určili 3 hodnotitelé, bylo posouzeno na základě Kendallova tau a vypočítané hodnoty svědčí o tom, že mezi srovnávanými pořadími je negativní vztah, který je nízký až triviální. Statistický test významnosti pomocí testové kritéria chí-kvadrát χ^2 nás vedl k přijetí nulové hypotézy, což znamená, že vypočítaný Kendallův koeficient nevypovídá o těsnosti shody mezi srovnávanými pořadími.
- Zjistit, které kombinace tří výslovnostních jevů byly hodnotiteli nejčastěji považovány za ukazatele ČA. 37 krát byla vybrána kombinace **rytmus, intonace a individuální hlásky**, 36 krát kombinace **rytmus, intonace a slovní přízvuk**, 34 krát kombinace **rytmus, individuální hlásky a slovní přízvuk**.
- Zjistit, jaká je konzistence mezi hodnotiteli v používání jednotlivých kombinací tří výslovnostních jevů. Dvojice hodnotitelů byla stejného názoru celkem 36 krát, z toho se nejvíce shodla v 10 případech, kdy použila kombinaci slovní **přízvuk, rytmus,**

individuální hlásky. K absolutní shodě ve volbě kombinace příčin mezi 3 hodnotiteli došlo jen 1 krát, tj. **větný přízvuk, intonace, individuální hlásky.**

Cíle druhé fáze

- Posoudit vliv strukturovaného nácviku hlasitého čtení s pomocí vzorové nahrávky na snížení ČA ve výslovnosti AJ studentů na základě t-testu. Byla přijata alternativní hypotéza: *Nácvik hlasitého čtení má statisticky významný vliv na snížení českého akcentu v AJ.* Průměrně se studenti zásluhou nácviku hlasitého čtení zlepšili o **0,43 bodů** a jen 6 studentů zaznamenalo zhoršení, což představuje 18,8 %, a zbývajících **81 %** zaznamenalo **zlepšení**. Tyto výsledky potvrdil také Wilcoxonův neparametický test.
- Změřit korelace hodnocení nahrávek mezi dvojicemi hodnotitelů. Z výpočtu Kendallovy korelace tau je zřejmé, že **míra těsnosti vztahu** mezi pořadími u dvojic hodnotitelů je **středně silná a statisticky významná.**
- Posoudit závažnost (váhy) zkoumaných výslovnostních jevů v případě hlasitého čtení spatra a nacvičeného hlasitého čtení. U hlasitého čtení bez přípravy 3 hodnotitelé zvolili jako nejdůležitější příčiny ČA **1. rytmus, 2. intonaci** a **3. individuální hlásky**, ale u hlasitého čtení s přípravou byla nejožehavějším problémem **intonace** a **výslovnost individuálních hlásek**, které zřejmě nejvíce podléhají fosilizaci v interlingvě, a proto je nelze tak snadno změnit (Odlin,1989). Naopak **rytmus**, který je třetí příčinou dle důležitosti, se podstatně **zlepšil**.

Druhé výzkumné šetření se snažilo identifikovat proměnné, které mohou mít vliv na míru ČA v angličtině, a identifikovalo množství proměnných, které se mohou projevovat různě u jednotlivých studentů.

Ke kladným proměnným se může počítat:

1. Délka studia, zvláště pokud učení se AJ začalo do 10/11 roku žáka. Ale na druhé straně jsou studenti kombinovaného studia, kteří jsou samouci a jejichž délka studia je o 6 let kratší než průměrná délka 81 respondentů, a přesto mají výbornou výslovnost.
2. Pobyt v anglicky mluvící zemi, zvláště dlouhodobější.

3. Schopnost sebehodnocení vlastní úrovně výslovnosti a stanovení si vyšších cílů ve výslovnosti, což souvisí s úrovní motivace studentů.
4. Vliv učitele AJ na budování kladných postojů žáků a studentů ke zvyšování úrovně výslovnosti a redukci ČA.
5. Vysoká míra důležitosti, kterou studenti připisují výslovnosti, slovní zásobě, poslechu a mluvení.

K záporným proměnným patří:

1. Nedostatek odhodlání se zlepšovat ve výslovnosti AJ.
2. Vliv nedostatečné úrovně výslovnosti učitelů AJ, zejména učitelů ZŠ a z nich především učitelů ve 3. až 5. třídě, na výslovnost žáků, eventuálně na jejich postoje k výslovnosti v AJ.
3. Neschopnost sebehodnocení vlastní úrovně výslovnosti AJ.

Přehled použité literatury

Abdi, H. Kendall rank correlation [online]. In Salkind, N. J. *Encyclopedia of Measurement and Statistics*. Thousand Oaks (CA) : Sage, 2007, s. 8-24 [cit. 2011-1-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.utdallas.edu/~herve/Abdi-KendallCorrelation2007-pretty.pdf> >.

AMER, A. A. The effects of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *ELT JOURNAL*, 1997, roč. 51, č. 1, s. 43-47.

ARAÚJO, L. (ed.) *Computer-based Assessment (CBA) of Foreign Language Speaking Skills*. [online]. 2010, 126 s. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-17173-4. [cit. 2011-1-20]. Dostupné také z WWW: <http://www.testdaf.de/institution/pdf/publikationen/Volume_European_Commission_2010.pdf>.

ANDERSON-HSIEH, J. Pronunciation factors affecting intelligibility in speakers of English as a foreign language. *Speak Out!*, 1995, č. 16, s. 17-19.

ANDERSON-HSIEH, J. The Relationship Between Native Speaker Judgements of Nonnative Pronunciation and Deviance in Segmentals, Prosody, and Syllable Structure. *Language Learning*, 1992, roč. 42, č. 4, s. 529-555.

ANDERSON-HSIEH, J.; JOHSON, R.; KOEHLER, K. The Relationship Between Native Speaker Judgements of Nonnative Pronunciation and Deviance in Segmentals, Prosody, and Syllable Structure. *Language Learning*, 1992, roč. 42, č. 4, s. 529-555.

ATKINSON, R. et al. *Psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 130-295. ISBN 80-7178-640-3.

BACHMAN, L. F. *Statistical Analysis for Language Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.

BACHMAN, L.; PALMER, A. *Language Assessment in Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2010, 501 s. ISBN 978- 0-19-442293-2.

BACHMAN, L. F. *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. ISBN 978-0-521-00328-5.

BARRET, H. C.; WILKERSON, J. *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches* [online]. [cit. 2010-2-3]. Dostupné z WWW: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>.

BARTOŠEK, J. *Kultura a technika mluvené řeči*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, Fakulta multimedialních komunikací a Ústav pedagogických věd, 2003, 82 s.

BAXTER, J. Interactive Listening. In SMITH, E. L. *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon, 1983, s. 103-110.

BEH-AFARIN et al. Oral Dialogue Journals and Iranian EFL Learners [online]. In *TEFLL, IAUNTB*, léto 2009, roč. 1, č. 3, s. 21-37 [cit. 2011-6-4]. Dostupné z WWW: http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/1018220090302.pdf.

BENEŠ, E. et al. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1970. SPN 08-09-02.

BETÁKOVÁ, L. *Angličtina učitele angličtiny*. Plzeň : Fraus, 2006, 202 s. ISBN 80-7238-550-X.

BIBER, D. et al. *Longman Grammar of Spoken and written English*. Harlow: Longman, 1999.

BILÁ, M. *English Phonetics and Phonology. Practice Book*. Prešov : Fakulta humanitních a přírodních věd Prešovskej Univerzity, 2004, 100 s. ISBN 80-8068-266-6.

BLACK, P. *Testing : Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. Oxon, OX14 4RN : RoutledgeFarmer, 1998, 168 s. ISBN 0-7507-0614-7.

BRAZIL, D. *Pronunciation for Advanced Learners of English. Student's Book*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994, s. 41-54, 100-116. ISBN 0-521-38798-1.

BRENNAN, E. M.; BRENNAN, J. S. Measurements of Accent and Attitude Towards Mexican-American Speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1981, roč. 10, č. 5, s. 487-501.

BROWN, A. An investigation of the rating process in the IELTS oral interview[online]. In *International English Language Testing System*. Canberra : IELTS Australia, 2000, sv. 3, s. 49-84. ISBN 0086403036 [cit. 2011-6-10]. Dostupné z WWW: http://www.ielts.org/pdf/Vol3_Report%203,%20An%20Investigation.pdf.

BROWN, A. Functional load and the teaching of pronunciation: a systematic description of English phonology. In BROWN, A. (ed.) *Teaching English Pronunciation: A book of readings*. London, Routledge, 1991, s. 211-224.

BROWN, A. Minimal pairs: minimal importance? Duben 1995, *ELT Journal* , roč. 49, č. 2 , s. 169-175.

BROWN, H. D. *Personality Factors*. In RICHARD-AMATO, P. A. *Making it Happen, Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York : Longman, 1988, s. 353-371. ISBN 0-8013-0027-475692.

BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988, 211 s. ISBN 0-521-31551-4.

BROWN, H. D. *Principles of Language learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall Inc., 1987, 2 vyd., s. 146-197. ISBN 0-13-701491-0.

BROWN, H. D.; GONZO, S. *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, NJ 07632: Prentice Hall Regents, 1995, 489 s. ISBN 0-13-102260-1.

BUCK, G. *Assessing Listening*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 270 s. ISBN 978-052-6666-9.

BYRNE, D. *Techniques for Classroom Interaction*. Harlow: Longman, 1987. ISBN 0-582-74627-2.

CAREY, M. *Phonetics and Phonology. Interlanguage Phonology: Sources of L2 Pronunciation "Errors"* [online]. Austrálie : Macquarie Univerzita, 2009. [cit. 2011-2-2]. Dostupné z WWW: <http://clas.mq.edu.au/phonetics/phonology/interlanguage/pronerrors.html>.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 435 s. ISBN 0-521-40694-3.

COLLINS, B., MEES. I. *Practical Phonetics and Phonology*. New York : Routledge, 2003, 267 s. ISBN 0-415-26134-1.

COLLINS, R. Preparing to Use Portfolio Assessment in Integrated Classes. In Obenhausová, S. (ed.) *New trends in educating future teachers of English*. Univerzita Palackého : Olomouc, 2005, s. 19-24. ISBN 80-244-1249-7.

COMOREK, J. English pronunciation in university students (BC and Mgr programs for future teachers of English). In VÁLKOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English VI*. Sborník z konference. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2011, s. 17-22. ISBN 978-80-244-2821-5.

CORDER, S. P. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. In RICHARDS, J. C. (ed.) *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow : Longman Group UK Limited, 1974, s. 158-171. ISBN 0-582-55044-0.

CORDER, S. P. The Significance of Learners' Errors. In RICHARDS, J. C. (ed.) *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow : Longman Group UK Limited, 1974, s. 19-29. ISBN 0-582-55044-0.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001, 260 s. ISBN 0-521-00531-0.

COUNCIL OF EUROPE. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002, 267 s. ISBN 80-2440404-4.

CRYSTAL, D. Which English - or English Which? In HAYHOE, M.; PARKER, S. *Who Owns English?* Buckingham: Oxford University Press, 1994, s. 108 - 114.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1967, s. 110. ISBN 0-521-42443-7.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 515 s. ISBN 978-0-521-73650-3.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, 2. vyd. 212 s. ISBN 0-521-53032-6.

CUTLER, A. Lexical stress. In *The Handbook of Speech Perception*. Pisoni, D. B.; Remez R. E. Oxford: Blackwell, 2005, s. 264–289.

CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny. 1/ Jak se píše a mluví*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010, 343 s. ISBN 978-80-246-1743-5.

ČÁŇOVÁ, Š. Několik otazníků kolem lingvistických kompetencí. In PODRÁBSKÁ, K.; BALOGOVÁ, M. (ed.) *Profil absolventa pedagogické fakulty – učitele cizího jazyka. Sborník z celostátní konference*. Liberec : Technická univerzita, 2001, s. 64-67. ISBN 80-708350-60.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1993, 409 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČERMÁK, F. *Základy lingvistické metodologie*. Praha: Karolinum, 1997.

ČERNÁ, M.; URBANOVÁ, Z.; VÍT, M. Pronunciation awareness of students in English language study programmes. In VÁLKOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English VI*. Sborník z konference (CD nosič). Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2011, s. 22-37. ISBN 978-80-244-2821-5.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc : Votobia, 1996. ISBN 80-8588596-4.

ČERNÝ, J. 1996. In VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000, 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. *Pronunciation*. Oxford : Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-437197-2.

DALTON-PUFFER, C. et al. Learner Attitudes and L2 Pronunciation in Austria. *World Englishes*, 1997, roč. 16, č. 1, s. 115-128.

DANIELS, H. Psycholinguistic, psycho-affective and procedural factors in the acquisition of authentic L2 phonology. *Speak Out!*, 1995, roč. 15, s. 3-9.

DATE, O.; HAINES, S.; SAYER, M. *Landmark Advanced: Teacher's Book*. Oxford : Oxford University Press, 2004, 148 s. ISBN 0-19-437963-9.

DAVIES, A. *Assessing Academic English. Testing English Proficiency 1950-89: the IELTS solution*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006, 456 s. ISBN 978-0521-542500.

DENG, J. et al. *English Pronunciation Research: The Neglected Orphan of Second Language Acquisition Studies?* [online]. University of Alberta Edmonton, Kanada : PMC Working Paper Series, Working Paper č. WP0509, 2009, s. 1-14 [cit. 2011-7-5]. Dostupné z WWW: <<http://pmc.metropolis.net>>.

DE RIJDT, C. et al. Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*. Listopad 2006, sv. 22, č. 8, s. 1084-1093.

DHAIF, H. Reading aloud for comprehension : a neglected teaching aid. *Reading in a Foreign Language*. 1990, roč. 7, č. 1, s. 457-464.

DVOŘÁKOVÁ, K. Portfolio v didaktice angličtiny. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007, s. 81-86. ISBN 978- 80-7395-024-8.

EDGE, J. *Mistakes and Correction*. London : Longman, 1989. ISBN 0-582-74626-4.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford : Basil Blackwell, 1990, 225 s. ISBN 0-631-16201-1.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1994, s. 35, 316, 486-8. ISBN 0-19-437189-1.

ELLIS, R. Theories of Second Language Acquisition. In RICHARD-AMATO, P. A. *Making it Happen, Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York : Longman, 1988, s. 301-329. ISBN 0-8013-0027-475692.

ELLIS, G.; SINCLAIR, B. *Learning to learn English. A course in Learner Training*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. ISBN 0-521-33816-6.

ELLIS, G.; SINCLAIR, B. *Learning to learn English. Teacher's Book*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. ISBN 0-521-33817-4.

ESSEN, van A. English in Mainland Europe - a Dutch perspective. *World Englishes*, 1997, roč. 16, č. 1, s. 95-103.

FITZPATRICK, F. *A teacher's Guide to Practical Pronunciation*. Hemel Hempstead : Phoenix ELT, 1995, s. 17-33, 41-70.

FLESHER, B. Oral reading cue strategies of better and poor readers. *Reading Research and Instruction*. 1988, roč. 27, č. 3, s. 35-50.

FLETCHER, C. Stress in Words and Phrases. In *Longman Pronunciation Dictionary Study Guide*. Harlow : Longman, 1990.

FRONEK, J. *Velký anglicko-český slovník*. Praha : Leda, 2006, 1736 s. ISBN 80-7335-022-X.

FRY, E. A Readability Formula for Short Passages. *Journal of Readings*, 1990, s. 594 – 597.

GALACZI, E. Upper Main Suite Speaking Assessment: Towards an Understanding of Assessment Criteria and Oral Examiner Behaviour. *Research Notes* [online]. May 2005, č. 20, s. 16 – 19 [cit. 2010-8-24]. Dostupné z WWW : < www.CambridgeESOL.org/rs_notes>.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

GIEGERICH, H. J. *English Phonology. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. 330 s. ISBN 0-521-33603.

GILL, S. LENOCHOVÁ, A. *Classroom English*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pdf. ISBN 80-244-0977-1.

GILBERT, G. Intonation. A Navigation Guide for the Listener (and gadgets to help teach it). In MORLEY, J. (ed.) *Pronunciation Pedagogy and Theory. New views, new directions.* Alexandria VA : Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1994, s. 36-48.

GIMSON, A. *An Introduction to the Pronunciation of English.* London : Edward Arnold, 1989, 4. vyd., 364 s. ISBN 0-340-56549-7.

HAINES, S. *Landmark Advanced. Student's Book.* Oxford : Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-437960-4.

HANCOCK, M. *English Pronunciation in Use.* Cambridge : Cambridge University Press, 2003, 200 s. ISBN 0-521-00656-2.

HAHN, L. D. Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. 2004, *TESOL Quarterly*, roč. 38, č. 2, s. 201-223.

HANCOCK, M. *English Pronunciation in Use. Upper-Intermediate.* Cambridge : Cambridge University Press, 2003. ISBN 978-0-521-69367-9.

HANCOCK, M. *English Pronunciation in Use. Advanced.* Cambridge : Cambridge University Press, 2007. ISBN 0-521-69376-9.

HANNISDAL, B. R. *Variability and change in Received pronunciation. A study of six phonological variables in the speech of television newsreaders* [online]. Disertační práce (PhD). Katedra angličtiny, Univerzita v Bergenu, 2006, 217 s. [cit. 2010-7-11]. Dostupné z WWW: < <https://bora.uib.no/bitstream/1956/2335/1/Dr.Av.h.Bente%20Hannisdal.pdf> >.

HANUŠOVÁ, S. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka.* Brno : MSD, 2005. 140 str. ISBN 80-86633-39-X.

HANUŠOVÁ, S. Teacher competences and the ways to develop them in ELTE study programmes. In Obenhausová, S. (ed.) *New trends in educating future teachers of English.* Univerzita Palackého : Olomouc, 2005, s. 31-37. ISBN 80-244-1249-7.

HARLEY, B. *Age in Second Language Acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters, 1986.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 776 str. ISBN 80-7178-303-X.

HARMER. *The practice of English language teaching*. 3. vyd. Harlow : Pearson Education Limited, 2001, 365 s. ISBN 0-582-40385-5.

HAYHOE, M.; PARKER, S. *Who Owns English?* Buckingham : Oxford University Press, 1994, s. 108 - 114.

HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford : Oxford University Press, 2001. ISBN 0-19-442172-4.

HEATON, J. B. *Writing English Language Tests*. London: Longman, 1975, 191 s. ISBN 0-582-00237-0.

HEATON, J. B. *Classroom Testing*. London : Longman, 1990, s. 127. ISBN 0-582-74625-6.

HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, 261 s. SPN A26-02-13/1.

HENDRICH, J. Znovu k fonetické transkripci. *Cizí jazyky*, 1993-1994, č. 1, s. 28-33.

HOLUB, J. et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Ústav bohemistických studií. 2008, s. 204-206 [online]. [cit. 2011-6-19] Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/MezinarodniSpoluprace/Dokumenty/cestinaB2.pdf>.

HORNOVÁ, L. *Referenční slovník gramatických termínů*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0738-8.

HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 3, s. 274-283.

HUGHES, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989.

CHAMONIKOLASOVÁ, J. The structure of the tone unit. In ŠTEKAUER, P. (ed.) *Rudiments of English Linguistics*. Prešov : Slovacontact, 2000, s. 50-56. ISBN 80-88876-04-4.

CHAUDRON, C. Comprehension, Comprehensibility, and Learning in the Second Language Classroom. *SSLA*. Roč. 7, s. 216-232.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno : Paido, 1999, 91 s. ISBN 80-85931-68-0.

IVANOVÁ, J. *Development of criteria for pre-use evaluation of pronunciation in teaching materials for young beginners and implementation of comparative pre-use evaluation*. Reading, 1999a. Diplomová práce (M.A.). Středisko aplikovaných jazykových studií, Univerzita v Readingu, Velká Británie.

IVANOVÁ, J. *Development of criteria for pre-use evaluation of pronunciation in teaching materials for young beginners and implementation of comparative pre-use evaluation. Přílohy a Seznam Literatury*. Reading, 1999b. Diplomová práce (M.A.). Středisko aplikovaných jazykových studií, Univerzita v Readingu, Velká Británie.

IVANOVÁ, J. On the Way to Portfolio Assessment. In Obenhausová, S. (ed.) *New trends in educating future teachers of English*. Univerzita Palackého : Olomouc, 2005, s. 54-58. ISBN 80-244-1249-7.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca*. Oxford : Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. Changing Priorities. In VAUGHAN-REES, M. (ed.) *Changes in Pronunciation. A Special Issue of Speak Out!* Cambridge : Cambridge University Press, 1996a, s. 33-40.

JENKINS, J. Changing Pronunciation Priorities for Successful Communication in International Contexts. *Speak Out!*, 1996b, č. 17, s. 15-22.

JENKINS, J. Which Pronunciation Norms and Models for English as an International Language? *ELT Journal*, 1998, roč. 52, č. 2, s. 119-126.

JENNER, B. Teaching Pronunciation: The Common Core. *Speak Out!*, 1989, č. 4, s. 2-4.

JENNER, B. Changes in Objectives for Pronunciation Teaching. In VAUGHAN-REES, M.

(ed.) *Changes in Pronunciation. A Special Issue of Speak Out!* Cambridge: Cambridge University Press, 1996, s. 41-44.

JEZBEROVÁ, A. et al. *Rámcový vzdělávací program odborného vzdělávání. Vzdělávací program pro odborné vzdělávání* [online]. Praha : MŠMT, 2007 [cit. 2010-7-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/>>.

JONES, D. *English Pronouncing Dictionary*. (ROACH, P.; HARTMAN, J.; SETTER, J. (eds.)) Cambridge: CUP, 1992, 17. vyd., s. vii-xi. ISBN 978-0-521-68087-5.

JOHANSSON, S. *Studies in error gravity*. Göteborg, Sweden : Acta Universitatis Götoburgensis, 1987.

JUN, S. A. *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation*. [online]. Oxford : Oxford University Press, 2005, s. 431-458. [cit. 2011-7-14]. Dostupné z WWW: <http://ulug.ff.cuni.cz/novinky/Jun_Prosodic_typology.doc>.

KALHOUS, Z. et al. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 273-292. ISBN 80-7178-253-X.

KACHRU, B. B. Models for Non-native Englishes. In SMITH, E. L. *Readings in English as an International Language*. Oxford : Pergamon, 1983, s. 68-86.

KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál, 2004, 2. vyd. ISBN 80-717022-7.

KENNEDY, D. *The bodies of missing balloonists found* [online]. [cit. 2010-2-3]. Dostupné z WWW:<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/wordsinthenews/2010/12/101206_witn_balloonists_page.shtml>.

KENWORTHY, J. *Teaching English Pronunciation*. London : Longman, 1987. ISBN 0-582-74621-3.

KENWORTHY, J. Speaking Skills and Pronunciation: Exploring Links. *Speak Out!*, 1995, č. 16, s. 7-10.

KLAROVÁ, Š. Problematika chyby v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*. Plzeň : Fraus, 2008/9, roč. 52, č. 5, s. 149-153.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků. Formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha : Grada, 2005, 155 s. ISBN 80-247-0885-X.

KOPŘIVOVÁ, M. Lexikologie. In CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny. 1/ Jak se píše a mluví*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010, s. 76-80. ISBN 978-80-246-1743-5.

KRÁL, J. Slovenské hovorené slovo - Jazyková politika a jazyková kultúra. In *Jazyková politika a jazyková kultúra*. Bratislava : Jazykovedný ústav L. Štúra SAV, 1986, s. 187.

KOPŘIVOVÁ, M. In CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny. 1/ Jak se píše a mluví*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010, s. 65-80. ISBN 978-80-246-1743-5.

KRASHEN, S. Providing Input for Acquisition. In RICHARD-AMATO, P. A. *Making it Happen, Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York: Longman, 1988, s. 330-341. ISBN 0-8013-0027-475692.

KRASHEN, S. *Language Acquisition and Language Education*. Oxford : Oxford University Press, 1981. ISBN 0-13-522764-X.

KRATHWOHL, D. R. et al. (eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001, 352 s. ISBN 0-321-08405-5.

KRČMOVÁ, M. *Fonetika a fonologie*. [online]. Elportál, Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2010-8-10]. Dostupné z WWW: <<http://is.muni.cz/elportal/?id=852835>>. ISSN 1802-128X.

KYMLA, I. *Výslovnost a přízvuk slov anglického odborného jazyka*. Olomouc : UP Olomouc, 1987, 96 s. ČNS 63/II/10.

KULIČ, V. *Chyba a učení. Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha : SPN, 1971, 236 s. ISBN 14-299-71.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2004.

LABRIE, N., QUELL, C. Your language, my Language or English? The Potential Language Choice in Communication Among Nationals of the European Union. *World Englishes*, 1997, roč.16, č. 1, s. 3-26.

LADEFOGED, P. *A Course in Phonetics*. Los Angeles : Thomson Wadsworth, 2006, 5. vyd., 310 s. ISBN 1-4130-2079-8.

LENOCHOVÁ, A. Kontrola, zkoušení, hodnocení a klasifikace. In HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 375-393. SPN A26-02-13/1.

LENOCHOVÁ, A. Typy a druhy cvičení. In HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, s. 316-352. SPN A26-02-13/1.

LENOCHOVÁ, A.; VRBA, J. Problematika chyby. In HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 365-374. SPN A26-02-13/1.

LITTLE, D.; PERCLOVÁ, R. *European Language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg : Council of Europe, Modern Languages Division, 2001. Příručka.

LUOMA, S. *Assessing Speaking*. Cambridge : CUP, 2004, 212 s. ISBN 978-0521-804875.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1999, 211 s. ISBN 80-7178-310-2.

MAROUŠKOVÁ, M. Zvuková podoba cizího jazyka z didaktického hlediska. In HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 158-174. SPN A26-02-13/1.

MATTHEWS, P. H. *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford : Oxford University Press, 1997, 410 s. ISBN 0-19-280008-6.

MCLAUGHLIN et al., 1983. In BROWN, H. D. *Principles of Language learning and Teaching*. 2 vyd. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall Inc., 1987, s. 190. ISBN 0-13-701491-0.

MEDGYES, P. *The Non-native Teacher*. London : Macmillan, 1994, 134 s. ISBN 3-19-005431-0.

MEDGYES, P. *The Non-native Teacher*. London : Macmillan, 2003, 2. vyd. 134 s. ISBN 3-19-006631-0.

MISTRÍK, I. Meranie zrovniteľnosti prehovoru. *Slovenská reč*, 1968, č. 33, s. 171- 178.

MONTGOMERY, M.: *An Introduction to Language and Society*. London : Routledge, 1989, s. 66. ISBN 0-415-04002-7.

MORLEY, J. (ed.) *Pronunciation Pedagogy and Theory. New views, new directions*. Alexandria VA : Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1994.

MORTON, E. S.; BRUNDAGE, S. B.; HANCOCK, A. B. Validity of the Proficiency in Oral English Communication Screening [online]. Washington, DC : The George Washington University. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, podzim 2010, č. 37, s. 153-166. [cit. 2011-7-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.nsslha.org/uploadedFiles/NSSLHA/publications/cicsd/>>

MŠMT ČR. *Vzdělávací program Národní škola. Vzdelávací program pro 1. - 9. ročník základního školství* [online]. Praha : MŠMT, 1997a [cit. 2010-7-23]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Narodni_skola_1-9.pdf>.

MŠMT ČR. *Vzdělávací program Obecná škola. (1. - 5. ročník)* [online]. Praha : MŠMT, 1997b [cit. 2010-7-23]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/obecna_skola_1-5.pdf>.

MŠMT ČR. *Vzdělávací program Obecná škola. Vzdelávací program (6. - 9. ročník)* [online]. Praha : MŠMT, 1997c [cit. 2010-7-23]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/obecna_skola_6-9.pdf>.

MŠMT ČR. *Vzdělávací program Základní škola* [online]. Praha : MŠMT, 1996 [cit. 2010-7-23]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/VP_ZS.doc>.

MŠMT ČR sekretariát NM2. *Nástroje Akčního plánu Škola pro 21. století* [online]. Praha : MŠMT, 2009, s. 3-15. [cit. 2010-6-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/>>.

MUNRO, J. M.; DERWING, T. M. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 1995, roč. 45, č. 1, s. 73-97.

NELSON, C. L. Intelligibility and World Englishes in the Classroom. *World Englishes*, 1995, roč. 14, č. 2, s. 273-279.

NEMSER, W. Approximative Systems of Foreign Language Learners. In RICHARDS, J. C. (ed.) *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow : Longman Group UK Limited, 1974, 215 s. ISBN 0-582-55044-0.

NEWBY, D. et al. *European Portfolio For Student Teachers of Languages. A Reflection Tool For Language Teacher Education*. [online]. 2007 [cit. 2008-2-3]. Dostupné z WWW: <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_EPOSTL_E_internet.pdf>.

NEZVALOVÁ, D. Pregraduální příprava učitelů a pedagogická competence. In HORNOVÁ, L. *Studijní programy pro učitelství cizích jazyků na druhém stupni základních škol u nás a v zahraničí*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2003, s. 7-20. ISBN 80-244-0656-X.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. Harlow : Longman, 2000. ISBN 0-13-521469-6.

OBST, O. Učitelova řeč. In KALHOUS, Z. et al. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 380- 390. ISBN 80-7178-253-X.

O'DELL, F.; McCARTHY, M. *Academic Vocabulary in Use*. Harlow : Pearson and Longman, 2008. ISBN 978-0521-68939-7.

ODLIN, T. *Language Transfer*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989, s. 112-140. ISBN 0-521-37809-5.

OCHS, E. Transcription as Theory. In OCHS, E; SCHIEFFELIN, B. *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979, s. 43-72. ISBN 0-12-524550-5.

O'SULLIVAN, B. *Notes on Assessing Speaking* [online]. 2008, s. 1-31 [cit. 2009-12-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/osull1.pdf> >.

PATTON, M. Q. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, California : Sage Publications Inc., 1987, s. 144-165. ISBN 0-8039-3129-8.

PENNINGTON, M. C. *Phonology in Language Teaching*. New York: Addison Wesley Longman, 1996.

PENNINGTON, M. C. *Phonology in Context*. New York: Macmillan, 2005. ISBN 978-403 93537-3.

PENNINGTON, M. C. The teachability of phonology in adulthood: re-examination. *IRAL*, 1998, č. 36, s. 323-341.

PETRÁČKOVÁ, V.; Kraus, J. (ed.) *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2000, 834 s. ISBN 80- 200-0607-9.

PIAAC. Program pro mezinárodní hodnocení kompetence dospělých. *Konceptuální rámec složky výzkumu PIAAC: Hodnocení základních čtenářských dovedností*. [online]. Březen 2009. [cit. 2010-8-3]. Dostupné z WWW: < http://www.piaac.cz/attach/ctenarska_gramotnost.pdf >.

PISKE et al. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*. 2001, roč. 29, s. 191-215.

PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978- 80-7395-024-8.

PODRÁBSKÁ, K.; BALOGOVÁ, M. (ed.) *Profil absolventa pedagogické fakulty – učitele cizího jazyka. Sborník z celostátní konference*. Liberec : Technická univerzita, 2001, s. 64-67. ISBN 80-708350-60.

POESOVÁ, K. Jak testovat výslovnost? *Cizí jazyky*, roč. 51, č. 1, 2007/2008, s. 7-9.

POLLARD, A.; TANN, S. *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell, 1993, s. 287-308. ISBN 0-304-32620-8.

PROKEŠOVÁ, L. Pedagogická komunikace a interakce ve výuce. In KALHOUS, Z. et al. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 251- 268. ISBN 80-7178-253-X.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Univerzita Karlova, Vydavatelství Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, J.; Walterová, E.; Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, J. *Česko-anglický pedagogický slovník. Czech-English dictionary of education*. Praha : ARSCI, 2005, 139 s. ISBN 80-86078-50-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. Nové a rozšířené vydání*. Praha : Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RAMSARAN, S. (ed.) *Studies in the Pronunciation of English: a Commemorative Volume in Honour of A.C. Gimson*. London : Routledge, 1990.

RAMSARAN, S. (ed.) GIMSON, A. *An Introduction to the Pronunciation of English*. London: Edward Arnold, 1989, 4. vyd. 364 s. ISBN 0-340-56549-7.

RASINSKI, T. V. et al. Reading Fluency[online]. In KAMIL, M. L. et al. *Handbook of Reading Research*, 2010, svazek IV, s. 287-296. ISBN 0-80585342-1. [cit. 2011-7-14].

Dostupné z WWW: <

http://books.google.cz/books?id=SxrteKv5qnwC&pg=PA295&lpg=PA295&dq=reading+speed+oral+reading&source=bl&ots=y6M_BbVG_7&sig=oc5L7zoX7EivFHr_SEV05RXx__A&hl=cs&ei=rQIKTpT7Mc3rsga8j5XEDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CHQQ6AEwCTgK#v=onepage&q=reading%20speed%20oral%20reading&f=false>.

RASINSKI, T. V. *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic, 2003.

RASINSKI, T. V. Assessing Reading Fluency [online]. Honolulu, HI 96813 : Pacific Resources for Education and Learning [cit. 2011-7-14]. Dostupné z WWW: http://www.prel.org/products/re_/assessing-fluency.htm ›.

RICHARD-AMATO, P. A. *Making it Happen, Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York : Longman, 1988, 426 s. ISBN 0-8013-0027-475692.

RICHARDS, J. C. (ed.) *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow : Longman Group UK Limited, 1974. 215 s. ISBN 0-582-55044-0.

RICHARDS, J. et al. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1985, 323 s. ISBN 0-582-55708-9.

RICHARDS, J.; ROGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. . Cambridge : Cambridge University Press, 1991, 7. vyd. ISBN 0-521-31255-8.

RIMARČÍK, M. *Navigator*. [online]. 2000. [cit. 2011-8-23]. Dostupné z WWW: <http://rimarcik.com/navigator/ds1i.html#histogram> ›.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology. A practical course*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009, 4. vyd., 231 s. ISBN 978-0-521-71740-3.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology. Glossary* [online]. 2009 [cit. 2010-10-12]. Dostupné z WWW: http://www.cambridge.org/servlet/file/EPP_PED_Glossary.pdf?ITEM_ENT_ID=2491706&ITEM_VERSION=1&COLLSPEC_ENT_ID=7 ›.

ROSEWARNE, D. Changes in English Pronunciation and Some Implications For Teachers and Non-native Learners. In VAUGHAN-REES, M. (ed.). *Changes in Pronunciation. A Special Issue of Speak Out!* Cambridge : Cambridge University Press, Summer 1996, s. 15-21.

RÝDL, K. Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele. Vstupní dokument pro veřejnou diskusi. 2009. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 221. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŘEŘIČHA, V. *Anglicko-český glosář fonetických a fonologických termínů*. Olomouc : Rektorát UP v Olomouci, 1991. 55 s. ČNS 63/II/10.

SAVILLE, N. Test development process for CELT[online]. *Research notes*, srpen 2002, č. 9, s. 9-11 [cit. 2010-3-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.cambridge-efl.org/rs/notes/0002/rn9.pdf>>.

SCIO. *MATURITNÍ GENERÁLKA 2010. (MAG' 2010). Anglický jazyk. Základní úroveň obtížnosti. DT poslech*. Praha, 2010. AJGZL 10C0C01. (CD).

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd., 2007. ISBN 0-435-24089-7.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexia and Other Learning Difficulties. The Facts*. Oxford : Oxford University Press, 1998, 157 s. ISBN 0-19-262661-2.

SELINKER, L. Interlanguage. In RICHARDS, J. C. (ed.) *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow : Longman Group UK Limited, 1974, s. 31-54. ISBN 0-582-55044-0.

SINGLETON, D. *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon : Multilingual Matters, 1989.

SKALIČKOVÁ, A. *Fonetika současné angličtiny. (Phonetics of Contemporary English.)* Praha : SPN, 1982. ISBN A26-02-13-1.

SKALIČKOVÁ, A. *Srovnávací fonetika češtiny a angličtiny. (Phonetics of Contemporary English.)* Praha : SPN, 1979, 323 s. ISBN 17-306-79.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

SMITH, E. L. *Readings in English as an International Language*. Oxford : Pergamon. 1983, s. 49-58, 69-86, 87-95, 103-110.

SMITH, L. E., NELSON, C. L. International Intelligibility of English: Directions and Resources. *World Englishes*, 1985, roč. 4, č. 3, s. 333-342.

SMITH, L. E., RAFIQZAD, K. English for cross-cultural communication: The question of intelligibility. In SMITH, E. L. *Readings in English as an International Language*. Oxford : Pergamon, 1983, s. 49-58.

SPIPKOKÁ, V. et al. *K současnému pojetí didaktiky základní školy*. Praha : Pedagogická fakulta, UK, 1994. ISBN 382-111-94.

SPIPKOKÁ, V. Význam portfolio pro profesní rozvoj studentů učitelství. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007, s. 7-20. ISBN 978- 80-7395-024-8.

STREVEENS, P. 1982. What is 'Standard English'? In Smith, E. L. *Readings in English as an International Language*. Oxford : Pergamon, 1983, s. 87-95.

SWAN, M.; SMITH, B. (ed.) *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. ISBN 0-521-26910-5. 264 s.

SZPYRA-KOZŁOWSKA, J.; FRANKIEWICZ, J.; NOWACKA, M.; STADNICKA, L. *Assessing assessment methods – on the reliability of pronunciation tests in EFL* [online]. Lublin, Poland : Maria Curie-Skłodowska University, 200 , s. 1-5 [cit. 2010-12-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp37.pdf>>.

ŠEBESTOVÁ, S. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta (disertační práce)* [online]. 2011 [cit. 2011-8-3]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/80460/pedf_d/SS_disertacni_prace.pdf>.

ŠEFČÍK, O. K (ne)pohyblivosti přízvuku (typologická poznámka) [online]. *Linguistica*, 2005. [cit. 2010-12-12]. Dostupné z WWW: < <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/sefcik/sef-002.pdf>. ISSN 1801-5336 >.

ŠTEKAUER, P. (ed.) *Rudiments of English Linguistics*. Prešov: Slovacontact, 2000, 332 s. ISBN 80-88876-04-4.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000, 233 s. ISBN 80-85931-87-7.

TÁBORSKÝ, J. In CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny. 1/ Jak se píše a mluví*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010, s. 309-316. ISBN 978-80-246-1743-5.

TAYLOR, L. Investigating the paired speaking test format. [online]. *University of Cambridge Local Examinations Syndicate Research Notes*, 2000, č. 2, s. 14-15. [cit. 2010-5-14]. Dostupné z WWW: <http://www.cambridge-efl.org/rs_notes/0002/rn2.pdf>.

TAYLOR, L. The Cambridge approach to speaking assessment [online]. *University of Cambridge Local Examinations Syndicate Research Notes*, 2003, roč. 13, s. 2-4 [cit. 2011-7-14]. Dostupné z WWW: <http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts13.pdf>.

TEXTALYSER [online]. [cit. 2010-2-3]. Dostupné z WWW: <<http://textalyser.net>>.

THORNBURY, S. *An A – Z of ELT*. Oxford : Macmillan Publication, 2006, 256 s. ISBN 978-1-4050-7063-8.

TRUDGILL, P. Linguistic Oppression and the Non-native Speaker. In AFENDRAS, E. A. et al. On 'new/non-native Englishes: A Gameleon. *Journal of Pragmatics*, 1995, č. 24, s. 295-321.

TSENG, C. High Level Organization and Discourse Prosody [online]. Taipei : Academica Sinica, 2006. s. 1-12. [cit. 2011-7-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.ling.sinica.edu.tw/eip/FILES/publish/2009.6.8.52297609.5215033.pdf>>.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS. *First Certificate in English. Handbook for Teachers for examinations from December 2008*. Cambridge : University of Cambridge ESOL Examinations, 2007, 88 s. ISBN 978-1-906438-48-7.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS. *CAE Handbook for Teachers* [online]. Cambridge : University of Cambridge ESOL Examinations, 2007, 88 s. [cit. 2010-1-13]. Dostupné z WWW: <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/109740_cae_hb_dec08.pdf >.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS. *Principles of Good Practice* [online]. [cit. 2011-8-14]. Dostupné z WWW: <<http://research.cambridgeesol.org/quality-accountability/principles-good-practice> >.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-44994-4.

URBANOVÁ, L. *An Introduction to English Phonetics and Phonology*. UPJŠ Košice : Košice, 1986, 65 s. ISBN 80-210-1782-7.

URBANOVÁ, L. *A Handbook English Phonetics and Phonology*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1998, 65 s. ISBN 80-210-1782-7.

URBANOVÁ, L.; CHAMONIKOLASOVÁ, J. Phonetics & Phonology. In ŠTEKAUER, P. (ed.) *Rudiments of English Linguistics*. Prešov : Slovacontact, 2000, s. 1-50, 56-60. ISBN 80-88876-04-4.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 1. díl*. Praha : PdF Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290059-5.

VAUGHAN-REES, M. (ed.) *Changes in Pronunciation. A Special Issue of Speak Out!* Cambridge : Cambridge University Press, Summer 1996.

VESELÝ, J. Čtení cizojazyčného textu. In HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 221-236. SPN A26-02-13/1.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno : Paido, 2007.

VOJTKOVÁ, N. Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007, s. 129-132. ISBN 978- 80-7395-024-8.

VOLÍN, J. Fonetika a fonologie. In CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny. 1/ Jak se píše a mluví*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010, s. 35-65. ISBN 978-80-246-1743-5.

VOLÍN, J. *IPA-Based Transcription for Czech Students of English*. Praha : Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2003, 108 s. ISBN 80-246-0423-X.

VOLÍN, J. *Statistické metody ve fonetickém výzkumu*. Bratislava : Epoque, 2007, s. 343. ISBN 978-80-87027-54-7.

VOLÍN, J.; POESOVÁ, K. Temporal and spectral reduction of vowels in English weak syllables. In GRMELOVÁ, A.; DUŠKOVÁ, L.; FARRELL, M., PÍPALOVÁ, R. (eds.) *3rd Prague Conference on Linguistics and literature Studies : proceedings*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008, s. 18-27.

VOLÍN, J.; POESOVÁ, K. Typology of Voicing Changes in Czech English. In GRMELOVÁ, A.; DUŠKOVÁ, L.; FARRELL, M., PÍPALOVÁ, R. (eds.) *3rd Prague Conference on Linguistics and literature Studies : proceedings*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008, s. 8-17.

VOLÍN, J.; SKARNITZL, R. Suprasegmental Acoustic Cues Of Foreignness in Czech English. In *Odyssey 2010: proceedings. The Speaker and Language Recognition Workshop Odyssey 2010*. Brno, Czech Republic: VUT, 2010, s. 271-278. ISBN 978-80-214-41114-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000, 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

VYGOTSKI, L.S. Interaction Between Learning and Development. In RICHARD-AMATO, P. A. *Making it Happen, Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York : Longman, 1988, s. 342-352. ISBN 0-8013-0027-475692.

WALKER, R. Using student produced recordings with monolingual groups to provide effective individualized pronunciation practice. *TESOL Quarterly*, 2005, č. 39, s. 550-558.

WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitele v kontextu vzdělávací reformy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 1. díl*. Praha : PdF Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290059-5.

WEIR, C.; ROBERTS, J. *Evaluation in ELT*. Oxford : Blackwell, 1994. ISBN 0-631-16571-1.

WEIR, C. *Communicative Language Testing*. Hemel Hempstead : Prentice Hall, 1990.

WEIR, C. *Understanding and Developing Language Tests*. Hemel Hempstead : Prentice Hall, 1993.

WEIR, C. *Language Testing and Validation: an evidence-based approach*. Basingstoke : Palgrave, 2005.

WELLS, J. C. *Accents of English 1. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1982, 1. vyd., 277 s. ISBN 0-521-29719-2.

WELLS, J. C. *English Intonation. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006, 261 s. ISBN 978-0-521-68380-7.

WELLS, J. C. *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow : Longman, 1990, 1. vyd. ISBN 0-582-05383-8.

WELLS, J. C. *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow : Pearson Education Limited 2000, 2. vyd. ISBN 0-582-36468-X.

WELLS, J. C. *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow : Pearson and Longman, 2008, 3.vyd. ISBN 978 058 282 5673.

WELLS, J. C. *British English pronunciation preferences: a changing scene* [online]. JIPA, 1999, roč. 29, č. 1, s. 33-50. [cit. 2010-3-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells>>.

WELLS, J. C. *Goals in teaching English pronunciation* [online]. 2005, s. 1-11. [cit. 2010-3-8]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells>>.

WELLS, J. C. *Overcoming phonetic interference* [online]. 2000, s. 1-12. [cit. 2010-3-8]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/interference.htm>>.

WELLS, J. C. *Pronunciation research by written questionnaire*. [online]. London : University College London, 2008. [cit. 2010-7-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells>>.

WELLS, J. C. *British English pronunciation preferences : a changing scene*. [online]. JIPA, 1999, roč. 29, č. 1, s. 33-50. [cit. 2010-3-10]. Dostupné z WWW:

<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells>.

WELLS, J. C. *LPD 2007 survey* [online]. 2008/03/05. [cit. 2010-3-10]. Dostupné z WWW: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/LPD%202007%20survey.htm>.

WELLS, J. C. *Whatever happened to RP* [online]. 2002/02/20, s. 1-9 (19-28). [cit. 2009-3-10]. Dostupné z WWW: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/rphappened.htm>.

Wu, J. (2004). *Communicative ability as measured in tests of spoken English* [online]. [cit. 2010-7-10]. Dostupné z WWW: http://filcccu.ccu.edu.tw/conference/2005conference_2/download/C33.pdf.

WIDDOWSON, H. G. EIL, ESL, EFL: Global Issues and Local Interests. *World Englishes*, 1997, roč. 16, č. 1, s. 135-146.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1990. ISBN 0-19-437128-X.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford : Oxford University Press, 1978. ISBN 0-19-437077-X.

WILLIS, J. *Teaching English Through English*. Harlow: Longman, 1981.

WOODWARD, T. *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-37773-0.

WONG, R. *Teaching pronunciation. Focus on English rhythm and intonation*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987, 89 s. ISBN 0-13-895095-4.

ZEZULA, J. Cizojazyčný ústní projev. In HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 211-221. SPN A26-02-13/1.

Webové stránky

<http://www.bologna.msmt.cz/?id=bolonsky-proces/historie>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1	Aktivní a pasivní slovní zásoba na úrovních B1, B2 a C1
Tabulka č. 2	Průměrná rychlost mluvního tempa pro britskou angličtinu
Tabulka č. 3	Typy performancí v osvojování cizího jazyka ve vztahu k typu zpracování informací a pozornosti věnované formě jazyka
Tabulka č. 4	Typy hlasitého čtení z hlediska jazykových procesů
Tabulka č. 5	Dotazníková šetření zabývající se výzkumem britské výslovnosti
Tabulka č. 6	Srovnání koncepcí vzdělávání
Tabulka č. 7	Účastníci fáze I prvního výzkumného šetření
Tabulka č. 8	Průměrné hodnoty českého akcentu pro připravené hlasité čtení
Tabulka č. 9	Rozdíly v hodnocení nahrávek připraveného hlasitého čtení mezi hodnotiteli
Tabulka č. 10	Výpočet Pearsonova koeficientu korelace mezi dvojicemi hodnotitelů
Tabulka č. 11	Pearsonovy koeficienty korelace mezi dvojicemi hodnotitelů
Tabulka č. 12	Kendallový korelace vypočítané pomocí programu Statistica 7
Tabulka č. 13	Přehled rozdílů v bodech mezi jednotlivými dvojicemi hodnotitelů
Tabulka č. 14	Popisné statistiky 5 proměnných – hlavních příčin ČA
Tabulka č. 15	Závažnost výslovnostních jevů pro ČA v AJ při hodnocení hlasitého čtení
Tabulka č. 16	Hodnocení jednotlivých hodnotitelů ve vztahu k míře důležitosti výslovnostních jevů, jejich průměrné hodnoty a procentuálního vyjádření
Tabulka č. 17	Výsledky Kendallový korelace tau
Tabulka č. 18	Vztah mezi přidělenými body a frekvencí jejich aplikace
Tabulka č. 19	Pořadí kombinace tří příčin ČA v AJ dle frekvence užití hodnotiteli
Tabulka č. 20	Účastníci 2. fáze experimentálního šetření
Tabulka č. 21	Srovnání skóre hlasitého čtení bez přípravy a s přípravou z pohledu jednotlivých hodnotitelů
Tabulka č. 22	Kendallová korelace tau mezi dvojicemi hodnotitelů
Tabulka č. 23	Popisné statistiky pro hlasité čtení s přípravou
Tabulka č. 24	Popisné statistiky pro hlasité čtení spatra
Tabulka č. 25	Výsledky t-testu
Tabulka č. 26	Pořadí 5 výslovnostních kategorií ve vztahu k hodnocení českého akcentu
Tabulka č. 27	Účastníci dotazníkového šetření
Tabulka č. 28	Délka studia AJ
Tabulka č. 29	Počátek studia AJ u všech studentů
Tabulka č. 30	Celková úroveň praktického ovládní AJ ve srovnání s RMA
Tabulka č. 31	Úroveň hodnocení vlastní výslovnosti v AJ ve srovnání s RMA
Tabulka č. 32	Cílová úroveň vlastní výslovnosti v angličtině
Tabulka č. 33	Poslední klasifikace z AJ na SŠ
Tabulka č. 34	Klasifikace v předmětu Fonetika a fonologie na VŠ
Tabulka č. 35	Preference modelu spisovné výslovnosti AJ
Tabulka č. 36	Studenti s „delším“ pobytem v anglicky mluvící zemi
Tabulka č. 37	Počet a délka pobytů v anglicky mluvící zemi/mluvících zemích
Tabulka č. 38	Vliv pobytu v anglicky mluvících zemích na praktické ovládní AJ
Tabulka č. 39	Vliv pobytu v anglicky mluvících zemích na zlepšení výslovnosti studentů
Tabulka č. 40	Vliv pobytu v anglicky mluvících zemích na zlepšení porozumění AJ
Tabulka č. 41	Souhrn vlivů pobytu na zlepšení některé z oblastí AJ v počtech studentů
Tabulka č. 42	Požadovaná úroveň výslovnosti v AJ u učitelů ZŠ a SŠ
Tabulka č. 43	Míra času a pozornosti věnovaná výslovnosti učitelů na ZŠ a SŠ
Tabulka č. 44	Frekvence probírání cvičení k nácviku výslovnosti v angličtině na ZŠ a SŠ
Tabulka č. 45	Odhodlnání budoucích učitelů AJ probírat cvičení k nácviku výslovnosti
Tabulka č. 46	Hodnocení úrovně výslovnosti učitelů ze ZŠ a SŠ
Tabulka č. 47	Komunikační důležitost jazykových prostředků
Tabulka č. 48	Komunikační důležitost řečových dovedností

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Různé definice kompetence
Příloha č. 2 Taxonomie standardů učitelské kvalifikace a jim odpovídající taxonomie pedagogických kompetencí
Příloha č. 3 Klasifikace kompetencí učitele dle Švece
Příloha č. 4 Klíčové kompetence pro život v 21. století
Příloha č. 5 Citace Davida Crystala z The Cambridge Encyclopedia of Language
Příloha č. 6 Grafy ilustrující používání internetu a počítače ve škole
Příloha č. 7 Reflektivní model pedagogické přípravy učitele
Příloha č. 8 Kategorizace deskriptorů dle EPOSTLu
Příloha č. 9 Grafické znázornění struktury komunikativní kompetence dle SERR
Příloha č. 10 Kompenzační strategie uživatele CJ na úrovni B2
Příloha č. 11 Alternativní vzory (spisovné) výslovnosti pro výuku angličtiny
Příloha č. 12 Dva způsoby zpracování tištěného slova v procesu hlasitého čtení v mozku
Příloha č. 13 Vývojové tendence ve zvukové podobě RP
Příloha č. 14 Jazykové činnosti z hlediska modelu ARC
Příloha č. 15 Odhad počtu lidí používajících AJ jako mateřštinu a jako druhý cizí jazyk
Příloha č. 16 Regionální rozšíření spisovné americké angličtiny v USA
Příloha č. 17 Původní regionální rozšíření RP výslovnosti spisovné angličtiny
Příloha č. 18 Přehled RP samohlásek a souhlásek
Příloha č. 19 Procento článků zabývajících se výslovností v odborných časopisech v obdobích 1999-2008 a 2004-2008
Příloha č. 20 Jazykové problémy mluvčích, jejichž mateřštinou není AJ
Příloha č. 21 Četnost výskytu jednotlivých hlásek v britské angličtině
Příloha č. 22 Četnost výskytu jednoslabičných a víceslabičných slov v britské angličtině
Příloha č. 23 Pedagogické dovednosti ve vztahu k náročnosti dovedností a k orálním dovednostem
Příloha č. 24 Typy performancí v osvojování cizího jazyka ve vztahu k typu zpracování informací a pozornosti věnované formě jazyka
Příloha č. 25 Korespondence mezi zvukovou a písemnou podobou AJ
Příloha č. 26 Abecední seznam nejběžnějších slov s nepravidelným pravopisem v AJ
Příloha č. 27 Úrovně kognitivních cílů ve vyučování
Příloha č. 28 Srovnání doporučené přibližné hodnoty korelačního koeficientu pro pedagogický výzkum a fonetický výzkum
Příloha č. 29 Poznámky J. Wellse k fonetickému minimu J. Jenkins
Příloha č. 30 Zadání úkolu hlasitého čtení studentům kombinovaného studia
Příloha č. 31 Bodies of missing balloonists found
Příloha č. 32 Transkripce textu Bodies of missing balloonists found
Příloha č. 33 Žádoucí rysy mluveného projevu
Příloha č. 34 Vzorec čtivosti a jeho interpretace
Příloha č. 35 Definice a typy slovního přízvuku
Příloha č. 36 Pravidelná a výjimečná výslovnost anglických dvojhásek na základě korespondence mezi zvukovou a pravopisnou podobou
Příloha č. 37 Rozbor textu Bodies of missing balloonists found pomocí analyzátoru textu Textalyser
Příloha č. 38 Rozbor textu z hlediska počtu slabik plnovýznamových a gramatických slov
Příloha č. 39 Výslovnost jako součást deskriptorů analytického a globálního hodnocení jazykové způsobilosti kandidátů na úrovni B2 u cambridgeské zkoušky First Certificate of English
Příloha č. 40 Vnímání slabých a silných taktů v rámci promluveného celku dle Roache
Příloha č. 41 Zlatý trojúhelník kontextové, kognitivní validity a validity skórování
Příloha č. 42 Validita skórování, kontextová a kognitivní validita
Příloha č. 43 Leveltovo schéma produkce a percepce řeči

- Příloha č. 44 Ukázky holistických a analytických nástrojů k hodnocení výslovnosti a mluveného projevu
- Příloha č. 45 Dvojice RP fonémů, které žáci AJ nejčastěji zaměňují (Brown)
- Příloha č. 46 Hodnotící dotazník – česká a anglická verze
- Příloha č. 47 3 příklady hodnocení a volně strukturovaného komentáře k textům a nahrávkám z předvýzkumu
- Příloha č. 48 Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMČ1, RMČ2, RMA, skupina WPFONE: n = 19)
- Příloha č. 49 Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMČ1, RMČ2, RMA, skupina KFONE: n = 14)
- Příloha č. 50 Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMČ1, RMČ2, RMA, skupina FONCV: n = 33)
- Příloha č. 51 Deskriptivní statistiky týkající se míry ČA připraveného hlasitého čtení
- Příloha č. 52 RMČ1: výběr 3 výslovnostních jevů pro nahrávky označené 1 – 66
- Příloha č. 53 RMČ2: výběr 3 výslovnostních jevů pro nahrávky označené 1 – 66
- Příloha č. 54 RMA: výběr 3 výslovnostních jevů pro nahrávky označené 1 – 66
- Příloha č. 55 Histogramy pro slovní přízvuk, větný přízvuk, rytmus, intonaci a individuální hlásky
- Příloha č. 56 Krabicové grafy pro srovnání závažnosti slovního přízvuku s ostatními výslovnostními jevy: větným přízvukem, rytmem, intonací a individuálními hláskami
- Příloha č. 57 Testování hypotézy o statistické významnosti vypočítaného Pearsonova koeficientu korelace
- Příloha č. 58 Posouzení statistické významnosti Kendallova koeficientu shody
- Příloha č. 59 Výpočet a posouzení statistické významnosti Kendallova tau
- Příloha č. 60 Pořadí tří příčin českého akcentu v AJ dle frekvence užití hodnotiteli
- Příloha č. 61 Pořadí kombinací příčin dle počtu shodných hodnocení dvěma hodnotiteli
- Příloha č. 62 Testování hypotéz o vlivu nácviku hlasitého čtení na míru ČA v AJ
- Příloha č. 63 Instrukce pro hodnotitele dvou typů hlasitého čtení
- Příloha č. 64 Hodnocení 32 nahrávek nacvičeného hlasitého čtení 4 hodnotiteli
- Příloha č. 65 Hodnocení 32 nahrávek hlasitého čtení spatra 3 hodnotiteli
- Příloha č. 66 Srovnání průměrného hodnocení 32 nahrávek nacvičeného hlasitého čtení a čtení spatra
- Příloha č. 67 Výpočet průměrného pořadí pro Wilcoxonův neparametrický test
- Příloha č. 68 Výpočet t-testu pro 32 měření dvou typů hlasitého čtení
- Příloha č. 69 Specifikace kritérií hodnocení ČA v AJ
- Příloha č. 70 Příčiny ČA v připraveném hlasitém čtení identifikované 3 hodnotiteli
- Příloha č. 71 Příčiny ČA v hlasitém čtení spatra identifikované 3 hodnotiteli
- Příloha č. 72 Dotazník pro studenty 1. roč. denního a dálkového studia
- Příloha č. 73 Srovnání délky studia AJ studentů denního a dálkového studia
- Příloha č. 74 Srovnání počátku studia AJ u studentů denního a dálkového studia
- Příloha č. 75 Vliv pobytu v anglicky mluvící zemi na výběr modelu výslovnosti
- Příloha č. 76 Pobyt studentů v anglicky mluvící zemi a jeho vliv na AJ studentů
- Příloha č. 77 Doslovné odpovědi na otázku č. 15
- Příloha č. 78 Kategorizace odpovědí na otázku č. 15 z dotazníku
- Příloha č. 79 Otázka 24: Důvody pro odpověď na otázku 23 (Frekvence probírání cvičení v učebnici určených k nácviku výslovnosti angličtiny učitelé angličtiny na ZŠ)
- Příloha č. 80 Otázka 24: Kategorizace důvodů, proč respondenti jako potenciační učitelé angličtiny na ZŠ (ne)chtějí probírat výslovnostní cvičení v učebnici AJ (vždy, téměř vždy, občas, zřídka, nikdy).
- Příloha č. 81 Scházející údaje – přehled pro ot. 18 - 20
- Příloha č. 82 Komunikační důležitost jazykových prostředků a řečových dovedností

Přílohy

Příloha č. 1 - Různé definice kompetence (viz 1)

Průcha (2009, s. 242) uvádí těchto pět definic.

„DEF (1): Kompetence (*competence*) – Schopnost uplatňovat dovednosti, vědomosti a know-how v běžných i nových situacích (TESE, 2006, s. 105). Synonymně se uvádí „způsobilost“ a jako významově podřazené termíny „komunikační kompetence“, „minimální kompetence“, „sociální kompetence“ aj. Samostatně je řazena „kompetence k učení“, kterou angl. verze TESE (2006) definuje jako „schopnost rozpoznat a použít strategii učení, která je nejvhodnější pro potřeby jednatelce“.

DEF (2): Kompetence – Obecná způsobilost (*capability*) založená na vědomostech, dovednostech, zkušenostech, hodnotách a schopnostech, kterou si subjekt vytváří v důsledku svého vzdělávání (Key Competencies, 2002, s. 13).

DEF (3): Klíčové kompetence – Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV, 2005, s. 14).

DEF (4): Klíčové kompetence – Soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti, budoucí uplatnění v pracovním i mimopracovním životě i pro další vzdělávání (Jezberová et al., 2007, s. 20).

DEF (5): Kompetence – jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v kontextu různých úkolů a životních situací, spojená s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (Veteška, Tureckiová, 2008).“

Další definice kompetence

DEF (6): Kompetence – „způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu“ (Vzdělávací program Základní škola, 1996, s. 5).

DEF (7): Kompetence – „vnitřní systém pravidel, která vytvářejí jazykové znalosti uživatele jazyka. Tento systém zahrnuje schopnost uživatele vytvářet věty, které nikdy předtím neslyšel, a jeho schopnost podobným větám rozumět; znalost, zda věty patří či nepatří do určitého jazyka; schopnost rozpoznat chybné a mnohoznačné věty.“ (překlad autorky), (Richards et al., 2002, s. 94)

„the implicit system of rules that constitutes a person's knowledge of a language. This includes a person's ability to create and understand sentences, including sentences they have never heard before, knowledge of what are and what are not sentences of a particular language, and the ability to recognize deviant and ambiguous sentences.“ (Richards et al., 2002, s. 94)

Příloha č. 2 - Taxonomie standardů učitelské kvalifikace a jim odpovídající taxonomie pedagogických kompetencí pro potřeby vzdělávání učitelů na 2. stupni základní školy

(viz 1.1)

(Nezvalová, 2003, s. 14-18)

A. Vědomosti

Student učitelství demonstruje, že:

- a) má dostatečné vědomosti a dovednosti v předmětech své aprobase, které mu umožní vyučovat těmto předmětům v 6.–9. ročníku ZŠ;
- b) má dostačující vědomosti o vzdělávacích programech, které se využívají na ZŠ;
- c) má specifické dovednosti, které umožňují vyučovat předmětům své aprobase;
- d) dovede formovat ty dovednosti, které jsou v současné době nezbytné pro kvalifikaci a jsou relevantní specifikám předmětu a věku žáků a přispívají k rozvoji žáků;
- e) dovede řešit odborné otázky a problémy, které se vyskytnou při vyučování;
- f) zná základní speciálně předmětové prekoncepty a chybně pojaté pojmy;
- g) zná, jak probíhá žákovo učení v daném předmětu a jeho ovlivnění fyzickým, intelektuálním, emočním vývojem;
- h) dovede využívat informační technologie ve svém vyučovacím předmětu;
- i) dovede zpracovat základní údaje pro sledování rozvoje žáků prostřednictvím informačních technologií;
- j) dovede využívat akčního výzkumu pro zjišťování rozvoje žáků v daném předmětu a ke zlepšení své práce v daném předmětu;
- k) má příslušné vědomosti o bezpečnosti práce ve svém předmětu a podmínkách pro zdravý rozvoj žáka;
- l) má vědomosti o školském systému, jeho cílech, funkci a řízení, včetně základních legislativních norem.

B. Výuka – plánování a realizace

Student učitelství demonstruje, že:

- a) dokáže plánovat výuku s ohledem na rozvoj žákova učení prostřednictvím:
 - Identifikace a jasné formulace výukových cílů a obsahu, odpovídající vyučované látce a specifickým cílům a způsobům hodnocení;
 - Konstrukce úloh pro celou třídu, skupinovou a individuální práci žáků, včetně domácích úloh a úloh, které rozvíjejí žáka a zvyšují zájem žáka o předmět;
 - Stanovení jasných cílů pro žáky, které zajišťují proces učení a žák ví, co je vyžadováno;

- Motivování žáka u učení a prezentace jeho práce;
 - Identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně specifických poruch učení;
 - Identifikace nadaných a schopných žáků;
 - Poskytování záměrné a cílené pomoci žákům.
- b) dokáže vhodně strukturovat vyučovací hodinu, vhodně sestavovat jednotlivé sekvence výuky z hlediska krátkodobých i dlouhodobých cílů i z hlediska časového, umožní postup tempem, jež vyhovuje všem žákům;
 - c) efektivně používá informací o postupu žákovu učení a zpětné vazby pro plánování a přípravu dalších vyučovacích hodin a jejich návaznosti;
 - d) plánuje příležitosti přispívající k rozvoji žákovu osobního, morálního, intelektuálního, sociálního a kulturního rozvoje;
 - e) plánováním zajišťuje naplnění vzdělávacího programu školy;
 - f) dokáže vybrat metody výuky, které zajistí efektivní výuku celé třídy, stejně tak jako práci skupin či individuální práci žáka; tyto metody volí na základě cílů výuky, obsahu učiva a schopností žáků, dokáže jejich výběr zdůvodnit a reflektovat; disponuje širokým výběrem metod výuky, včetně participativních metod výuky;
 - g) dokáže monitorovat a intervenovat, když výuka nezajišťuje odpovídající učení žáků a disciplínu;
 - h) dokáže vytvořit odpovídající klima třídy, pozitivní vztahy se žáky a mezi žáky, má důvěru ve své žáky;
 - i) dovede stimulovat žáky, komunikovat se žáky, motivovat a podporovat jejich učení, prokazuje entuziasmus pro výuku svého předmětu;
 - j) dovede dobře strukturovat prezentované informace, jasně a stručně formulovat hlavní myšlenky s využitím odpovídajícího předmětově specifického jazyka, dokáže vybrat odpovídající příklady a demonstrace;
 - k) dovede vybrat vhodné učebnice, učební pomůcky, didaktickou techniku a výpočetní techniku;
 - l) využívá efektivně zpětné vazby nejen k zefektivnění výukových strategií, ale také k zlepšení pochopení obsahu výuky;
 - m) dovede konstruovat učební úlohy a úlohy pro domácí přípravu;
 - n) dovede hodnotit a reflektovat kriticky svou výuku a zlepšovat její kvalitu;
 - o) dovede uplatňovat hygienické zásady, platné hygienické předpisy při výuce;
 - p) chápe proces realizace výuky z pohledu psychologického.

C. Monitorování a hodnocení výuky

Student učitelství demonstruje, že:

- a) dokáže hodnotit dosažení výukových cílů a využít tohoto hodnocení ke zkvalitnění výuky;
- b) umí monitorovat a klasifikovat práci žáků ve třídě a domácí přípravu využíváním odpovídajících metod hodnocení žáků, včetně alternativních, ústních a písemných forem zkoušky, normativních a formativních forem hodnocení žáků, dokáže využívat klasifikačního řádu;
- c) umí dokumentovat systematicky výsledky hodnocení žáků;
- d) dovede vést ústní zkoušku a připravit písemnou zkoušku;
- e) dokáže konstruovat a vyhodnotit didaktický test;
- f) dovede zpracovat, analyzovat a srovnávat získaná data;
- g) dovede pracovat s neúspěšnými žáky;
- h) dodržuje psychologické a hygienické zásady při hodnocení žáků, dovede monitorovat zdravý rozvoj žáka;
- i) dovede provádět akční výzkum v oblasti hodnocení a adekvátně jej využívat;
- j) dovede efektivně využívat zpětné vazby ke zlepšení práce své i svých žáků.

C. Jiné profesionální požadavky

Student učitelství demonstruje, že:

- a) dokáže aplikovat základní právní normy ve své práci (zákon o základních a středních školách, správa a samospráva ve školství, zákon o ČŠI, práva a povinnosti učitele, práva dítěte, bezpečnost práce ve škole a při mimoškolních aktivitách);
- b) je mu známa povinnost dále se sebevzdělávat a mít vědomosti v souladu se současným stavem rozvoje;
- c) chápe své profesionální odpovědnosti vzhledem ke svým žákům, jejich rodičům a sociálním partnerům;
- d) chápe roli učitele ve školním i společenském kontextu.

Taxonomie pedagogických kompetencí pro potřeby vzdělávání učitelů na 2. stupni základní školy

Kompetence učitele

Kompetence a její klíčové role	Hlavní způsobilosti	Další způsobilosti		
Kompetence řídicí (Řídit výuku)	1. Plánovat výuku;	1.1 Vymežit cíle předmětu v souladu s cíli školy; 1.2 Vymezovat cíle vyučovacích hodin; 1.3 Provést didaktickou analýzu učiva; 1.4 Volit vhodné metody výuky; 1.5 Vybrat vhodné materiální prostředky; 1.6 Identifikovat potřeby žáků;		
	2. Realizovat úspěšně výuku;	2.1 Efektivně řídit výuku; 2.2 Efektivně komunikovat se žáky; 2.3 Zadávat vhodné úlohy; 2.4 Vytvářet pozitivní výukové klima; 2.5 Reagovat na potřeby žáků; 2.6 Využívat moderních výukových technologií; 2.7 Respektovat mezipředmětové vztahy; 2.8 Strukturovat učební látku; 2.9 Motivovat žáky; 2.10 Využívat adekvátně ke schopnostem žáků odborného jazyka;		
	3. Monitorovat a hodnotit výuku;	3.1 Zajistit efektivní práci celé třídy; 3.2 Monitorovat a intervenovat průběžně k dosahování cílů; 3.3 Zajišťovat odpovídající disciplínu a včas intervenovat; 3.4 Zajistit prostředí, podporující učení žáků, včas intervenovat; 3.5 Efektivně se dotazovat; 3.6 Věnovat pozornost chybám žáků; 3.7 Pozorně naslouchat žákům a analyzovat jejich odpovědi; 3.8 Dobře rozhodovat a dokázat změnit strategii na základě zpětné vazby; 3.9 Monitorovat průběžně svou činnost; 3.10 Poskytovat žákům informace o průběhu jejich učení; 3.11 Poskytovat rodičům informace;		
	Kompetence sebeřídící (Řídit svůj profesionální rozvoj)	4. Rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce;	4.1 Orientovat se v nových poznatcích z oblasti pedagogiky a psychologie; 4.2 Sledovat odbornou literaturu; 4.3 Rozvíjet svou pedagogickou způsobilost; 4.4 Zúčastňovat se dalšího vzdělávání; 4.5 Pečovat o svůj profesionální růst; 4.6 Provádět své pravidelné sebehodnocení; 4.7 Reflektovat své aktivity;	
		5. Podílet se na týmové práci;	5.1 Podílet se na implementaci změn ve škole; 5.2 Efektivně pracovat ve svém týmu; 5.3 Spolupracovat s ostatními učiteli; 5.4 Inovovat své vědomosti a dovednosti v rámci týmu;	
		Kompetence odborné	1. Ovládat předměty své aprobace;	1.1 Pochopit základní pojmy, zákony a teorie;
			2. Disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru;	1.2 Dovedt aplikovat odborné poznatky při řešení standardních problémů; 1.3 Dovedt řešit problémy;
			3. Vytvořit hodnotový systém;	1.4 Umět vyhledávat potřebné informace v literatuře a s využitím IT; 2.1 Rozvíjet všechny typy dovedností, včetně intelektuálních; 3.1 Uplatnit v hodnotovém systému poznatky studované vědní disciplíny; 3.2 Schopnost integrovat poznatky; 3.3 Schopnost využívat interdisciplinárních vztahů;

Příloha č. 3 - Klasifikace kompetencí učitele dle Švece (1999, s. 34 - 36), (viz 1.1)

1. *Kompetence k vyučování a výchově*

1.1 *Psychopedagogická kompetence*

- dovednost analyzovat učivo z didaktického a psychologického hlediska,
- dovednost vymezovat a operacionalizovat výukové cíle v návaznosti na analýzu učiva,
- dovednost projektovat učení žáků,
- dovednost formulovat různě náročné učební úlohy, odpovídající výukovým cílům a úrovni a možnostem žáků ve třídě,
- dovednost připravit obrazové učební materiály k navození učebních aktivit žáků,
- dovednost organizovat činnosti žáků (třídy) ve vyučovací hodině,
- dovednost předcházet nevhodnému chování žáků,
- dovednost reagovat na rozmanité výchovné situace (např. na rušivé chování žáků).

1.2 *Komunikativní kompetence*

- dovednost motivovat žáky,
- dovednost navázat a udržet kontakt se žáky,
- dovednost regulovat proces vytváření dovedností žáků (exponovat, fixovat a aplikovat učivo),
- dovednost podněcovat rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků uplatňováním aktivizujících metod výuky,
- dovednost klást žákům různě náročné otázky a učební úlohy,
- dovednost reagovat na chybný nebo nepřesný výkon žáků,
- dovednost modifikovat naplánovaný výukový postup,
- dovednost organizovat práci žáků v různých formách výuky,
- dovednost řídit pozornost žáků,
- dovednost komunikovat s rodiči žáků,
- dovednost řešit výchovné situace.

1.3 *Diagnostická kompetence*

- dovednost analyzovat žákův ústní, písemný, grafický a další učební výkon,
- dovednost použít dostupné diagnostické metody a techniky ke zjištění učebního výkonu žáka,
- dovednost uplatnit vybrané metody a techniky ke zjištění základních příčin nevhodného chování žáků,
- dovednost diagnostikovat žákovo pojetí učiva,
- dovednost diagnostikovat styl učení žáků,
- dovednost diagnostikovat sociální klima školní třídy.

2. *Osobnostní kompetence*

- dovednosti empatického chování,
- dovednosti asertivního chování,
- dovednosti autentického chování,
- dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, kolegy).

3. *Rozvíjející kompetence*

3.1 *Adaptivní kompetence*

- dovednosti orientovat se ve společenských změnách,
- dovednosti orientovat ve společenských změnách žáky,
- dovednosti vyrovnávat se se zátěží (stresem).

3.2 *Výzkumná kompetence*

- dovednosti projektovat akční pedagogický výzkum,
- dovednosti realizovat akční pedagogický výzkum,
- dovednosti využít výsledků akčního výzkumu ke zdokonalení vlastní pedagogické práce,
- dovednosti řešit vědeckými metodami problémy, které se v práci učitele vyskytnou.

3.3 *Informační kompetence*

- dovednost pracovat s literaturou,
- dovednost využívat osobního počítače jako zdroje informací,
- dovednost využívat ostatní moderní informační technologie,
- dovednost vybírat informace relevantní pedagogickým situacím a problémům, řešeným učitelem,
- dovednost strukturovat a prakticky využívat vybraných informací.

3.4 *Seberefektivní kompetence*

- dovednosti reflektovat, tj. popsat, analyzovat a hodnotit svoji pedagogickou činnost,
- dovednosti vyjadřovat výsledky této sebereflexe v písemné formě.

3.5 *Autoregulativní kompetence*

- dovednosti projektovat změny ve své pedagogické činnosti,
- dovednosti realizovat naprojektované změny ve vlastní pedagogické činnosti.

Příloha č. 4 - Klíčové kompetence pro život v 21. století (viz 1.1.1)

Citace z oficiálního dokumentu Evropského parlamentu a Rady (KLÍČOVÉ SCHOPNOSTI PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ – EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC) definuje 8 klíčových kompetencí a popisuje základní znalosti, dovednosti a přístupy vztahující se ke každé z nich.

Klíčové kompetence

Definice

Komunikace v mateřském jazyce

Komunikace v mateřském jazyce je schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.

Komunikace v cizích jazycích

Komunikace v cizích jazycích obecně vyžaduje stejné základní dovednosti jako komunikace v mateřském jazyce: je založena na schopnosti porozumět, vyjádřit a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i psané formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) v příslušných společenských a kulturních situacích při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase podle přání či potřeb daného jedince. Komunikace v cizích jazycích rovněž vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování. Úroveň osvojení se bude lišit podle těchto čtyř dimenzí (poslouchat, mluvit, číst a psát) a jednotlivých jazyků, podle sociálního a kulturního zázemí, prostředí, potřeb a zájmů daného jedince.

Matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií

A. Matematická schopnost je schopnost rozvíjet a používat matematické myšlení k řešení problémů v různých každodenních situacích. Vycházejí ze spolehlivého zvládnutí základních početních úkonů je důraz kladen na proces a činnost, jakož i na znalosti. Matematická schopnost zahrnuje na různých úrovních schopnost a ochotu používat matematické způsoby myšlení (logické a prostorové myšlení) a prezentace (vzorce, modely, obrazce, grafy a diagramy).

B. Schopnosti v oblasti vědy se rozumí schopnost a ochota používat soubor znalostí a metod používaných k objasnění přírodních zákonů ke kladení otázek a k formulaci závěrů založených na důkazech. Schopnost v oblasti technologií je pojímána jako uplatňování těchto znalostí a metod v reakci na přání a potřeby lidí. Schopnosti v oblasti vědy a technologií vyžadují pochopení změn způsobených lidskou činností a občanskou odpovědnost každého jedince.

Schopnost práce s digitálními technologiemi

Schopnosti práce s digitálními technologiemi se rozumí jisté a kritické používání technologií informační společnosti (dále jen „TIS“) při práci, ve volném čase a v komunikaci. Předpokladem je základní znalost informačních a komunikačních technologií, tj. používání počítačů k získávání, hodnocení, ukládání, vytváření a výměně

<p>Schopnost učit se</p>	<p>informací a ke komunikaci a spolupráci v rámci sítí prostřednictvím internetu. Schopností učit se se rozumí schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. To znamená získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení, jak se učit, je nutné, aby studující vycházeli ze zkušeností z dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty schopnosti je motivace a sebedůvěra jedince.</p>
<p>Sociální a občanské schopnosti</p>	<p>Tyto schopnosti zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské schopnosti a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále více rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů. Občanské schopnosti jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí a struktur a k aktivní a demokratické účasti.</p>
<p>Smysl pro iniciativu a podnikavost</p>	<p>Smyslem pro iniciativu a podnikavost se rozumí schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato schopnost je přínosná pro jednotlivce nejen v jejich každodenním životě doma a ve společnosti, ale i na pracovišti, pomáhá pochopit souvislosti jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí a je základem specifických dovedností a znalostí, které potřebují osoby zabývající se sociálními nebo obchodními činnostmi nebo podílející se na těchto činnostech a které by měly zahrnovat povědomí o etických hodnotách a podporovat řádnou správu.</p>
<p>Kulturní povědomí a vyjádření</p>	<p>Uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění.</p>

MŠMT sekretariát NM2 Nástroje Akčního plánu „Škola pro 21. století“ (2009, s. 14, 15)

DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES), jež je základem programu LLP (Life Long Learning Programme).

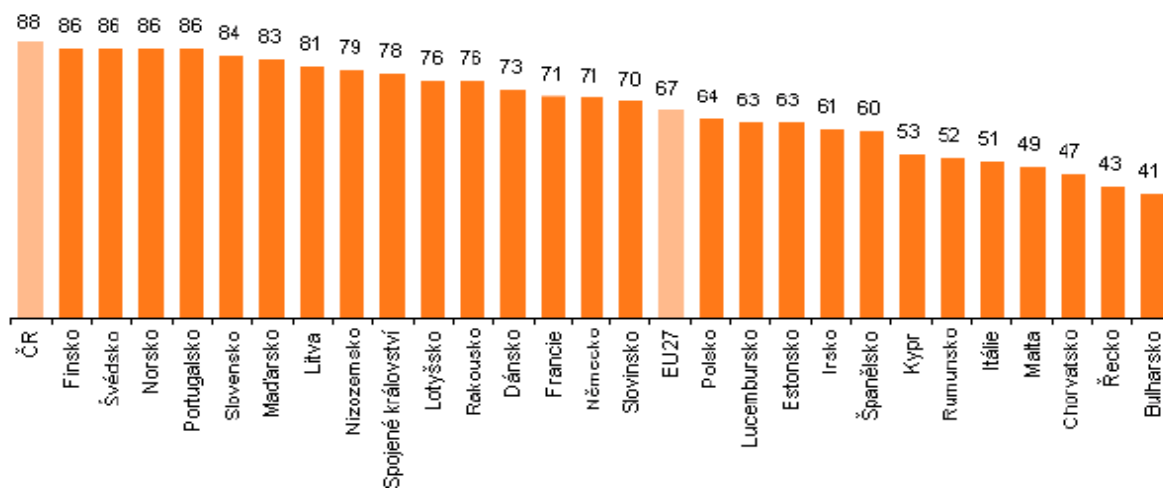
Příloha č. 5 - Citace Davida Crystala z The Cambridge Encyclopedia of Language
(2009, s. 5), (viz 1.1.1.1 – poznámka 5)

“This requires,..., that schools have the knowledge and resources to teach a common standard, while recognizing the existence and value of linguistic diversity. Such policies provide a constructive alternative to the emotional attacks which are so commonly made against the development of new words, meanings, pronunciations, and grammatical constructions.”

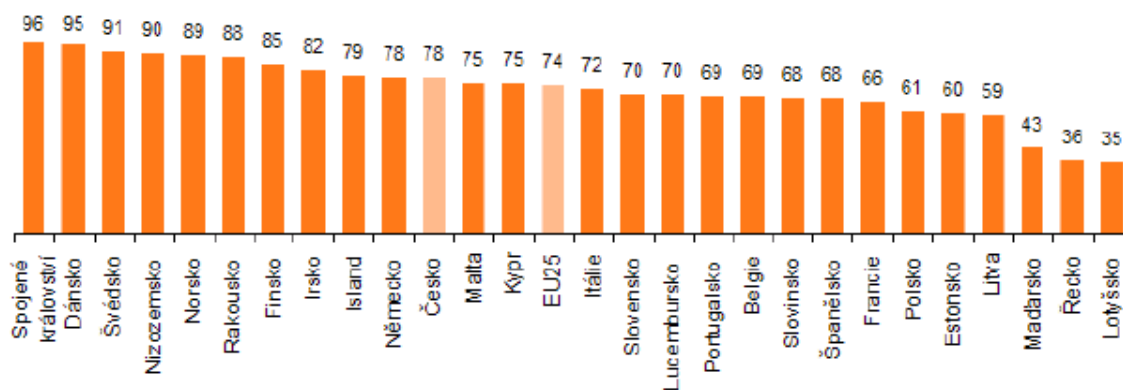
Překlad autorky:

Od škol se očekává, že disponují takovými znalostmi a zdroji, že jsou schopny učit společný základ spisovné podoby jazyka, ale současně respektovat existenci lingvistické různorodosti a hodnoty s nimi spojené. Takové postoje/přístupy je možné chápat jako/představují konstruktivní alternativu k emočně zatíženým útokům na vývojové tendence v oblasti nových slov, nových významů, výslovnostní rozrůzněnosti a gramatických struktur.

Příloha č. 6 – Grafy ilustrující používání internetu a počítače ve škole (viz 1.1.1.2)

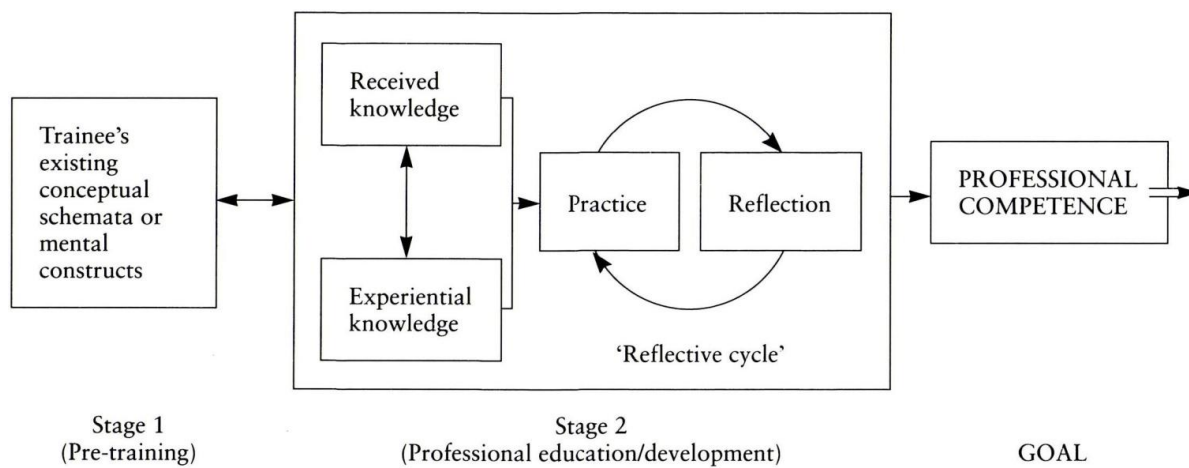


Procento studentů ve věku 16 let a starších používajících internet ve škole (Zdroj: Eurostat, 2009)

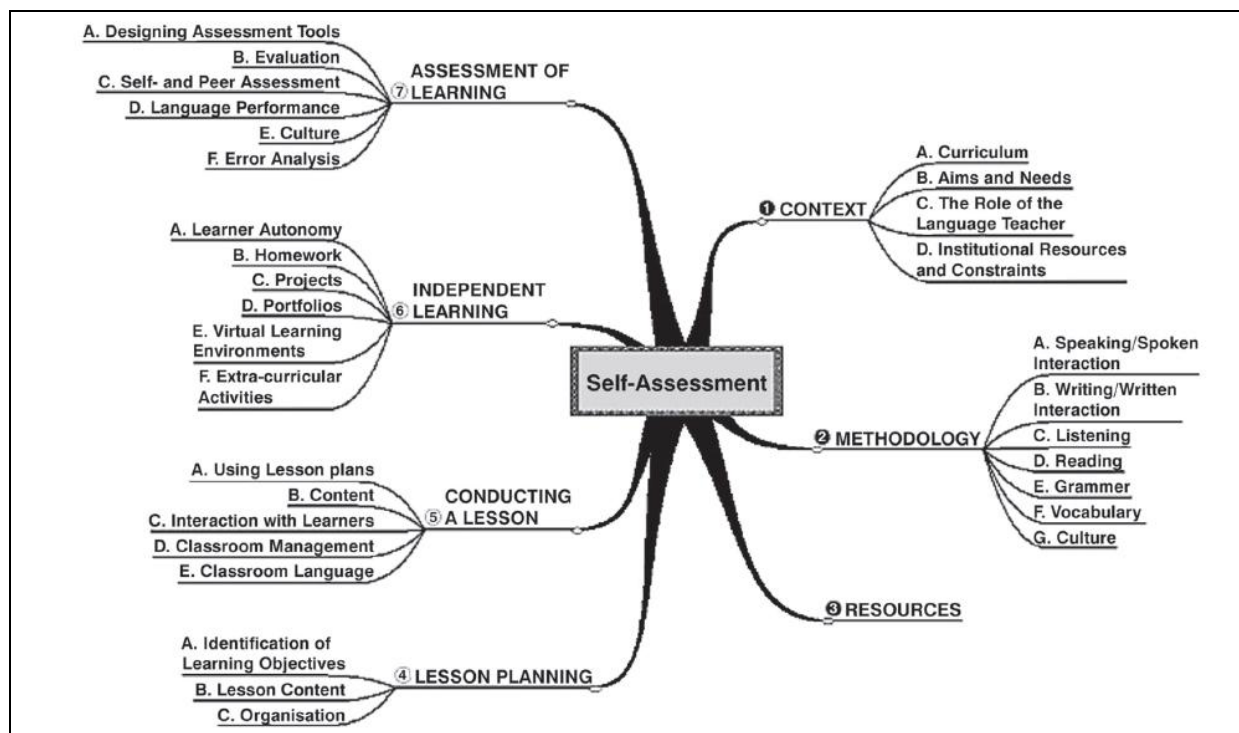


Procento pedagogických pracovníků, kteří alespoň 1krát využili počítač při výuce v posledních 12 měsících v roce 2006 (Akční plán „Škola pro 21. století“, 2009, s. 3-5)

Příloha č. 7 - Reflektivní model pedagogické přípravy učitele (Wallace, 1998, s. 49), (viz 1.1.1.3)



Příloha č. 8 - Kategorizace deskriptorů dle EPOSTLU (Council of Europe, 2007, s. 6),
(viz 1.1.1.3)



2 Metodika výuky: A Mluvení/Ústní interakce, C Poslech, D Čtení.

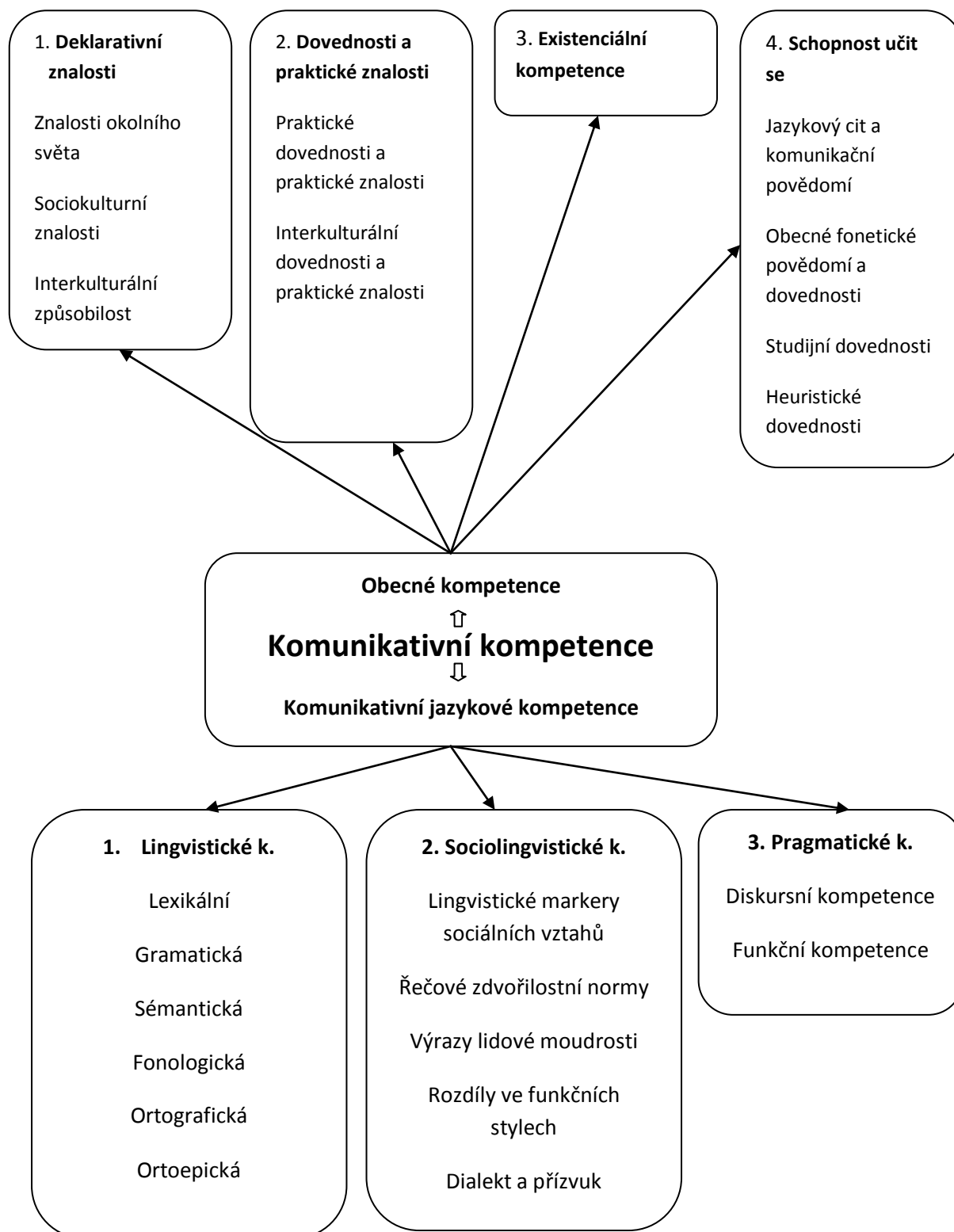
5 Vedení výuky: C Interakce se žáky, D Jazyk komunikace ve třídě.

6 Samostatné učení: B Domácí úkoly, C Projekty, D Portfolia, 6E Různá virtuální prostředí vhodná k učení.

7 Hodnocení učení/výsledků výuky: A Navrhování nástrojů hodnocení, B Evaluace, C Sebehodnocení a hodnocení vrstevníků, D Jazyková performance, E Analýza chyb.

Dostupný také online na http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_E_internet.pdf.

Příloha č. 9 - Grafické znázornění struktury komunikativní kompetence dle SERR
(2002, s. 103-113), (viz 1.2.1)



Příloha č. 10 - Kompenzační strategie uživatele CJ na úrovni B2 (viz 1.2.2.4)

(HOLUB, J. et al. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Ústav bohemistických studií. 2008, s. 204-206) [online](cit.19.6.2011)
<http://aplikace.msmt.cz/MezinarodniSpoluprace/Dokumenty/cestinaB2.pdf>

I. „V roli čtenáře student umí:

1. rozpoznat významy odvozených slov skládajících se ze známých prvků (základů a afixů), pokud jsou tvořeny podle produktivních pravidel a jejich význam je z těchto stavebních prvků přímo vyvoditelný;
2. vyvodit význam neznámých prvků (zejména slov a slovních spojení) podle kontextu tvořeného známými prvky;
3. správně interpretovat významy tzv. internacionalismů, které posluchač zná ze svého rodného jazyka a jejichž formální vztah k ekvivalentu jeho rodného jazyka je zcela průhledný; posluchač si však musí být vědom existence tzv. „zrádných slov“ a musí si být vědom rozdílů ve významech internacionalismů při přenosu z jednoho jazyka do druhého;
4. umět najít významy neznámých slov nebo spojení v dvojjazyčném slovníku i v jednojazyčném výkladovém slovníku;
5. s pomocí nebo bez pomoci nahoře uvedených pomůcek odvodit konkrétní informace z textu obsahujícího neznámé prvky, za předpokladu, že to nevyžaduje další schopnosti než ty, které už byly uvedeny výše, přičemž přijatelný stupeň obtížnosti textu závisí na tom, má-li nebo nemá-li student k dispozici slovník.

II. V roli posluchače student dovede:

1. provádět operace uvedené v bodu I.1 za předpokladu, že proces tvoření slov neobsahuje jiné fonologické změny v konstituujících prvcích než ty, které zná ze základní morfologie, jako jsou palatalizace konsonantů a změny kvantity vokálů;
2. provádět operace popsané v I.2 za předpokladu, že kontextová klíčová slova jsou předkládána tak, že je lze rozpoznat jako taková a lze je interpretovat v lineárním pořadí bez nutnosti hledat je zpět v kontextu a znovu je promýšlet;
3. provádět operace uvedené v bodu I.3 za předpokladu, že fonologické rozdíly mezi podobou, která je v cizím jazyce, a podobou, která je v mateřském jazyce, jsou pro oba jazyky běžné;
4. vyvodit konkrétní informace z textu obsahujícího neznámé jednotky za předpokladu, že to nevyžaduje jiné schopnosti než ty, které už byly popsány v některém jiném oddílu, a ty, které se uvádějí v I.1, II.2 a II.3;
5. při osobním kontaktu požádáme partnera v komunikaci o spolupráci, především tak, že použijeme prostředky vyjmenované v oddíle 6 Jazykových funkcí.

III. V roli mluvčího student dovede:

1. používat variantní formulace
(*Promiňte, řeknu to ještě jednou.*)
(*Promiňte, pokusím se to zopakovat.*)

s. 205

2. vyjádřit se opisem, zejména použít slova s obecným významem (osoba, věc atd.) nebo nadřazená slova (hyperonyma) spolu s bližším určením popisujícím:

- obecné fyzické vlastnosti, jako je barva, velikost, tvar (viz Obecné pojmy);
- specifické rysy (*něco s třemi nohami*);
- použití (*něco na krájení chleba*);

3. popisovat věci tak, že budeme odkazovat na vlastnosti a charakteristické rysy:

- obecné fyzické vlastnosti jako barva, velikost, tvar (viz Obecné pojmy)

Je to ...

- specifické rysy

Má to ...

- použití

Můžete tím dělat ...

4. identifikovat ukázkám:

Něco jako tohle.

Chtěl bych tenhle, prosím.

Já myslím/jsem myslel támhleten.

5. požádat o pomoc:

Jak se říká/Jak říkáte tomuhle?

Jak je to česky?

Nevím, jak se to řekne česky.

V (mém jazyce) je to ...

6. použít mimojazykové prostředky komunikace (mimiku, výraz tváře, gesta, atd.).

IV. V roli pisatele student dokáže:

1. vyjádřit neznalost:

Nevím, jak to mám říct.

Nevím, jak se tomu říká.

2. užívat prostředků zmíněných v části III.2 a III.3;

3. používat vhodných slovníků, jak dvojjazyčných, tak jednojazyčných.

V. Na společenské rovině student umí:

1. omluvit se za nejistotu nebo neznalost obvyklých pravidel chování:

Promiňte, ale nevím/nevěděl jsem, že ...

2. odvolat se na to, co je zvykem v jeho zemi:

U nás ...

206

3. požádat o radu:

Jak se tohle dělá u vás?

Jak bych to měl udělat?

Co bych měl udělat?

Kdy bych měl přijít?

atd.

U výše uvedených strategií a technik se očekává, že je každý student *na úrovni B 2* bude schopen používat za pomoci jazykových funkcí uvedených v oddíle 6 kapitoly 5. Navíc každý jednotlivý student bude pravděpodobně mít k dispozici jiné vlastní specifické pomůcky. Tyto specifické prostředky mohou, i když ne nutně, zahrnovat takové techniky, jako hledání informací v gramatických přehledech, v obecných příručkách atd., a takové postupy jako použití synonyma pro neznámé slovo, odvážit se experimentovat s tvořením slov, užít slova z rodného jazyka a změnit je tak, aby se podobala slovům v cizím jazyce atd. Konkrétní volbu prostředků v tomto směru nelze stanovit jako obecný cíl, ale je třeba ponechat na těch, kteří budou koncipovat výukový program, a na vlastní iniciativě.“

Příloha č. 11- Alternativní vzory (spisovné) výslovnosti pro výuku angličtiny

(viz 5.1.2 , 5.2.1)

Jsme si vědomi, že existuje celá řada dalších akcentů britské výslovnosti. Např. Giegerich (1992, 43) je silným přívržencem *skotské angličtiny*, která by se měla také používat pro výuku AJ jako CJ vedle RP.

Jak silně je zakořeněna tradice RP mezi učiteli a žáky AJ v mnoha evropských zemích zjistil Rosewarne (1996, s. 19) v sociolingvistickém výzkumu, kdy se tázal, kterému vzoru spisovné angličtiny v oblasti výslovnosti dávají přednost, a zjistil, že jednoznačně volili *RP*, následovaly *GA*, *australská angličtina* a *Estuary English*.¹ Bohužel, respondenti neměli na výběr skotskou angličtinu.

Lingua franca, která vychází z britského akcentu a je pokládána za realistický vzor výslovnosti, protože se relativně snadno učí žákovi a učiteli, a která je nejkomplexněji popsána Jenkins (2000), která hovoří v oblasti výslovnosti o „společném základu“ či „fonetickém minimu“ (angl. *common core*)² a vychází také z práce Jenner (1986). Vyznačuje se těmito rysy, které jsou uvedeny v pořadí jejich důležitosti. Žák by si měl osvojit výslovnost:

1. souhlásek s výjimkou dentál /θ/ a /ð/,
2. kvantity samohlásek,
3. kvantity dvojhlásek a částečně jejich kvality,
4. shluku souhlásek,
5. slovního přízvuku ve vztahu k realizaci slabiky,
6. melodie,
7. slabých forem funkčních slov jen pro recepci řeči,
8. větného přízvuku,
9. kvality samohlásek,

¹ Termín Estuary English zavedl Rosewarne pro výslovnost, kterou se mluví kolem ústí řeky Temže.

² Překlad angl. *common core* převzat z Marouškové (1988, s. 165).

10. anglického přízvučného rytmu,
11. fonetická realizace hlásek,
12. správného nastavení artikulačního ústrojí.

Zdá se, že mnoho autorů (Crystal, 2010; Jenkins, 2007; Seidelhofer, 2011; Widdowson, 2003) v současnosti souhlasí se zjednodušením anglické výslovnosti v duchu *lingua franca*, ale mnozí mají k jednotlivým výše zmíněným oblastem výhrady. My za všechny uvedeme výhrady Wellse (2005) a Bradford (1990). Bradford (*ibid.*) poznamenává, že při stanovování cílových požadavků v oblasti výslovnosti, je třeba vzít v úvahu, zda se výuka týká monolingvních či heterolingvních skupin žáků, protože v monolingvních skupinách bude podle ní hrát rozhodující roli negativní transfer segmentálních rysů. Wells (2005) ve svém kritickém postoji k *lingua franca* a k návrhu Jenkins (2000), jež se týká tzv. „fonetického minima“, uplatňuje dvě zásadní hlediska: Je či není pro RMA možné, že se obejde bez distinkce zmiňovaných výslovnostních jevů? Jinými slovy, jaká je závažnost diskutovaných výslovnostních jevů v jazyce RMA. Ačkoliv v mnohém s Jenkins (2000) souhlasí, upozorňuje na celou řadu výslovnostních jevů, které není možné z výuky AJ jako CJ eliminovat. V přehledu je uvádíme v příloze č. 35 a budeme se k nim odvolávat v 6.5.4.4.

Dokládáme, že i Widdowson (1997) upozorňuje na možná úskalí výuky AJ, která by si zvolila jako vzor výslovnosti dialekt nerodilých mluvčích a která by mohla vést v případě monolingvních skupin žáků k nežádoucí fosilizaci chyb v interlingvě, ačkoliv je jinak zastáncem konceptu *lingua franca*.

Příloha č. 12 - Dva způsoby zpracování tištěného slova v procesu hlasitého čtení

v mozku (viz 4.4) převzato ze Selikowitze (1993, s. 40)

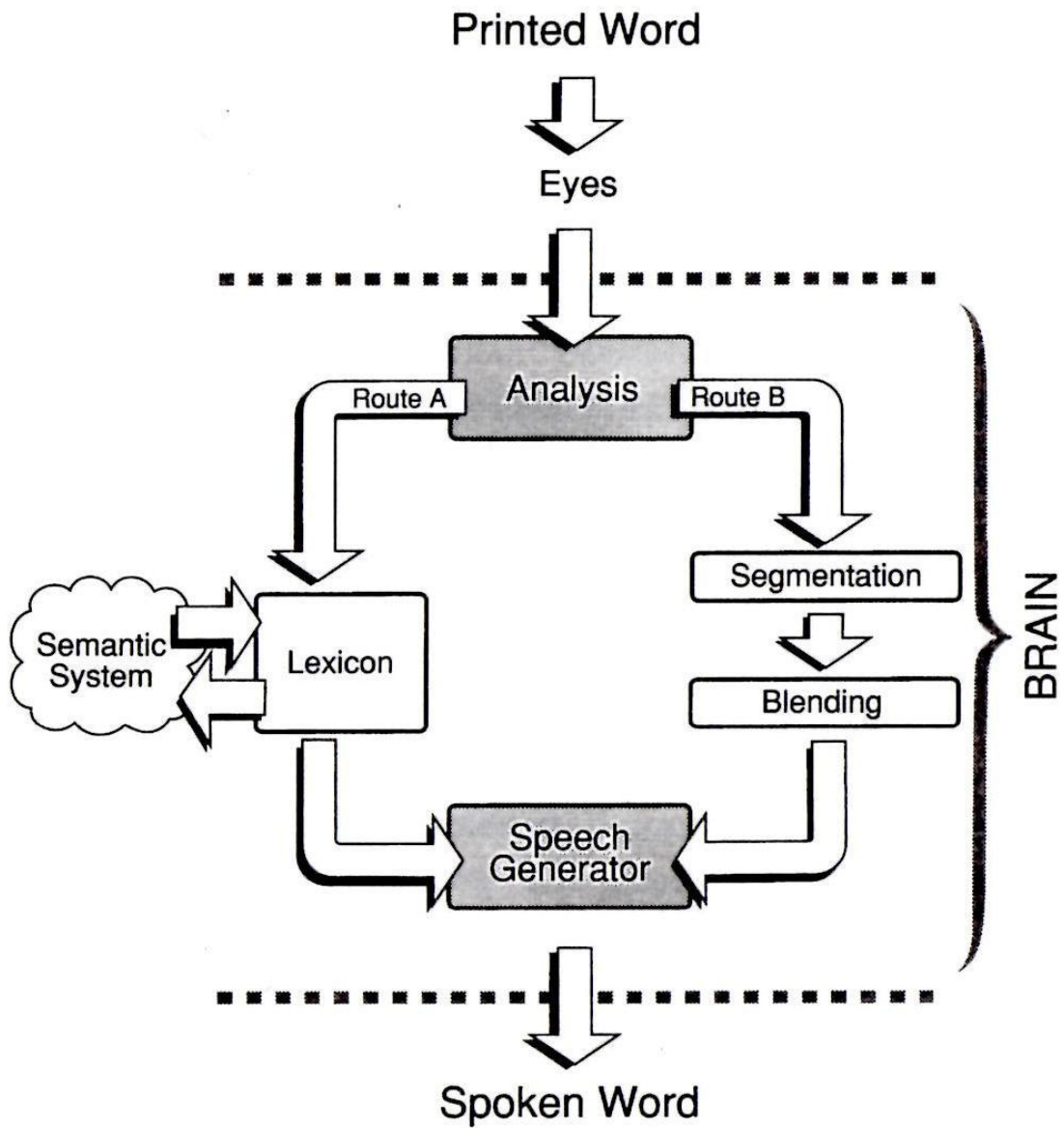


Figure 2. The reading process in the brain.

Příloha č. 13 - Vývojové tendence ve zvukové podobě RP (viz 5.2.3, 5.2.3.1, 5.2.3.2)

Vývojové tendence ve výslovnosti samohlásek

Je užitečné zmínit vývojové tendence ve výslovnosti RP samohlásek, které ve většině případů v britské výslovnosti směřují k redukci kvality nebo kvantity samohlásek (viz bod 1 níže), nebo k plnější výslovnosti samohlásky, což představuje méně produktivní typ změn (viz bod 2 níže). Pokud nebude uveden jiný zdroj, vývojové tendence vycházejí z Wells (1997).

1. Objevují se tendence směřující k ekonomii ve výslovnosti, tj. k redukci délky nebo kvality vokálů.

Na počátku 20. století se to týkalo:

- Slova jako *cough*, *soft*, *lost*, která se vyslovovala jako *thought*, dnes se vyslovují **krátce** *s /ɒ/* jako /kɒf/, /sɒft/, /lɒst/ (Wells, 1997, s. 4).
- **Splynutí** /ɔə/ s /ɔ:/, takže slova jako *floor* a *flaw*, která byla vyslovována rozdílně /flɔə/ a /flɔ:/ mají dnes jako homofona pouze výslovnost /flɔ:/ (Wells, 1997, s. 4).
- **Změna** /oʊ/ v /əʊ/ byla navržena Gimsonem v roce 1962, protože měla odrážet změnu ve výslovnosti např. *I don't know* z /aɪ'dəʊnt'nəʊ/ na /aɪ'dəʊnt'nəʊ/.
V důsledku této změny došlo k redukci /o/ na /ə/ v **nepřízvučných slabikách** slov jako *November*, takže místo /nəʊ'vembə/ se dnes vyslovuje /nə'vembə/.

Od 2. poloviny 20. století můžeme sledovat tyto změny:

- Stále **méně** se používá **dvojhhláska** /ʊə/ a je **nahrazována** dlouhou samohláskou /ɔ:/ ve slovech jako *poor*, *sure*, *tourist* /pɔ:/, /ʃɔ:/, /'tɔ:rist/ místo /pʊə/, /ʃʊə/, /'tʊərist/. U některých slov jako *jury* a *rural* má proces úžení jinou podobu, namísto /'dʒʊəri/ a /'rʊərəl/ se začalo vyslovovat /'dʒɔ:ri/ a /'rɔ:rəl/.
- V nepřízvučných slabikách slov se stále častěji můžeme potkat s /ə/ než s /ɪ/, např. ve slově *possible* RMA spíše vyslovují /'pɒsəbl/ než /'pɒsɪbl/.

Změny z konce 20. století Wells (1997, s. 7) spojuje s vlivem akcentu, který je nazýván Estuary English, a dotýkají se těchto oblastí:

- Napjatá výslovnost /i/ na konci slov a uprostřed slov v pozici před samohláskou, která se blíží výslovnosti /i:/ uprostřed slov jako *beat* se odráží také v transkripci, např. /'kɒfɪ/, /'veəriəs/. (Více viz výše.)
- Při výslovnosti samohlásek /ɒ/ a /u:/ dochází ke dvěma změnám: mluvčí je nevyslovují tak vzadu a zmenšilo se zaokrouhlení rtů při jejich výslovnosti. Efekt to může mít dvojitý. Posluchač může slyšet /spʊɪn/ nebo /spɪn/ místo /spu:n/ ve slově *spoon*.

2. Protikladnou tendenci představuje zvýraznění kvality hlásek.

- **Hlásk** /æ/ se vyslovuje **otevřeněji** než na počátku 20. století a blíží se výslovnosti [a], protože její výslovnost není tak napjatá.
- Někteří RP mluvčí **dvojhlásku** /əʊ/ **začínají vyslovovat /ɒʊ/, pokud se nalézá před temným l [ɫ]** (angl. *dark „l“*) ve slovech *fold* a *goal*, tj. /fɒʊld/ a /gɒʊl/. Srovnej s protikladnou změnou /oʊ/ v /əʊ/ výše.

Všechny doposud zmíněné tendence měly víceméně obecný charakter, tj. až na výjimky jako *jury* a *rural* (viz výše) nebyly vázány na určitý typ lexika. Dále se zmíníme o tendencích, které souvisí s určitou sadou slov.

- Pro RP na rozdíl od jiných akcentů, např. GA, je typické, že ve slovech *bath*, *palm* a *start* se vyslovuje /ɑ:/ - /bɑ:θ/, /pɑ:m/, /stɑ:t/.

Vývojové tendence ve výslovnosti souhlásek

Na počátku 20. století se změnilo **kmitavé „r“** (ang. *tapped „r“*³) **v intervokální** **pozici na nekmitavé**, např. ve *very sorry*, takže z kmitavé alveoláry [r] se změnilo na nekmitavý aproximant [ɹ]⁴ (Wells, 1997, s. 4).

Zhruba od poloviny 20. století se v RP mluvě objevuje řada změn.

- Vkládání plozivy (angl. plosive epenthesis⁵) v pozici mezi nosovou souhláskou a neznělou frikativou, např. v *answer* /'ɑ:nʌsə/ (ibid., s. 5).

³ Překlad dle Skaličkové (1979, s. 142).

⁴ Skaličková (1979, s. 142) uvádí, že české /r/ je kmitavé o 2 až 3 kmitech.

⁵ Překlad dle Řeřichy (1991, s. 21).

- **Splývání /t/ a /j/ v /tʃ/,** např. v *perpetual* /pə'petʃuəl/ splývá v /pə'petʃuəl/ či ve *won't you* /'wɒnʃu/ splývá v /'wɒnʃu/, **nebo /d/ a /j/ v /dʒ/,** např. v *to graduate* /'grædʒueɪt/ splývá v /'grædʒueɪt/ či v *did you* /dɪdʒu/ splývá v /dɪdʒu/ (Skaličková, 1979, s. 128; Wells, 1997, s. 6). V angl. se používá označení *yod coalescence*⁶ a uplatňoval se hlavně v nepřízvučných slabikách.
- **Souhláska „t“** se stává **hlasivkovou explozívou čili rázem** (angl. *t glottaling*⁷) a ztrácí svou alveolární výslovnost v pozici před závěrovými, poloužinovými a úžinovými souhláskami, tzv. obstruenty, v rámci slova nebo na slovním předělu, např. ve *football* /'fʊtbɔ:l/ se /t/ mění na /ʔ/ ['fʊʔbɔ:l] či v *quite good* [,kwɑɪʔ'gʊd] (ibid.).

Od konce 20. století dochází k šíření započatých změn jako je realizace rázu a splývání souhlásek, či se objevují nové tendence.

- Souhláska /t/ se mění v ráz i v dalších pozicích: a) na konci slova před dalším slovem začínajícím na samohlásku, např. v *quite easy* [,kwɑɪʔ'i:zi], b) na konci slova před pauzou, např. v [raɪʔ] (ibid., s. 7 - 8). Stále ale platí, že ráz v intervokálníkové pozici uprostřed slova není v RP přijatelný⁸, např. v *city* ['sɪʔi] (ibid.).
- **Splývání /t/ a /j/ v /tʃ/ a /d/ a /j/ v /dʒ/** se šíří do přízvučných slabik, v důsledku toho můžeme slyšet v *Tuesday* /'tʃu:zdeɪ/ a v *duke* /dʒu:k/ a Wells prohlašuje, že tento trend je na hranici toho, co je a není přijatelné v RP (ibid.).
- **Temné „l“ se vokalizuje,** např. v *milk* /mɪɫk/ se mění na /mɪɔk/, ale děje se tak především v pozici blízko labiály, např. v *tables* /'teɪbɔz/ se mění na /'teɪbɔz/.

Další změny v oblasti souhlásek se týkají jednotlivých lexikálních jednotek. Na základě výzkumů mezi RMA Wells zjistil, že výslovnost mnohých slov je spojena s příslušností k mladší či starší populaci (1990), což jsme se pokusili zachytit ve formě tabulky č. 5 níže.

⁶ Překlad dle Řeřichy (1991, s. 12).

⁷ Překlad dle Řeřichy (1991, s. 23).

⁸ Můžeme se s ním setkat v Estuary English nebo Cockney akcentu.

<i>Slovo</i>	<i>Výslovnost starší generace</i>	<i>v %</i>	<i>Výslovnost mladší generace</i> <i>(nar. v a po roce 1962)</i>	<i>v %</i>
nephew	/ˈnevju:/, /ˈnefju:/	21/79	/ˈnefju:/	92
suit	/su:t/, /sju:t/	53/47	/sju:t/	92
deity	/ˈdeiti/, /di:ti/	60/40	/di:ti/	98
zebra	/ˈzebrə/, /ˈzi:brə/	35/65	/ˈzi:brə/	96

Tabulka: Generační rozdíly ve výslovnosti jednotlivých slov

Kromě toho existují slova, ve kterých se neuplatňuje generační rozdíl, ale změna probíhá napříč všemi generacemi, např. ve slově chrysanthemum 60 % RP mluvčích dává přednost výslovnosti se /s/ a ne se /z/ (Wells, 1997).

Vývojové tendence ve slovním přízvuku

U některých víceslabičných slov v RP se projevuje tendence, že přízvukový vzorec přestává být fixním i v případě izolovaných slov, takže existují dvě varianty, přičemž jedna, většinou s hlavním přízvukem na jiné než první slabice se jeví jako produktivní. Např. Wells (1997, s. 9) zmiňuje slova *applicable* a *primarily* s tím, že stále více mluvčích dává přednost přízvuku na druhé slabice u *applicable* (59 % starší generace a 91 % mladší generace) před *'applicable* a přízvuku na penultimě u *pri'marily* (51 % starší generace a 77 % mladší generace) před *'primarily*.

Vývojové tendence v RP intonaci

Wells (1997, 2006, s. 37) především zmiňuje, že se v AJ šíří místo finálního klesavého tónu u oznamovacích vět finální plně stoupavý tón (angl. *high rising terminal*, *upspeak*, *uptalk* – Wells (2006)), takže každá věta zní jako otázka. Neví se přesně, jaký je původ tohoto jevu v intonaci, ale nejčastěji je spojován s Novým Zélandem, Austrálií, Kalifornií nebo s regionálním britským akcentem (ibid.).

Pro ty, kteří se učí AJ jako CJ, má tuto radu: pokud se narodili před rokem 1980, nenapodobujte tuto intonaci; pokud jste mladší, imitujte ho, ale s mírou.

Příloha č. 14 - Jazykové činnosti z hlediska modelu ARC (viz 3.2)

A	R	C
Authentic use	Restricted use	Clarification and focus
<p>for: meaning communications fluency real-life pleasure</p>	<p>for: form practice accuracy testing display</p>	<p>The diagram illustrates the flow of information and learning. It starts with 'I tell you' and 'I show you' (represented by boxes with arrows pointing up to a horizontal line). From this line, an arrow points to 'I help you to find out for yourself' (a box with an arrow pointing up to the line). Finally, an arrow points from 'I help you to find out for yourself' to 'You find out for yourself' (a box).</p>
Example activities		Tools and techniques
Speaking		rules
communicative activities discussions conversations	drills language practice activities elicited dialogues jazz chants, poems, texts	examples reference information diagrams, time lines substitution tables translation questions about meaning (concept Qs)
Writing		questions about form
stories poems essays	copying exercises guided writing	questions about use problems and puzzles error analysis
Reading		sentence analysis
novels newspapers, articles leaflets, notices, ads	examples coursebook texts exercises stories	explanations, lectures demonstrations gestures, mime pictures, flashcards, visual aids cuisenaire rods, building bricks
Listening		contexts and situations
conversations radio, TV narratives	discrete sounds, words sentences coursebook tasks examples from coursebooks	repetition elicitation voice, intonation, silence discussion personalization models, toys

Příloha č. 15 - Odhad počtu lidí používajících AJ jako mateřštinu a jako druhý CJ (viz 5.1.1)

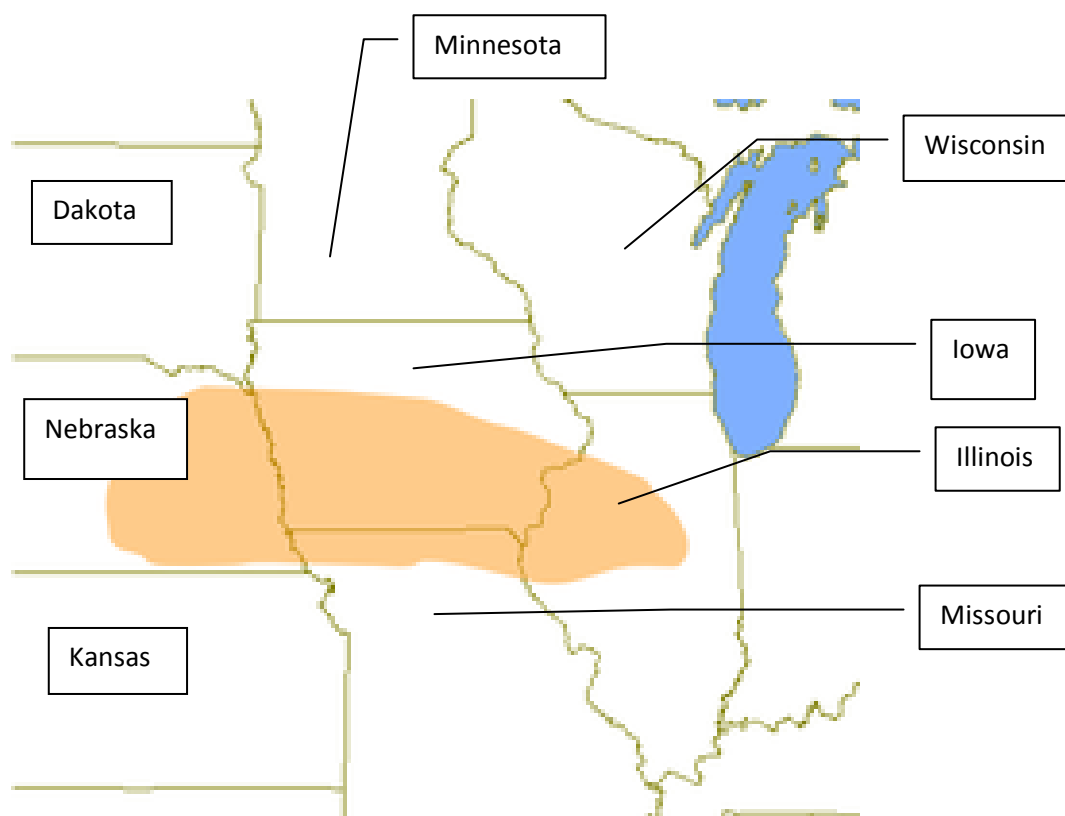
Anglický jazyk se používá v těchto zemích jako mateřský jazyk

AJ se používá jako oficiální jazyk nebo v některých funkcích oficiálního jazyka



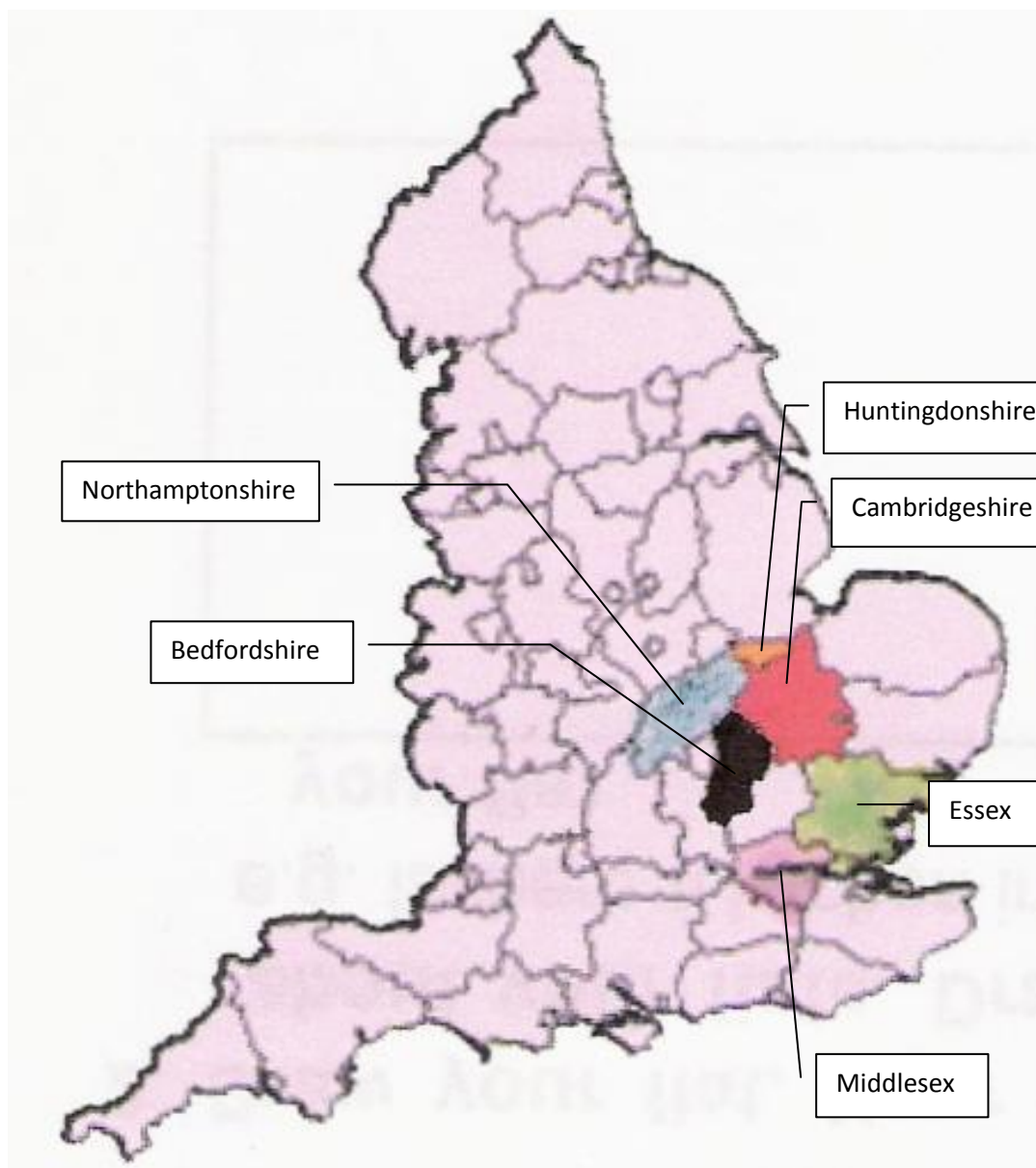
Převzato z Crystala (2010, s. 371)

Příloha č. 16 – Regionální rozšíření spisovné americké angličtiny v USA (viz 5.2)



Převzato z http://en.wikipedia.org/wiki/General_American#Regional_home_of_General_American

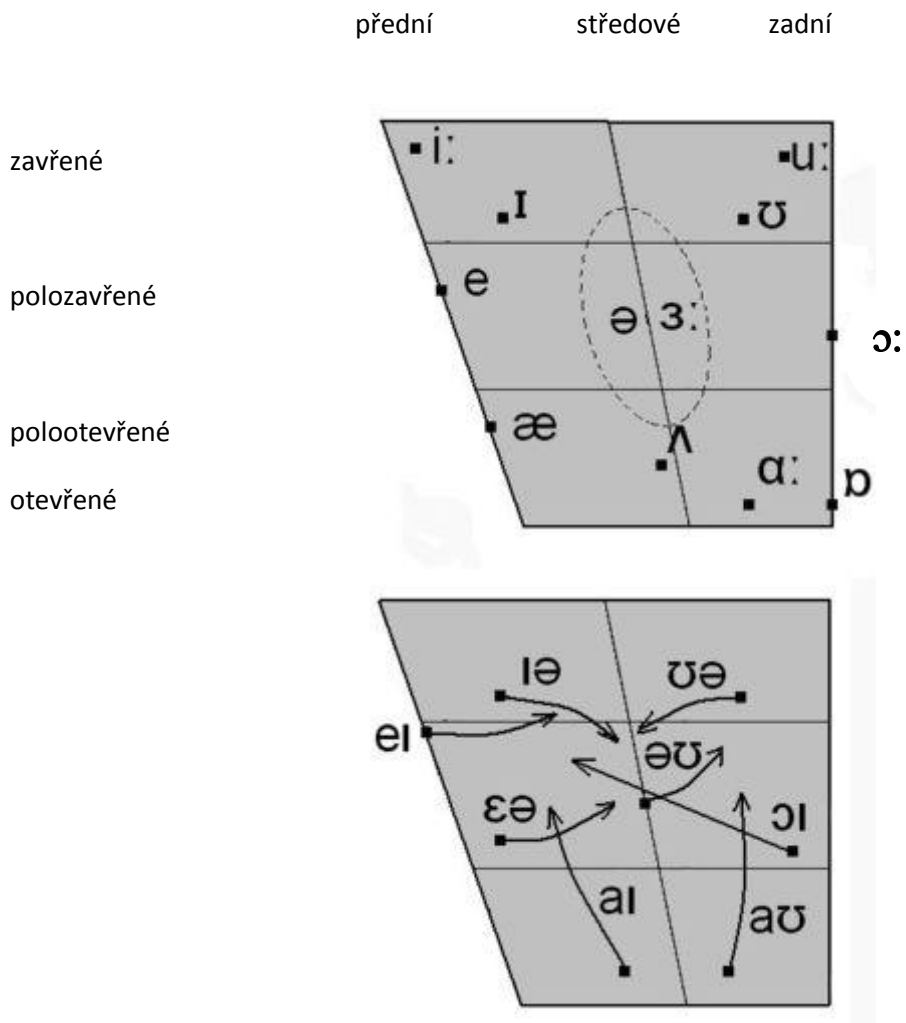
Příloha č. 17 – Původní regionální rozšíření RP výslovnosti spisovné angličtiny
(viz 5.2.1)



Dostupné z http://en.wikipedia.org/wiki/Received_Pronunciation

Příloha č. 18 - Přehled RP samohlásek a souhlásek (viz 5.2.3.1, 5.4)

RP samohlásky dle místa a způsobu artikulace, dle Gimsona (1970)



RP souhlásky dle místa a způsobu artikulace, dle Roache (2009)

		PLACE OF ARTICULATION							
		Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Glottal
MANNER OF ARTICULATION	Plosive	p b			t d			k g	
	Fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h
	Affricate					tʃ dʒ			
	Nasal	m			n			ŋ	
	Lateral approximant				l				
	Approximant	w				r	j		

**Příloha č. 19 - Procento článků zabývajících se výslovností v odborných časopisech
v obdobích 1999-2008 a 2004-2008 (viz 5.4)**

	<i>Časopis</i>	<i>Procento</i> <i>1999-2008</i>	<i>Procento</i> <i>2004-2008</i>
1.	Language learning	2,63	1,46
2.	System	4,89	6,74
3.	Modern Language Journal	0,81	0,75
4.	Studies in Second Language Acquisition	4,35	8,05
5.	Journal of Multilingual and Multicultural Development	1,17	1,48
6.	Applied Linguistics	2,91	0,90
7.	Prospect	7,83	9,21
8.	ELT Journal	2,95	3,05
9.	TESL Canada	1,32	0,00
10.	Language Testing	0,54	0,00
11.	Language Awareness	3,29	5,00
12.	TESOL Quarterly	7,14	9,50
13.	Canadian Modern Language Review	2,82	3,19
14.	Applied Language Learning	5,08	4,55
Suma článků $\Sigma = 14$		$\phi = 3,40$	$\phi = 3,85$

(Tabulka upravená a přeložená autorkou, která přejala základní data z Deng, J. a kol., 2009, s. 2, 3.)

Příloha č. 20 - Jazykové problémy mluvčích, jejichž mateřštinou není AJ (viz 5.4)

Pořadí	Hlavní kategorie jazykových problémů v AJ	Frekvence výskytu	Jazykové problémy v AJ Přidružené kategorie	Frekvence výskytu	Frekvence výskytu hlavní a přidružené kategorie
1.	Slovní zásoba	42	Frázová slovesa Synonyma Idiomy	7 3 16	68
2.	Gramatika	17	Předložky Členy Časy Slovní pořádek	9 7 5 3	41
3.	Výslovnost	27	Intonace	9	36
4.	Plynulost projevu	33			
5.	Mluvení	28			
6.	Poslech	20			
7.	Vhodná volba jazykových prostředků	10			
8.	Hovorová angličtina	6			
9.	Slang	5			
10.	Strach, že udělám chybu	3			
11.	Psaní	2			

Tabulka upravená autorkou podle Medgyese (2003, s. 31)

Příloha č. 21 - Četnost výskytu jednotlivých hlásek v britské angličtině (viz 5.2.3.1)

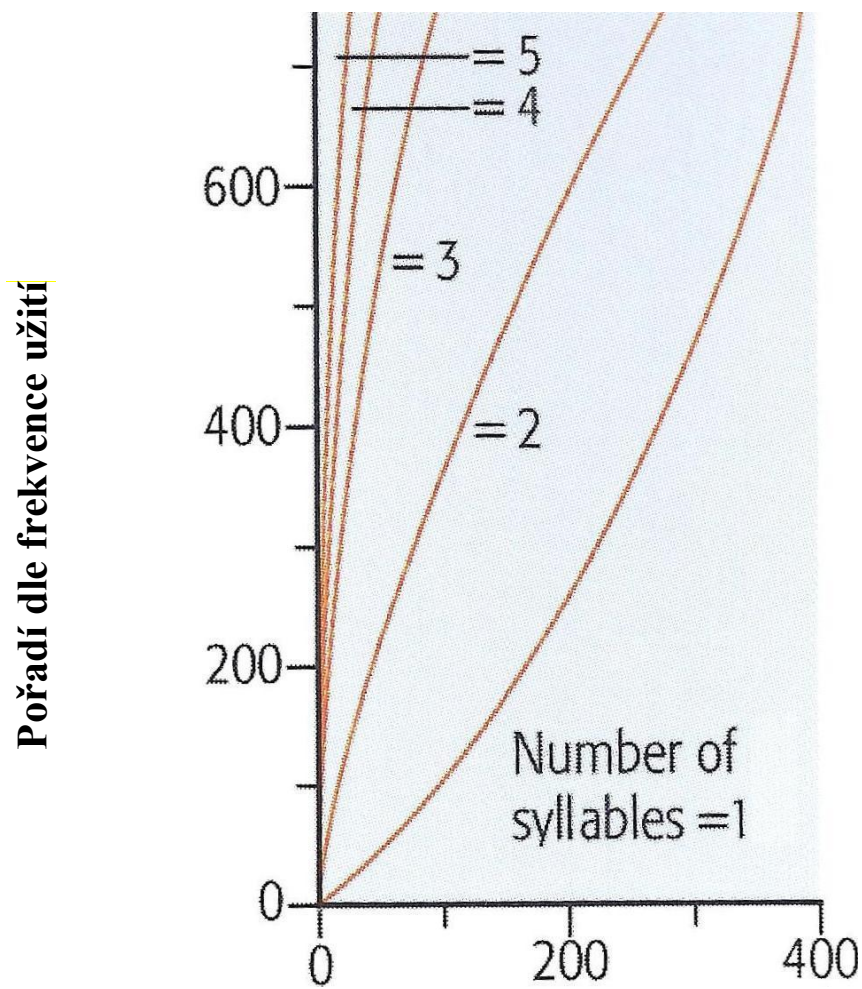
(Fry, 1947, In Crystal, 2010, s. 174)

<i>Souhlásky</i>		<i>Samohlásky</i>	
	<i>%</i>		<i>%</i>
n	7.58	ə	10.74
t	6.42	ɪ	8.33
d	5.14	e	2.97
s	4.81	aɪ	1.83
l	3.66	ʌ	1.75
ð	3.56	eɪ	1.71
r	3.51	iː	1.65
m	3.22	əʊ	1.51
k	3.09	a	1.45
w	2.81	ɒ	1.37
z	2.46	ɔɪ	1.24
v	2.00	uɪ	1.13
b	1.97	ʊ	0.86
f	1.79	aɪ	0.79
p	1.78	aʊ	0.61
h	1.46	ɜɪ	0.52
ŋ	1.15	ɛə	0.34
g	1.05	ɪə	0.21
ʃ	0.96	ɔɪ	0.14
j	0.88	ʊə	0.06
ɔ̃	0.60		
ʧ	0.41		
θ	0.37		
ʒ	0.10		

Příloha č. 22 - Četnost výskytu jednoslabičných a víceslabičných slov v britské angličtině

(viz 5.2.3.2)

(French, 1930, In Crystal, 2010, s. 91)



Počet slabik = 1

Příloha č. 23 - Pedagogické dovednosti ve vztahu k náročnosti dovedností a k orálním dovednostem (viz 1.1)

Pedagogické dovednosti upořádané od nejdůležitějších po méně důležité dle studentů učitelství	Náročnost dovedností hodnocená studenty	Míra nutnosti použít orální dovednosti 0 = žádná 1 = nejmenší 3 = střední 5 = největší
1. Dovednost motivovat žáky a dovednost navázat a udržet kontakt se žáky		3
2. Dovednost vysvětlit nové učivo	√	5
3. Dovednost individuálně komunikovat se žáky		5
4. Dovednost organizovat činnost žáků ve třídě a dovednost řešit výchovné problémy ve třídě	√	4
5. Dovednost vést se žáky rozhovor a diskusi a dovednost hodnotit vlastní pedagogickou činnost.	√	4
6. Dovednost uplatňovat aktivizující metody výuky.		3
7. Dovednost diagnostikovat a hodnotit znalosti žáků.		3
8. Dovednost zpracovat přípravu na vyučovací hodinu		0
9. Dovednost reagovat na různé odpovědi žáků		4
10. Dovednost diagnostikovat ostatní individuální zvláštnosti žáků	√	3
11. Dovednost analyzovat učivo z psychologického a didaktického hlediska a dovednost uplatňovat skupinovou a kooperativní výuku		4
12. Dovednost klást žákům různě náročné úlohy a otázky		5
13. Dovednost posoudit styl učení žáků		0

Data pro 1. a 2. sloupec tabulky převzata z Švece (1999, s. 36 - 37)

Příloha č. 24 - Typy performancí v osvojování cizího jazyka ve vztahu k typu zpracování informací a pozornosti věnované formě jazyka (viz 3.1)

(převzato z McLaughlin et al., 1983, s. 142, In Brown, 1987, s. 190).

**TABLE 9-3 Possible Second Language Performance as a Function of Information-Processing Procedures and Attention to Formal Properties of Language.
(McLaughlin et al. 1983)**

ATTENTION TO FORMAL PROPERTIES OF LANGUAGE	INFORMATION PROCESSING	
	CONTROLLED	AUTOMATIC
Focal	(Cell A) Performance based on formal rule learning	(Cell B) Performance in a test situation
Peripheral	(Cell C) Performance based on implicit learning or analogic learning	(Cell D) Performance in communication situations

Příloha č. 25 – Korespondence mezi zvukovou a písemnou podobou AJ (viz 4.2, 6.5.4)

Převzato z Hanna et al. (1971, In Crystal, 2010, s. 225)

Anglická hláska	Písmeno	Frekvence výskytu v %	Příklad
/i:/	e	72	me
	ee	10	sea
	ea	10	meat
/eɪ/	a	80	late
	ai	9	sail
	ay	6	say
/aɪ/	i...e	74	side
	y	14	shy
	igh	6	high
/əʊ/	o...e	87	hope
	oa	5	boat
	ow	5	low
/u:/	u...e	90	rune
	ew	5	few
/ɪ/	i	73	bid
	y	23	happy
/e/	e	93	set
	ea	4	stealth
/æ/	a	100	cat
/ʌ/	u	88	hut
	o	10	son
/ɒ/	o	95	cot
	a	5	wash

Poznámka: Crystal (2010, s. 225) upozorňuje, že existují slova s jiným pravopisem než *a*, která se vyslovují jako /æ/, např. *plait*, a výslovnost /ɪ/ má celá řada dalších slov s výjimečnou výslovností, např. *women*, *busy*, *village*.

Příloha č. 26 - Abecední seznam 70 nejběžnějších slov s nepravidelným pravopisem v AJ

(viz 4.2, 6.5.4.4), upraveno dle Hanna et al. (1971, In Crystal, 2010, s. 225)

all	early	rough
although	eye	said
among	folk	salt
answer	friend	says
are	gone	scarce
aunt	great	shoe
Autumn	have	shoulder
blood	hour	some
build	island	sugar
busy	journey	sure
castle	key	talk
clerk	lamb	two
climb	listen	was
colour	move	water
Comb	none	were
Come	of	what
cough	once	where
could	one	who
course	only	whole
debt	own	women
do	people	you
does	pretty	young
done	quay	
dough	receive	

Příloha č. 27 – Úrovně kognitivních cílů ve vyučování

(viz 6.1.3), tabulka převzata z Kolář a Šikulová (2005, s. 28)

Cílové kategorie	Co hodnotíme	Jak hodnotíme
Zapamatování specifických informací	reprodukcí, určení, seřazení, výběr	oceněním úplnosti, výzvou k doplnění, návratem k lepšímu seřazení, oceněním výběru důležitého
Pochopení, porozumění	vypočítat, vyjádřit vlastními slovy, ilustrovat, opravit	diskusí o správnosti a přesnosti vlastních slov, ilustrací, požadavkem zdůvodnění výpočtu, řešení, smysluplnými opravami
Aplikace	návrh řešení podle vzoru	diskusí o postupu při řešení nové situace, oceněním volby nové situace pro řešení, pochvalou, správnou a přesnou demonstrací
Analýza	rozbor na prvky s vymezením jejich významů a vztahů	oceněním přesnosti nejen rozboru, ale i zachováním posloupnosti a vztahů, (známkou nebo body)
Syntéza	obecnější závěry kombinace v klasifikaci	obecný poznatek se shoduje (známka)
Hodnotící posouzení	porovná, kritizuje, zařadí do širších souvislostí, osobní názor, ocenění významu smyslu	učitel společně se žáky provádí korekturu, žáci hodnotí vzájemně své práce, diskuse

Příloha č. 28 – Srovnání doporučené přibližné hodnoty korelačního koeficientu pro pedagogický výzkum a fonetický výzkum (viz 6.3.3)

Tabulka je vytvořena autorkou na základě Chrásky (2007, s. 105) a Volína (2007, s. 190)

<i>Koeficient korelace dle Chrásky (2007, s. 105)</i>	<i>Interpretace</i>	<i>Koeficient korelace dle Volína (2007, s. 190)</i>
$r = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)	$r = 1$
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost	$1,00 > r \geq 0,90$
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost	$0,90 > r \geq 0,70$
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost	$0,70 > r \geq 0,40$
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost	$0,40 > r \geq 0,25$
Neuvádí se	velmi nízká korelace	$0,25 > r \geq 0,10$
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost	Neuvádí se
Neuvádí se	„prakticky bezvýznamná korelace (i když ne nutně statisticky bezvýznamná)“	$-0,1 > r \geq 0,10$
$r = 0$	naprostá nezávislost	Neuvádí se

Příloha č. 29 - Poznámky J. Wellse (2005) k fonetickému minimu J. Jenkins v článku *Cíle výuky anglické výslovnosti (Goals in teaching English pronunciation)* (viz 5.2.1)

- Wells je proti zjednodušení výslovnosti vyplývající z rozdílů mezi písemnou a zvukovou podobou slov (např. rozlišení výslovnosti gramatických koncovek minulého času /d/,/t/, a /ɪd/; redukovaná realizace samohlásek či nulová realizace některých písmen – např. ve slově *marvellous* ['mɑ:(r)v(ə)ləs]⁹ mnozí (čeští) žáci čtou nebo říkají ['mɑ:(r)vele/us]; slovo *front* je nesprávně vyslovováno jako [frɒnt]) (Wells, 2005).
- V případě, že RMA používá rozdílné výslovnosti, které nejsou naznačeny v písemné podobě slova:
 1. homografa jako je *entrance* (např. substantivum ['entrəns] - verbum [ɪn'trɑ:ns]), protože odlišné výslovnosti plní také funkci odlišení slovních tříd,
 2. při odvozování slov (např. *south* [saʊθ] na rozdíl od *southern* ['sʌð(ə)(r)n] (ibid.).

Wells (ibid., s. 5) má zato, že je to způsobeno také rozdílnými strategiemi učení, které aplikují RMA a žáci AJ. RMA se učí výslovnost své mateřštiny většinou z poslechu, kdežto žáci AJ si ji většinou osvojují na základě (hlasitého) čtení, proto má na jejich výslovnost pravopisná podoba slova takový vliv. Pokud se jedná o rozdíly mezi zvukovou a pravopisnou podobou slova, navrhuje buď reformu anglického pravopisu nebo nutnost používat fonetický přepis slov pro receptivní účely (ibid.).

- V oblasti výslovnosti souhlásek trvá na rozlišování kvality souhlásek a jako příklad uvádí nesprávnou záměnu [b - v] či [r - l] v japonské angličtině (ibid.). My bychom zde uvedli nutnost odlišení [ð - d - z] a [θ - f - s] v případě české angličtiny.
- Wells (ibid.) chápe, jak je obtížné učit žáky AJ vyslovovat rozdíl v délce výslovnosti samohlásek ve slovech *right* a *ride* zásluhou následující lenisové nebo fortisové souhlásky, ale žáci by ji měli umět vnímat receptivně.
- Wells (2005, s. 7) si na rozdíl od Jenkins (2000) myslí, že není třeba dbát tolik na rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek [u: - ʊ] a [ɔ: - ɒ] ve dvojicích slov jako *shoot* a *foot*, *hawk* a *hock*, protože tyto dvojice slov jsou ve skotské spisovné angličtině a americké a kanadské angličtině vyslovovány jako homonyma. Ale

⁹ Závorky ve fonetickém přepisu naznačují, že RMA tyto hlásky může, ale nemusí vyslovovat.

rozlišení [i: - i] požaduje i u žáků AJ, protože je velmi produktivní a používán všemi RMA.

- Wells (ibid., s. 7, 8) zdůrazňuje potřebu zachovat rozdíl mezi kvalitou samohlásek [æ-e], [æ-ʌ] a [ɔ:-əʊ], protože se jedná o produktivní distinkce a neexistuje anglický akcent, ve kterém by se tento rozdíl ve výslovnosti stíral.
- Wells (ibid., s. 8) odmítá návrh Jenkins (2000), aby se vždy vyslovovalo písmeno *r* na konci slov nebo *r* následující po samohlásce ve slovech jako *floor*, *force* a *source*.
- Wells (ibid., s. 9) trvá na rozdílné výslovnosti znělých a neznělých souhlásek na konci slov, jako jsou *rub*, *bad*, *big* a na dodržení výslovnosti shluku souhlásek na konci či začátku slov.

V závěru článku *Cíle výuky anglické výslovnosti* (Goals in teaching English pronunciation) Wells (ibid., s. 10) shrnuje svá doporučení pro výuku AJ jako CJ následujícím způsobem. Je nutné, aby se:

1. výuka výslovnosti soustředila na výslovnostní jevy, které by mohly nejvíce ztěžovat sluchovou vnímatelnost,
2. nepodceňovala ve výuce výslovnosti komunikace žáků AJ jako CJ s RMA,
3. u monolingvních skupin žáků AJ přihlíželo k výsledkům kontrastní analýzy jazyka, ze které vyplývají výslovnostní jevy, které mohou být pro danou skupinu žáků obtížné, protože buď vůbec neexistují v daném mateřském jazyce, nebo mají jinou distribuci.

Příloha č. 30 – Zadání úkolu hlasitého čtení studentům kombinovaného studia (viz 6.1.3, 6.6, 9.2.3)

Vaším úkolem je pořídit 2 nahrávky čtení textu o Balloonists. Dobře si přečtete, za jakých podmínek máte pořídit 1. a 2. nahrávku.

1. Pořízení 1. nahrávky

Pořídte nahrávku textu, který vám byl zadán, aniž byste si jeho čtení připravili, tj. máte asi 15-20 vteřin na zběžné přehlédnutí textu. V této fázi ještě neposlouchejte vzorovou nahrávku. Čtení textu nahrajte a zkontrolujte, zda je dostatečně hlasité.

2. Nácvik hlasitého čtení

V této fázi vám zadám celou řadu úkolů, které vám mohou pomoci zlepšit vaši úroveň hlasitého čtení, abyste se co nejvíce přiblížili vzorové nahrávce hlasitého čtení BBC hlasatelem, kterou jste dostali ve formátu mp3.

Každý z vás si může vybrat kterýkoliv z úkolů dle vašich potřeb, ale navrhuji, abyste všichni splnili úkol 1 a 2. Z dalších úkolů 3-10 si vyberte ty, které vám nejvíce prospějí, ale zkuste dodržet jejich pořadí. Je nutné, abyste si mezi jednotlivými úkoly vždy poslechli svoji vlastní nahrávku a analyzovali ji z úhlu pohledu daného úkolu a ve srovnání s opětovným poslechem nahrávky rodilého mluvčího.

3. Pořízení 2. nahrávky

Pořídte 2. Nahrávku. Poslechněte si teď 1. A 2. Nahrávku svého hlasitého čtení a v 50-70 slovech napište, ve kterých 2-4 oblastech jste se nejvíce zlepšili ve své výslovnosti.

Obě nahrávky včetně slovního komentáře mi zašlete ve formátu **mp3** na adresu **jaroslava.ivanova@upol.cz**.

Úkol 1

Poslechněte si vzorovou nahrávku (VN) a vaši autentickou nahrávku (AN). Srovnajte je jen globálně z hlediska mluvního tempa a plynulosti čtení.

Úkol 2

Znovu si několikrát poslechněte VN a potom AN a stanovte si 2-3 oblasti, ve kterých se chcete zlepšit (např. čtení některých frází včetně správné realizace primárního přízvuku; čtení se správným umístěním pauz; nápodoba intonace, atd.).

Pokud si nejste jisti a oceníte pomoc kolegy z kurzu, vyměňte si nahrávky a vzájemně si je přátelsky a konstruktivně okomentujte.

Úkol 3

Srovnajte, kde RMA dělá pauzy a kde vy. Můžete využívat více pauz než RMA za předpokladu, že menší celky věty spolu významově souvisí.

Poznámka: Nedoporučuji však čtení větších celků bez pauz, protože to může vést sice k rychlejšímu mluvnímu tempu, ale také k monotónní intonaci při čtení.

Podívejte se, kde jsem pauzy označila, do klíče k úkolu 3: / = delší pauza, (/) = kratší pauza

Úkol 4

Můžete se věnovat nácviku výslovnosti jednotlivých vět, ideálně vždy jiné, abyste vlastně procvičovali v globále každou z nich.

Zaznamenejte si v první větě nahrávky:

- a) kde RMA umísťuje primární přízvuk,
- b) jak čte název závodu,
- c) srovnajte výslovnost RMA v těchto případech: 1. OFF (v *set off*) a OF (v *west of England*).

Podívejte se do klíče k úkolu 4.

Úkol 5

Podívejte se, do klíče k úkolu 4 a pokuste se přečíst text přepsaný fonetickým přepisem a poslouchat přitom VN. Pak se pokuste číst text, aniž byste poslouchali VN.

Úkol 6

Zaměřte svou pozornost na identifikaci nepřízvučných slabik ve větě: *Five days later the pair, who were highly experienced, radioed the port authorities in the Italian city of Brindisi to say they were in difficulties.*

Nepřízvučné slabiky podtrhněte.

1. Můžete je zkusit podtrhnout, aniž byste poslouchali VN.
2. Zkontrolujte si při poslech VN, zda to, co slyšíte jako nepřízvučné slabiky, odpovídá tomu, co jste podtrhli.
3. Zkuste si znovu poslechnout VN a přečíst větu.
4. Podívejte se do klíče.

Pokud si stále nejste jisti, prostudujte si „Slabé a silné slabiky“ (s. 64 - 72) z příručky P. Roache (2009) týkající se výslovnosti přízvučných a nepřízvučných slabik včetně poslechových cvičení 1-4 na CD a cvičení 1-5 na s. 72.

Úkol 7

1. V poslední větě nahrávky identifikujte gramatická slova v průběhu poslechu.

The authorities believe their balloon could've been struck by lightning, and may have hit the water at 80 km an hour.

2. Pokuste se je dle diktátu RMA přepsat pomocí fonetického přepisu.
3. Zkuste si několikrát opakovat frázi dle VN: *their balloon could've been struck by lightning.*
4. Podívejte se do klíče.

Pokud si stále nejste jisti, prostudujte „Slabé formy“ (s. 89 – 96) z příručky P. Roache (2009) týkající se výslovnosti gramatických slov včetně poslechových cvičení 1-4 na CD a cvičení 1-7 na s. 95-6.

Úkol 8

1. V textu se několikrát vyskytuje THE. Jak víte, jeho výslovnost souvisí s tím, zda následující slovo ve výslovnosti začíná na souhlásku či samohlásku. Např. v *the 25th* se čte /ðə/, ale v *the aim* se čte /ði/
2. Najděte v textu další příklady a rozhodněte, jak se má THE vyslovovat.
3. Jeho výslovnost si zkontrolujte v e fonetickém přepisu celého textu v klíči 8.

Úkol 9

1. Podtrhněte v celém nebo části textu, který si vyberete, všechny slabiky, ve kterých se vyskytuje nejfrekventovanější hláska anglického jazyka /ə/.
2. Můžete přitom poslouchat VN, nebo nejdříve podtrhnout slabiky s /ə/ a potom poslouchat nahrávku.
3. Přepis textu si zkontrolujte v klíči ke cvičení 8.
4. Nezapomeňte si znovu přečíst text a dbát na výslovnost /ə/ ve všech slabikách, ve kterých se vyskytuje.

It was on September the 25th that Richard Abruzzo and Carol Davis set off from Bristol, in the west of England, with 19 other balloonists in the 54th Gordon Bennett Gas Balloon race. The aim of the race is to see who can fly the furthest. Five days later the pair, who were highly experienced, radioed the port authorities in the Italian city of Brindisi to say they were in difficulties. They spoke of the balloon falling quickly. Contact was lost soon after. Search crews using ships and aircraft spent a week looking for them. But now, more than two months later, a fishing boat has found their basket with the remains of the couple inside. Documents with them confirmed their identities. The authorities believe their balloon could've been struck by lightning, and may have hit the water at 80 km an hour.

Úkol 10

1. Přepište fonetickou transkripcí celý text.
2. Můžete přitom poslouchat VN, nebo pořídit přepis a potom poslouchat nahrávku.
3. Přepis textu si zkontrolujte v klíči ke cvičení 8.

It was on September the 25th that Richard Abruzzo and Carol Davis set off from Bristol, in the west of England, with 19 other balloonists in the 54th Gordon Bennett Gas Balloon race. The aim of the race is to see who can fly the furthest. Five days later the pair, who were highly experienced, radioed the port authorities in the Italian city of Brindisi to say they were in difficulties. They spoke of the balloon falling quickly. Contact was lost soon after. Search crews using ships and aircraft spent a week looking for them. But now, more than two months later, a fishing boat has found their basket with the remains of the couple inside. Documents with them confirmed their identities. The authorities believe their balloon could've been struck by lightning, and may have hit the water at 80 km an hour.

KLÍČ

Klíč k úkolu č. 3: / = delší pauza, (/) = kratší pauza

It was on September the 25th/ that Richard Abruzzo and Carol Davis(/) **set off** from Bristol, /
in the west of England, /with 19 other **balloonists** / in the 54th (/) Gordon Bennett Gas
Balloon race./

The **aim** of the race/ is to see (/) who can fly the furthest. / Five days later /the pair/,
who were highly experienced, /**radioed** the port authorities/ in the Italian city of Brindisi /

to say they were **in difficulties**./They **spoke of** the balloon(/)falling quickly./**Contact was lost** (/) soon after./

Search crews (/) using ships and aircraft (/) spent a week looking for them. /But now,/

more than two months later, /a fishing boat has found their basket / with **the remains** of the couple inside. /

Documents with them/ confirmed their identities. /The authorities believe their balloon (/)

could've been struck by lightning, /and may have **hit the water** / at 80 km an hour.

Klíč k úkolu č. 4: odpovědi jsou vyznačeny tučně

It was on September the 25th/ that Richard Abruzzo and Carol Davis(/) set off from Bristol, /
it'wɒzɒnsɪp'tembəðə, twenti 'fɪfθ/ðət 'rɪtʃəd ə'brʊ:tsəʊən 'kærəl 'deɪvɪs(/), set 'ɒf frəm
'brɪst'ɪ/ sep'tembə (1.)/sɛp'tembə 'deɪvəs

in the west of England, /with 19 other balloonists / in the 54th (/) Gordon Bennett Gas
Balloon race./

ɪnðə 'westən 'ɪŋɡlənd/'wɪð ,nɑnti:n, ʌðəbə'lu:nɪsts/ ɪnðə ,fɪfti 'gɔ:θ(/)'gɔ:d(ə)n beɪnt
'gæsbə,lu:n'reɪs/

Klíč k úkolu č. 6: nepřívzvučné slabiky jsou podtržené

*Five days later the pair, who were highly experienced, radioed the port authorities in the
Italian city of Brindisi to say they were in difficulties.*

Klíč k úkolu č. 7:

The authorities believe their balloon (/)

ðiə'θɔrɪtɪzbi 'li:vðeəbə 'lu:n(/)

ɔ: 'θɔrɪtɪz (1.) /ə'θɔrətɪz

could've been struck by lightning, /and may have hit the water / at 80 km an hour.

kədəvbi:n 'strʌk baɪ 'laɪtnɪŋ / ən(d) 'meɪhəv 'hɪdðə 'wɔ:tərət 'eɪtɪ kɪ'lɒmɪtəzən 'aʊə

kɪ'lɒmətəz/ kə'lɒmətəz /kə'lɒmɪtəz/'kɪlə,mi:təz

Klíč k úkolu č. 8: Transkripce textu **Bodies of missing balloonists found**

Poznámka: Na řádce pod transkripcí toho, co RMA říká, je uvedena také další varianta výslovnosti, kterou připouští LPD.

It was on September the 25th/ that Richard Abruzzo and Carol Davis(/) **set off** from Bristol, /
it'wɒzɒnsɪp'tembəðə,twenti 'fɪfθ/ðæt 'rɪtʃəd ə'brʊ:tsəʊən 'kærəl 'deɪvɪs(/),set 'ɒf frəm
'brɪst^ə/ sep'tembə (1.)/səp'tembə 'deɪvəs

in the west of England, /with 19 other **balloonists** / in the 54th (/) Gordon Bennett Gas
Balloon race./

ɪnðə 'westəv 'ɪŋɡlənd/'wɪð ,nɑ:nti:n, ʌðəbə'lu:nɪsts/ ɪnðə ,fɪfti 'fɔ:θ(/)'gɔ:d(ə)n beɪnt
'gæsbə,lu:n'reɪs/

The **aim** of the race/ is to see (/)who can fly the furthest. / Five days later /the pair/,
ði'eɪməvðə'reɪs/'ɪztə 'si: (/)'hu:kən'flaɪðə 'fɜ:ðɪst/'faɪv 'deɪz 'leɪtə/ ðə 'peə/

who were highly experienced, /**radioed** the port authorities/ in the Italian city of Brindisi / to
say

'hu: wə 'haɪlɪk 'spɪəriən'tst/ 'reɪdiəʊ(d)ðə 'pɔ:t ə 'θɔ:rtɪz/ ɪnðɪ 'tæljən 'sɪtiəv 'brɪndɪzi/ tə
'seɪ
hu 'weə ɔ: 'θɔ:rətɪz (1.) ə'tæljən

they were **in difficulties**./They **spoke of** the balloon(/)falling quickly./**Contact was lost** (/)
soon after./

ðeɪwərn 'dɪfɪk^əltɪz / ðeɪ 'spəʊkəvðəbə 'lu:n (/) 'fɔ:lɪŋ 'kwɪkli / 'kɒntæktwəz 'lɒst
(/),su:n 'ɑ:ftə/
'weərn 'dɪfə^əltɪz

Search crews (/) using ships and aircraft (/) spent a week looking for them. /But now,/
'sɜ:tʃ ,kru:z (/)'ju:zɪŋ 'ʃɪpsən(d) 'eəkra:ft (/)'spentə 'wi:k 'lʊkɪŋfə ðəm / bət 'naʊ/
,lʊkɪŋ 'fɔ:

more than two months later, /a fishing boat has found their basket / with **the remains** of the
couple inside. / 'mɔ: ðən 'tu: 'mʌnθs 'leɪtə /ə 'fɪʃɪŋ bəʊtəz 'faʊn(d)ðəə 'bɑ:skɪt/ wɪð(ð)əri
'meɪnz əvðə 'kʌplɪn 'saɪd / (h)əz
rə 'meɪnz

Documents with them/ confirmed their identities. /The authorities believe their balloon (/)
'dɒkjumənts ('wɪð(ð)əm/ kən'fɜ:mdðeər aɪ'dentətɪz/ ðɪə'θɔ:rtɪzbi 'li:vðeəbə 'lu:n(/)
'dɒkjəmənts i'dentətɪz/ ə'dentətɪz/ aɪ'dentɪtɪz ɔ: 'θɔ:rtɪz (1.) /ə'θɔ:rətɪz

could've been struck by lightning, /and may have **hit the water** / at 80 km an hour.

kədəvbi:n 'strʌk baɪ 'laɪtnɪŋ / ən(d) 'meɪhəv 'hɪdðə 'wɔ:tərət 'eɪtɪ kɪ'lɒmɪtəzən 'aʊə
kɪ'lɒmətəz/ kə'lɒmətəz /kə'lɒmɪtəz/'kɪlə
,mi:təz

Příloha č. 31 - Bodies of missing balloonists found (viz 6.7, 9.2.1)

Poznámka – tučně označený text je předmětem rozboru hlasitého čtení.

Italian officials say the bodies of two Americans who were flying a hot air balloon have been found off the Adriatic coast. Richard Abruzzo and Carol Davis were in a balloon race, when they were caught in bad weather and called for help. Duncan Kennedy reports.

It was on September the 25th that Richard Abruzzo and Carol Davis set off from Bristol, in the west of England, with 19 other balloonists in the 54th Gordon Bennett Gas Balloon race. The aim of the race is to see who can fly the furthest. Five days later the pair, who were highly experienced, radioed the port authorities in the Italian city of Brindisi to say they were in difficulties. They spoke of the balloon falling quickly. Contact was lost soon after. Search crews using ships and aircraft spent a week looking for them. But now, more than two months later, a fishing boat has found their basket with the remains of the couple inside. Documents with them confirmed their identities. The authorities believe their balloon could've been struck by lightning, and may have hit the water at 80 km an hour.

(143 slov)

Duncan Kennedy, BBC News, Rome

(http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/wordsinthenews/2010/12/101206_witn_balloonists_page.shtml)

Příloha č. 32 – Transkripce textu **Bodies of missing balloonists found**¹ (viz 6.7)

It was on September the 25th/ that Richard Abruzzo and Carol Davis(/) **set off** from Bristol, /
it 'wɒzɒnsɪp 'teɪmbəðə, twenti 'fɪfθ/ ðæt 'rɪtʃəd ə 'brʊ:tsəʊən 'kærəl 'deɪvɪs(/), set 'ɒf frəm 'brɪstəl/
sep'tembə (1.)/səp'tembə 'deɪvəs

in the west of England, /with 19 other **balloonists** / in the 54th (/) Gordon Bennett Gas Balloon race./
ɪnðə 'westən 'ɪŋɡlənd/'wɪð ,nɑ:nti:n, ʌðəbə'lu:nɪsts/ ɪnðə ,fɪfti 'fɔ:θ(/)'gɔ:d(ə)n benɪt 'gæsbə
,lu:n'reɪs/

The **aim** of the race/ is to see (/)who can fly the furthest. / Five days later /the pair/,
ði'eɪməvðə'reɪs/'ɪztə 'si: (/)'hu:kən'flaɪðə 'fɜ:ðɪst/'faɪv 'deɪz 'leɪtə/ ðə 'peə/

who were highly experienced, /**radioed** the port authorities/ in the Italian city of Brindisi / to say
'hu: wə 'haɪli:k 'spɪərɪən'tst/ 'reɪdiəʊ(d)ðə 'pɔ:t ə 'θɔ:rtɪz/ ɪnðɪ 'tæljən 'sɪtɪv 'brɪndɪzi/ tə 'seɪ

hu 'weə ɔ: 'θɔ:rtɪz (1.) ə'tæljən

they were **in difficulties**./They **spoke of** the balloon(/)falling quickly./**Contact was lost** (/) soon after./
ði'eɪwəɪn 'dɪfɪkə'lɪtɪz/ ðeɪ 'spəʊkəvðəbə 'lu:n (/) 'fɔ:lɪŋ 'kwɪkli / 'kɒntæktwəz 'lɒst (/), su:n 'ɑ:ftə/
'weəɪn 'dɪfə'kə'lɪtɪz

Search crews (/) using ships and aircraft (/) spent a week looking for them. /But now,/
'sɜ:tʃ ,kru:z (/)'ju:zɪŋ 'ʃɪpsən(d) 'eəkrɑ:ft (/)'spentə 'wi:k 'lʊkɪŋfə ðəm / bət 'naʊ/
,lʊkɪŋ 'fɔ:

more than two months later, /a fishing boat has found their basket / with **the remains** of the couple
inside.

/'mɔ: ðən 'tu: 'mʌnθs 'leɪtə/ə'fɪʃɪŋbɔ:təz 'faʊnd(d)ðeə 'bɑ:skɪt/wɪð(ð)əri'meɪnz əvðə 'kʌplɪn 'saɪd /
(h)əz rə 'meɪnz

Documents with them/ confirmed their identities. /The authorities believe their balloon (/)
'dɒkjumənts ('wɪð(ð)əm/ kən'fɜ:mdeə ar'dentətɪz/ ðiə'θɔ:rtɪzbi 'li:vðeəbə 'lu:n(/)
'dɒkjəmənts ɪ'dentətɪz/ ə'dentətɪz/ ar'dentɪtɪz ɔ: 'θɔ:rtɪz (1.) /ə'θɔ:rtɪz

could've been struck by lightning, /and may have **hit the water** / at 80 km an hour.

kədəvbi:n 'strʌk baɪ 'laɪtnɪŋ / ən(d) 'meɪhəv 'hɪdðə 'wɔ:tətət 'eɪtɪ kɪ'lɒmɪtəzən 'aʊə
kɪ'lɒmətəz/ kə'lɒmətəz /kə'lɒmɪtəz/'kɪlə, mi:təz

¹ Transkripce pořízená autorkou vychází z LPD (2008) a zachovává v pravopisné podobě slovní spojení vyznačená tučně v originálu.

Příloha č. 33 – Žádoucí rysy mluveného projevu (viz 2.5.1.3), dle Bartoška (2003)

Komponenty lingvistické kompetence	Žádoucí rysy mluveného projevu
Lexikální	<p>Spisovná slovní zásoba</p> <p>Minimum synonym</p> <p>Minimální užití dlouhých a málo známých slov</p> <p>Minimální užití nedůležitých monosémních údajů (osobní jména, tituly, číselné údaje)</p>
Fonologická	<p>Funkční užití: předělů, přízvukových a mluvních taktů, melodie, důrazů, pauz</p> <p>U vyššího stylu</p> <p>Správná výslovnost cizích slov (vlastních jmen, zeměpisných názvů, termínů), internacionalismů, zkratek, číslovek</p> <p>Adekvátní mluvní tempo</p>
Gramatická	<p>Stručné a krátké věty</p> <p>Objektivní pořádek slov (funkční větná perspektiva)</p> <p>Uvozovací věta stojí před citací</p> <p>Citaci je vhodné citovat</p> <p>V závěru připomenout souvislosti a účel textu, který byl uveden na začátku</p> <p>Malé množství rozvíjejících větných členů, více těsných než volných spojení</p> <p>Upřednostnění parafrází před přímou řečí</p> <p>Spisovné tvarosloví</p> <p>Převaha sloves v činném rodu</p>
	<p>Explicitnost vyjádření</p> <p>Věcnost, minimum metaforičnosti</p> <p>Měkký začátek</p>

Příloha č. 34 – Vzorec čtivosti a jeho interpretace (viz 6.4, 9.2.1.1, 9.2.6)

Slovenský jazykovědec Mistrík (1968) navrhl vzorec čtivosti, který je aplikovatelný pro krátké texty:

$$R = 50 - \frac{\lambda_v - \lambda_s}{I_t}$$

R = relativní stupeň srozumitelnosti krátkého textu, **50** = konstanta, λ_v = počet vět k počtu slov, tj. průměrná délka věty vyjádřená počtem slov, λ_s = počet slov k počtu slabik, tj. průměrná délka slova vyjádřená počtem slabik, **I_t** = index opakování, tj. počet slov k počtu hesel.

Interpretace různých hodnot R

- Od 0 do 10 – hranice srozumitelnosti,
- od 10 do 20 – těžko srozumitelné texty, nevhodné pro běžné čtení a poslech zpráv,
- od 20 do 30 – výkladové texty, náročné na srozumitelnost,
- od 30 do 40 – průměrné a snadno srozumitelné texty,
- od 40 do 65 – lehké a velmi srozumitelné texty (konverzační styl).

Výpočet relativního stupně srozumitelnosti krátkého textu

$$R = 50 - \frac{\lambda_v - \lambda_s}{I_t}$$

$$R = 50 - ((15,78 - 1,51) : (142:104)) = 50 - (14,27 : 1.365) = 50 - 10,454 = \mathbf{39,55}$$

Dosazené hodnoty

50 = konstanta, $\lambda_v = 15,78$, $\lambda_s = 1,51$, **I_t** = index opakování, tj. celkový počet slov k počtu hesel, tj. 142 ku 104. (viz příloha č. 37)

Příloha č. 35 – Definice a typy slovního přízvuku (viz 5.2.3.2)

Definice slovního přízvuku

Slovní přízvuk je jednou z prozodických vlastností jazyků (Jun 2005) a vzhledem ke komplexnosti konceptu slovního přízvuku, který se na jedné straně pojí se segmentálními vlastnostmi (realizací fonémů) a na straně druhé se suprasegmentálními vlastnostmi výslovnosti (výškou hlasu, trváním, amplitudou), je nesnadné jej popsat (Krčmová 2009; Jun 2005).

Ačkoliv se slovní přízvuk realizuje prostřednictvím přízvučné slabiky, nutně překračuje ve své realizaci hranici slabiky, protože přízvučnou slabiku lze odlišit od nepřízvučné slabiky jen na základě vztahu realizace přízvučné slabiky k realizaci ostatních slabik v proudu souvislé řeči, tj. na základě prominence přízvučné slabiky (Krčmová 2009; Skaličková 1979). To ale znamená, že diskuse definice slovního přízvuku musí být vnímána v rámci hierarchického uspořádání prozodických jednotek, od slabiky přes slovo až po výpověď.

Z obecného hlediska Krčmová (2009, s. 96) považuje *slovní přízvuk/akcent (word stress)* za kategorii „modulace souvislé řeči“, která se vyznačuje „prominencí slabiky v rámci „fonetického slova“. Fonetické slovo přitom chápe buď jako samostatnou lexikální jednotku nebo jako lexikální jednotku ve spojení s jeho „klitiky“, tj. enklitiky (předklonkami) a proklitiky (příklonkami) (ibid, s. 98). Pro spojení lexikálního slova s jeho klitiky se užívá kromě označení „fonetické slovo“ také „přízvukový celek“ či „takt“, který je považován za časovou jednotku rytmu (Jun 2005), a proto se můžeme setkat v literatuře také s termínem *taktový přízvuk*. Skaličková (1979: 148) ale pojímá *slovní přízvuk* jako přízvuk izolovaného slova, např. ve slovníkovém heslu, ale *taktový přízvuk* jako kategorii nadřazenou slovnímu přízvuku.

Prominence přízvučné slabiky je tedy kategorie závislá na kontextu souvislé řeči a je určována, jak uvádí Krčmová (2009, s. 96), komplexem prozodických vlastností řeči, jako jsou například změna výšky hlasu v rámci slabiky, vyšší výška hlasu v přízvučné slabice v porovnání s výškou hlasu v nepřízvučné slabice, a některé z těchto vlastností řeči jsou v přízvučné slabice realizovány ve větší míře (Gimson 1989; Krčmová 2009; Roach 2009). Přitom v jednotlivých jazycích se specifické prozodické vlastnosti řeči mohou různě realizovat v přízvučné a nepřízvučné slabice (Gimson 1989; Krčmová 2009; Skaličková 1979).

Klasifikace slovního přízvuku

Slovní přízvuk je možné klasifikovat z několika hledisek: dle prominence určité zvukové vlastnosti v rámci slabiky, dle stálosti umístění přízvuku v rámci lexikální jednotky, či dle tempa řeči (Krčmová 2009, s. 98, 99).

Typy slovního přízvuku dle určité zvukové vlastnosti v rámci přízvučné slabiky

Podle toho, která zvuková vlastnost je pro realizaci přízvuku daného jazyka určující, lze dle Krčmové (2009, s. 98) odlišit několik typů přízvuků: přízvuk *tónový* či *melodický*, *dynamický* či *silový*, *kvalitativní* a *kvantitativní*.

Přízvuk tónový či melodický

Pro jazyk s tónovým či melodickým přízvukem je typické, že nepřízvučná slabika má jiný průběh tónu než slabika přízvučná (např. švédština, slovinština).

Přízvuk dynamický či silový

Jinou zvukovou vlastností, kterou se může projevat přízvučná slabika, je zesílení. Ale mezi jazyky mohou být značné rozdíly v míře tohoto zesílení (Krčmová 2009, s. 98). Silné zesílení vokálu přízvučné slabiky a redukce vokálů v nepřízvučné slabice má v angličtině kvalitativní charakter, a proto se někdy hovoří o *kvalitativním přízvuku*. Naopak příkladem *kvantitativního přízvuku* je ruština, kde je patrný vliv přízvuku ve smyslu prodlužování vokálu /u/ v přízvučné slabice v porovnání s kvantitou vokálu v nepřízvučné slabice. (Krčmová 2009, s. 98)

Typy slovního přízvuku dle stálosti umístění přízvuku

Běžně se také hovoří o přízvuku *stálém* a *volném* podle toho, jaká je stálost pozice přízvuku v rámci lexikální jednotky (Krčmová 2009, s. 33, 98). Přízvuk stálý je někdy označován jako *pevný* v protikladu k volnému přízvuku (Šefčík 2005, s. 1).

Stálý přízvuk je ale možné chápat jen ve vztahu k izolovanému slovu (Krčmová 2009, s. 98) a jako takový je typický pro polštinu (umístění SP na předposlední slabice slova - např. *lokomotiva*, *ogromna*), francouzštinu (umístění SP na poslední slabice slova - např. *secours* ‘pomoc’, *independance* ‘nezávislost’) a češtinu (umístění SP většinou na první slabice slova -

např. máma, pravidelný, Jaroslava). V závislosti na pozici přízvukné slabiky v rámci slova lze dále rozlišovat následující typy stálého SP: *iniciální*, *finální/oxytonický*, *penultimový/paroxitonický* (na předposlední slabice slova) a *antepenultimový/proparoxynomický* *přízvuk/akcent* (na třetí slabice od konce slova) (Krčmová 2009, s. 98) .

Volný přízvuk je dle Krčmové (2009, s. 98) vázán na slovo a eventuálně na jeho funkci ve větě. Jako příklad je možné uvést slovo *abstract*, které se jako verbum vyslovuje s přízvukem na druhé slabice /æb'strækt/ 'pořídít výtah (článku); oddělit' a jako adjektivum či substantivum /'æbstrækt/ 'abstraktní, odtažitý; souhrn, výtah' (Roach 2009, s. 87; Wells 2000, s. 5) a obě použití pravopisně shodného slova, který má i shodné fonémy, se liší po zvukové stránce realizací přízvuku a po obsahové stránce významem lexikálních jednotek.

Jako variantu volného přízvuku Krčmová (2009, s. 98) uvádí **pohyblivý přízvuk**, jenž se projevuje v rámci paradigmatu jednoho slova a který je typický pro ruštinu - např. py'ku (2. p. j. č., 'ruky') ve srovnání s "pyku (1. p. mn. č., 'ruce').

Někdy se také vztahuje **stálost umístění přízvuku** nejen k izolovaným slovům, ale je pojmána jednak v rámci fonetického slova/přízvukového taktu, ale také ve vztahu k etymologii slova (Krčmová 2009, s. 98; Šefčík 2005, s. 1-5, Kymmla 1987, s. 5-8).

Přestože je čeština chápána jako jazyk se stálým iniciálním akcentem, toto platí v případě izolovaných slov, ale bereme-li v úvahu takt, např. 'v *prvním* 'patře nebo 'v *patře*, iniciální akcent ve slově '*prvním*/'*patře* se přesouvá na předcházející jednoslabičnou předložku.

Stálost umístění přízvuku je také ovlivněna tím, jak jednotlivé jazyky pojmají přejatá slova. Krčmová (2009, s. 99) zmiňuje změnu akcentuace přejatého slova z jazyka do jazyka jako jednu z typických fonetických proměn slova, ačkoliv připouští, že k této změně vůbec nemusí dojít. Zatímco některé jazyky jako čeština mění umístění přízvuku v přejatém slově - např. pro určitý typ rohlíku čeština přejala slovo '*croissant* z francouzského *croi'ssant*, jiné jazyky jako americká angličtina buď přejímají umístění přízvuku přejatého slova *croi'ssant* (Wells 2000, s. 188), nebo britská angličtina slovo *croi'ssant* z francouzštiny přejímá s tím, že slovní přízvuk je realizován na první slabice slova '*croissant* (Wells 2000, s. 188), ale u jiných slov s předponou románského původu britská i americká angličtina velmi často přejímá i nepřívuknost předpony - např. *ex-* v anglickém

slově *ex'pose* z francouzského *expo'ser* (Kymla 1987, s. 7). Urbanová (2000, s. 49) cituje Kingdona (1958) a uvádí, že Kingdon nazývá současný stav slovního přízvuku v angličtině „nepravidelnost anglického přízvuku“ (angl. *irregularity of English stress*) a považuje jej za výsledek působení dvou protichůdných tendencí, tj. na jedné straně germánského jazyka se slovním přízvukem na první slabice slova a na straně druhé francouzštiny se slovním přízvukem na poslední slabice slova.

Typy přízvuku dle tempa řeči

Řada autorů (Krčmová 2009, s. 99; Šefčík 2005, s. 4) chápe **vedlejší slovní přízvuk** v protikladu k **hlavnímu slovnímu přízvuku** v češtině v souvislosti s pomalejším tempem řeči a s velmi pečlivou výslovností. Dále uvádějí, že v češtině se tento přízvuk realizuje na lichých slabikách dlouhých slov, např. *pomíjejícnost* /'pomi:jeji: tsnost/.

V případě jazyků se silným dynamickým přízvukem Krčmová (2009, s. 99) uvádí, že se ve slabikách, které mají vedlejší přízvuk, kvalita vokálu neredukuje, což platí pro angličtinu.

Navíc se Krčmová (2009, s. 99) zmiňuje o umístění vedlejšího slovního přízvuku v kompozitech, např. v ruštině, a uvádí, že tento přízvuk je ve srovnání s hlavním přízvukem slabší.

Příloha č. 36 – Pravidelná a výjimečná výslovnost anglických dvojhlásek na základě korespondence mezi zvukovou a pravopisnou podobou (viz 6.5.4.4)

Přehled vypracován autorkou na základě Gimsona (1989, s. 127 - 145).

hláska	pravopis	příklady
/eɪ/	a	ape, late, make, lady, waste, base
	ai, ay	day, may, waist, rail, aim, rain
	ei, ey	eight, veil, weigh, rein, they, whey
	ea	great, steak, break
	Výjimky:	halfpenny, gauge, gaol
/aɪ/	i, y	time, write, bite, climb, isle, cry, dry, by
	igh, eigh	high, light, fight, might, height
	ie, ye	die, lie, pie, tried, dye
	ei, ai	either, eider, aisle
	Výjimky:	eye, buy
/ɔɪ/	oi, oy	boy, toy, noise, boil, point
	Výjimky:	buoy
/əʊ/	o	so, old, home, both, folk
	oa	oak, road, foal, toast, soap,
	oe	toe, doe, sloe, foe, hoe
	ou, ow	soul, though, shoulder, know, blow
	Výjimky:	mauve, brooch, beau, sew, show (shew), don't, won't
/aʊ/	ou, ow	house, sound, out, cow, town, allow
	Výjimky:	Macleod /mə'klaʊd/
/ɪə/	eer, ear, ere	deer, dear, tear(n.), here
	eir, ier, ir	weird, fierce, fakir
	ea, ia, eu, eo	idea, Ian, museum, theological
	Výjimky:	hero, year
/eə/	are	care, rare, mare, share
	air	air, fair, pair, chair
	ear	bear, pear, wear, tear (v.)
	Výjimky:	heir, there, their, Mary, Sarah, scarce, aorist

<i>/ʊə/</i>	oor	poor, moor
	ure	pure, endure, cure, sure
	ur	curious, spurious, during, security
	ewer	sewer
	our	tour, dour, gourd
	Výjimky:	jewel, fluent, truant

Příloha č. 37 - Rozbor textu Bodies of missing balloonists found pomocí analyzátor textu Textalyser (viz 6.7, 9.2.1.1, 9.2.6, příloha č. 34)

Dostupné na <http://textalyser.net>

Total word count (Celkový počet slov):	142
Number of different words (Počet různých slov):	104
Complexity factor (Lexical Density)(Lexikální hustota):	73.2 %
Readability(Gunning-Fog Index) (Čtivost (Gunning-Fog index) : (6-easy 20-hard) (6-snadný 20-obtížný)	7.7
Total number of characters (Celkový počet písmen):	810
Number of characters without spaces (Počet písmen bez mezer):	651
Average Syllables per Word (Průměrný počet slabik ve slově):	1.51
Sentence count (Počet souvětí):	9
Average sentence length (words) (Průměrná délka souvětí co do počtu slov):	15.78
Max sentence length (words) (Maximální délka souvětí co do počtu slov):	32
<i>(it was on september the 25th that richard abruzzo and carol davis set off from bristol in the west of england with 19 other balloonists in the 54th gordon bennett gas balloon race)</i> (Příklad nejdelšího souvětí)	
Min sentence length (words) (Minimální délka věty co do počtu slov):	5
<i>(contact was lost soon after)</i> (Příklad nejkratší věty)	
Readability (Alternative) beta (Čtivost (Alternativní beta) : (100-easy 20-hard, optimal 60-70) (100-snadný 20-obtížný, optimální 60-70)	63.3

Frekvence nejčastěji používaných slov (angl. *frequency and top words*):

Word (Slovo)	Occurrences (Počet výskytů)	Frequency (Frekvence)	Rank (Pásmo)
the	14	9.9%	1
of	5	3.5%	2
in	4	2.8%	3
balloon	3	2.1%	4
and	3	2.1%	4
with	3	2.1%	4
their	3	2.1%	4
to	2	1.4%	5
race	2	1.4%	5
later	2	1.4%	5
them	2	1.4%	5
a	2	1.4%	5
authorities	2	1.4%	5
were	2	1.4%	5
who	2	1.4%	5
they	2	1.4%	5
was	2	1.4%	5
two	1	0.7%	6
than	1	0.7%	6
now	1	0.7%	6
months	1	0.7%	6
more	1	0.7%	6
fishing	1	0.7%	6
found	1	0.7%	6

has	1	0.7%	6
boat	1	0.7%	6
but	1	0.7%	6
on	1	0.7%	6
aircraft	1	0.7%	6
ships	1	0.7%	6
using	1	0.7%	6
crews	1	0.7%	6
spent	1	0.7%	6
september	1	0.7%	6
for	1	0.7%	6
looking	1	0.7%	6
week	1	0.7%	6
basket	1	0.7%	6
remains	1	0.7%	6
hit	1	0.7%	6
have	1	0.7%	6
may	1	0.7%	6
lightning	1	0.7%	6
water	1	0.7%	6
at	1	0.7%	6
hour	1	0.7%	6
an	1	0.7%	6
km	1	0.7%	6
by	1	0.7%	6
struck	1	0.7%	6
confirmed	1	0.7%	6

documents	1	0.7%	6
inside	1	0.7%	6
couple	1	0.7%	6
identities	1	0.7%	6
believe	1	0.7%	6
been	1	0.7%	6
ve	1	0.7%	6
could\	1	0.7%	6
search	1	0.7%	6
after	1	0.7%	6
carol	1	0.7%	6
is	1	0.7%	6
aim	1	0.7%	6
davis	1	0.7%	6
see	1	0.7%	6
abruzzo	1	0.7%	6
furthest	1	0.7%	6
fly	1	0.7%	6
can	1	0.7%	6
set	1	0.7%	6
gas	1	0.7%	6
off	1	0.7%	6
england	1	0.7%	6
from	1	0.7%	6
west	1	0.7%	6
other	1	0.7%	6
balloonists	1	0.7%	6

bennett	1	0.7%	6
gordon	1	0.7%	6
54th	1	0.7%	6
five	1	0.7%	6
days	1	0.7%	6
spoke	1	0.7%	6
difficulties	1	0.7%	6
it	1	0.7%	6
say	1	0.7%	6
falling	1	0.7%	6
quickly	1	0.7%	6
soon	1	0.7%	6
lost	1	0.7%	6
contact	1	0.7%	6
brindisi	1	0.7%	6
city	1	0.7%	6
highly	1	0.7%	6
that	1	0.7%	6
pair	1	0.7%	6
richard	1	0.7%	6
experienced	1	0.7%	6
radioed	1	0.7%	6
italian	1	0.7%	6
25th	1	0.7%	6
port	1	0.7%	6
bristol	1	0.7%	6

Délka slova (angl. *word length*):

Word Length (characters) (Délka slova v počtu písmen)	Word count (Počet slov)	Frequency (Frekvence)
3	36	25 %
4	30	20.8 %
2	21	14.6 %
7	17	11.8 %
5	16	11.1 %
6	9	6.3 %
11	4	2.8 %
9	4	2.8 %
8	3	2.1 %
1	2	1.4 %
10	1	0.7 %
12	1	0.7 %

Syllable count (angl. *počet slabik*):

Syllable count (Počet slabik)	Word count (Počet slov)	Frequency (Frekvence)
1	88	62.9 %
2	38	27.1 %
3	9	6.4 %
4	5	3.6 %

Frekvence dvou za sebou se vyskytujících slov (angl. 2 word phrases frequency):

Expression (2 za sebou se vyskytující výrazy)	Expression count (Počet dvouslovných výrazů)	Frequency (Frekvence)	Prominence (Prominence)
of the	3	2.1 %	48
in the	3	2.1 %	76.4

Celkový počet slov bez předchozí filtrace (angl. unfiltered wordcount):

Expression (Výraz/slovo)	Expression count (Počet slov)	Frequency (Frekvence)	Prominence (prominence)
the	14	9.9 %	55.7
of	5	3.5 %	57.5
in	4	2.8 %	70.2
their	3	2.1 %	17.4
with	3	2.1 %	42
balloon	3	2.1%	45.5
and	3	2.1%	46.2
them	2	1.4%	25.4
a	2	1.4%	32.4
authorities	2	1.4%	36.3
later	2	1.4%	47.5
they	2	1.4%	51.4
were	2	1.4%	57.7
to	2	1.4%	63.4
who	2	1.4%	67.6
was	2	1.4%	71.8
race	2	1.4%	75.7

Příloha č. 38 – Rozbor textu z hlediska počtu slabik plnovýznamových a gramatických slov (viz 9.2.1.1, 9.2.6)

Počet slov	Plnovýznamová slova (77 různých z celkového počtu 82 plnovýznamových slov)				Gramatická slova (31 různých z 56)	
	Jednoslabičná (35 různých z 36)	Dvoslabičná (30 různých z 33)	Tříslabičná (8)	Čtyřslabičná (4 různá z 5)	Jednoslabičná ve slabé formě (29/21+8) (29 různých z 53)	Jednoslabičná v silné formě (2 různá z 3)
1.	aim	after	Abruzzo	authorities 2	could've	(set) off (L1)
2.	two	aircraft	balloonists	difficulties	of 5	were (L3, L4) 2
3.	struck	balloon 3	Brindisi	identities	have (L7)	Them 1
4.	gas	basket	documents	kilometres	that (L1)	
5.	see	believe	experienced		can	
6.	was (L1)	Bennett	Italian		an	
7.	port	Bristol	radioed		for	
8.	hit	Carol	September		(in) 4	
9.	west	city			a 2	
10.	found	confirmed			(they) 2	
11.	race 2	contact			who 2	
12.	days	Davis			(their) 3	
13.	struck	England			(on)	
14.	pair	falling			been	
15.	fourth	fifty			at	
16.	five	fishing			from	
17.	spoke	furthest			has	
18.	is (L2)	Gordon			(it)	
19.	soon	highly			and 3	
20.	search	inside			has (L6)	
21.	fly	later 2			than	
22.	spent	lightning			(by) 4	
23.	set	looking			may	
24.	now	other			but	
25.	hour	quickly			the	
26.	crews	remains			the 14	
27.	say	Richard			them 1	
28.	fifth	twenty			to	
29.	couple	using			to	
30.	week	water			was (L4) 2	
31.	lost				(with) 3	
32.	more					
33.	months					
34.	ships					
35.	boat					
36.						

Poznámky: Následující slova jsou v tabulce označena tučně a jsou hodnocena tak, jak jsou vyslovována.

1. Zkratka **km** má být čtena jako **kilometres**, a proto je slovo zařazeno mezi čtyřslabičná slova.
2. Řadová číslovka **54th** je považována za dvě slova **fifty fourth**, z toho jedno je jednoslabičné **fourth** a druhé **fifty** je dvouslabičné. Podobně je ošetřena řadová číslovka **25th**.
3. Kontrahovaný tvar **could've** je chápán vzhledem ke své výslovnosti jako jednoslabičné slovo se slabou výslovností.
4. Gramatická slova slova v závorkách se nevyskytují v silném a slabém tvaru dle Wellse (2008).

Příloha č. 39 - Výslovnost jako součást deskriptorů analytického (vlevo) a globálního (vpravo) hodnocení jazykové způsobilosti kandidátů na úrovni B2 u cambridgeské zkoušky First Certificate of English (FCE) (viz 6.3.4, 9.2.2.2)

Cambridge ESOL holistické hodnocení úrovní A1 až C2 dle SERR

LEVEL C2	MASTERY CERTIFICATE OF PROFICIENCY IN ENGLISH: Fully operational command of the spoken language <ul style="list-style-type: none">• Able to handle communication in most situations, including unfamiliar or unexpected ones.• Able to use accurate and appropriate linguistic resources to express complex ideas and concepts and produce extended discourse that is coherent and always easy to follow.• Rarely produces inaccuracies and inappropriacies.• Pronunciation is easily understood and prosodic features are used effectively; many features, including pausing and hesitation, are 'native-like'.
LEVEL C1	EFFECTIVE OPERATIONAL PROFICIENCY CERTIFICATE IN ADVANCED ENGLISH: Good operational command of the spoken language <ul style="list-style-type: none">• Able to handle communication in most situations.• Able to use accurate and appropriate linguistic resources to express ideas and produce discourse that is generally coherent.• Occasionally produces inaccuracies and inappropriacies.• Maintains a flow of language with only natural hesitation resulting from considerations of appropriacy or expression.• L1 accent may be evident but does not affect the clarity of the message.
LEVEL B2	VANTAGE FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH: Generally effective command of the spoken language <ul style="list-style-type: none">• Able to handle communication in familiar situations.• Able to organise extended discourse but occasionally produces utterances that lack coherence and some inaccuracies and inappropriate usage occur.• Maintains a flow of language, although hesitation may occur whilst searching for language resources.• Although pronunciation is easily understood, L1 features may be intrusive.• Does not require major assistance or prompting by an interlocutor.
LEVEL B1	THRESHOLD PRELIMINARY ENGLISH TEST: Limited but effective command of the spoken language <ul style="list-style-type: none">• Able to handle communication in most familiar situations.• Able to construct longer utterances but is not able to use complex language except in well-rehearsed utterances.• Has problems searching for language resources to express ideas and concepts resulting in pauses and hesitation.• Pronunciation is generally intelligible, but L1 features may put a strain on the listener.• Has some ability to compensate for communication difficulties using repair strategies but may require prompting and assistance by an interlocutor.
LEVEL A2	WAYSTAGE KEY ENGLISH TEST: Basic command of the spoken language <ul style="list-style-type: none">• Able to convey basic meaning in very familiar or highly predictable situations.• Produces utterances which tend to be very short – words or phrases – with frequent hesitations and pauses.• Dependent on rehearsed or formulaic phrases with limited generative capacity.• Only able to produce limited extended discourse.• Pronunciation is heavily influenced by L1 features and may at times be difficult to understand.• Requires prompting and assistance by an interlocutor to prevent communication from breaking down.

Analytická stupnice pro hodnocení mluveného projevu na úrovni B2

Assessment

Throughout the test candidates are assessed on their own individual performance and not in relation to each other, by two examiners. The assessor awards marks according to four analytical criteria:

- Grammar and Vocabulary
- Discourse Management
- Pronunciation
- Interactive Communication.

The interlocutor awards a mark for Global Achievement.

■ Grammar and Vocabulary

This refers to the accurate and appropriate use of a range of grammatical forms and vocabulary. Performance is viewed in terms of the overall effectiveness of the language used in spoken interaction.

■ Discourse Management

This refers to the candidate's ability to link utterances together to form coherent speech, without undue hesitation. The utterances should be relevant to the tasks and should be arranged logically to develop the themes or arguments required by the tasks.

■ Pronunciation

This refers to the candidate's ability to produce intelligible utterances to fulfil the task requirements. This includes stress and intonation as well as individual sounds. Examiners put themselves in the position of a non-ESOL specialist and assess the overall impact of the pronunciation and the degree of effort required to understand the candidate.

■ Interactive Communication

This refers to the candidate's ability to take an active part in the development of the discourse. This requires an ability to participate in the range of interactive situations in the test and to develop discussions on a range of topics by initiating and responding appropriately. This also refers to the deployment of strategies to maintain interaction at an appropriate level throughout the test so that the tasks can be fulfilled.

■ Global Achievement

This refers to the candidate's overall effectiveness in dealing with the tasks in the four separate parts of the FCE Speaking test. The global mark is an independent impression mark which reflects the assessment of the candidate's performance from the interlocutor's perspective.

Analytická stupnice pro hodnocení mluveného projevu na úrovni C1

Assessment

Throughout the test candidates are assessed on their own individual performance and not in relation to each other, by two examiners. The assessor awards marks according to five analytical criteria:

- Grammatical Resource
- Vocabulary Resource
- Discourse Management
- Pronunciation
- Interactive Communication.

The interlocutor awards a mark for Global Achievement.

■ Grammatical Resource

This refers to the accurate and appropriate use of a range of both simple and complex forms. Performance is viewed in terms of the overall effectiveness of the language used in spoken interaction.

■ Vocabulary Resource

This refers to the candidate's ability to use a range of vocabulary to meet task requirements. At CAE level, the tasks require candidates to speculate and exchange views on unfamiliar topics. Performance is viewed in terms of the overall effectiveness of the language used in spoken interaction.

■ Discourse Management

This refers to the candidate's ability to link utterances together to form coherent speech, without undue hesitation. The utterances should be relevant to the tasks and should be arranged logically to develop the themes or arguments required by the tasks.

■ Pronunciation

This refers to the candidate's ability to produce intelligible utterances to fulfil the task requirements. This includes stress and intonation as well as individual sounds. Examiners put themselves in the position of a non-ESOL specialist and assess the overall impact of the pronunciation and the degree of effort required to understand the candidate.

■ Interactive Communication

This refers to the candidate's ability to take an active part in the development of the discourse. This requires an ability to participate in the range of interactive situations in the test and to develop discussions on a range of topics by initiating and responding appropriately. This also refers to the deployment of strategies to maintain interaction at an appropriate level throughout the test so that the tasks can be fulfilled.

■ Global Achievement

This refers to the candidate's overall effectiveness in dealing with the tasks in the four separate parts of the CAE Speaking test. The global mark is an independent impression mark which reflects the assessment of the candidate's performance from the interlocutor's perspective.

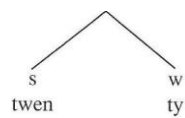
Příloha č. 40 – Vnímání slabých a silných taktů v rámci promluvého celku dle Roache (2009, s. 108 -109), (viz 5.5.1.2)

Roach označuje slabiky v taktu následujícím způsobem:

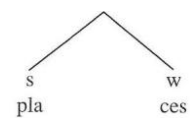
s = **silná slabika**, tj. přízvukná, **w** = **slabá slabika**, tj. nepřízvukná.

Ilustruje graficky, jak jednotlivé taktů souvisí a jak některý z taktů je silnější/dominantnější než ostatní na větném celku *twenty places further back*, který se skládá ze 4 taktů.

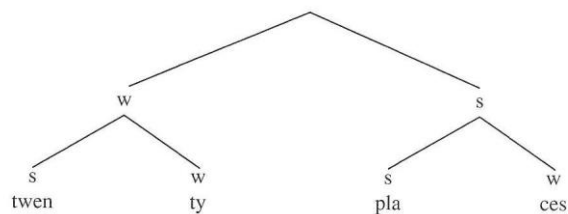
TWENTY



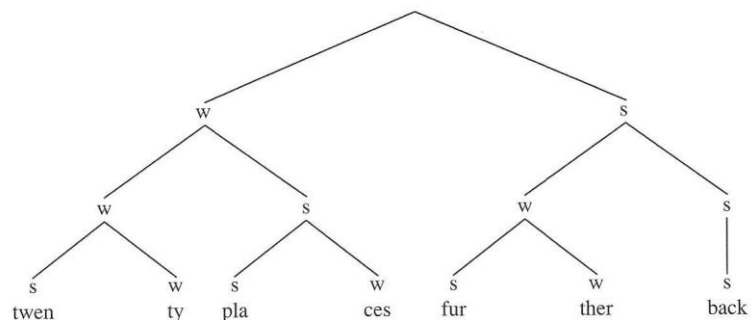
PLACES



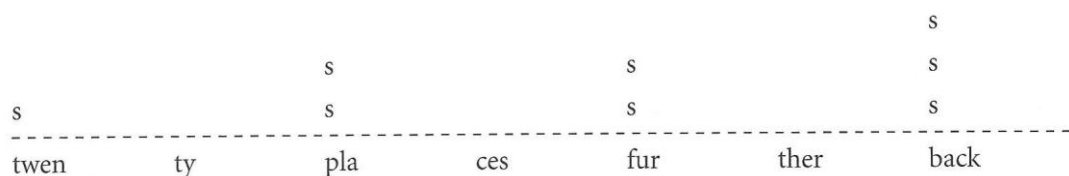
TWENTY PLACES



TWENTY PLACES FURTHER BACK



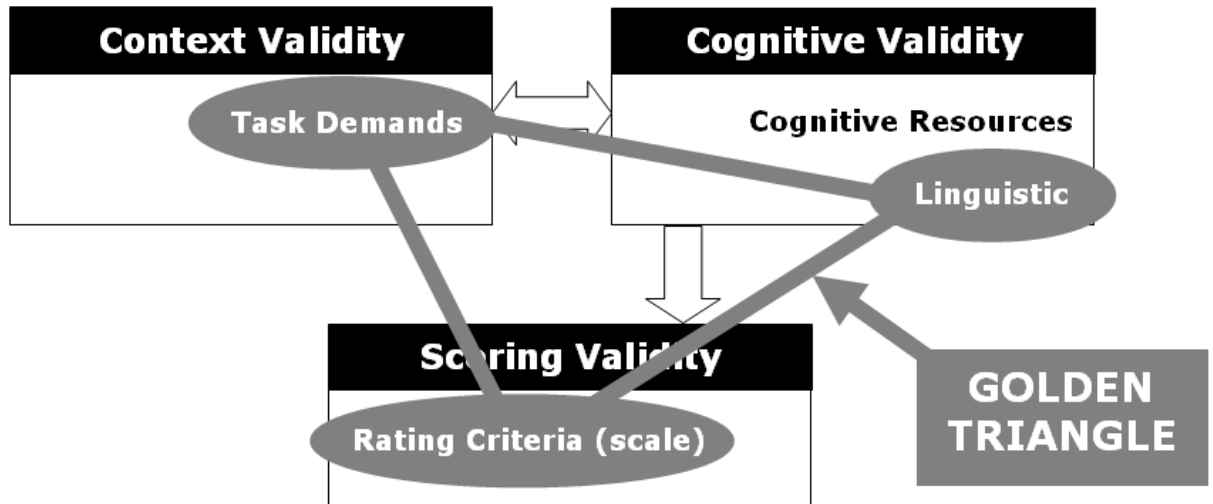
ZNÁZORNĚNÍ PŘÍZVUČNÝCH/SILNÝCH SLABIK V RÁMCI VĚTNÉHO CELKU



Příloha č. 41 – Zlatý trojúhelník kontextové, kognitivní validity a validity skórování

(viz 6.2.1)

Převzato z O'Sullivan (2008, s. 21)



Příloha č. 42 – Validita skórování, kontextová a kognitivní validita (viz 6.2.1)

dle Levelta (1999, In O'Sullivan, 2008, s. 20)

SCORING VALIDITY	
<i>Criteria/Rating Scale</i>	The criteria must be based on the theory of language (Language Knowledge) outlined in the Theory Based Validity section and reflected again in the Demands: Task section of Context Validity. They should also reflect 'actual' language production for the task or tasks included in the examination.
<i>Rating Procedures</i>	
<i>Training</i>	There are a number of different approaches to training, and there is evidence that training improves harshness, consistency and ability to stay on standard.
<i>Standardisation</i>	As part of any training regime, raters must internalise the criterion level (e.g. pass/fail boundary) and this should be checked using a standardisation procedure (or test if you like).
<i>Conditions</i>	Attempts should be made to ensure that all rating/examining takes place under optimal conditions. Where possible, these conditions should be set, so that all examiners have an equal opportunity to perform at their best.
<i>Moderation</i>	This involves monitoring the performance of raters to ensure that they stay on level.
<i>Analysis</i>	Statistical analysis of all rater performances will ensure that individual candidates will not lose out in situations where examiners are either too harsh/lenient or are not behaving in a consistent manner. This is the part of Scoring Validity that is traditionally seen as reliability (i.e. the reliability of the scoring, or rating, system).
<i>Raters</i>	When we discuss the candidate (in terms of physical, psychological and experiential characteristics) we should also consider what we know of the examiners in terms of these same characteristics. Little research has been undertaken in which these have been systematically explored from the perspective of the rater.
<i>Grading & Awarding</i>	The systems that describe how the final grades are estimated and reported should be made as explicit as possible to ensure fairness. These are usually a combination of statistical analysis of results and qualitative analysis of the test itself.

dle Levelta (1999, In O'Sullivan, 2008, s. 9)

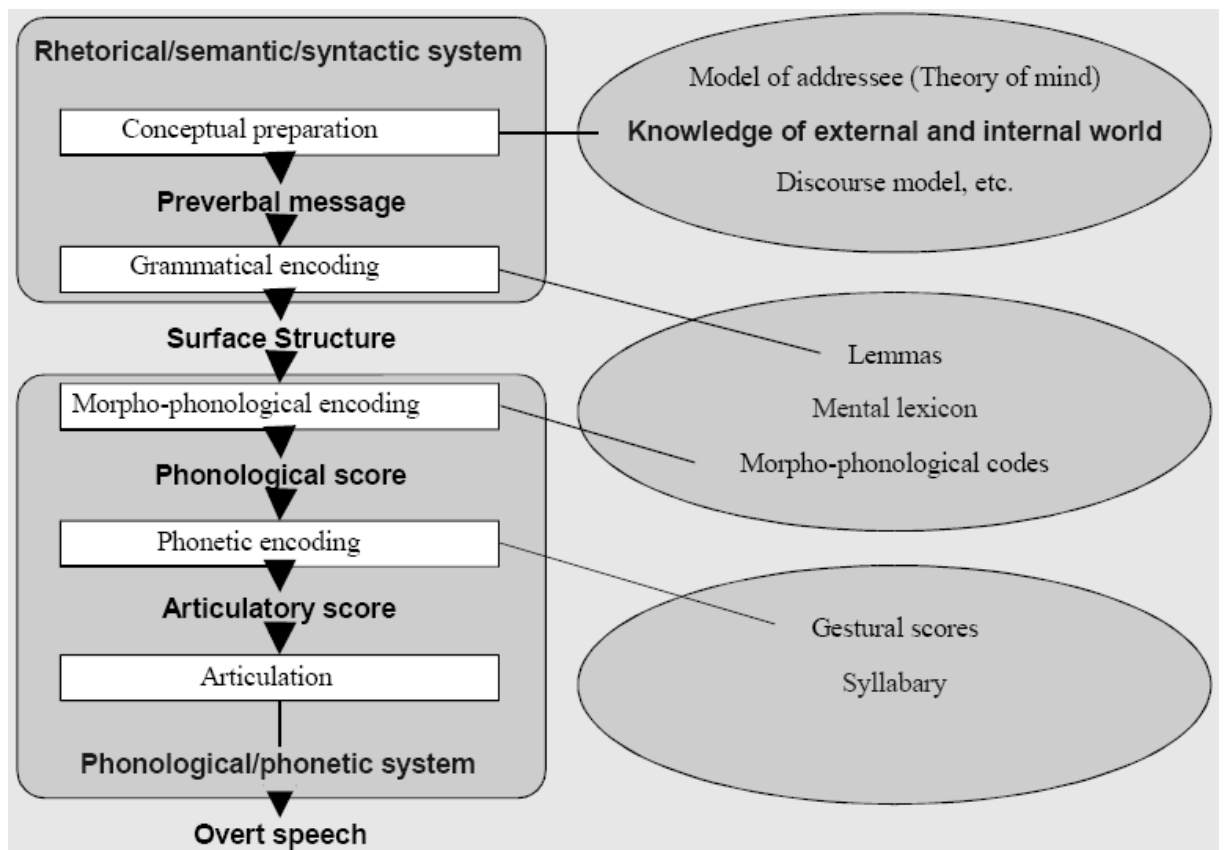
CONTEXT VALIDITY	
Settings: Task	
<i>Purpose</i>	The requirements of the task. Allow candidates to choose the most appropriate strategies and determine what information they are to target in the text in comprehension activities and to activate in productive tasks. Facilitates goal setting and monitoring .
<i>Response format</i>	How candidates are expected to respond to the task (e.g. MCQ as opposed to short answers). Different formats can impact on performance.
<i>Known criteria</i>	Letting candidates know how their performance will be assessed. Means informing them about rating criteria beforehand (e.g. rating scale available on WEB page).
<i>Weighting</i>	Goal setting can be affected if candidates are informed of differential weighting of tasks before test performance begins.
<i>Order of Items</i>	Usually in speaking tests this is set, not so in writing tests.
<i>Time constraints</i>	This can relate either to pre-performance (e.g. planning time), or during performance (e.g. response time)
<i>Intended operations</i>	A broad outline of the language operations required in responding to the task. May be seen as redundant as a detailed list is required in the following section.
Demands: Task [note: this relates to the language of the INPUT and of the EXPECTED OUTPUT]	
<i>Channel</i>	In terms of input this can be written, visual (photo, artwork, etc), graphical (charts, tables, etc.) or aural (input from examiner, recorded medium, etc). Output depends on the ability being tested.
<i>Discourse Mode</i>	Includes the categories of genre, rhetorical task and patterns of exposition
<i>Text Length</i>	Amount of input/output
<i>Writer/speaker relationship</i>	Setting up different relationships can impact on performance (e.g. responding to known superior such as a boss will not result in the same language as when responding to a peer).
<i>Nature of Information</i>	The degree of abstractness. Research suggests that more concrete topics/inputs are less difficult to respond to than more abstract ones.
<i>Topic familiarity</i>	Greater topic familiarity tends to result in superior performance. This is an issue in the testing of all sub-skills
Linguistic	
<i>Lexical Range</i>	these relate to the language of the input (usually expected to be set at a level below that of the expected output) and to the language of the expected output. Described in terms of a curriculum document or a language framework such as the CEFR.
<i>Structural Range</i>	
<i>Functional Range</i>	
Interlocutor	
<i>Speech Rate</i>	Output expected to reflect that of L1 norms. Input may be adjusted depending on level of candidature. However, there is a danger of distorting the natural rhythm of the language, and thus introducing a significant source of construct-irrelevant variance.
<i>Variety of Accent</i>	Can be dictated by the construct definition (e.g. where a range of accent types is described) and/or by the context (e.g. where a particular variety is dominant in a teaching situation).
<i>Acquaintanceship</i>	There is evidence that performance improves when candidates interact with a friend (though this may be culturally based).
<i>Number</i>	Related to candidate characteristics – evidence that candidates with different personality profiles will perform differently when interacting with different numbers of people.
<i>Gender</i>	Evidence that candidates tend to perform better when interviewed by a woman (again can be culturally based), and that the gender of one's interlocutor in general can impact on performance.

dle Levelta (1999, In O’Sullivan, 2008, s. 6)

COGNITIVE VALIDITY	
COGNITIVE PROCESSES – based on Levelt (1989)	
<i>Conceptualiser</i>	conceiving an intention, selecting relevant information to be expressed to realize this purpose, ordering information for expression, keeping track of what was said before; paying constant attention to what is heard and own production, drawing on procedural and declarative knowledge. Speaker will monitor messages before they are sent into the formulator.
<i>Pre verbal message</i>	product of the conceptualisation stage
<i>Linguistic formulator</i>	includes grammatical encoding and phonological encoding which accesses lexical form
<i>Phonetic plan</i>	an internal representation of how the planned utterance should be articulated; internal speech
<i>Articulator</i>	the execution of the phonetic plan by the musculature of the respiratory, the laryngeal and the supralaryngeal systems
<i>Overt speech</i>	
<i>Audition</i>	understand what is being said by others or self, i.e. interpret speech sounds as meaningful words and sentences
<i>Speech comprehension</i>	access to various executive resources e.g. lexicon, syntactic parser, background knowledge. A representation is formed of the speech in terms of its phonological, morphological, syntactic and semantic composition. Applies to both internal and external overt speech.
MONITORING	both of internal and external speech can be constantly in operation though sometimes this filter is switched off. The system through which internal resources are tapped in response to demands of executive processing.
COGNITIVE RESOURCES	
Content knowledge	
<i>Internal</i>	The test-taker’s prior knowledge of topical or cultural content (background knowledge)
<i>External</i>	Knowledge provided in the task
Language knowledge – all references to Buck (2001)	
<i>Grammatical</i>	literal semantic level: includes phonemes, stress, intonation, spoken vocabulary, spoken syntax
<i>Discoursal</i>	related to longer utterances or interactive discourse between two or more speakers: includes knowledge of discourse features (cohesion foregrounding, rhetorical schemata and story grammars) and knowledge of the structure of unplanned discourse
<i>Functional</i>	function or illocutionary force of an utterance or longer text + interpreting the intended meaning: includes understanding whether utterances are intended to convey ideas, manipulate, learn or are for creative expression, as well as understanding indirect speech acts and pragmatic implications
<i>Sociolinguistic</i>	the language of particular socio-cultural settings + interpreting utterances in terms of the context of situation: includes knowledge of appropriate linguistic forms and conventions characteristic of particular sociolinguistic groups, and the implications of their use, or non-use, such as slang, idiomatic expressions, dialects, cultural references, figures of speech, levels of formality and registers

Příloha č. 43 – Leveltovo schéma produkce a recepce řeči (viz 6.2.1)

dle Levelta (1999, In O'Sullivan, 2008, s. 5)



Příloha č. 44 – Ukázky holistických a analytických nástrojů k hodnocení výslovnosti a mluveného projevu (viz 6.3.5)

A. Ukázky holistických škál vhodných k hodnocení výslovnosti

	1. UCLA škála	2. Brownova škála (2001)
5	-	Výslovnost je stejná jako u RM a je plně akceptovaná vzdělaným RM.
4	Zřídka špatně vyslovuje.	Zřídka dělá ve výslovnosti chyby.
3	I když hovoří s cizím akcentem, ten nikdy není na překážku porozumění a zřídka působí rušivě.	Chyby ve výslovnosti nikdy nejsou na překážku porozumění a zřídka je RM vnímá jako rušivé navzdory tomu, že mluvčí může hovořit se zřejmým cizím akcentem.
2	Dělá občas chyby ve výslovnosti, která je však pro posluchače vnímatelná, pokud vyvine určité úsilí.	Cizí akcent je poslechově vnímatelný, avšak často se v něm objevují chyby.
1	Dělá časté chyby ve výslovnosti, která je pro posluchače vnímatelná, pokud je RMA zvyklý na RM, pro něž AJ není mateřštinou.	Dělá časté chyby ve výslovnosti, která může být srozumitelná pro RM, který je zvyklý hovořit s cizinci, kteří hovoří jeho mateřštinou, jež je pro ně CJ.
0	Posluchač není schopen výslovnost vnímat.	-

B. Ukázky holistických škál extrahovaných z analytických škál pro hodnocení mluveného projevu

	3. Škála amerického Zahraničního institutu služeb (FIS)
6	Vyslovuje jako RM beze stopy cizího akcentu.
5	Zřídka špatně vyslovuje, ale není považován za RM.
4	Zřejmý cizí akcent a občasné chyby ve výslovnosti jsou zřídka na překážku porozumění.
3	Cizí akcent vyžaduje od posluchače, aby pozorně poslouchal. Časté chyby ve výslovnosti mohou způsobit častá nedorozumění a vést k chybám v lexiku a gramatice.
2	Velmi časté a závažné chyby ve výslovnosti a silný cizí akcent způsobují, že mluvčí musí často opakovat, co řekl.
1	Výslovnost je často poslechově obtížně vnímatelná.
0	-

	4. FCE (Výslovnost: intonace, přízvuk, individuální hlásky)	5. CAE (Výslovnost: intonace, přízvuk, individuální hlásky)
5	<p>Výslovnost je poslechově vnímatelná.</p> <p>Hovoří s přiměřenou intonací.</p> <p>Správně umísťuje slovní a větný přízvuk.</p> <p>Vyslovuje individuální hlásky zřetelně.</p>	<p>Výslovnost je poslechově vnímatelná.</p> <p>Fonologické rysy jsou užívány tak, aby účinně přispěly k vyjádření smyslu promluvy.</p>
4	<p>Rysy typické pro škálu 3 a 5 jsou zhruba ve stejném poměru.</p>	<p>Rysy typické pro škálu 3 a 5 jsou zhruba ve stejném poměru.</p>
3	<p>Výslovnost je poslechově vnímatelná.</p> <p>Ve většině případů hovoří s přiměřenou intonací.</p> <p>Ve většině případů správně umísťuje slovní a větný přízvuk.</p> <p>Ve většině případů vyslovuje individuální hlásky zřetelně.</p>	<p>Výslovnost je poslechově vnímatelná.</p> <p>Hovoří s přiměřenou intonací.</p> <p>Správně umísťuje slovní a větný přízvuk.</p> <p>Vyslovuje individuální hlásky zřetelně.</p>
2	<p>Rysy typické pro škálu 1 a 3 jsou zhruba ve stejném poměru.</p>	<p>Rysy typické pro škálu 1 a 3 jsou zhruba ve stejném poměru.</p>
1	<p>Výslovnost je většinou poslechově vnímatelná. Mluvčí ovládá fonologické jevy na úrovni věty a slova.</p>	<p>Výslovnost je poslechově vnímatelná.</p> <p>Ve většině případů hovoří s přiměřenou intonací.</p> <p>Ve většině případů správně umísťuje slovní a větný přízvuk.</p> <p>Ve většině případů vyslovuje individuální hlásky zřetelně.</p>

	6. FCE (In O'Sullivan, 2008, s. 23)
5	Vyslovuje dobře individuální hlásky a s přiměřeně dobrou intonací a přízvukem. I když cizí akcent je zřejmý, výslovnost vět nezpůsobuje nedorozumění.
4	Rysy typické pro škálu 3 a 5 jsou zhruba ve stejném poměru.
3	Vyslovuje individuální hlásky a prozodické jevy natolik dobře, že je mu snadno porozumět. Cizí akcent může občas působit problémy.
2	Rysy typické pro škálu 1 a 3 jsou zhruba ve stejném poměru.
1	Velmi špatná výslovnost některých rysů mluvené angličtiny způsobuje, že některé věty jsou nesrozumitelné. Cizí akcent působí velmi rušivě na posluchače.

Zdroje pro jednotlivé ukázky, které byly do češtiny přeloženy autorkou z anglických originálů, které jsou zde uvedeny.

Ukázky holistických škál vhodných k hodnocení výslovnosti

1. UCLA škála (Celce-Murcia et al., 1996, In Beh-Afarin et al., 2009, s. 37)
2. Brownova škála (Brown, 2004; In Beh-Afarin et al., 2009, s. 37)
3. FSI škála (In O'Sullivan, 2008, s. 22)
4. FCE scale (2008)
5. FCE scale (2008)
6. FCE scale (In O'Sullivan, 2008, s. 23)

UCLA Scale		Brown (2001) Scale		Band	Pronunciation
				0	
4	Rarely mispronounces	5	Equivalent to and fully accepted by educated native speakers	1.0	Produces some features of spoken English so poorly that utterances are not easily understood. L1 accent puts strain on the listener.
3	Accent may be foreign, never interferes, rarely disturbs	4	Errors in pronunciation are quite rare		
		3	Errors never interfere with understanding and rarely disturb the native speaker. Accent may be obviously foreign	1.5	
2	Often faulty but intelligible with effort	2	Accent is intelligible though often faulty	2.0	Some features of 1 and some features of 3 in approximately equal measure
1	Errors frequent, only intelligible to NS used to dealing with NNS	1	Errors in pronunciation are frequent but can be understood by native speakers used to dealing with foreigners attempting to speak his language.	2.5	
0	Unintelligible			3.0	Produces individual sounds and prosodic features sufficiently well to be understood. L1 accent may cause occasional difficulty.
FSI rating scale				3.5	
Accent				4.0	Some features of 3 and some features of 5 in approximately equal measure
1 Pronunciation frequently unintelligible.				4.5	
2 Frequent gross errors and a very heavy accent make understanding difficult, require frequent repetition.				5.0	Produces individual sounds well and speaks with appropriate intonation and stress. Although L1 accent may be evident, utterances are easily understood.
3 'Foreign accent' requires concentrated listening and mispronunciations lead to occasional misunderstandings and apparent errors in grammar and vocabulary.					
4 Marked 'foreign accent' and occasional mispronunciations which do not interfere with understanding.					
5 No conspicuous mispronunciations, but would not be taken for a native speaker.					
6 Native pronunciation, with no trace of 'foreign accent'.					
					FCE, 2003

Příloha č. 45 – Dvojice RP fonémů, které žáci AJ nejčastěji zaměňují (viz 6.5.3)

Dle Brown (1988, s. 222)

**10-ti bodová
stupnice**

Samohlásky

Souhlásky

10-point scale	VOWELS	CONSONANTS
10	/e, æ/ /ʌ, ɒ/ /æ, ʌ/ /ɔ:, əʊ/ /æ, ɒ/	/p, b/ /n, l/ /p, f/ /l, r/ /m, n/
9	/e, ɪ/ /ɑ, aɪ/ /e, eɪ/ /ɜ:, əʊ/	/f, h/ /k, g/ /t, d/
8	/i:, ɪ/	/w, v/ /s, z/
7	-	/b, v/ /θ, z/ /f, v/ /s, ʒ/
6	/ɔ:, ɜ:/ /ɒ, əʊ/	/v, ð/ /s, ʒ/
5	/ɑ:, ʌ/ /ɜ:, ʌ/ /ɔ:, ɒ/	/θ, ð/ /z, dʒ/ /θ, s/ /n, ŋ/ /ð, d/
4	/e, eə/ /ɔ:, ʊ/ /æ, ɑ:/ /ɜ:, e/ /ɑ:, ɒ/	/θ, t/
3	/i:, ɪə/ /ʊ:, ʊ/ /ɑ:, aʊ/	/tʃ, dʒ/
2	/ɪə, eə/	/tʃ, ʃ/ /j, ʒ/ /ʃ, ʒ/
1	/ɔ:, ɔɪ/ /ʊ:, ʊə/	/f, θ/ /dʒ, j/

Příloha č. 46 - Hodnotící dotazník: česká a anglická verze (viz 6.3.2, 9.2.3, 9.2.7.5)

	1 = extrémně silný český akcent (ČP) 2 = velmi silný český akcent 3 = středně silný český akcent 4 = slabý český akcent 5 = těžko postižitelný český akcent (výslovnost blízká rodilému mluvčímu)					3 hlavní důvody pro volbu českého akcentu 1 - 5. A = slovní přízvuk B = větný přízvuk C = rytmus D = intonace E = individuální hlásky		
Číslo studenta	1	2	3	4	5	Vyberte 3 výslovnostní jevy přispívající nejvíce k síle ČA v AJ dle jejich závažnosti 1 = největší závažnost 3 = nejmenší závažnost		
						1	2	3
1.								
2.								
3.								
...								

	1 = extremely strong Czech accent 2 = very strong Czech accent 3 = medium Czech accent 4 = slight Czech accent 5 = hardly noticeable Czech accent, nearly native-like BE or AE					3 main reasons for choosing the extent of CA 1 - 5. A = word stress B = sentence stress C = rhythm D = intonation E = individual sounds		
Student Number	1	2	3	4	5	Choose any 3 pronunciation features in the order of importance in terms of their relevance for the extent of Czech accent (CA) 1 = most relevant 3 = least relevant		
						1	2	3
1.								
2.								
3.								
...								

Příloha č. 47 - 3 příklady hodnocení a volně strukturovaného komentáře k textům a nahrávkám z předvýzkumu (viz 9.2.4, 9.3.4)

Příklad 1: Chapter three - The Burrow (Harry Potter)

„Ron!“ breathed Harry, creeping to the window and **pushing it up** so they **could** talk through the bars.

„Ron, how did you-what the-?“

Harry’s mouth feel open as the full impact of what he was seeing hit him. Ron was leaning out **of** the back window of an old **turquoise** car, which was parked in mid-air. Grinning at Harry from the front seats were Fred and George, Ron’s elder twin brothers.

„All right Harry?“ asked George.

„What’s been going on?“ said Ron. „Why haven’t you been **answ**ering my letters?“ I’ve asked you to stay about twelve times, and then **Dad** came home and said you’d got an official warning for using **ma**gic in front of Muggles....“

„It wasn’t me- and how did he know?“

„He works for the Ministry,“ said Ron. „You know we’re not supposed to do spell outside school-“

„You should talk“ said Harry, **staring** at **float**ing car.

„Oh, this doesn’t count,“ said Ron. „**We’re** only borrowing this, it’s Dad’s, we didn’t enchant it. But doing magic in front of those Muggles you live with...“

„I told you, I didn’t- but **it’ll** take too long to explain now. Look, can you tell them at Hogwarts that the Dursleys have locked me up and **won’t** let me come back, and obviously I can’t magic myself out, because the Ministry’ll think that’s the second spell I’ve done, in three days, so-,,

„Stop gibbering,“ said Ron, we’ve come to take you home with us.“

„But you can’t magic me out either-“

„We don’t need to,“ said Ron, **jerking** this head **towards** the front seats and grinning. “You forgot who I’ve got with me.“

„Tie that round the bars,“ said Fred, throwing the end of a rope **to** Harry.

„If the Dursleys wake up, I’m dead,“ said Harry, as he tied the rope tightly around a bar and Fred **revved up** the car. **(311 words)**

Commentary²:

Global assessment of Czech accent = 3,5.

Overall, good impression from listening to your recording although your reading is very fast, and it seems to have an effect on mostly **flat intonation** and no “proper” sentence stress in line with sentence meaning in the first part of your reading – namely in underlined parts.

Most individual sounds are intelligible.

To improve your pronunciation, you can work on the highlighted areas:

1 Individual phonemes:

- you need to pronounce /əu/ instead of /ɒʊ/ in words such as **floating, know**. Pronunciation /əu/ is considered to be and /ɒʊ/ non-standard.
- you need to pronounce /æ/ instead of /e/ in words such as **magic, Harry,**
- /eə/ in **staring**

2 Rhythm and word stress

You need to pronounce these words properly taking into account

- a) primary word stress in phrasal verbs and contracted negatives: **pushing 'up,** **revved 'up,** **'won't,**
- b) pronunciation of contracted forms: **we're, it'll,**
- c) (the context of) weak forms of function words: **t_o /tə/ Harry, **could /kəd/, **of /əv/******

3 Look up these pronunciations in a dictionary

in the dictionary: **then, jerking, towards, turquoise.**

4 Intonation:

Listen once again to the recording by the native speaker (namely to the underlined sentences) and try to imitate all possible tones he uses. Try to exaggerate a bit going up and down.

² Volný překlad komentáře následuje za anglickým textem komentáře a je pořízen autorkou práce.

Alternatives:

- If it helps, try the movement of a hand going up and down or drawings showing the movement within the tonic syllable.
- These listening tasks in Roach (2009, 3rd ed.) in the section called Recorded exercises might help you:
ex. 4/Unit 17 (p. 196),
Unit 18 (p. 196 - 197),
ex. 4/Unit 19 (p. 197).

Český překlad komentáře:

Celkové hodnocení výslovnosti a českého akcentu = 3,5.

Celkově jsem měla z poslechu nahrávky docela dobrý dojem, ačkoliv čtete velmi rychle. V první části nahrávky to bylo na úkor intonace, která byla převážně monotónní, a na úkor větného přízvuku (nezdůraznila jste, co bylo ve větě podstatné) - zvláště v podtržených větách.

Většinu individuálních hlásek lze sluchově bez obtíží vnímat.

Jak si zlepšit výslovnost? Můžete se zaměřit na tyto oblasti:

1 Individuální hlásky:

- ve spisovné výslovnosti se vyslovuje /əʊ/ ve slovech jako **floating, know**, a ne /ɒʊ/.
Výslovnost s /ɒʊ/ se používá v jiných akcentech BA.
- vyslovujte /æ/ místo /e/ ve slovech jako **magic, Harry**,
- /eə/ ve **staring**.

2 Rytmus a slovní přízvuk:

Abyste vyslovila tato slova správně, musíte vzít v úvahu

- a) pozici hlavního přízvuku ve frázových slovesech a stažených tvarech negativ : **pushing 'up**,
revved 'up, 'won't,
- b) výslovnost stažených tvarů: **we're, it'll**,

c) (kontext) slabých forem gramatických slov ve větě: to /tə/ Harry, could /kəd/, of /əv/

3 Ověřte si výslovnost následujících slov ve slovníku:

4 Intonace:

Poslechněte si znovu nahrávku s rodilým mluvčím (věnujte pozornost podtrženým větám) a pokuste se napodobit průběh melodie. Snažte se trochu přehánět klesavou a stoupavou melodii.

Za pokus stojí vyzkoušet si následující:

- Když vám to pomůže, poslouchejte a naznačujte pohybem ruky průběh melodie nebo si její průběh zaznamenejte graficky.
- Mohla by vám také pomoci poslechová cvičení v knize od Roache (2009, 3rd ed.), která jsou v sekci Nahrávky:
cv. 4/Lekce 17 (s. 196),
Lekce 18 (s. 196 - 197),
cv. 4/ Lekce 19 (s. 197).

Příklad 2: Michael J Fox (adapted from Going for Gold – Sally Burgess, Richard Acklam and Araminta Crace)

Back in 1980. Michael J Fox certainly didn't seem to have a very promising future. He had dropped out of high school, had a few parts in TV series and had then left Canada, where he was born, to try his luck in Hollywood. There, things hadn't gone very well for him. He had sold most of the furniture in his rented apartment but still owed thirty five thousand dollars \$35,000. He was so poor that the only thing he could afford to eat was macaroni with cheese. Two years later, however, Fox was given a role in a very successful TV series called *Family Ties* and a star was born. He won the Emmy award for best actor four years running in 1985, 1986, 1987 and 1988. At the same time, he was one of the most popular film actors, largely because of his starring role in the three *Back to the Future* movies. Tragically, in the early 1990s, when his career was at its height, Michael was diagnosed with Parkinson's Disease. At only thirty, he was much younger than most of the people who suffer from Parkinson's, a disease that affects the muscles and nervous system, making body parts shake. Even though it was very difficult, Michael was determined to keep on acting for as long as he could. He made eleven movies between 1991 and 1998, when he was finally forced to tell people about his illness. This still didn't stop his acting career, however. He was cast as the lead in another hit TV

series, *Spin City*, and was also the voice of the mouse, Stuart Little in the movie of the same name, which was made in 1999. Recently, Michael has given less time to his acting career and more to trying to find a cure for this terrible disease. He has campaigned tirelessly and has succeeded in raising over \$75 million for research. He has also set up his own foundation known as the Michael J Fox Foundation for Parkinson's Research. He hopes his foundation will make people more aware of the disease and continue to raise more money. He feels certain that scientists will find a cure for Parkinson's by the year 2010 when Michel himself will be fifty. It is easy to think of Michael as having been extremely unfortunate but he doesn't agree. He published a book about his life in 2001 and called it *Lucky Man*.

Global assessment of Czech accent = 4

Commentary

Overall, very good impression. Good pauses and sentence stress, most individual sounds are OK.

To improve your pronunciation you can work on the highlighted areas, namely rhythm and weak forms.

1 Rhythm, word stress, weak forms

- you need to pronounce ə instead of e in unstressed syllables of words such as **afford, affect, apartment, about**
- ə in auxiliary verbs **had, has, was, having**, and modal **could**, preposition **to** in front of a word beginning with a consonant in pronunciation, e.g. to try, **of /əf/; at, from, that** (in Czech = že), **and, for**

Alternative: Roach (2009, 3rd ed.) might help you:

- Study unit 12.
- Do ex. in Unit 12 (pp. 95 - 96), ex. 1-3/Unit 12 (pp. 188 - 190).

2 Individual phonemes:

- you need to pronounce /æ/ instead of /e/ in words such as **back, man**

3 Check these pronunciations

- 19 (teen), series, owe, macaroni, won, largely, starring, height, diagnosed, aware, unfortunate in the dictionary.

Příklad 3: David Copperfield's childhood

I was born at Blunderstone, in Suffolk, in the east of England, and was given my poor father's name, David Copperfield. Sadly, he never saw me. He was much older than my mother when they married, and died six months before I was born. My father's death made my beautiful young mother very unhappy, and she knew she would find life extremely difficult with a new baby and no husband.

The richest and most important person in our family was my father's aunt, Miss Betsey Trotwood. She had in fact been married once, to a handsome young husband. But because he demanded money from her, and sometimes beat her, she decided they should separate. He went abroad, and soon news came of his death. Miss Trotwood bought a small house by the sea, and lived there alone, with only one servant.

She had not spoken to my father since his marriage, because she considered he had made a mistake in marrying a very young girl. But just before I was born, when she heard that my mother was expecting a baby, she came to visit Blunderstone.

Global assessment of Czech accent = 2,5

Commentary

Overall, quite a strong Czech accent. You should work on weak forms and the pronunciation of weak syllables (unstressed), some phonemes and sentence stress and intonation.

To improve your pronunciation you should work on the highlighted areas.

1 Rhythm, word stress, weak forms

you need to pronounce /ə/ in unstressed syllables of full-meaning words such as **husband**, **alone** and in weak forms of function words such as **should**, **would**, **had**, **was**, preposition **to** in front of a word beginning with a consonant in pronunciation, e.g. **to** try, **of** /əv/; **at**, **from**, **but**, **that** (when it means “že“ in Czech), **and**, **for**.

2 Individual phonemes

- /ŋ/ in **young**,
- you need to pronounce /æ/ instead of /e/ in words such as **sadly, marrying**

3 Check these pronunciations

- You need to pronounce these words properly: **six, months, older, Miss, considered**.
Check their pronunciation in the dictionary.

4 Intonation

- Your intonation was much better when the pace of your speech was slower at the beginning of the recording. By the end of the recording as you hurried up, the intonation worsened, it is monotonous and not showing good understanding of what you were reading.

Alternatives:

- If it helps, try the movement of a hand going up and down or drawings showing the movement within the tonic syllable.
- These listening tasks in Roach (2009, 3rd ed.) in the section called Recorded exercises might help you with intonation:
ex. 4/Unit 17 (p. 196),
Unit 18 (p. 196 - 197),
ex. 4/Unit 19 (p. 197).
- You would benefit from the study of Unit 9 (pp. 64 - 75) and Unit 12 (pp. 89 - 96) and going through all the tasks in these units incl. tasks in Recorded exercises Section.

Příloha č. 48 – Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMČ1, RMČ2, RMA, skupina WPFONE: n = 19) , (viz 9.2.6, 9.2.7.5)

Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMČ1, skupina WPFONE: n = 19)

Číslo subjektu	1= extrémně silný český přízvuk 2= velmi silný český přízvuk 3= středně silný český přízvuk 4= slabý český přízvuk 5= těžko postižitelný český přízvuk (=výslovnost blízka roditelému mluvčímu)					3 hlavní důvody pro volbu českého akcentu 1-5. A=slovní přízvuk B=větný přízvuk C=rytmus D=intonace E=individuální hlásky		
	1	2	3	4	5	3 výslovnostní jevy přispívající k míře ČA v AJ		
1.				4		C	D	B
2.			3			E	C	D
3.		2,5				C	D	A
4.			3,5			A	C	E
5.			3,5			D	C	A
6.			3			E	A	C
7.			3,5			D	C	E
8.		2,5				D	E	A
9.				4		A	C	E
10.			3			D	C	B
11.		2,5				C	D	A
12.		2,5				E	A	C
13.			3,5			E	A	D
14.					5	D	C	A
15.		2,5				D	C	A ¹⁾
16.			3			E	A	C
17.			3			D	C	E
18.				4,5		D	A	E
19.					5	D	B	E

Míra ČA v AJ u nacvičeného hlasitého čtení (RMČ2, skupina WPFONE: n = 19)

Číslo subjektu	1= extrémně silný český přízvuk 2= velmi silný český přízvuk 3= středně silný český přízvuk 4= slabý český přízvuk 5= těžko postižitelný český přízvuk (=výslovnost blízka rodilému mluvčímu)					3 hlavní důvody pro volbu českého akcentu 1-5. A=slovní přízvuk B=větný přízvuk C=rytmus D=intonace E=individuální hlásky		
	1	2	3	4	5	3 výslovnostní jevy přispívající k míře ČA v AJ		
1.			3,5			C	D	B
2.			3			E	C	D
3.			3			C	D	A
4.		2,5				A	C	E
5.				4		D	C	A
6.			3,5			E	A	C
7.			3,5			D	C	E
8.			3			D	E	A
9.			3,5			A	C	E
10.			3			D	C	B
11.			3			C	D	A
12.			3			E	A	C
13.				4		E	A	D
14.					5	D	C	A
15.			3,5			D	C	A
16.				4		E	A	C
17.				4		D	C	E
18.				4		D	A	E
19.					5	D	B	E

Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMA, skupina WPFONE: n = 19)

Číslo subjektu	1= extrémně silný český přízvuk 2= velmi silný český přízvuk 3= středně silný český přízvuk 4= slabý český přízvuk 5= těžko postižitelný český přízvuk (=výslovnost blízká rodilému mluvčímu)					3 hlavní důvody pro volbu českého akcentu 1-5. A=slovní přízvuk B=větný přízvuk C=rytmus D=intonace E=individuální hlásky		
	1	2	3	4	5	3 výslovnostní jevy přispívající k míře ČA v AJ		
1.				4		C	E	B
2.			3			B	C	E
3.			3			D	C	E
4.			3			C	E	D
5.				4		C	D	E
6.				4		E	D	B
7.				4		E	D	B
8.			3			E	C	D
9.				4		B	E	C
10.				4		E	C	D
11.			3			C	E	D
12.		2				E	B	D
13.			3			C	E	D
14.				4		D	E	B
15.			3			C	B	E
16.				4		E	D	B
17.			3			C	E	D
18.				4		C	D	E
19.				4		E	D	B

Příloha č. 49 - Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení ((RMČ1, RMČ2, RMA, skupina KPHONE: n = 14), (viz 9.2.6, 9.2.7.5)

Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení ((RMČ1, skupina KPHONE: n = 14)

Číslo subjektu	Míra ČA v AJ					3 hlavní důvody pro volbu českého akcentu 1-5.		
	1	2	3	4	5	A=slovní přízvuk	B=větný přízvuk	C=rytmus
						3 hlavní důvody pro volbu českého akcentu 1-5. A=slovní přízvuk B=větný přízvuk C=rytmus D=intonace E=individuální hlásky		
						3 výslovnostní jevy přispívající k míře ČA v AJ		
1.		2,5				D	C	A
2.				4,5		C	A	E
3.			3,5			C	A	E
4.			3,5			D	E	A
5.				4		C	B	A
6.			3			D	B	C
7.			3,5			B	A	D
8.			3,5			D	C	A
9.				4		D	C	A
10.			3,5			D	E	A
11.			3			B	E	C
12.			3			A	C	E
13.				4		C	A	E
14.				4,5		E	A	C

Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMČ2, skupina KPHONE: n = 14)

Číslo subjektu	1= extrémně silný český přízvuk 2= velmi silný český přízvuk 3= středně silný český přízvuk 4= slabý český přízvuk 5= těžko postižitelný český přízvuk (=výslovnost blízká rodilému mluvčímu)					3 hlavní důvody pro volbu českého akcentu 1-5. A=slovní přízvuk B=větný přízvuk C=rytmus D=intonace E=individuální hlásky		
	1	2	3	4	5	3 výslovnostní jevy přispívající k míře ČA v AJ		
1.			3,5			D	E	A
2.				4		C	D	A
3.			3,5			E	A	C
4.			3			C	A	D
5.				4		C	A	E
6.			3			D	A	C
7.			3,5			C	A	E
8.				4		D	C	A
9.			3			D	C	A
10.			3			E	B	A
11.		2,5				B	E	A
12.			3			D	C	A
13.			3,5			D	E	A
14.				4,5		E	C	A

Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMA, skupina KPHONE: n = 14)

Číslo subjektu	1= extrémně silný český přízvuk 2= velmi silný český přízvuk 3= středně silný český přízvuk 4= slabý český přízvuk 5= těžko postižitelný český přízvuk (=výslovnost blízka rodilému mluvčímu)					3 hlavní důvody pro volbu českého akcentu 1-5. A=slovní přízvuk B=větný přízvuk C=rytmus D=intonace E=individuální hlásky		
	1	2	3	4	5	3 výslovnostní jevy přispívající k míře ČA v AJ		
1.				4		E	C	D
2.					5	E	B	C
3.			3			C	D	E
4.				4		D	C	E
5.					5	E	C	B
6.				4		D	E	C
7.				4		D	C	B
8.				4		E	D	C
9.			3			C	B	D
10.			3			D	C	E
11.			3			E	D	C
12.				4		E	C	B
13.			3			C	E	D
14.				4		E	C	D

Příloha č. 50 - Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMČ1, RMČ2, RMA, skupina FONCV: n = 33), (viz 9.2.6, 9.2.7.5)

Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMČ1, skupina FONCV: n = 33)

Číslo subjektu	1	2	3	4	5	3 výslovnostní jevy přispívající k míře ČA v AJ		
1.			3			C	D	A
2.		2				C	D	A
3.				4,5		E	C	A
4.				4,5		C	A	E
5.		2,5				D	C	A
6.			3,5			A	C	E
7.				4		C	A	E
8.			3			D	B	A
9.			3,5			C	A	D
10.			3			E	C	A
11.			3,5			C	A	B
12.				4		C	B	E
13.				4		A	D	E
14.				4,5		A	C	E
15.			3			D	C	A
16.			3			B	D	A
17.			3,5			C	D	B
18.				4		B	C	A
19.			3,5			D	E	A
20.			3,5			A	C	D
21.			3,5			D	E	A
22.				4		A	E	C
23.			3,5			C	B	A
24.				4,5		A	E	C
25.				4		D	A	E
26.					5	B	E	D
27.				4		B	D	C
28.				4,5		D	E	A
29.				4		D	E	A
30.			3,5			D	A	E
31.		2				C	D	E
32.			3			E	B	A
33.			3			D	B	A

Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMČ2, skupina FONCV: n = 33)

Číslo subjektu	1	2	3	4	5	3 výslovnostní jevy přispívající k míře ČA v AJ		
1.			3			D	C	A
2.			3			D	C	A
3.				4		B	E	A
4.				4		E	C	A
5.		2				E	C	D
6.			3.5			A	E	C
7.				4		C	A	D
8.			3.5			B	C	A
9.				4.5		E	A	C
10.			3,5			C	A	E
11.				4		D	C	A
12.			3.5			D	C	A
13.				4		D	E	A
14.				4		E	C	A
15.			3.5			D	E	A
16.			3			B	C	D
17.			3			C	A	E
18.				4.5		A	E	C
19.				4		A	C	E
20.				4		D	A	E
21.			3			C	D	A
22.				4.5		B	C	A
23.			3			D	C	A
24.				4.5		B	A	E
25.				4		D	A	E
26.					5	B	A	E
27.			3.5			C	D	A
28.				4.5		D	E	A
29.				4.5		D	E	A
30.			3.5			D	A	E
31.		2				C	D	A
32.		2.5				C	A	D
33.		2.5				D	C	A

Míra ČA v AJ v případě nacvičeného hlasitého čtení (RMA, skupina FONCV: n = 33)

Číslo subjektu	1	2	3	4	5	3 výslovnostní jevy přispívající k míře ČA v AJ		
1			3			E	B	C
2		2				C	D	E
3					5	E	B	D
4				4		E	C	B
5			3			C	E	B
6				4		E	B	C
7				4		E	B	C
8			3			B	C	E
9			3			C	B	E
10			3			C	E	D
11			3			C	B	E
12			3			B	C	E
13				4		E	B	C
14				4		B	D	C
15				4		C	B	E
16				4		C	B	E
17				4		D	C	B
18				4		B	C	D
19				4		D	B	E
20				4		C	E	D
21			3			C	D	E
22				4		E	D	C
23			3			E	C	D
24				4		E	B	D
25				4		B	E	D
26					5	E	D	B
27				4		C	B	D
28				4		C	E	D
29				4		E	D	B
30			3			D	C	B
31			3			D	C	E
32				4		C	D	E
33			3			D	C	E

Příloha č. 51 – Deskriptivní statistiky týkající se míry ČA připraveného hlasitého čtení
(viz 9.2.7.1, 9.2.7.3)

S 1-66	RMČ1	RMČ2	RMA	\bar{x}	max.	min.
35	2	3	2	2,33	3	2
12	2,5	3	2	2,50	3	2
38	2,5	2	3	2,50	3	2
3	2,5	3	3	2,83	3	2,5
8	2,5	3	3	2,83	3	2,5
11	2,5	3	3	2,83	3	2,5
30	3	2,5	3	2,83	3	2,5
64	2	3,5	3	2,83	3,5	2
66	3	2,5	3	2,83	3	2,5
2	3	3	3	3,00	3	3
4	3,5	2,5	3	3,00	3,5	2,5
15	2,5	3,5	3	3,00	3,5	2,5
34	3	3	3	3,00	3	3
65	3	2	4	3,00	4	2
29	3,5	3	3	3,17	3,5	3
41	3	3,5	3	3,17	3,5	3
43	3	3,5	3	3,17	3,5	3
10	3	3	4	3,33	4	3
17	3	4	3	3,33	4	3
20	2,5	3,5	4	3,33	4	2,5
22	3,5	3,5	3	3,33	3,5	3
25	3	3	4	3,33	4	3
28	4	3	3	3,33	4	3
31	3	3	4	3,33	4	3
49	3	3	4	3,33	4	3
6	3	3,5	4	3,50	4	3
13	3,5	4	3	3,50	4	3

23	3,5	3	4	3,50	4	3
32	4	3,5	3	3,50	4	3
44	3,5	4	3	3,50	4	3
45	4	3,5	3	3,50	4	3
48	3	3,5	4	3,50	4	3
50	3,5	3	4	3,50	4	3
54	3,5	4	3	3,50	4	3
7	3,5	3,5	4	3,67	4	3,5
16	3	4	4	3,67	4	3
26	3,5	3,5	4	3,67	4	3,5
39	3,5	3,5	4	3,67	4	3,5
42	3,5	4,5	3	3,67	4,5	3
51	4	3	4	3,67	4	3
55	4	3	4	3,67	4	3
56	3,5	4,5	3	3,67	4,5	3
63	3,5	4,5	3	3,67	4,5	3
1	4	3,5	4	3,83	4	3,5
5	3,5	4	4	3,83	4	3,5
9	4	3,5	4	3,83	4	3,5
27	3,5	4	4	3,83	4	3,5
53	3,5	4	4	3,83	4	3,5
57	4,5	3	4	3,83	4,5	3
61	4	3,5	4	3,83	4	3,5
40	4	4	4	4,00	4	4
46	4	4	4	4,00	4	4
52	3,5	4,5	4	4,00	4,5	3,5
18	4,5	4	4	4,17	4,5	4
37	4,5	4	4	4,17	4,5	4
47	4,5	4	4	4,17	4,5	4
58	4	4,5	4	4,17	4,5	4
62	4	4,5	4	4,17	4,5	4

24	4	4	5	4,33	5	4
33	4,5	4,5	4	4,33	4,5	4
21	4,5	4	5	4,50	5	4
36	4,5	4	5	4,50	5	4
60	4,5	5	4	4,50	5	4
14	5	5	4	4,67	5	4
19	5	5	4	4,67	5	4
59	5	4	5	4,67	5	4

Příloha č. 52 – RMČ1: výběr 3 výslovnostních jevů pro nahrávky označené 1 – 66

(viz 9.2.7.5)

2 výslovnostní jevy bez váhy = 1, maximální váha = 4, minimální váha = 2

RMČ1	1 Slovní přízvuk	2 Větný přízvuk	3 Rytmus	4 Intonace	5 Indiv. hlásky
1	1	2	4	3	1
2	1	1	3	2	4
3	2	1	4	3	1
4	4	1	3	1	2
5	2	1	3	4	1
6	3	1	2	1	4
7	1	1	3	4	2
8	2	1	1	4	3
9	4	1	3	1	2
10	1	2	3	4	1
11	2	1	4	3	1
12	3	1	2	1	4
13	3	1	1	2	4
14	2	1	3	4	1
15	2	1	3	4	1
16	3	1	2	1	4
17	1	1	3	4	2
18	3	1	1	4	2
19	1	3	1	4	2
20	2	1	3	4	1
21	3	1	4	1	2
22	3	1	4	1	2
23	2	1	1	4	3
24	2	3	4	1	1
25	1	3	2	4	1
26	3	4	1	2	1
27	2	1	3	4	1
28	2	1	3	4	1
29	2	1	1	4	3
30	1	4	2	1	3
31	4	1	3	1	2
32	3	1	4	1	2
33	3	1	2	1	4
34	2	1	4	3	1
35	2	1	4	3	1

36	2	1	3	1	4
37	3	1	4	1	2
38	2	1	3	4	1
39	4	1	3	1	2
40	3	1	4	1	2
41	2	3	1	4	1
42	3	1	4	2	1
43	2	1	3	1	4
44	3	2	4	1	1
45	1	3	4	1	2
46	4	1	1	3	2
47	4	1	3	1	2
48	2	1	3	4	1
49	2	4	1	3	1
50	1	2	4	3	1
51	2	4	3	1	1
52	2	1	1	4	3
53	4	1	3	2	1
54	2	1	1	4	3
55	4	1	2	1	3
56	2	3	4	1	1
57	4	1	2	1	3
58	3	1	1	4	2
59	1	4	1	2	3
60	1	4	2	3	1
61	2	1	1	4	3
62	2	1	1	4	3
63	3	1	1	4	2
64	1	1	4	3	2
65	1	1	4	3	2
66	2	3	1	1	4
Σ	152	102	171	166	135
průměr	2,288	1,545	2,591	2,515	2,045

Příloha č. 53 – RMČ2: výběr 3 výslovnostních jevů pro nahrávky označené 1 – 66

(viz 9.2.7.5)

2 výslovnostní jevy bez váhy = 1, maximální váha = 4, minimální váha = 2

RMČ2	1 Slovní přízvuk	2 Větný přízvuk	3 Rytmus	4 Intonace	5 Indiv. hlásky
1	1	2	4	3	1
2	1	1	3	2	4
3	2	1	4	3	1
4	4	1	3	1	2
5	2	1	3	4	1
6	1	3	2	1	4
7	1	1	3	4	2
8	2	1	1	4	3
9	4	1	3	1	2
10	1	2	3	4	1
11	2	1	4	3	1
12	3	1	2	1	4
13	3	1	1	2	4
14	2	1	3	4	1
15	2	1	3	4	1
16	3	1	2	1	4
17	1	1	3	4	2
18	3	1	1	4	2
19	1	3	1	4	2
20	2	1	1	4	3
21	2	1	4	3	1
22	3	1	2	1	4
23	3	1	4	2	1
24	3	1	4	1	2
25	3	1	2	4	1
26	3	1	4	1	2
27	2	1	3	4	1
28	2	1	3	4	1
29	2	3	1	1	4
30	2	4	1	1	3
31	2	1	3	4	1
32	2	1	1	4	3
33	2	1	3	1	4

34	2	1	3	4	1
35	2	1	3	4	1
36	2	4	1	1	3
37	2	1	3	1	4
38	1	1	3	2	4
39	4	1	2	1	3
40	3	1	4	2	1
41	2	4	3	1	1
42	3	1	2	1	4
43	3	1	4	1	2
44	2	1	3	4	1
45	2	1	3	4	1
46	2	1	1	4	3
47	2	1	3	1	4
48	2	1	1	4	3
49	1	4	3	2	1
50	3	1	4	1	2
51	4	1	2	1	3
52	4	1	3	1	2
53	3	1	1	4	2
54	2	1	4	3	1
55	2	4	3	1	1
56	2	1	3	4	1
57	3	4	1	1	2
58	3	1	1	4	2
59	3	4	1	1	2
60	2	1	4	3	1
61	2	1	1	4	3
62	2	1	1	4	3
63	3	1	1	4	2
64	2	1	4	3	1
65	3	1	4	2	1
66	2	1	3	4	1
Σ	152	95	168	171	140
průměr	2,303	1,439	2,545	2,591	2,121

Příloha č. 54 – RMA: Výběr 3 výslovnostních jevů pro nahrávky označené 1 – 66

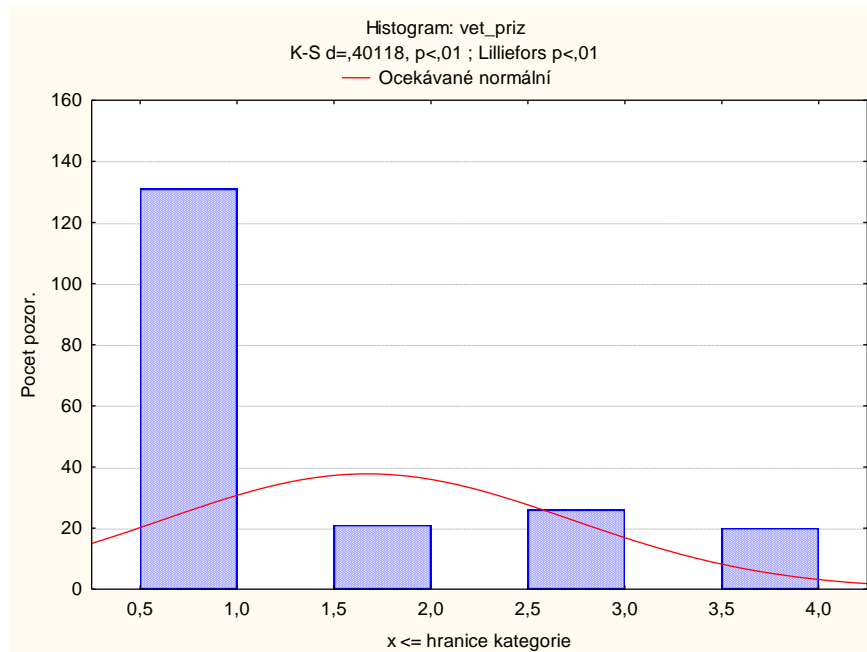
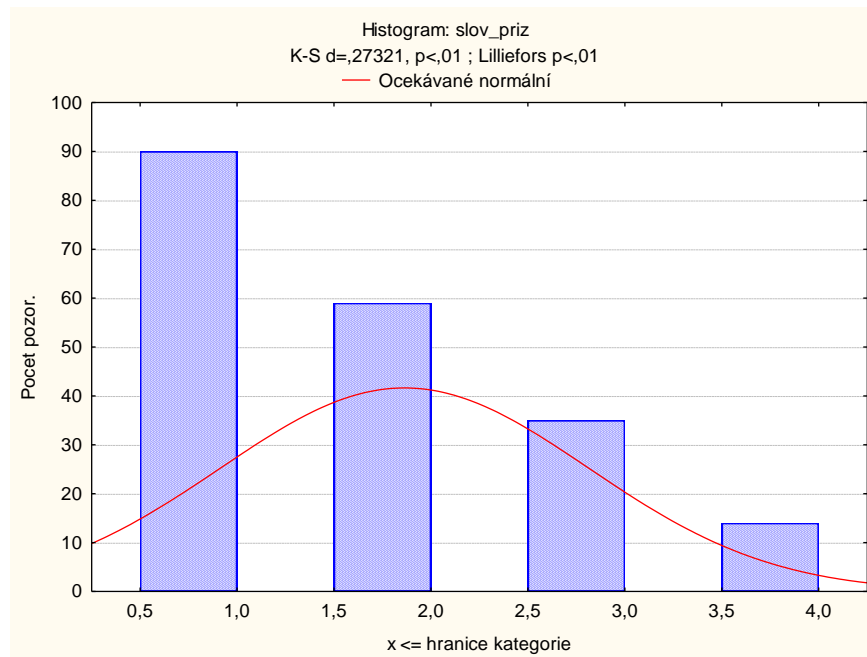
(viz 9.2.7.5)

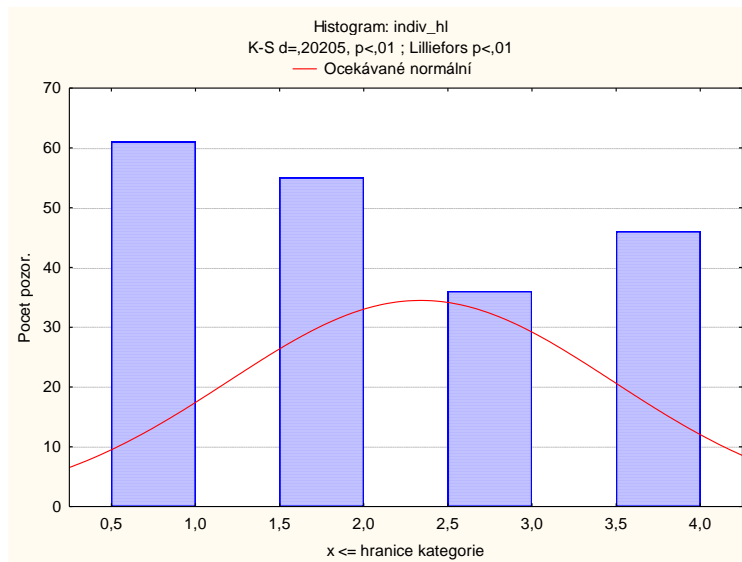
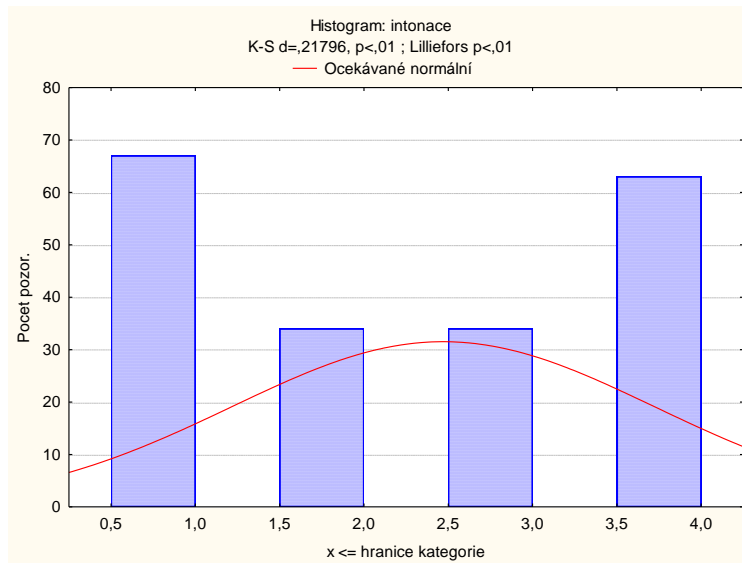
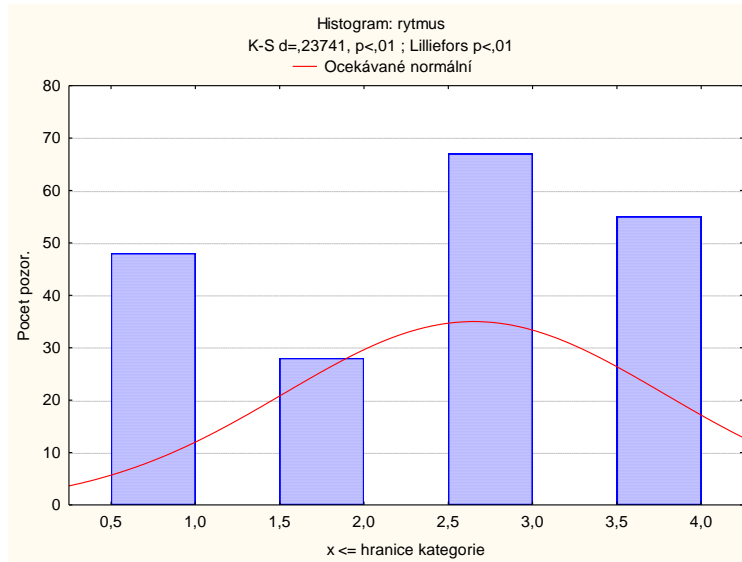
2 výslovnostní jevy bez váhy = 1, maximální váha = 4, minimální váha = 2

RMA	1	2	3	4	5
	Slovní přízvuk	Větný přízvuk	Rytmus	Intonace	Indiv. hlásky
1	1	2	4	1	3
2	1	4	3	1	2
3	1	1	3	4	2
4	1	1	4	2	3
5	1	1	4	3	2
6	1	2	1	3	4
7	1	2	1	3	4
8	1	1	3	2	4
9	1	4	2	1	3
10	1	1	3	2	4
11	1	1	4	2	3
12	1	3	1	2	4
13	1	1	4	2	3
14	1	2	1	4	3
15	1	3	4	2	1
16	1	2	4	1	3
17	1	4	3	1	2
18	1	1	3	4	2
19	1	1	4	2	3
20	1	1	4	3	2
21	1	2	1	3	4
22	1	2	1	3	4
23	1	1	3	2	4
24	1	4	2	1	3
25	1	1	3	2	4
26	1	1	4	2	3
27	1	3	1	2	4
28	1	1	4	2	3
29	1	2	1	4	3
30	1	3	4	2	1
31	1	2	1	3	4
32	1	1	4	2	3
33	1	1	4	3	2
34	1	2	1	3	4
35	1	1	3	2	4
36	1	3	2	1	4
37	1	1	4	3	2
38	1	1	3	4	2

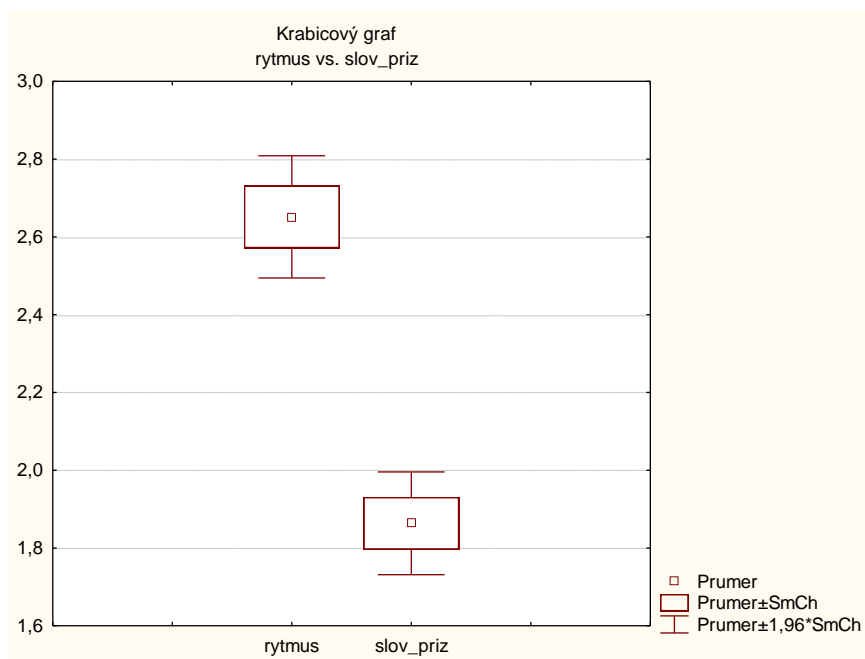
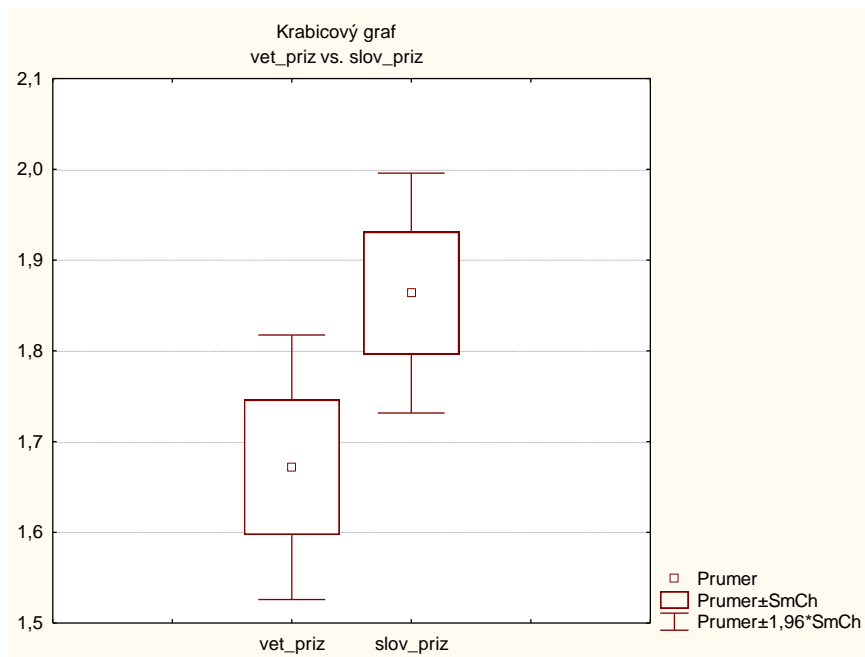
39	1	2	3	1	4
40	1	1	2	4	3
41	1	2	3	4	1
42	1	1	2	3	4
43	1	3	4	2	1
44	1	1	3	4	2
45	1	1	2	3	4
46	1	2	3	1	4
47	1	1	4	2	3
48	1	1	3	2	4
49	1	3	2	1	4
50	1	1	4	3	2
51	1	3	1	2	4
52	1	2	3	1	4
53	1	2	4	1	3
54	1	3	2	1	4
55	1	3	2	1	4
56	1	4	3	1	2
57	1	3	4	1	2
58	1	1	4	2	3
59	1	3	4	1	2
60	1	4	3	1	2
61	1	3	2	1	4
62	1	4	2	3	1
63	1	3	4	1	2
64	1	3	4	1	2
65	1	2	3	4	1
66	1	4	3	2	1
Σ	66	136	189	143	192
průměr	1,000	2,061	2,864	2,167	2,909

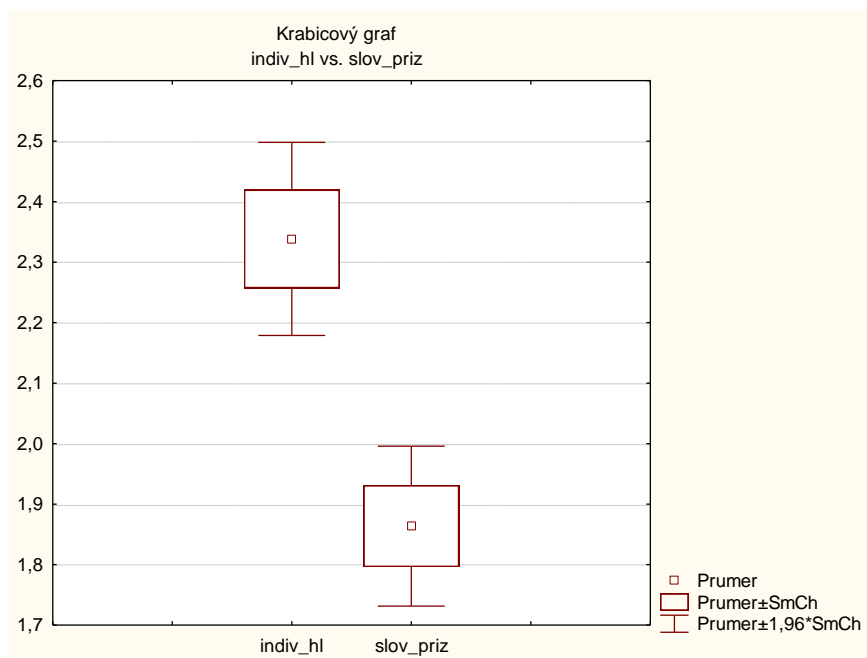
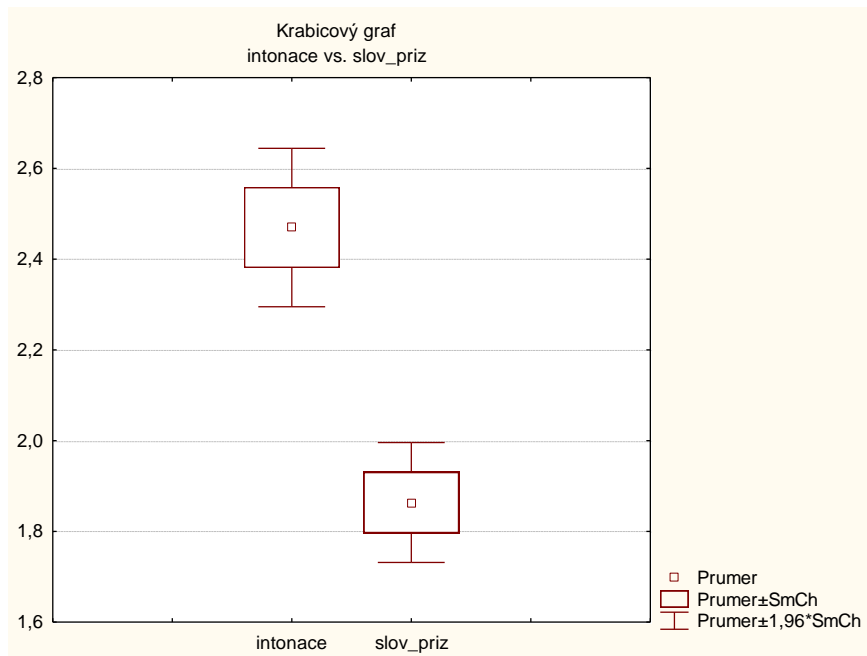
Příloha č. 55 – Histogramy pro slovní přízvuk, větný přízvuk, rytmus, intonaci a individuální hlásky (viz 9.2.7.5)





Příloha č. 56 – Krabicové grafy pro srovnání závažnosti slovního přízvuku s ostatními výslovnostními jevy: větným přízvukem, rytmem, intonací a individuálními hláskami (viz 9.2.7.5)





Příloha č. 57 - Testování hypotézy o statistické významnosti vypočítaného Pearsonova koeficientu korelace (viz 9.2.7.3)

H1: Jednotlivé Pearsonovy koeficienty korelace r_{p1-3} svědčí o tom, že mezi hodnoceními od hodnotitelů RMČ1 a RMA, RMČ1 a RMČ2, RMČ2 a RMA jsou (statisticky) významné vztahy závislosti.

Byly formulovány hypotézy, nulová a alternativní, týkající se korelací mezi jednotlivými hodnoceními 66 nahrávek.

H₀: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace r_{p1-3} nevypovídá o významném vztahu závislosti mezi hodnotiteli RMČ1 a RMA, RMČ1 a RMČ2, RMČ2 a RMA.

H_A: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace r_{p1-3} vypovídá o významném vztahu závislosti hodnocení RMČ1 a RMA, RMČ1 a RMČ2, RMČ2 a RMA.

Testování statistické významnosti jsme provedli na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, při

$$t = \frac{r_p}{\sqrt{1-r_p^2}} \cdot \sqrt{n-2}$$

stupních volnosti $F = n - 2 = 64$. Pro výpočet testového kritéria t jsme použili vzorec, kde t = testové kritérium, r_p = Pearsonův koeficient korelace a n = počet srovnávaných dvojic.

Obrázek: Vzorec pro výpočet testového kritéria t

K zamítnutí nulové hypotézy na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nás vedla data v tabulce č. 11, z níž vyplývá, že vypočítaná hodnota testového kritéria pro jednotlivé dvojice hodnocení (řádek 5) je vyšší než hodnota kritická (řádek 3), a proto můžeme předpokládat, že mezi hodnoceními je statisticky významná závislost (Chráška, 2007, s. 116 -117). Navíc mezi dvojicemi hodnotitelů RMČ1 a RMA, RMČ1 a RMČ2 je dokonce statisticky významná korelace i při $t_{0,01}(64) = 2,66$.

Dvojice hodnocení/ Statistická data	Hodnocení českými rodilými mluvčími (RMČ1 a RMČ2)	Hodnocení českým a anglickým rodilým mluvčím (RMČ1 a RMA)	Hodnocení českým a anglickým rodilým mluvčím (RMČ2 a RMA)
r_p	0,562	0,598	0,311
$t_{0,05}(64)$	2,000	2,000	2,000
$t_{0,01}(64)$	2,660	2,660	2,660
t	5,440	5,690	2,620

Tabulka: Přehled testových kritérií pro hodnocení nahrávek jednotlivými dvojicemi hodnotitelů

Příloha č. 58 - Posouzení statistické významnosti Kendallova koeficientu shody (viz 9.2.7.4)

H₁: Vypočítaný Kendallův koeficient shody vypovídá o tom, že mezi hodnocením od jednotlivých hodnotitelů je shoda (míra těsnosti vztahu mezi oběma hodnotiteli).

Byly formulovány hypotézy, nulová a alternativní, týkající se korelací mezi jednotlivými hodnoceními 66 nahrávek.

H₀: Vypočítaný Kendallův koeficient shody nevypovídá o tom, že mezi hodnocením od jednotlivých hodnotitelů je shoda (W = 0).

H_A: Vypočítaný Kendallův koeficient shody vypovídá o tom, že mezi hodnocením od jednotlivých hodnotitelů je shoda (W ≠ 0).

Testování statistické významnosti jsme provedli na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, při stupních volnosti $f = n - 1$ (65). K výpočtu testového kritéria slouží vzorec $\chi^2 = W \cdot k (n-1)$, kde k = počet hodnotitelů (3), n = počet posuzovaných nahrávek (66) a W je vypočítaný Kendallův koeficient shody.

K výpočtu testového kritéria chí-kvadrát byla sestavena tabulka, ze které vyplývá, že na hladině významnosti 0,05 můžeme odmítnout H_0 a přijmout H_A jen pro dvojice hodnotitelů **RMČ1 a RMČ2**, **RMČ1 a RMA**, na hladině významnosti 0,01 můžeme odmítnout H_0 a přijmout H_A jen pro dvojici hodnotitelů **RMČ1 a RMA**. Naopak mezi hodnoceními **RMČ2 a RMA** na hladině významnosti 0,05 musíme přijmout H_0 , tj. hodnotitelé se značně liší.

Dvojice hodnocení/ Statistická data	Hodnocení českými rodilými mluvčími (RMČ1 a RMČ2)	Hodnocení českým a anglickým rodilým mluvčím (RMČ1 a RMA)	Hodnocení českým a anglickým rodilým mluvčím (RMČ2 a RMA)
W	0,448657	0,494788	0,277269
$\chi^2_{0,05}(65)$	84,82065	84,82065	84,82065
$\chi^2_{0,01}(65)$	94,42208	94,42208	94,42208
$\chi^2_{0,85}(65)$	-	-	53,292579
χ^2	87,488115	96,48366	54,067455

Tabulka: Posouzení statistické významnosti Kendallových koeficientů pomocí χ^2

V jejich případě je vypočítaná hodnota $\chi^2 = 54,067455$ nižší než kritická hodnota na hladině významnosti 0,01 a 0,05. Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 54,067455$ je vyšší než kritická až při $\chi^2_{0,85}(65) = 53,292579$.

Příloha č. 59 - Výpočet a posouzení statistické významnosti Kendallova tau (viz 9.2.7.8)

Výpočet Kendallova tau

Chráska (ibid.: 109) navrhuje, aby se aplikovalo testové kritérium chí-kvadrát, prostřednictvím něhož se ověřuje statistická významnost Kendallova koeficientu shody na základě vzorce: $\chi^2 = W \cdot k (n-1)$. K výpočtu testového kritéria chí-kvadrát byla sestavena tabulka (viz níže).

Výslovnostní jevy	Hodnocení 66 nahrávek 3 hodnotiteli:			Součet pořadí x	χ^2
	RMČ1	RMČ2	RMA		
Slovní přízvuk	3	3	5	11	121
Větný přízvuk	5	5	4	14	196
Rytmus	1	2	2	5	25
Intonace	2	1	3	6	36
Individuální hlásky	4	4	1	9	81
				$\Sigma 45$	$\Sigma 459$

Tabulka: Výpočet Kendallova koeficientu shody

Posouzení statistické významnosti Kendallova tau

Nejprve byly stanoveny tyto hypotézy:

H₀: Vypočítaný Kendallův koeficient nevypovídá o shodě (míře těsnosti) mezi srovnávanými pořadími, jak je posoudili jednotliví hodnotitelé ($W = 0$).

H_A: Vypočítaný Kendallův koeficient vypovídá o shodě (míře těsnosti) mezi srovnávanými pořadími, jak je posoudili jednotliví hodnotitelé ($W \neq 0$).

Testové kritérium chí-kvadrát má hodnotu $\chi^2 = 7,2$. Protože nalezená kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ je větší než vypočítaná, musíme přijmout nulovou hypotézu o tom, že vypočítaný Kendallův koeficient nevypovídá o shodě mezi srovnávanými pořadími, jak je posoudili jednotliví hodnotitelé. To může vyplývat také ze skutečnosti, že počet hodnocení je vyšší jak 20 (Abdi, 2007).

Protože Kendallův koeficient shody nevypovídal o míře těsnosti vztahu mezi pořadími, jak je stanovili hodnotitelé, prověřili jsme ještě pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace, jak těsný vztah je mezi pořadími výslovnostních jevů v případě hodnotitelů RMČ1

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$$

a RMA ($r_s = 0,2$) a RMČ2 a RMA ($r_s = 0,1$) dle vzorce, kde n = počet srovnávaných dvojic a d = rozdíl v pořadí pro jednu dvojici hodnot (Chráška, 2007, s. 104).

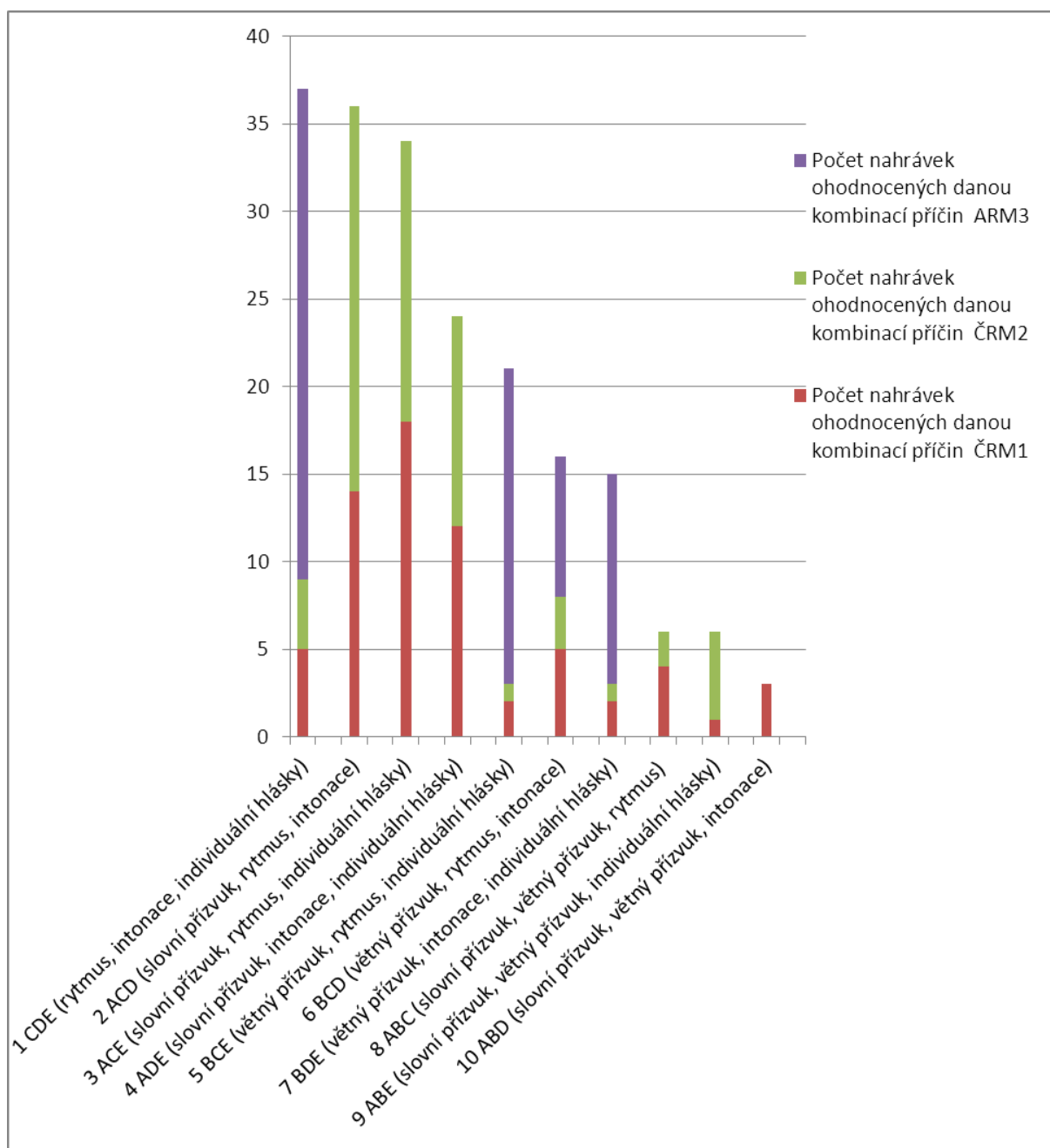
Obrázek: Vzorec pro výpočet Spearmanova koeficientu pořadové korelace

Dle přibližné interpretace korelačního koeficientu obě vypočítané hodnoty 0,1 a 0,2 svědčí o slabé závislosti. Ale protože jsou obě hodnoty kladné, dá se usuzovat, že vyšším hodnotám určitého výslovnostního jevu u jednoho hodnotitele budou odpovídat spíše vyšší hodnoty daného výslovnostního jevu a nižším hodnotám určitého výslovnostního jevu u jednoho hodnotitele budou odpovídat spíše nižší hodnoty daného výslovnostního jevu (ibid.). Srovnání pořadové korelace pro RMČ1 a RMČ2 by nemělo smysl, protože pouze 2 dvojice hodnot mají jiné pořadí, a nikoliv čtyři, což je podmínkou užití tohoto koeficientu (Chráška, 2007, s. 104).

Příloha č. 60 – Pořadí tří příčin českého akcentu v AJ dle frekvence užití hodnotiteli

(viz 9.2.7.11)

Pořadí 1-10 kombinací tří příčin českého akcentu v AJ	Počet nahrávek ohodnocených danou kombinací příčin			Suma nah- rávek ze 198	Suma nahrá- vek v %	Počet nahrávek v procentech ohodnocených danou kombinací příčin		
	RMČ1	RMČ2	RMA			RMČ1	RMČ2	RMA
1 CDE (rytmus, intonace, individuální hlásky)	5	4	28	37	18,69%	7,58 %	6,06 %	42,42 %
2 ACD (slovní přízvuk, rytmus, intonace)	14	22	0	36	18,18%	21,21 %	33,33 %	0,00 %
3 ACE (slovní přízvuk, rytmus, individuální hlásky)	18	16	0	34	17,17%	27,27 %	24,24 %	0,00 %
4 ADE (slovní přízvuk, intonace, individuální hlásky)	12	12	0	24	12,12%	18,18 %	18,18 %	0,00 %
5 BCE (větný přízvuk, rytmus, individuální hlásky)	2	1	18	21	10,60%	3,03 %	1,52 %	27,27 %
6 BCD (větný přízvuk, rytmus, intonace)	5	3	8	16	8,08%	7,58 %	4,55 %	12,12 %
7 BDE (větný přízvuk, intonace, individuální hlásky)	2	1	12	15	7,58%	3,03 %	1,52 %	18,18 %
8 ABC (slovní přízvuk, větný přízvuk, rytmus)	4	2	0	6	3,03%	6,06 %	3,03 %	0,00 %
9 ABE (slovní přízvuk, větný přízvuk, individuální hlásky)	1	5	0	6	3,03%	1,52 %	7,58 %	0,00 %
10 ABD (slovní přízvuk, větný přízvuk, intonace)	3	0	0	3	1,52%	4,55 %	0,00 %	0,00 %
				Σ 198				



Graf: Preference jednotlivých hodnotitelů ve vztahu ke kombinacím výslovnostních jevů

Příloha č. 61 – Pořadí kombinací příčin dle počtu shodných hodnocení dvěma hodnotiteli (viz 9.2.7.11)

Pořadí 1-10 kombinací tří příčin ČA v AJ	Shoda mezi hodnotiteli Čísla nahrávek ohodnocena stejně dvěma hodnotiteli (např. ACD - 3,5,11,14,15 27,28) nebo třemi hodnotiteli (např. BDE- 19)			Celkem počet nahrávek hodnocených danou kombinací příčin	Z toho počet shodných hodnocení mezi 2 hodnotiteli	Z toho počet shodných hodnocení mezi 3 hodnotiteli
	RMČ1	RMČ2	RMA			
1 CDE (rytmus, intonace, individuální hlásky)	2,7,17, 64,65	2,7,17	64,65	37	5	0
2 ACD (slovní přízvuk, rytmus, intonace)	3,5,11, 14,15, 27,28,	3,5,11, 14,15, 27,28	-	36	7	0
3 ACE (slovní přízvuk, rytmus, individuální hlásky)	4,9,12, 16,22, 33,37,39 43,47	4,9,12,16, 22,33,37, 39, 43, 47,	-	34	10	0
4 ADE (slovní přízvuk, intonace, individuální hlásky)	8,13,18, 46, 58, 61,62, 63	8,13,18, 46,58, 61,62, 63	-	24	8	0
5 BCE (větný přízvuk, rytmus, individuální hlásky)	45	-	45	21	1	0
6 BCD (větný přízvuk, rytmus, intonace)	1, 10, 50, 60	1, 10	50, 60	16	4	0
7 BDE (větný přízvuk, intonace, individuální hlásky)	19, 59	19	19, 59	15	1	1
8 ABC (slovní přízvuk, větný přízvuk, rytmus)	-	-	-	6	0	0
9 ABE (slovní přízvuk, větný přízvuk, individuální hlásky)	-	-	-	6	0	0
10 ABD (slovní přízvuk, větný přízvuk, intonace)	-	-	-	3	0	0
				Σ 198	Σ 36	Σ 1

Příloha č. 62 - Testování hypotéz o vlivu nácviku hlasitého čtení na míru ČA v předvýzkumu (viz 9.3.4, 9.3.5.1)

Provedli jsme testování hypotéz o vlivu nácviku hlasitého čtení na míru českého akcentu v AJ. Vyšli jsme z formulace nulové a alternativní hypotézy:

H₀: Nácvik hlasitého čtení nemá (statisticky významný) vliv na snížení ČA v AJ.

H_A: Nácvik hlasitého čtení má (významný pozitivní) vliv na snížení ČA v AJ.

Pomocí párového t-testu, kterému byly podrobeny jednotlivé páry nahrávek od jedné hodnotitelky, byla odmítnuta alternativní hypotéza. K přijetí nulové hypotézy popírající statisticky významný vliv nácviku hlasitého čtení na snížení českého akcentu v AJ nás vedly výsledky uvedené v tabulce č. 1, které byly podkladem pro výpočet testového kritéria t při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,005$ pro počet stupňů volnosti $f = 9$ (vzorec viz 9.3.6). Protože hodnota testového kritéria ($t = 1,324$) vyšla menší než nalezená hodnota testového kritéria $t_{0,05}(9) = 2,262$ v tabulce *Kritické hodnoty testového kritéria t* (Chráška, 2007, s. 258), bylo nutné přijmout nulovou hypotézu.

Proto nás zajímalo, zda zvýšení počtu nahrávek v hlavním výzkumu na 30-35, které budou hodnoceny rozdílnými hodnotiteli, povede k zamítnutí či přijetí nulové hypotézy.

Počet párů nahrávek	Hlasité čtení		<i>d</i>	<i>d</i> ²
	<i>bez přípravy</i>	<i>s přípravou</i>		
1	3	3,5	0,50	0,25
2	3	3	0,00	0,00
3	3,5	3	-0,50	0,25
4	3	4	1,00	1,00
5	3	3,5	0,50	0,25
6	2,5	3	0,50	0,25
7	3	4,5	1,50	2,25
8	3,5	3,5	0,00	0,00
9	4	5	1,00	1,00
10	3	3	0,00	0,00
Σ_{n1-n10}	31,50	36,00	4,50	5,25
\bar{x}	3,15	3,60	$\bar{d} = 0,45$	

Tabulka č. 1: Data sloužící k výpočtu párového t-testu v předvýzkumu

Kromě hodnocení míry českého akcentu v nahrávkách hlasitého čtení na stupnici 1 až 5, bylo hodnotitelkou posouzeno, které tři výslovnostní jevy z pěti vybraných na základě studia literatury a vlastní zkušeností s monolingvní skupinou českých studentů (A = slovní přízvuk, B = větný přízvuk, C = rytmus, D = intonace a E = výslovnost jednotlivých hlásek) nejvíce ovlivnily přidělení určitého skóre ČA, což je pro ilustraci v tabulce č. 2 zachováno (12. řádek tabulky, 2. a 6. sloupec).

Počet párů hodnot	Hlasité čtení							
	Bez přípravy				S přípravou			
1	3	E	C	D	3,5	D	E	A
2	3	D	E	A	3	D	C	E
3	3,5	C	D	B	3	C	D	B
4	3	E	D	C	4	E	D	C
5	3	D	C	A	3,5	C	E	A
6	2,5	D	C	E	3	D	C	A
7	3	C	E	D	4,5	C	A	E
8	3,5	E	C	D	3,5	C	A	D
9	4	C	A	E	5	B	E	A
10	3	A	C	D	3	C	D	E

Tabulka č. 9.20: Aplikace kritérií hodnocení ČA v AJ v procesu hlasitého čtení

Jednotlivým nominálním kategoriím A = slovní přízvuk, B = větný přízvuk, C = rytmus, D = intonace a E = výslovnost jednotlivých hlásek byly přiděleny číselné hodnoty následujícím způsobem. Jako příklad si uvedeme hodnoty pro první pár nahrávek: E a D byly považovány jako nejdůležitější, proto každému z nich byly přiděleny 3 body, C a E jako druhé v pořadí dostaly po dvou bodech a D a A po jednom bodu. Rytmus byl shledán nejdůležitější výslovnostní kategorií třikrát, a proto mu bylo přiděleno 9 bodů. Z výše uvedené tabulky také vyplývá, že hodnotitelka identifikovala minimálně dva shodné výslovnostní jevy jako problematické v případě připraveného čtení i čtení bez přípravy u každého studenta, ve dvou případech dokonce tři identické výslovnostní jevy.

Celkové výsledky předvýzkumu naznačují, že nejdůležitější výslovnostní kategorie pro percepci českého akcentu pro hodnotitele jsou rytmus - 40 bodů (3. a 6. sloupec), intonace (33 bodů) a výslovnost individuálních hlásek (27 bodů) u hlasitého čtení s přípravou i bez přípravy. Stejně pořadí platí pro tyto tři výslovnostní jevy, i pokud jde o četnost výskytu. Rytmus byl z 20 možných případů označen jako rozhodující příčina českého akcentu 17 krát (součet 2. a 5. sloupce), intonace 16 krát a individuální hlásky 14 krát. (Viz tabulka č. 3 níže.)

Výslovnostní kategorie: pořadí 1-5	Hlasité čtení bez přípravy (průměrné skóre = 3,15)			Hlasité čtení s přípravou (průměrné skóre = 3,60)		
	Frekvence použití	Celkově přidělené body	Frekvence použití pro nejdůležitější výslovnostní kategorii	Frekvence použití	Celkově přidělené body	Frekvence použití pro nejdůležitější výslovnostní kategorii
Rytmus	9	20	3	8	20	5
Intonace	9	17	3	7	16	3
Individuální hlásky	7	15	3	7	12	1
Slovní přízvuk	4	7	1	6	8	0
Větný přízvuk	1	1	0	2	4	1

Tabulka č. 3: Pořadí 5 výslovnostních kategorií aplikovaných při hodnocení ČA

Je ale samozřejmě těžké postihnout, jaký vliv má nácvik hlasitého čtení na odstranění nedostatků v určité výslovnostní oblasti, protože i při menší míře českého přízvuku mohou být vybrány stejné kategorie, aniž by byla postižena míra jejich zdokonalení.

Jsme si vědomi, že hodnocení jednoho a téhož hodnotitele musí podléhat určitému stupni subjektivity, proto pro hlavní výzkum byli přizváni jako hodnotitelé i kolegové fonetici z mateřské a jiných kateder pedagogických fakult.

V předvýzkumu si autorka práce prověřila, že detailní srovnání dvou typů nahrávek hlasitého čtení (s přípravou a bez přípravy) je schůdnější, pokud všichni studenti budou pracovat s jednotným textem nahrávky, která je jim zadána z následujících důvodů. Mohou být posouzeny všechny sledované aspekty výslovnosti u nahrávek hlasitého čtení (tj. mluvního tempa, trvání nahrávky, počet slov, jejichž výslovnost je ovlivněna pravopisnou podobou slova, neadekvátní produkce samohlásek v přízvučných slabikách, absence redukce kvality či kvantity samohlásek v nepřízvučných slabikách plnovýznamových a gramatických slov) spolehlivěji, protože je možné kontrolovat proměnné, které jsou pro všechny studenty stejné, což umožňuje objektivnost srovnání. Míjíme tím proměnné, jako jsou:

- obtížnost textu (čitivost a délka textu; počet číslovek, vlastních jmen, víceslabičných slov; vzájemný poměr slovních druhů; množství gramatických koncovek, rychlost a technická kvalita modelové nahrávky),

- výběr standardní výslovnosti AJ (britská),
- typ textu primárně určen pro hlasité čtení.

Současně jsme si ale vědomi, že aplikací jednotného textu můžeme přijít o:

- mnohost, která může přinést různé pohledy na tentýž jev (např. frekvence jednoslabičných a víceslabičných slov v různých typech textů ve vztahu k realizaci vokálů v přízvučných a nepřízvučných slabikách),
- motivaci studentů, pokud si text nemohou vybrat, ale je jim zadán.

Příloha č. 63 – Instrukce pro hodnotitele dvou typů hlasitého čtení (viz 9.2.5.1)

1. Začít poslechem nacvičeného hlasitého čtení.
2. Vyslechnout si nahraný vzorek každého studenta jen jednou.
3. Do hodnotícího dotazníku zaznamenat jak hodnocení od 1 do 5 reflektující míru českého akcentu v AJ, tak vybrat důvody, proč jste se rozhodli danému čtenáři přidělit určité hodnocení.
4. Po pauze minimálně 2 týdnů si poslechnout nahrávky hlasitého čtení spatra.
5. Opakovat postup v bodě 3.
6. Neupravovat naměřené výsledky, i když budou znamenat, že se studenti ve čtení buď nezlepší, nebo dokonce zhorší navzdory nácviku.

Příloha č. 64 – Hodnocení 32 nahrávek nacvičeného hlasitého čtení 4 hodnotiteli

(viz 9.3.7.1, 9.3.7.2)

<i>S 1-32</i>	<i>RMČ1</i>	<i>RMČ2</i>	<i>RMČ3</i>	<i>RMA</i>	<i>průměr</i>	<i>max.</i>	<i>min.</i>
1	4,0	3,5	4	4,0	3,875	4,0	3,5
2	3,0	3,0	1,5	3,0	2,625	3,0	1,5
3	2,5	3,0	2,5	3,0	2,750	3,0	2,5
4	3,5	2,5	2	3,0	2,750	3,5	2,0
5	3,5	4,0	4,5	4,0	4,000	4,0	3,5
6	3,0	3,5	3	4,0	3,375	4,0	3,0
7	3,5	3,5	2,5	4,0	3,375	4,0	2,5
8	2,5	3,0	3	3,0	2,875	3,0	2,5
9	4,0	3,5	2	4,0	3,375	4,0	2,0
10	3,0	3,0	1,5	4,0	2,875	4,0	1,5
11	2,5	3,0	1	2,0	2,125	3,0	1,0
12	3,5	4,0	2	3,0	3,125	4,0	2,0
13	5,0	5,0	4,5	4,0	4,625	5,0	4,0
14	2,5	3,5	2	3,0	2,750	3,5	2,0
15	3,0	4,0	2,5	4,0	3,375	4,0	2,5
16	3,0	4,0	3	3,0	3,250	4,0	3,0
17	4,5	4,0	4	4,0	4,125	4,5	4,0
18	5,0	5,0	4	4,0	4,500	5,0	4,0
19	2,5	3,5	2,5	4,0	3,125	4,0	2,5
20	4,5	4,0	4,5	5,0	4,500	5,0	4,0
21	3,5	3,5	3	3,0	3,250	3,5	3,0
22	3,5	3,0	2,5	4,0	3,250	4,0	2,5
23	4,0	4,0	4	5,0	4,250	5,0	4,0
24	3,0	3,0	3	4,0	3,250	4,0	3,0
25	3,5	3,5	4	4,0	3,750	4,0	3,5
26	3,5	4,0	3	4,0	3,625	4,0	3,5
27	4,0	3,0	3	3,0	3,250	4,0	3,0
28	3,5	3,0	2	3,0	2,875	3,5	3,0
29	3,0	2,5	3	3,0	2,875	3,0	2,5
30	3,0	3,0	3	4,0	3,250	4,0	3,0
31	4,0	3,5	2,5	3,0	3,250	4,0	3,0

32	4,5	4,5	4,5	4,0	4,375	4,5	4,0
Σ	111,5	113,0	94	116,0	108,625	126,0	91,5
x	3,48	3,53	2,94	3,63	3,547	3,94	3,17

Příloha č. 65 – Hodnocení 32 nahrávek hlasitého čtení spatra 3 hodnotiteli
(viz 9.3.7.1, 9.3.7.2)

<i>S 1-32</i>	<i>RMČ1</i>	<i>RMČ2</i>	<i>RMČ3</i>	<i>průměr</i>	<i>max.</i>	<i>min.</i>
1	3,5	3	4,5	3,667	4,5	3,0
2	3,0	3,5	2,5	3,000	3,5	2,5
3	3,0	2,5	3	2,833	3,0	2,5
4	3,5	3,5	3	3,333	3,5	3,0
5	3,0	3	3,5	3,167	3,5	3,0
6	3,5	3,5	3	3,333	3,5	3,0
7	3,0	2,5	4	3,167	4,0	2,5
8	2,5	2,5	2	2,333	2,5	2,0
9	4,0	3,5	2,5	3,333	4,0	2,5
10	3,0	2,5	2	2,500	3,0	2,0
11	2,5	2,5	2	2,333	2,5	2,0
12	3,5	3	2	2,833	3,5	2,0
13	4,0	3,5	3	3,500	4,0	3,0
14	3,0	3	2	2,667	3,0	2,0
15	3,5	3,5	2	3,000	3,5	2,0
16	4,0	3	2,5	3,167	4,0	2,5
17	3,5	3	3,5	3,333	3,5	3,0
18	4,0	4	3,5	3,833	4,0	3,5
19	2,0	2,5	1,5	2,000	2,5	1,5
20	3,0	3,5	5	3,833	5,0	3,0
21	2,0	2	1,5	1,833	2,0	1,5
22	3,0	2	2,5	2,500	3,0	2,0
23	3,5	3,5	3	3,333	3,5	3,0
24	2,5	3	2	2,500	3,0	2,0
25	2,5	2,5	3	2,667	3,0	2,5
26	2,5	2,5	3	2,667	3,0	2,5
27	3,0	3,5	3	3,167	3,5	3,0
28	3,0	2	2	2,333	3,0	2,0
29	2,0	2	2	2,000	2,0	2,0
30	4,0	3	3	3,333	4,0	3,0
31	3,5	3,5	3	3,333	3,5	3,0

32	4,0	4	4	4,000	4,0	4,0
Σ	100,5	95,0	89,0	94,833	108,000	81,000
x	3,14	2,97	2,78	2,96	3,38	2,53

Příloha č. 66 – Srovnání průměrného hodnocení 32 nahrávek nacvičeného hlasitého čtení a čtení spatra (viz 9.3.7)

<i>S 1-32</i>	<i>Průměr hodnocení nacvičeného HČ</i>	<i>Průměr hodnocení HČ spatra</i>	<i>Nižší míra ČA = + Vyšší míra ČA = -</i>	<i>Diference d</i>
1	3,875	3,667	+	0,208
2	2,625	3,000	-	-0,375
3	2,750	2,833	-	-0,083
4	2,750	3,333	-	-0,583
5	4,000	3,167	+	0,833
6	3,375	3,333	+	0,042
7	3,375	3,167	+	0,208
8	2,875	2,333	+	0,542
9	3,375	3,333	+	0,042
10	2,875	2,500	+	0,375
11	2,125	2,333	-	-0,208
12	3,125	2,833	+	0,292
13	4,625	3,500	+	1,125
14	2,750	2,667	+	0,083
15	3,375	3,000	+	0,375
16	3,250	3,167	+	0,083
17	4,125	3,333	+	0,792
18	4,500	3,833	+	0,667
19	3,125	2,000	+	1,125
20	4,500	3,833	+	0,667
21	3,250	1,833	+	1,417
22	3,250	2,500	+	0,75
23	4,250	3,333	+	0,917

24	3,250	2,500	+	0,75
25	3,750	2,667	+	1,083
26	3,625	2,667	+	0,958
27	3,250	3,167	+	0,083
28	2,875	2,333	+	0,542
29	2,875	2,000	+	0,875
30	3,250	3,333	-	-0,083
31	3,250	3,333	-	-0,083
32	4,375	4,000	+	0,375
Σ	108,625	94,833		
x	3,547	2,96		

Příloha č. 67 – Wilcoxonův neparametrický test (viz 9.3.7)

<i>S I-32</i>	<i>Průměr hodnocení nacvičeného HČ</i>	<i>Průměr hodnocení HČ spatra</i>	<i>Diference d</i>	<i>Průměrné pořadí +</i>	<i>Průměrné pořadí -</i>
1	3,875	3,667	0,208	10	
2	2,625	3,000	-0,375		14,5
3	2,750	2,833	-0,083		5,5
4	2,750	3,333	-0,583		19
5	4,000	3,167	0,833	25	
6	3,375	3,333	0,042	1,5	
7	3,375	3,167	0,208	10	
8	2,875	2,333	0,542	17,5	
9	3,375	3,333	0,042	1,5	
10	2,875	2,500	0,375	14,5	
11	2,125	2,333	-0,208		10
12	3,125	2,833	0,292	12	
13	4,625	3,500	1,125	30,5	
14	2,750	2,667	0,083	5,5	
15	3,375	3,000	0,375	14,5	
16	3,250	3,167	0,083	5,5	
17	4,125	3,333	0,792	24	
18	4,500	3,833	0,667	20,5	
19	3,125	2,000	1,125	30,5	
20	4,500	3,833	0,667	20,5	
21	3,250	1,833	1,417	32	
22	3,250	2,500	0,75	22,5	
23	4,250	3,333	0,917	27	
24	3,250	2,500	0,75	22,5	

25	3,750	2,667	1,083	29	
26	3,625	2,667	0,958	28	
27	3,250	3,167	0,083	5,5	
28	2,875	2,333	0,542	17,5	
29	2,875	2,000	0,875	26	
30	3,250	3,333	-0,083		5,5
31	3,250	3,333	-0,083		5,5
32	4,375	4,000	0,375	14,4	
				468	60
					$T_{0,05}(25)=89$

Tabulka: Výpočet průměrného pořadí

Wilcoxonův neparametrický test byl použit pro opakované měření.

Byla stanovena nulová a alternativní hypotéza:

H_0 *Mezi naměřenými průměrnými ČA u nacvičeného hlasitého čtení a průměrnými hodnotami ČA u hlasitého čtení spatra není rozdíl.*

H_A *Naměřené průměrné hodnoty ČA u nacvičeného hlasitého čtení jsou vyšší než průměrné hodnoty ČA u hlasitého čtení spatra.*

Byla vypočtena **diference d** (4. sloupec) mezi naměřenými průměrnými hodnotami.

Diference byly seřazeny podle absolutních hodnot (viz tabulky níže) a bylo jim přiřazeno průměrné pořadí, které bylo podle kladných a záporných znamének uspořádáno do sloupců 5 a 6 (tabulka výše). Hodnoty ve sloupcích 5 a 6 byly sečteny a menší hodnota, tj. 60 je testovým kritériem pro **Wilcoxonův test: $T = 60$** . (Chráska, 2007, s. 91, 251.)

Vypočítaná hodnota T byla srovnána s **kritickou hodnotou $T_{0,05}(25) = 89$** . Tabulované hodnoty jsou uvedeny jen pro 25 párů. Dle stoupající tendence hodnot v tabulce lze usoudit, že vypočítaná hodnota $T = 60$ vyhovuje i pro 32 párů.

Pokud je vypočítaná hodnota stejná nebo menší než tabelovaná kritická hodnota kritéria, můžeme odmítnout H_0 a přijmout H_A . Mezi oběma měřeními jsou tedy statisticky významné rozdíly.

Číslo nahrávky	Pořadí diferencí v absolutních hodnotách	Pořadí	Průměrné pořadí
1	0,042	1	1,5
2	0,042	2	1,5
3	0,083	3	5,5
4	0,083	4	5,5
5	0,083	5	5,5
6	-0,083	6	5,5
7	-0,083	7	5,5
8	-0,083	8	5,5
9	-0,208	9	10
10	0,208	10	10
11	0,208	11	10
12	0,292	12	12
13	0,375	13	14,5
14	0,375	14	14,5
15	0,375	15	14,5
16	-0,375	16	14,5
17	0,542	17	17,5
18	0,542	18	17,5
19	-0,583	19	19
20	0,667	20	20,5
21	0,667	21	20,5
22	0,75	22	22,5
23	0,75	23	22,5
24	0,792	24	24
25	0,833	25	25
26	0,875	26	26
27	0,917	27	27
28	0,958	28	28
29	1,083	29	29
30	1,125	30	30,5
31	1,125	31	30,5
32	1,417	32	32

Tabulka: Přípravná data pro výpočet průměrného pořadí

Příloha č. 68 - Výpočet t-testu pro 32 měření dvou typů hlasitého čtení (viz 9.3.7.2)

Byly formulovány nulová a alternativní hypotéza:

H₀: Nácvik hlasitého čtení nemá (statisticky významný) vliv na snížení českého akcentu v AJ.

H_A: Nácvik hlasitého čtení má (statisticky významný) vliv na snížení českého akcentu v AJ.

Pomocí párového t-testu, kterému byly podrobeny jednotlivé dvojice hodnocení (hodnocení hlasitého čtení bez předešlé přípravy a s přípravou) od každého ze tří hodnotitelů zvlášť, byla odmítnuta nulová hypotéza. K přijetí alternativní hypotézy týkající se statisticky významného vlivu nácviku na snížení českého akcentu v AJ nás vedly výsledky uvedené v tabulce č. 24, která byla vytvořena na základě tabulek v přílohách č. 64 - 66. Vypočítaná hodnota $t = 4,998$ je vyšší než kritická hodnota $t_{0,05}(31) = 2,042$.

Příloha č. 69 – Specifikace kritérií hodnocení ČA v AJ

Kritéria

1. Slovní přízvuk

- Umístění primárního (sekundárního) přízvuku nezpůsobí, že dojde k nesprávné výslovnosti slova a tím i porozumění.

2. Větný přízvuk

- Umístění větného přízvuku koresponduje s jádrem výpovědi ve čteném textu, tj. vyjádří intenzitou hlasu, nasazením tónu, že se jedná o prominentní slabiku (slovo).

3. Rytmus

- Rytmus není slabičný, tj. dochází k rozlišení přízvučných a nepřízvučných slabik.
- Slabé formy i silné formy gramatických slov jsou adekvátně realizovány.
- Slova jsou patřičně vázána v taktech (využívá spojovací „r“).

4. Intonace

- Čtenář užívá intonaci tak, aby účinně přispěl k vyjádření smyslu promluvy.
- Dbá na používání adekvátních rozdílů ve výšce tónů.
- Intonace není monotónní.

5. Individuální hlásky

- Hlásky jsou zřetelně vyslovovány (včetně kvality a kvantity hlásek zásluhou následujících hlásek).
- Adekvátně vyslovuje hlásky, které nejsou součástí inventáře hlásek v ČJ.
- Nedochozí k asimilaci znělosti souhlásek na konci slov.
- Aspirace p, t, k; výslovnost temného a měkkého l.

Příloha č. 70 - Příčiny ČA v připraveném hlasitém čtení identifikované 3 hodnotitel

(viz 9.3.7)

3 hlavní důvody pro volbu míry českého akcentu 1-5.

A=slovní přízvuk, **B**=větný přízvuk, **C**=rytmus, **D**=intonace, **E**=individuální hlásky

	ČRM1			ČRM2			ČRM3		
1.	C	D	B	C	D	B	E	C	-
2.	E	C	D	E	C	D	C	B	E
3.	C	D	A	C	D	A	D	E	C
4.	A	C	E	A	C	E	E	D	C
5.	D	C	A	D	C	A	E	A	-
6.	E	A	C	E	A	C	E	B	C
7.	D	C	E	D	C	E	D	C	E
8.	D	E	A	D	E	A	D	B	-
9.	A	C	E	A	C	E	E	D	-
10.	D	C	B	D	C	B	C	D	E
11.	E	A	C	E	A	C	E	A	-
12.	E	A	D	E	A	D	C	E	B
13.	D	C	A	D	C	A	E	-	-
14.	D	C	A	D	C	A	E	D	C
15.	E	A	C	E	A	C	D	C	E
16.	D	C	E	D	C	E	D	E	B
17.	D	A	E	D	A	E	E	D	-
18.	D	B	E	D	B	E	E	D	-
19.	D	C	A	D	E	A	D	E	A
20.	C	A	E	C	D	A	E	D	-
21.	C	A	E	E	A	C	E	A	-
22.	D	E	A	C	A	D	E	C	D
23.	C	B	A	C	A	E	D	B	-
24.	D	B	C	D	A	C	E	C	-
25.	B	A	D	C	A	E	E	C	-
26.	D	C	A	D	C	A	E	D	-
27.	D	C	A	D	C	A	D	E	-
28.	D	E	A	E	B	A	E	D	C
29.	B	E	C	B	E	A	E	D	-
30.	A	C	E	D	C	A	E	D	C
31.	C	A	E	D	E	A	E	D	-
32.	E	A	C	E	C	A	E	B	-

Příloha č. 71 - Příčiny ČA v hlasitém čtení spatra identifikované 3 hodnotiteli
(viz 9.3.7)

3 hlavní důvody pro volbu míry českého akcentu 1-5.

A=slovní přízvuk, **B**=větný přízvuk, **C**=rytmus, **D**=intonace, **E**=individuální hlásky

	ČRM1			ČRM2			ČRM3		
1.	D	C	B	E	C	D	B	E	D
2.	D	A	C	C	E	A	C	D	E
3.	D	C	E	D	C	A	D	E	C
4.	E	A	C	E	C	B	D	E	B
5.	C	D	A	C	A	E	C	E	D
6.	C	E	A	A	B	C	D	E	B
7.	C	D	E	C	D	E	D	E	-
8.	C	E	D	B	D	C	C	E	D
9.	E	D	A	E	C	A	C	E	D
10.	C	D	B	D	C	A	C	D	E
11.	E	D	C	E	C	D	E	C	A
12.	C	B	A	B	E	C	E	D	C
13.	C	B	D	B	C	E	D	C	E
14.	C	D	E	B	A	D	E	B	D
15.	D	E	C	D	E	A	E	D	C
16.	E	C	A	C	A	E	D	E	C
17.	C	E	A	E	C	D	E	D	B
18.	C	D	E	C	A	E	D	B	E
19.	D	C	A	D	C	E	C	D	B
20.	B	D	C	C	B	E	E	D	-
21.	D	C	A	D	C	E	C	E	D
22.	C	A	D	D	E	C	C	E	D
23.	B	E	C	C	A	E	E	C	-
24.	D	A	C	D	E	A	D	E	C
25.	C	D	A	B	C	E	C	E	D
26.	C	E	A	C	D	A	D	E	-
27.	D	E	B	C	A	E	D	E	C
28.	C	D	B	C	B	D	E	D	C
29.	C	B	E	C	E	D	E	D	C
30.	C	E	A	D	C	E	D	E	-
31.	E	A	C	E	D	C	E	D	-
32.	E	C	A	D	C	E	D	E	-

Příloha č. 72 - Dotazník pro studenty 1. ročníku denního a dálkového studia (viz 10.2.2)

Milí studenti,

v rámci výzkumu, který se týká ovládnání řečových dovedností, Vás prosím o vyplnění tohoto dotazníku. Očekávám od Vás stručné a pravdivé odpovědi. Respondenti dotazníku zůstanou anonymní a veškeré údaje budou použity pro výzkumné účely a zlepšení výuky výslovnosti jako součásti mluveného projevu a porozumění vyslechnutému textu na Katedře anglického jazyka Pedagogické fakulty UP v Olomouci.

Celkové výsledky dotazníkového šetření budou zveřejněny na webových stránkách katedry, abyste si mohli porovnat své názory a odpovědi s ostatními studenty.

Pokud budete chtít některou z odpovědí blíže osvětlit, použijte prosím prostor v bodě 29 s odkazem na číslo dané otázky v dotazníku.

Vyplnění dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 30-40 minut.

Za vyplnění předem děkuji.

Mgr. Jaroslava Ivanová, M. A.

DOTAZNÍK

1. Pohlaví: žena muž
2. Národnost: česká slovenská jiná
3. Jsem student/ka angličtiny Katedry anglického jazyka PdF v Olomouci
 - a) denního bakalářského studia: 1. roč.
 - b) kombinovaného bakalářského studia: 1. roč.
 - c) rozšiřujícího studia: 1. roč.
4. Jak dlouho se učíte anglicky?
12 -13 let 10-11 let 8 -9 let 6 -7 let jiný údaj, uveďte
5. Kdy jste se začali učit anglicky?
Prosím ročníky víceletého gymnázia přepočítejte na adekvátní ročník ZŠ.
 - a) Před začátkem školní docházky
 - b) V 1. nebo 2. třídě ZŠ
 - c) Ve 3. třídě ZŠ
 - d) Ve 4. třídě ZŠ
 - e) V 5. třídě ZŠ

- f) V 6. třídě ZŠ
- g) V 7. třídě ZŠ
- h) V 8. třídě ZŠ
- i) V 9. třídě ZŠ
- j) V zájmovém kroužku na ZŠ: v 1. - 5. tř.
- k) V zájmovém kroužku na ZŠ: v 6. - 9. tř.
- l) Na SŠ
- m) Po SŠ
- n) V žádné vzdělávací instituci ani v kurzech

6. Jak hodnotíte svou celkovou úroveň praktického ovládní angličtiny ve srovnání s rodilými mluvčími angličtiny?

výborná dobrá ucházející slabá

7. Jak hodnotíte svou výslovnost angličtiny ve srovnání s rodilými mluvčími angličtiny?

výborná dobrá ucházející slabá

8. Jakou úroveň výslovnosti angličtiny byste si chtěl/a osvojit?

jako rodilý mluvčí výbornou dobrou ucházející, ale srozumitelnou nezáleží mi na tom

9. Jakou jste měl/a známku na posledním vysvědčení z anglického jazyka?

výbornou chvalitebnou dobrou dostatečnou žádnou nepamatuji si

10. Jakou jste měl/a známku z kurzu Fonetika a fonologie v 1. ročníku studia na vysoké škole?

výbornou velmi dobrou dobrou nedostatečnou jen zápočet

11. Kterou výslovnostní podobu angličtiny Vy sami preferujete? Označte prosím jenom jednu variantu.

- a) britskou spisovnou výslovnost (RP nebo BBC)
- b) americkou spisovnou výslovnost (GA)
- c) jinou, uveďte prosím -
- d) není to pro mne důležité

12. Pobýval(a) jste v zemi, kde se mluví anglicky, déle než 14 dní? ano ne

13. Pokud ano, vyplňte další údaje týkající se jednotlivých pobytů:

- a) Kde (stát, místo): Jak dlouho: roky ..., měsíce ..., týdny ...
- b) Kde (stát, místo): Jak dlouho: roky ..., měsíce ..., týdny ...
- c) Kde (stát, místo): Jak dlouho: roky ..., měsíce ..., týdny ...

14. Jak významně Váš pobyt v anglicky mluvící zemi /mluvících zemích přispěl ke zlepšení Vaší celkové úrovně praktického ovládnání angličtiny?

velmi trochu ne mnoho vůbec nevím

15. Stručně vysvětlete, proč jste si vybral v bodě 14 danou odpověď.

16. Jak významně Váš pobyt v anglicky mluvící zemi / mluvících zemích přispěl ke zlepšení Vaší výslovnosti angličtiny?

velmi trochu ne mnoho vůbec nevím

17. Jak významně Váš pobyt v anglicky mluvící zemi / mluvících zemích přispěl ke zlepšení Vaší schopnosti porozumět angličtině?

velmi trochu ne mnoho vůbec nevím

18. Jakou úroveň výslovnosti by měl mít učitel angličtiny na ZŠ dle Vašeho názoru?

jako rodilý mluvčí výbornou dobrou ucházející nezáleží na tom

(Poznámka: jako rodilý mluvčí, který má kvalifikaci učit děti na ZŠ, takže umí uzpůsobit svou angličtinu dětem.)

19. Jakou úroveň výslovnosti by měl mít učitel angličtiny na SŠ dle Vašeho názoru?

jako rodilý mluvčí výbornou dobrou ucházející nezáleží na tom

20. Kolik času a pozornosti průměrně věnovali správné výslovnosti žáků Vaši učitelé angličtiny na ZŠ ve srovnání s učiteli angličtiny na SŠ?

nesrovnatelně více více stejně o trochu méně vůbec nevzpomínám si

21. Celkově mohu říci, že cvičení v učebnici určené k nácvičení výslovnosti angličtiny učitelé angličtiny na ZŠ s námi probírali:

vždy téměř vždy občas zřídka nikdy

22. Celkově mohu říci, že cvičení v učebnici určené k nácviu výslovnosti angličtiny učitelé angličtiny na SŠ s námi probírali:

vždy téměř vždy občas zřídka nikdy

23. Jako budoucí učitel angličtiny si myslím, že cvičení v učebnici určené k nácviu výslovnosti angličtiny budu probírat:

vždy téměř vždy občas zřídka nikdy

24. Uveďte prosím 1-3 důvody pro svoji odpověď v bodě 23:

a).

.....

b).

.....

c).

.....

25. Jak zpětně hodnotíte úroveň výslovnosti Vašeho učitele angličtiny ze ZŠ? Pokud jste měl/a postupně více učitelů angličtiny, hodnotte jednotlivé učitele následovně.

a) učitel/é ve 3. - 5. třídě:

jako roditelý mluvčí výborná dobrá ucházející nevzpomínám si

b) učitel/é ve 6., 7. třídě (nebo primě a sekundě víceletého gymnázia):

jako roditelý mluvčí výborná dobrá ucházející nevzpomínám si

c) učitel/é ve 8., 9. třídě (nebo tercii a kvartě víceletého gymnázia):

jako roditelý mluvčí výborná dobrá ucházející nevzpomínám si

26. Jak zpětně hodnotíte úroveň výslovnosti Vašeho učitele angličtiny ze SŠ? Pokud jste měl/a více učitelů angličtiny, hodnotte jednotlivé učitele následovně.

a) učitel/é v 1. a 2. ročníku:

jako roditelý mluvčí výborná dobrá ucházející nevzpomínám si

b) učitel/é v 3. a 4. ročníku:

jako rodilý mluvčí výborná dobrá ucházející nevzpomínám si

27. Jako student/ka angličtiny na vysoké škole přisuzuji jednotlivým jazykovým prostředkům tuto míru důležitosti, abych byl schopen/byla schopna komunikovat prostřednictvím angličtiny. Míru důležitosti prosím označte v tabulce.

	Velmi důležité	Důležité	Ne příliš důležité	Nedůležité	Nevím
a) ovládnutí gramatiky					
b) ovládnutí slovní zásoby					
c) ovládnutí výslovnosti					
d) ovládnutí pravopisu					
e) ovládnutí interpunkce					

28. Jako student/ka angličtiny na vysoké škole přisuzuji jednotlivým řečovým dovednostem tuto míru důležitosti, abych byl schopen/byla schopna komunikovat prostřednictvím angličtiny. Míru důležitosti prosím označte v tabulce.

	Velmi důležité	Důležité	Ne příliš důležité	Nedůležité	Nevím
a) mluvení					
b) porozumění slyšenému					
c) porozumění čtenému					
d) psaní					
e) překládání					

29. Případné poznámky:

Příloha č. 73 – Srovnání délky studia AJ studentů denního a dálkového studia
(viz 10.3.1.1)

	<i>Jiná délka studia</i> <i>(průměr = 19,3 na 7</i> <i>respondentů, min. = 16, max. =</i> <i>23)</i>								
<i>Délka studia AJ v letech</i>	6-7	8-9	10-11	12-13	16	18	20	22	23
<i>Počet respondentů z 36</i>	6	8	4	11	2	1	2	1	1
<i>Průměrná délka studia</i>	11,7								

Tabulka č. 1: Délka studia AJ studentů dálkového studia

	<i>Jiná délka studia</i> <i>(průměr = 15,2 na 7 respondentů,</i> <i>min. = 14, max. = 19)</i>								
<i>Délka studia AJ v letech</i>	6-7	8-9	10-11	12-13	14	15	16	19	
<i>Počet respondentů ze 45</i>	1	5	10	23	4	1	1	1	
<i>Průměrná délka studia</i>	12,2								

Tabulka č. 2: Délka studia AJ studentů denního studia

Příloha č. 74 – Srovnání počátku studia AJ u studentů denního a dálkového studia
(viz 10.3.1.1)

Počátek studia AJ	Před ZŠ	Volitelný předmět na ZŠ	1. - 2. tř.	3. tř.	4. tř.	5. tř.	6. tř.	7. tř.	8. tř.	Na SŠ	Po SŠ	Údaj chybí
<i>n = 36</i>	-	1	2	2	3	4	-	1	1	16	5	1

Tabulka 1 : Počátek studia AJ u studentů dálkového studia

Počátek studia AJ	Před ZŠ	Volitelný předmět na ZŠ	3. tř.	4. tř.	5. tř.	6. tř.	. tř.	9. tř.	Na SŠ	Údaj neuveden
<i>n = 45</i>	2	1	12	21	3	1	1	1	2	1

Tabulka 2 : Počátek studia AJ u studentů denního studia

Příloha č. 75 – Vliv pobytu v anglicky mluvící zemi na výběr modelu výslovnosti
(viz 10.3.2.2)

Číslo respondenta	Výslovnostní model				Pobyt		
	britský	americký	jiný	nedůležité	VB	US	Jiná země
3	1						Řecko
7		1				+	
8	1				+		
10				1	++		
11				1	+		
12	1				+		
17	1				+		
18		1				+	
19	1				+		
23	1				+		
25	1				+		
28	1				+	+	
30				1	+		
32	1				+		
33	1						N. Zéland
34	1				++		
36				1	+		
39				1	++		
40	1				+		
46	1				+		Kanada
51		1			++		
52	1				+		
54	1				++		
56	1				+		
59		1			+		
60	1				+		
61		1			+	+	
62	1				+		Dánsko
63	1				+		
68				1	+		
71	1				+		
72		1			+		
75		1			+	+	

1 = pobyt v dané zemi delší než 14 dní

+ = v dané zemi pobýval student/ka jednou

++ = v dané zemi pobýval student/ka dvakrát

Příloha č. 77 - Doslovné odpovědi na otázku č. 15 (viz 10.3.3.1)

Ot. 15 osvětluje výběr odpovědi v ot. 14: *Jak významně Váš pobyt v anglicky mluvící zemi přispěl ke zlepšení Vaší celkové úrovně praktického ovládnutí AJ?*

Počet studentů	Číslo studenta: Citace odpovědi.
1.	3: Nutnost.
2.	7: Byla jsem nucena mluvit jen anglicky, odposlouchala jsem plno dialektů, potěšila mě chvála rodilých mluvčích.
3.	8: Po celou dobu mého pobytu v Londýně jsem navštěvovala School of English – to mi dalo nesmírně moc. Měli jsme vynikající učitelku a připravovali jsme se na FCE a poté na CAE. Hodně mi také daly rozhovory vedené v rodině, u které jsem bydlela a pracovala (au-pair) a celkové vystavení se anglickému prostředí a jejich kultuře.
4.	10: Musela jsem mluvit a reagovat, zvykla jsem si na výslovnost.
5.	11: Mluvila jsem i hodně česky, byly tam 2 Češky.
6.	12: Pomohlo mi poslouchání rozdílných přízvuků a být obklopena rodilými mluvčími rozdílného věku a postavení.
7.	17: Před odjezdem jsem byla na úrovni začátečníka.
8.	18: Motivace k učení- nutnost se dorozumět co nejlépe, čím lépe jsem mluvila, tím lépe jsem se cítila, neustálý kontakt s jazykem nejen v komunikaci s ostatními lidmi, ale i v rádiu, televizi ...
9.	19: Musela jsem mluvit sama.
10.	23: Pracovali jsme na poli a komunikovali jsme převážně polsky, rusky a česky s ostatními pracovníky.
11.	25: Poprvé jsem byla sama mezi lidmi z celé Evropy a musela jsem se domluvit.
12.	28: Menší zábrany komunikovat v daném jazyce.
13.	30: Je to motivující pro další učení.
14.	32: Protože je podle mě nejlepší být v centru dění a poznat různé úrovně angličtiny.
15.	33: Kontakt s rodilými mluvčími, nutnost téměř každodenně používat jazyk, kontakt s institucemi, praktické používání jazyka přímo v terénu.
16.	34: Každodenní konverzace pouze v angličtině s rodilými mluvčími je nejlepší metoda pro zlepšení celkové úrovně angličtiny.

17. **35:** Zlepšení komunikačních schopností v AJ, schopnost používat gramatiku v praxi.
18. **39:** Lepší pocit z konverzace v angličtině.
19. **40:** Každý den jsem musela komunikovat s rodilými mluvčími.
20. **46:** Zlepšení schopnosti komunikovat s cizinci, jazyk mě tam opravdu začal bavit.
21. **51:** Nutnost mluvit jen anglicky. Učení nových slov a obrátů. Učení nových struktur.
22. **52:** Po návratu domů se mi pomalu vybavovala česká slova. Přestala jsem přemýšlet nad tvorbou anglických vět.
23. **54:** Pobyt pouze s rodilými mluvčími.
24. **56:** - (bez komentáře, poznámka autorky)
25. **59:** Neměl jsem problém se orientovat, akorát jsem se musel naučit způsobům, které ve škole nepochytíte.
26. **60:** Zautomatizování již naučeného jazyka, konečně možnost použít slovní zásobu atd.
27. **61:** Donutilo mne to používat angličtinu za každých okolností, všude kolem sebe jsem slyšela jen angličtinu – velmi intenzivní učení, přestala jsem se bát mluvit, i když dělám chyby.
28. **62:** Především pobyt v Dánsku mi pomohl ke zlepšení výslovnosti a porozumění.
29. **63:** Absolvovala jsem měsíční kurz AJ na škole, ale po návratu na VŠ jsem nezaznamenala žádné zlepšení, max. lehce ve výslovnosti.
30. **67:** Během pobytu mezi rodilými mluvčími člověk odposlouchá ustálené vazby, užití frází a celkové použití jazyka, rozvíjí se schopnost komunikace.
31. **68:** Nenašla jsem odvahu hovořit s ostatními.
32. **71:** Každý pobyt v cizí zemi je dobrý pro zlepšení jazykové úrovně.
33. **72:** Pobyt s lidmi s ČR, Polska apod. a druh práce nebyl moc komunikativní (továrna).
34. **75:** Trávila jsem čas s rodilými mluvčími – kultura a praktické užití jazyka, naučila se spoustu nových praktických slov – ve škole hodně mluvíme o „intelektuálních“ věcech, ale potom chcete říct, že máte na noze klíště a je konec ☺ Velmi se mi zlepšil poslech (poznala jsem to hlavně na písničkách), ale postupně to zase odeznělo ☹ i to jsem hodně vnímala. Všeobecně jsem patřila věkově mezi nejlépe mluvící děti a v Oxfordu jsem byla v nejvyšší skupině, takže si myslím, že mám vysokou úroveň angličtiny jako cizinka.

Příloha č. 78 - Kategorizace odpovědí na otázku č. 15 z dotazníku (viz 10.3.3.1)

Jak významně Váš pobyt v anglicky mluvící zemi přispěl ke zlepšení Vaší celkové úrovně praktického ovládní angličtiny?

Poznámka: Údaj v závorce (11/5) znamená, že do dané kategorie bylo zařazeno 11 výroků, a z toho 5 označuje výroky, které jako celek nebo jejich část je součástí i jiné kategorie. Např. „**Musela jsem mluvit a reagovat ...**“ naznačuje, že studentku přiměly vnější okolnosti ke komunikaci (vnější motivace), ale současně popisuje účast v aktu komunikace a tím implicitně i zlepšení komunikace (zdokonalení komunikace).

1. Motivace vnější (11/5)
 - Nutnost.
 - Byla jsem nucena mluvit jen anglicky ...
 - **Musela jsem mluvit a reagovat ...**
 - Před odjezdem jsem byla na úrovni začátečníka.
 - Motivace k učení - nutnost se dorozumět co nejlépe, ...
 - **Musela jsem mluvit sama.**
 - **Poprvé jsem byla sama mezi lidmi z celé Evropy a musela jsem se domluvit.**
 - **... nutnost téměř každodenně používat jazyk,**
 - **Každý den jsem musela komunikovat s rodilými mluvčími.**
 - Nutnost mluvit jen anglicky.
 - Donutilo mne to používat angličtinu za každých okolností, ...

2. Motivace vnitřní (7/5)
 - ... potěšila mě chvála rodilých mluvčích.
 - Po celou dobu mého pobytu v Londýně jsem navštěvovala School of English – to mi dalo nesmírně moc. **Měli jsme vynikající učitelku ...**
 - **Motivace k učení - nutnost se dorozumět co nejlépe**, čím lépe jsem mluvila, tím lépe jsem se cítila, ...
 - **Menší zábrany komunikovat v daném jazyce.**
 - Je to motivující pro další učení.
 - **Lepší pocit z konverzace v angličtině.**
 - **Zlepšení schopnosti komunikovat s cizinci**, jazyk mě tam opravdu začal bavit.

3. Nedostatek motivace (4/1)
 - Mluvila jsem i hodně česky, byly tam 2 Češky. (11)
 - Pracovali jsme na poli a komunikovali jsme převážně polsky, rusky a česky s ostatními pracovníky. (23)
 - **Nenašla jsem odvahu hovořit s ostatními.** (68)
 - Pobyt s lidmi s ČR, Polska apod. a druh práce nebyl moc komunikativní (továrna). (72)

4. Zdokonalení ovládnání AJ (2/1)
- Každý pobyt v cizí zemi je dobrý pro zlepšení jazykové úrovně.
 - **Všeobecně jsem patřila věkově mezi nejlépe mluvící děti a v Oxfordu jsem byla v nejvyšší skupině, takže si myslím, že mám vysokou úroveň angličtiny jako cizinka.**
5. Zdokonalení poslechu (6/2)
- ... odposlouchala jsem plno dialektů.
 - ... zvykla jsem si na výslovnost.
 - Pomohlo mi poslouchání rozdílných přízvuků ...
 - **Především pobyt v Dánsku mi pomohl ke zlepšení výslovnosti a porozumění.**
 - **Během pobytu mezi rodilými mluvčími člověk odposlouchá ustálené vazby, užití frází a celkové použití jazyka**
 - Velmi se mi zlepšil poslech (poznala jsem to hlavně na písničkách), ale postupně to zase odeznělo ☹ i to jsem hodně vnímala.
6. Zdokonalení mluvení (6/4)
- Hodně mi také daly rozhovory vedené v rodině, u které jsem bydlela a pracovala (au-pair) ...
 - **Musela jsem mluvit sama.**
 - **Každodenní konverzace pouze v angličtině s rodilými mluvčími je nejlepší metoda pro zlepšení celkové úrovně angličtiny.**
 - ... přestala jsem se bát mluvit, i když dělám chyby.
 - **Především pobyt v Dánsku mi pomohl ke zlepšení výslovnosti.**
 - Absolvovala jsem měsíční kurz AJ na škole, ale po návratu na VŠ jsem nezaznamenala žádné zlepšení, max. lehce ve výslovnosti.
7. Zdokonalení mluvnice (4/1)
- schopnost používat gramatiku v praxi.
 - Učení nových struktur.
 - **Přestala jsem přemýšlet nad tvorbou anglických vět.**
 - Učení nových struktur.
8. Zdokonalení slovní zásoby (3/2)
- Učení nových slov a obrátů.
 - **konečně možnost použít slovní zásobu**
 - **praktické užití jazyka, naučila se spoustu nových praktických slov** – ve škole hodně mluvíme o „intelektuálních“ věcech, ale potom chcete říct, že máte na noze klíště a je konec ☺
9. Zdokonalení komunikace (14/12)
- **neustálý kontakt s jazykem nejen v komunikaci s ostatními lidmi, ale i v rádiu, televizi ...**
 - **Musela jsem mluvit a reagovat ...**
 - **Poprvé jsem byla sama mezi lidmi z celé Evropy a musela jsem se domluvit.**

- **Menší zábrany komunikovat v daném jazyce.**
- **Kontakt s rodilými mluvčími, nutnost téměř každodenně používat jazyk, praktické používání jazyka přímo v terénu.**
- **Každodenní konverzace pouze v angličtině s rodilými mluvčími je nejlepší metoda pro zlepšení celkové úrovně angličtiny.**
- Zlepšení komunikačních schopností v AJ, ...
- **Každý den jsem musela komunikovat s rodilými mluvčími.**
- **Zlepšení schopnosti komunikovat s cizinci,**
- **Přestala jsem přemýšlet nad tvorbou anglických vět.**
- Pobyť pouze s rodilými mluvčími.
- **Zautomatizování již naučeného jazyka, konečně možnost použít slovní zásobu atd.**
- **Během pobytu mezi rodilými mluvčími ... rozvíjí se schopnost komunikace**
- **Trávila jsem čas s rodilými mluvčími – kultura a praktické užití jazyka, ...**

10. Poznání kulturního prostředí (2/2)

- **celkové vystavení se anglickému prostředí a jejich kultuře.**
- **Neměl jsem problém se orientovat, akorát jsem se musel naučit způsobům, které ve škole nepochytíte.**

11. Působení anglického prostředí (11/9)

- ... **celkové vystavení se anglickému prostředí ...**
- Pomohlo mi **poslouchání rozdílných přízvuků a** být obklopena rodilými mluvčími rozdílného věku a postavení.
- **neustálý kontakt s jazykem nejen v komunikaci s ostatními lidmi, ale i v rádiu, televizi ...**
- Protože je podle mě nejlepší být v centru dění a poznat různé úrovně angličtiny.
- **Kontakt s rodilými mluvčími, nutnost téměř každodenně používat jazyk, kontakt s institucemi, ...**
- **Každý den jsem musela komunikovat s rodilými mluvčími.**
- **Po návratu domů se mi pomalu vybavovala česká slova.**
- **Neměl jsem problém se orientovat, akorát jsem se musel naučit způsobům, které ve škole nepochytíte.**
- ... všude kolem sebe jsem slyšela jen angličtinu – velmi intenzivní učení ...
- **Během pobytu mezi rodilými mluvčími člověk odposlouchává ustálené vazby, užití frázi a celkově**

použití jazyka, rozvíjí se schopnost komunikace

- **Trávila jsem čas s rodilými mluvčími – kultura a praktické užití jazyka**

12. Překonání zábran (3/3)

- **Menší zábrany komunikovat v daném jazyce.**
- **... přestala jsem se bát mluvit, i když dělám chyby.**
- **Nenašla jsem odvahu hovořit s ostatními.**

13. Schopnost
(sebe)hodnocení (2/1)

- **Všeobecně jsem patřila věkově mezi nejlépe mluvící děti a v Oxfordu jsem byla v nejvyšší skupině, takže si myslím, mám vysokou úroveň angličtiny jako cizinka.**
- **Měli jsme vynikající učitelku a připravovali jsme se na FCE a poté na CAE.**

Příloha č. 79 - Otázka 24: Důvody pro odpověď na otázku 23 (Frekvence probírání cvičení v učebnici určených k nácviiku výslovnosti angličtiny učiteli angličtiny na ZŠ)
(viz 10.3.4.1)

7 respondentů neodpovědělo vůbec

1.	Správná výslovnost je důležitá pro porozumění slyšenému. Správná výslovnost je důležitá pro komunikaci s rodilým mluvčím. Špatně naučená výslovnost se pak špatně odbourává. (téměř vždy)
2.	Výslovnost je důležitá pro porozumění i význam slov. Správná výslovnost by se měla stát přirozeným jevem. Mohou být cvičení, která nebudu považovat za vhodná (obtížnost, typ) či nebudu mít dostatek času. (téměř vždy)
3.	Na VŠ jsem poznala, že pro správnou výslovnost a porozumění jazyku je třeba věnovat velkou pozornost výslovnosti. Správná výslovnost je nezbytná při učení se (cizímu) jazyku. (vždy)
4.	Přispívá k lepšímu porozumění celkově jazyka. Zlepšuje komunikativnost – žák ztrácí strach mluvit a lépe porozumí. Cvičení jsou často zábavná a hravá. (téměř vždy)
5.	Je možné, že některá cvičení a aktivity z učebnice vynechám, ale použiji například jiné, vlastní aktivity podle uvážení a podle konkrétní skupiny žáků. (téměř vždy)
6.	Záleží na učebnici a typu cvičení. Je třeba využívat i jiné materiály (hry, cvičení, online aktivity), ne pouze učebnici. Cvičit výslovnost je na ZŠ velmi důležité a nelze je zanedbávat, vžitá chybná výslovnost se později velmi těžce odstraňuje a je pro žáky demotivující. (téměř vždy)
7.	NE VŽDY JE DOSTATEK ČASU NA PROCVIČOVÁNÍ. BUDU SE SNAŽIT NÁCVIK ZAŘAZOVAT CO NEJVÍCE. (téměř vždy)
8.	Správná výslovnost je důležitá pro porozumění i dorozumění. (vždy)
9.	Díky těmto cvičením si žáci mohou osvojit správnou výslovnost. Slyší rodilého mluvčího. Více je to motivuje. Moje výslovnost není bezchybná.
10.	Správná výslovnost je nezbytná jednak pro porozumění poslechu, jednak je třeba, aby nám rozuměl rodilý mluvčí, když se s ním setkáme.
11.	Je to důležité. Má to smysl. Studenti to považují za důležité. (vždy)

12.	Je důležité zaměřit se na obtížné zvuky, které nejsou v češtině. Přijde mi lepší získávat výslovnost spíše z poslechu v kontextu než z cvičení, kde jsou zvuky často izolovány. (občas)
13.	Správná výslovnost je nedílnou součástí studia cizího jazyka. Nácvik výslovnosti je důležitý pro porozumění mluvenému projevu. Nesprávná výslovnost může měnit obsah promluvy. (vždy)
14.	Jsem učitel a cvičení vždy probírám Pro žáky je důležité seznámit se s rozdíly ve výslovnosti mezi ČJ a AJ. Ke cvičení v učebnici je k dispozici nahrávka. (vždy)
15.	Důležitost správné výslovnosti a intonace pro patřičné vyjádření. Známka lepšího ovládnutí jazyka. (vždy)
16.	Je možné, že některá cvičení a aktivity z učebnice vynechám, ale použiji například jiné, vlastní aktivity. Podle uvážení a podle konkrétní skupiny žáků. (téměř vždy)
17.	Výslovnost procvičuji i jinak než podle cvičení v učebnici. (občas)
18.	Myslím, že tato cvičení jsou důležitá, ale je dobré je někdy obměnit, aby nepůsobila stereotypně a jednotvárně. Nácvik výslovnosti může probíhat i jinou formou než jak je uvedeno v učebnici. Např. v průběhu přirozené komunikace nebo cvičením z jiného zdroje nebo cvičením připraveným učitelem. (téměř vždy)
19.	Nácvik výslovnosti (napodobení správné výslovnosti) k dalšímu porozumění. Možnost zkusit si tuto správnou výslovnost sama pro sebe, ve třídě. (téměř vždy)
20.	Výslovnost je v angličtině hodně důležitá a z vlastní zkušenosti vím, že sami se jí žáci věnovat nebudou, proto je nutné jí věnovat hodně pozornosti ve škole. (vždy)
21.	Správná výslovnost. Správné porozumění. (téměř vždy)
22.	Moje výslovnost není tak dobrá jako výslovnost rodilých mluvčích a na nahrávkách a žáci by měli mít možnost se výslovnost učit z bezchybných zdrojů. (téměř vždy)
23.	Je to nezbytné pro co nejlepší zvládnutí jazyka. (téměř vždy)
24.	Výslovnost je velmi důležitá k porozumění poslechu (seznámení např. s “weak forms“ mně osobně velmi pomohlo). Je důležité v angličtině správně vyslovovat, aby nedocházelo k záměně slov, např. bear x beer. (vždy)
25.	Správná výslovnost je jednou ze základních dovedností a předpoklad pro komunikaci, protože je předpokladem pro to, aby mi protějšek rozuměl. (téměř vždy)

26.	Je potřeba cvičit správnou výslovnost. (vždy)
27.	výslovnost je důležitá k porozumění. (vždy)
28.	Správná výslovnost je velice důležitá při výuce cizího jazyka – ke správnému pochopení obsahu daného sdělení. Při komunikaci s rodilými mluvčími, cizinci. (téměř vždy)
29.	nácvik výslovnosti je nezbytnou součástí studia jazyka. (téměř vždy)
30.	Nesprávná výslovnost se špatně přeučuje. Je velmi důležitá proto, aby mi ostatní rozuměli. (vždy)
31.	Výslovnost je důležitá a pokud je přímo v učebnici, tak není důvod tento nácvik vynechávat. (vždy)
32.	Knihy jsou tak přizpůsobené, že by byla chyba se tomu vyhnout. Anglická výslovnost u neznámých slov se nedá nijak automaticky úplně odvodit. (vždy)
33.	Důležitost správné výslovnosti v angličtině. Důvěra v užitečnost těchto cvičení v dobré učebnici. Procvičování vlastní výslovnosti. (vždy)
34.	Výslovnost je neoddělitelnou součástí při výuce cizího jazyka. (vždy)
35.	Podle mě je výslovnost velice důležitý prvek při používání angličtiny. (téměř vždy)
36.	Díky těmto cvičením si žáci mohou osvojit správnou výslovnost. Slyší rodilého mluvčího. Více je to motivuje. Moje výslovnost není bezchybná. (vždy)
37.	Zažití daného výrazu. Schopnost správně vyslovit neznámé i nové slovo. (občas)
38.	Myslím si, že učitelé ZŠ nedbají velkou pozornost výslovnosti v jazyce. (občas)
39.	Výslovnost je důležitá, ale když se ji jednou člověk naučí pořádně, není třeba ji dále procvičovat. Cvičení na výslovnost zaberou čas, který je třeba věnovat k jiným praktikám. Ke spoustě učebnic se nyní přikládají CD, takže studenti si tato cvičení mohou procházet doma sami. (téměř vždy)
40.	Nedostatek času + mnohem větší soustředění se na gramatiku a její opakování. (téměř vždy)
41.	Důležité pro komunikaci s rodilými mluvčími. Pomůže porozumět. (téměř vždy)

42.	Správná výslovnost je důležitá i pro lepší porozumění řeči. Děti se lépe učí výslovnost, když jsou mladší, a hůře se jim zbavuje špatného přízvuku později. (téměř vždy)
43.	Výslovnost je v AJ velice důležitá – trochu jiná výslovnost může úplně změnit význam slova. Špatně naučená výslovnost se špatně přeučuje. V učebnicích se objevují nejproblémovější slovíčka. (vždy)
44.	Nevím, zda jsou výslovnostní cvičení tak důležitá. (zřídka)
45.	Mě osobně tato cvičení nebavila. Pokud by se zlepšila má úroveň výslovnosti, zařadila bych taková cvičení častěji. (občas)
46.	Je to první styk s jazykem. Začínat pořádně od začátku. (téměř vždy)
47.	Záleží na tom, co si myslí pedagog. Výslovnost je velice důležitá. (vždy)
48.	Na základní škole hodně dbali na to, abychom správně vyslovovali, kvůli našemu „budoucímu studiu.“ Já to budu dělat taky. (téměř vždy)
49.	Je důležité už děti vést ke správné výslovnosti, protože jako dospělí se to stěží naučí. V hodinách angličtiny se probírá tolik různé látky, že není vždy prostor věnovat více času zrovna výslovnosti. Je dobré využít toho, že učebnice zahrnují cvičení na výslovnost a probrat to s dětmi. (téměř vždy)
50.	Správná výslovnost je základ. (téměř vždy)
51.	Výslovnost považuji za téměř nejdůležitější z aspektů jazyka (nejen anglického). (vždy)
52.	Učebnice neobsahuje až tolik cvičení na výslovnost. (vždy)
53.	Probírali jsme na ZŠ a SŠ spíše gramatiku, než cokoli jiného. To je škoda. Správná výslovnost je velice důležitá. (téměř vždy)
54.	Protože si myslím, že se tato část často podceňuje. (vždy)
55.	- (téměř vždy)
56.	- (vždy)
57.	Nevzpomínám si, že by v učebnici byla nějaká výslovnostní cvičení, pokud tam budou, budu je probírat. Výslovnosti se budu věnovat při učení slovíček, a pokud bude mít někdo v hodině problémy s vyslovováním urč. slovíček, budeme je opakovat. V hodinách je třeba neustále mluvit a opravovat špatnou výslovnost. (vždy)

58.	Jako učitel na ZŠ budu vždy opravovat chyby ve výslovnosti A probírat výs. cvičení. (vždy)
59.	Přijde mi důležité s dětmi trénovat správnou výslovnost proto, aby se ji nenaucily špatně a v budoucnu ji špatně užívaly. (vždy)
60.	Je nutné, aby si žáci brzy osvojili základy výslovností klíčových slov, bez kterých to pak dále nejde. (téměř vždy)
61.	VZPOMÍNÁM SI, ŽE JSME TYTO CVIČENÍ DĚLALI FORMOU OPAKOVÁNÍ VÝSLOVNOSTI PO P. UČITELCE. JÁ BUDU POUŽÍVAT NAHRÁVKY. (vždy)
62.	Důležité pro děti umět nejen správně gramatiku, ale také výslovnost. (vždy)
63.	Nevzpomínám si, že by v učebnicích taková cvičení byla. Já bych je vždy probírala, ale i s nahrávkou. (téměř vždy)
64.	Na základní škole je většina slov pro žáky nových, a proto bylo důležité si zapamatovat jejich správnou výslovnost. Bylo potřeba výslovnost často opakovat, aby si je žáci opakovali a osvojili. (vždy)
65.	- (vždy)
66.	Nevím, proč s námi učitelé probírali tento typ cvičení tak málo. Já je dělat budu. Sám mám zkušenosti se špatnou výslovností u sebe, ale i u mnoho žáků (většinou dospělých), které jsem učil. Myslím, že tento typ cv. pomáhá pro lepší dorozumění během konverzace i při poslechu – student rozumí lépe, pokud ví, jak se co přesně vyslovuje. (téměř vždy)
67.	Výslovnost cvičím až poté, co si studenti osvojí gramatiku, nezbývá tedy mnoho času. Přednost dávám poslechovým cvičením před těmi, které jsou v učebnici. Výslovnost cvičíme během konverzace. (občas)
68.	Učitel si má uvědomovat důležitost výslovnosti, řídit se podle plánu učebnice, vidět pokroky na žácích-motivace. (občas)
69.	- (téměř vždy)
70.	Učitelům nezbýval na to čas na ZŠ, ale to je škoda. (téměř vždy)
71.	V současné době většina učebnic umožňuje cvičit výslovnost, proto věřím, že tyto možnosti budu využívat, jak nejčastěji to půjde. (téměř vždy)
72.	- (téměř vždy)
73.	Výslovností se budu zabývat, ale i jinou formu nácviku výslovnosti než jsou cvičení v učebnici. (např. písničky) (téměř vždy)

74.	Výslovnost je pro mne důležitá, tu správnou jako učitel chci předávat žákům. Správná výslovnost je nutná trénovat od začátku výuky cizího jazyka. Špatně naučené vědomosti ve výslovnosti se s žáky táhnou jako tzv. fosílie až na případnou VŠ. (vždy)
75.	Angličtina na mé ZŠ byla hodně slabá i výslovnost, já se jí budu věnovat (za mě, teď je to lepší), SŠ byla mnohem lepší. Podle mě jsme navíc měli špatné učebnice – Cambridge, samá zvířátka, žádné procvičování výslovnosti. (téměř vždy)
76.	- (téměř vždy)
77.	Výslovnost je pro mne důležitá. (téměř vždy)
78.	Důležité jsou doprovodné poslechy ke čtení (listening for pronunciation purposes). Cvičení v používané učebnici budu používat a klást důraz na správnou výslovnost slov v aktuálním textu, popřípadě vlastní materiál učitele – hry atd. (téměř vždy)
79.	Správná výslovnost je důležitá. Pokud jsou cvičení ignorována, žáci si nezvyknou přemýšlet nad výslovností. (téměř vždy)
80.	Na ZŠ jsme se nikdy nesečkali s fonetickými symboly, transkripce v učebnicích byla uzpůsobená češtině, budu s žáky cvičit čtení přepisu. Důraz na výslovnost slovíček ze slovní zásoby lekce. (téměř vždy)
81.	Učitel na ZŠ byl jediný člověk na celé škole, který měl nějakou znalost AJ, navíc to byl jeho první rok učení AJ. Jeho výslovnost byla ubohá. Ovlivnilo mne to ve výslovnosti AJ. (téměř vždy)

Příloha č. 80 - Otázka 24: Kategorizace důvodů, proč respondenti jako potenciální učitelé angličtiny na ZŠ (ne)chtějí probírat výslovnostní cvičení v učebnici AJ (vždy, téměř vždy, občas, zřídka, nikdy). (viz 10.3.4.1)

Pozitivně laděné důvody	Počet výroků
1. <i>Důležitost správné výslovnosti</i>	84
Důležitost správné výslovnosti obecně	38
Důležitost správné výslovnosti pro komunikaci s rodilým mluvčím, aby mi rozuměl (8) a s nerodilými mluvčími AJ (2).	10
Důležitost správné výslovnosti pro porozumění slyšenému (nahrávky, tváří v tvář).	11
Důležitost správné imitace výslovnosti v kontextu, ne izolovaných hlásek.	4
Důležitost správné výslovnosti pro pochopení významu slov a promluvy.	6
Důležitost správné výslovnosti od nejmladší věkové kategorie.	5
Důležitost správné výslovnosti pro první dojem z AJ žáka.	3
Důležitost integrace správné výslovnosti s nácvikem mluvení (1) a hlasitého čtení (1).	2
2. <i>Probírání výslovnostních cvičení (VC)</i>	56
Nutnost probírat výslovnostní cvičení.	13
Vědomí respondentů, že jejich výslovnost není bezchybná.	5
Nutnost využít VC v učebnici (3), zvláště doprovodné nahrávky (5).	10
Možnost ověření si vlastní správné výslovnosti dle nahrávky (2).	7
Zdroj motivace k osvojování správné výslovnosti (6), hravost a zábavnost cvičení (1).	7
Zařazování vlastních VC, aby se zpestřila výuka (8). Nutnost zařazovat relevantní VC vzhledem k potřebám české žákovské populace (5).	13
Posilování osvojování SZ (3), rozvíjení schopnosti vyslovovat nová slovíčka (4), důraz učebnice na problematickou slovní zásobu z hlediska výslovnosti (1).	8
3. <i>Nutnost opravy nesprávné výslovnosti.</i>	8
4. <i>Obtížnost remediace nesprávně osvojené výslovnosti.</i>	7
5. <i>Obtížnost osvojení správné výslovnosti v dospělosti.</i>	1
6. <i>Nutnost naučit žáky vyslovovat podle transkripce.</i>	1
7. <i>Vliv špatné výslovnosti učitele na ZŠ na současnou výslovnost respondenta jako zdroj pozitivní motivace se zabývat VC.</i>	2
 Negativně laděné důvody	
1. <i>Nevhodnost výslovnostního cvičení</i> (typ, obtížnost, potřeby žáků).	5
2. <i>Demotivace žáků</i> plynoucí z odstraňování nesprávně osvojené výslovnosti (1), z nezábavných VC (1). Ztráta motivace procvičovat si výslovnost, jakmile si ji žáci osvojí (1).	3
3. <i>Nedostatek času</i> (4), který je možno věnovat důležitějším aspektům AJ, např. gramatice (2). Možnost používat CD k nácviku výslovnosti doma (1).	7
4. <i>Podceňování důležitosti VC žáky</i> (1) a <i>respondenty</i> (2).	3
5. <i>Nedostatečné množství VC</i> (2) či vůbec nějaká VC v učebnici (2).	4
 Počet výroků celkem	 181

Příloha č. 81 – Scházející údaje – přehled pro otázky 18 - 20
(viz 10.3.4)

Otázka	18	19	20	21	22	23	Σ otázky 20,21,22
Celkem neodpovědělo	0	0	22	26	5	0	53
Z dál. studentů neodpovědělo	0	0	20	23	5	0	48
Z den. studentů neodpovědělo	0	0	2	3	0	0	5
Kategorie <i>nezáleží na tom, nevím, nepamatuji si</i>	0	0	15	-	-	0	15
Celkem odpovědělo	81	81	44	51	65	81	160

Příloha č. 82 – Komunikační důležitost jazykových prostředků a řečových dovedností
(viz 10.3.5)

<i>Pořadí dle důležitosti</i>	<i>Počet bodů z 324 možných na jednu kategorii</i>	<i>Procenta ze vztahu 100% = 324</i>
1. mluvení	317	97,8
2. porozumění vyslechnutému	314	96,9
3. ovládání slovní zásoby	308	95,1
4. ovládání výslovnosti	288	88,9
5. porozumění čtenému	286	88,3
6. ovládání gramatiky	262	80,9
7. psaní	248	76,5
8. ovládání pravopisu	232	71,6
9. překládání	231	71,3
10. ovládání interpunkce	172	53,1

PROFESNÍ CURRICULUM VITAE

Mgr. Jaroslava Ivanová, M.A.

Zaměstnavatel

Pedagogická fakulta
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
Tel: +42/585635910
e-mail: jaroslava.ivanova@upol.cz

Vzdělání

1994 -1999: Reading University, Centre for Applied Language Studies, Velká Británie, MA
TEFL (Výuka angličtiny jako cizího jazyka), 1999

1974 -1979: Filozofická fakulta UP, učitelství pro anglický jazyk – český jazyk

Údaje o praxi od ukončení vysokoškolského studia:

Od roku	do roku	Název zaměstnavatele	Odborné zaměření prac. činnosti
1992-	dosud	PdF UP Olomouc	odborná asistentka bez vědecké hodnosti
1981-	1993	Gymnázium Jeseník	středoškolská učitelka
1979-	1980	Střední ekonomická škola, Pionýrská 30, Brno	středoškolská učitelka

Na PdF UP Olomouc zabezpečuje předměty /rozsah:

Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

Fonetika (KAJ/FONET)
Cvičení fonetiky (KAJ/FONCV)

Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol

Didaktika (KAJ/DIDA1, KAJ/DIDA2)
Didaktika (KAJ/DIDA3, KAJ/DIDA4)
Praktický jazyk (KAJ/PRJM3)
Evaluace učebních materiálů (KAJ/DIEVA)
Plánování a tvorba učebních programů pro výuku cizích jazyků (KAJ/DIPLA)
Projektová práce a sebereflexe (KAJ/DIPRO)
Akční výzkum v jazykovém vyučování (KAJ/DIVY)
Hodnocení a testování (KAJ/DITES)

Údaje o působení v zahraničí:

Měsíc/rok – měsíc/rok	Stát - název instituce	Druh vykonávané činnosti
1997 (10 týdnů)	CALS, Katedra aplikované lingvistiky, Reading, Vel. Británie	Studium MA TEFL
1995 (10 týdnů)	CALS, Katedra aplikované lingvistiky, Reading, Vel. Británie	Studium MA TEFL
1994 (10 týdnů)	CALS, Katedra aplikované lingvistiky, Reading, Vel. Británie	Studium MA TEFL
1992 (3 týdny)	An Introductory Course in Trainer Training, Homerton College, Cambridge, Velká Británie	studium

Jazyková způsobilost

Aktivně: jazyk anglický (C2.1), jazyk německý (B1); pasivně: polský (B1), ruský (B1)

Přehled tvůrčí a publikační činnosti

Anotace nejvýznamnějších publikací a projektů

- *Development of criteria for pre-use evaluation of pronunciation in teaching materials for young beginners and implementation of comparative pre-use evaluation (Návrh kritérií sloužících k evaluaci učebnic cizího jazyka z hlediska výslovnosti pro začátečnickou populaci a jejich komparativní aplikace).*

Tato interdisciplinární práce v první části zpracovává dostupnou literaturu zabývající se stádiem evaluace učebnic před tím, než je učitel začne používat, metodami vhodnými k této evaluaci, vývojem vhodných kritérií a vytváří tak teoretický rámec pro vlastní výzkum, který zpracovává kritéria evaluace výslovnostního aspektu učebnic vhodných pro výuku žáků ve věku od devíti do jedenácti let a jejich aplikaci při evaluaci vybraných učebnic jazyka anglického. Výzkum vychází jednak z vyhodnocení dat dvou různých dotazníků pro učitele anglického jazyka, z aplikace připraveného evaluačního dotazníku k ohodnocení vybraných učebnic učiteli primárního stupně a oficiálními recenzenty.

- *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Vydavatelství UP, 2002. ISBN (80-244-0404-4) (Překlad z anglického do českého jazyka Common European Framework of Reference for Languages. Strasbourg: Council of Europe, 2001. společně s Mgr. Janou Línkovou., Doc. PhDr. Alenou Lenochovou a Šárkou Šimáčkovou, Ph.D., autorka překladu kapitol 5-8 (str. 103-178) a autorka Glosáře česko-anglických termínů (str. 258-263)

Články

2008 - 2011

Oral presentations of Bachelor students under detailed pronunciation scrutiny. In VÁLKOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English VII*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. (v přípravě)

Reading aloud – a controversial skill. In Sborník z konference ELT Signposts. 2011 (v přípravě)

To Better English as a Language of Classroom Communication. In Proceedings *Profiting from Learner and Teacher Investment in ELT, Melaka, Malaysia*, 2011.

Něco pro učitele angličtiny? A zdarma? 14.9.2010 [online] <http://www.mssua.info>

Pro učitele AJ zdarma? Řádková inzerce projektu DOVU, týdeník *Učitelské noviny*, 7.9. 2010. [online] Dostupné na <http://www.ucitelskenoviny.cz/?inzerce&idrubriky=21> od 7.9. do 13.9.2010

Rozhovor *Učitelé angličtiny mohou zvyšovat svoji odbornost. Pomůže jim k tomu projekt Pedagogické fakulty UP OL*, týdeník Olomoucký večerník, 30.8.2010, tiskem zaznamenal Petr Křivánek, (70% J. Ivanová, 15% Josef Nevařil, 15% Dagmar Ludvíková).[online] Dostupné na http://www.vecernikol.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=22&Itemid=20

Impressionistic report on Murcia, Spain WiMi Comenius Network Conference and Training “Speaking your mind”. Kaleidoscope Magazine, 5/2010, [online] Dostupné na http://www.wideminds.eu/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=317:murciaconferencespeakingyourmind&catid=71:teachers05&Itemid=136

Reflection in Need of Grooming. In OBENAUŠOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English V*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, s 72-76. ISBN: 978 80 224 2451 4, 85 s. (100%)

Towards a More Efficient Teaching. In VÁLKOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English IV*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, s. 32-47.

1996 - 2007

Small-scale action research-based final projects as one of the forms of teacher trainees' self-directed classroom enquir. In The British Council. Prince Conference Popowo, Poland. Warsaw: New Leaf Press Ltd., March 1996, str. 266 -277.

GILL, S., IVANOVÁ, J. *A Question of Balance.* In ELTECS. The British Council. Proceedings of The Third Central European Teacher Education Conference: The Teacher Education Curriculum: The Picture Develops. 1998.

IVANOVÁ, J., VODIČKOVÁ, M. *Should Children's Literature, Methodology and Pronunciation Courses Fight for mother Goose?* In Language Teaching/Learning in the Context of Social Change. International Conference. Kaunas, Lithuania, 2000, str. 58-62.

Anglicky snadno, rychle a kvalitně? In Novinky z Oxfordu. Podzim 2001, str. 13-15.

Pronunciation Teaching Through Children's Literature. In VODIČKOVÁ, M. (ed.) *Children's Literature & The Foreign Language Classroom.* Olomouc: Universita Palackého, 2001, str. 99-113.

Podpora TEFL programu. In *Novinky z Oxfordu.* Oxford: Oxford University Press, podzim 2003, str. 12-13.

Headway and the English Curriculum in Czech Schools. In *ATE Newsletter*, 14/3, 2003, str. 51-53. ISSN: 1210-0196

On the Way to Portfolio Assessment. In OBENAUŠOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English.* Olomouc: Vydavatelství UP, 2005, str. 54-58. ISBN 80-244-1249-7

Portfolio Classification. In HANUŠOVÁ, S., HAVLÍČKOVÁ, H. (ed.) *Portfolio v cizojazyčném vyučování.* Brno: Masarykova Universita, 2007, str. 7-17. ISBN 978-80-210-4480-7.

Inovace sylabů v pregraduální přípravě budoucích učitelů reflektující začlenění výuky anglického jazyka jako prvního cizího jazyka ve 3. třídě primárního vzdělávání. In VÁLKOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English III.* Olomouc: Vydavatelství UP, 2007, str. 60-72. ISBN 978-80-244-1851-3

Studijní opory:

IVANOVÁ, J. *Phonetics and phonology 1.* (před dokončením, Olomouc, 2012.)

IVANOVÁ, J. *Classroom English. Focus on using ICT.* (v přípravě, Olomouc, 2012.)

IVANOVÁ, J. - A. LENOCHOVÁ. *Learners with Specific Learning Difficulties.* Olomouc, 2009. ISBN 978-80-244-2296-1.

Odborné posudky

Publikované posudky

DEUTER, M., GREENAN, J., NOBLE, J., PHILIPS, J. (eds.) *Oxford Collocations Dictionary for Students of English.* Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-431243-7). In *Novinky z Oxfordu.* Oxford: Oxford University Press, 9, 2003, str. 11-13.

SOARS, J., SOARS, L. *The New Headway English Course (Beginner to Advanced).* In *Novinky z Oxfordu.* Oxford: Oxford University Press, 10, 2003, str. 12, 13.

HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford: OUP, 2000. In *Novinky z Oxfordu.* Oxford: Oxford University Press, jaro 2002, str. 10-13.

COOK, G. *Language Play, Language Learning.* Oxford: OUP, 2000. In *Novinky z Oxfordu.* Oxford: Oxford University Press, podzim 2002, str. 12-14.

SWAN, M., WALTER, C. *The Good Grammar Book.* Oxford: Oxford University Press, 2001. *The Good Grammar Book. A Welcome edition to English Grammar Teaching.* In *Novinky z Oxfordu.* Oxford: Oxford University Press, 8, 2002, str. 16, 17.

WELLS, J. C. Longman Pronunciation Dictionary. Harlow: Longman, 2000. In ATE Newsletter. Journal of English Language Teaching. 12/2. Summer - Autumn 2001, str. 84-88.

Nepublikované odborné posudky cizojazyčných učebnic pro MŠMT:

2010. Recenzní posudek učebního souboru pro MŠMT (č.j. 4651/10-23): GRZYCA a spol. *Oxford Maturita Excellence. Příprava k maturitě základní úrovně*. Oxford: Oxford University Press, 2010. ISBN: 978 019 443 0197.

2009. Recenzní posudek učebního souboru pro MŠMT (č.j. 11935/09-23): SOARS, J., SOARS, L., PAULEROVÁ, E., MARIS, A. *New Headway Intermediate* (Maturita Student's Book, Maturita Workbook, Teacher's Book), Fourth Edition. Oxford: Oxford University Press. 2009.

2009. Recenzní posudek učebního souboru pro MŠMT: PUCHTA, H., STRANKS, J. *English in Mind* (Starter A1 – 5 C1.2). Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

2008. Recenzní posudek učebního souboru pro MŠMT, CARR, J. S., PARSONS, J., MCKINLEY, S., HASTINGS, B. *Success* (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate). Harlow: Pearson Longman, 2007.

2005. Recenzní posudek učebního souboru pro MŠMT (č.j. 28996/2002-20). WHITNEY, N. *Dream Team* (Starter, 1-3). Oxford: Oxford University Press, 2004.

Oponentské posudky článků

pro časopis *Pertanika*:

Second Language Learner's Access to Parameters of Universal grammar: A syntactic Perspective pro časopis *Pertanika, Journal of Social Sciences & Humanities*, Univerzita Putra Malajsie, Serdang, Selangor, manuskript č. JSSH/0172/2010.

Odborné posudky cizojazyčných odborných publikací pro interní potřeby nakladatelství:

YULE, G. *Explaining English Grammar*. Oxford: OUP, 1998. ISBN 0-19-437172-7.

Různé

Metodická příručka: Slovníky ve výuce angličtiny Příručka pro české učitele. Oxford: OUP, 2001.

Česko-anglické slovníčky k učebnicovým souborům *Twist* (1,2,3); *New Headway English Course* (Beginner, Elementary, Pre-intermediate), *Matrix* (Pre-Intermediate, Intermediate), *Twist*, *New Matrix* (Pre-Intermediate, Intermediate).

překlad: SOARS, J., SOARS, L. *Slovníček a přehled mluvnice pro první tři úrovně New Headway English Course Beginner, Elementary a Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-438999-5

Účast na rozvojových projektech a grantech

Spoluřešitelka:

- resortní výzkumný úkol *Integrované formy přípravy učitelů cizích jazyků*, 1994-1996. (řešitelka doc. PhDr. Alena Lenochová, CSc.)
- FRVŠ: *Nový model přípravy učitelů cizího jazyka na 1. stupni ve středomoravském regionu*. (řešitelka doc. PhDr. Alena Lenochová, CSc.)
- FRVŠ: *Dětská literatura v pregraduální přípravě učitelů anglického jazyka*. č. j. 105/2000 (řešitelka PhDr. Milena Vodičková),
- program Rozvoje učitelských vzdělávacích programů a jiných vzdělávacích aktivit MŠMT ČR, 2002, *Mezipředmětové vztahy v jazykové výuce na 1. stupni základních škol. Využití aktivizujících forem dětské literatury v českém a anglickém jazyce* (řešitelka PhDr. Milena Vodičková),
- *Dvoustupňový model rozšiřujícího studia anglického jazyka pro učitele 1. stupně ZŠ*. 2002. (řešitelka doc. PhDr. Alena Lenochová, CSc.)
- *Vybavení odborných učeben pro praktickou výuku výpočetní technikou a inovace počítačové učebny na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. FRVŠ. (řešitelka PhDr. Světlana Obenausová, MLitt)
- *Příprava, rozvoj a inovace jazykových, speciálně pedagogických a hudebních studijních oborů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. (řešitel Doc. PhDr. Novák, CSc.)
- Zvyšování jazykově-metodické odbornosti učitelů AJ na ZŠ a SŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020), 2011-2013. (řešitelka Mgr. Zuzana Bartsch-Veselá, Ph.D.)

Řešitelka:

- vnitřní grant University Palackého - *Pilotní model specializačního kurzu pro fakultní učitele anglického jazyka*, čj. 42104125/1997.
- Fond rozvoje vysokých škol - Projekt multimediální jazykové učebny, čj. 0157/1997.
- grant v rámci projektu Podpora rozvoje učitelských vzdělávacích programů a jiných vzdělávacích aktivit, okruh Praxe: *Způsob dalšího vzdělávání učitelů základních škol do funkce fakultních učitelů*, čj. 41211023.
- Podpora rozvoje učitelských vzdělávacích programů a jiných vzdělávacích aktivit, okruh Praxe: *Způsob dalšího vzdělávání učitelů základních škol do funkce fakultních učitelů*, čj. 41211023/2001.
- Zavedení nového předmětu Metodika výuky výslovnosti a pravopisu prostřednictvím ICT (KAJ/VYSPRACV), grant FRVŠ, čj. 967/2009

Aktivní účast na konferencích a seminářích

2008 – 2011

Aktivní účast na seminářích a konferencích (2008-2011)

10.9. -11. 2011 Konference ELT Signposts 2011 – 7th International and 10th National and International Conference of the MORavian and Silesian Association of Teachers of English (MSSUA). Brno: Faculty of Education, Masaryk University and MSSUA, o.s.

1. Plakátová výsledků prvního ročníků projektu DOVU (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020)

2. Příspěvek na téma: *Reading aloud – a controversial skill?*

1.12.2010, 8.12.2010, 15.12.2010. Čtyřhodinový seminář pro učitele ZŠ *Metodika práce s interaktivní tabulí* v rámci projektu Zvyšování jazykově-metodické odbornosti učitelů AJ na ZŠ a SŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020)

25.10.2010. Prezentace *Pronunciation perspective on Bachelor student's oral presentations* (Ústní prezentace studentů bakalářského studia z hlediska výslovnosti) na jednodenní konferenci *New trends in educating future teachers of English VI*. Katedra anglického jazyka Pedagogické fakulty UP Olomouc.

23.4.2010. Metodický seminář pro učitele anglického jazyka ZŠ a SŠ: *Teaching through projects using an interactive white board* (Výuka prostřednictvím projektů a interaktivní tabule), Brno. Agentura Descartes, v.o.s.

10.-12.9.2010. Konference ELT: Sharing Innovative Ideas and Experience – 7th International and 11th National Conference of the ATECR. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Katedra anglistiky PF UJEP, České Mládeže 8, 400 96 Ústí n. Labem

1. Plakátová prezentace projektu DOVU

2. Příspěvek na téma: *Zvyšování jazykově-metodické odbornosti učitelů AJ na ZŠ a SŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků* (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020)

23.4.2010. Metodický seminář pro učitele anglického jazyka ZŠ a SŠ: *Teaching Through Projects using an interactive white board* (Výuka prostřednictvím projektů a interaktivní tabule), Brno. Agentura Descartes, v.o.s.

11.-12.11. 2009, ICELT 2009: Profiting from Learner and Teacher Investment in ELT, Melaka, Malaysia. Seminář *To Better English as a Language of Classroom Communication*.

15.10.2009. Seminář *In the Search of an Effective Format of the Oral Part of the Final Language Exam* (Bachelor Studies) (Hledání vhodného formátu závěrečné jazykové zkoušky na úrovni C1.1 po 5. semestru bakalářského studia) na jednodenní konferenci *New trends in educating future teachers of English V*. Katedra anglického jazyka Pedagogické fakulty UP Olomouc.

11.-13.9. 2009, Český Těšín, 9th National and International Conference of the Moravian and Silesian Association of Teachers, seminář *English for the Teacher and Learners*.

24.4.2009. Metodický seminář (šestihodinový pro učitele ZŠ a SŠ): Developing English as Classroom Language for the Teacher and Learner, Praha. Agentura Descartes, v.o.s.

6.3.2009 Metodický seminář (šestihodinový pro učitele ZŠ a SŠ): Audio-oral course (Audio-orální kurz), Praha. Agentura Descartes, v.o.s.

14.10.2008. Seminář *Translation As a Skill* (Překlad jako řečová dovednost.) Jednodenní konference New Trends in Educating Future Teachers of English IV. Katedra anglického jazyka Pedagogické fakulty UP Olomouc.

1990 - 2007

- duben 1990, Britská rada, Olomouc, seminář *Využití videa ve výuce CJ*

- květen 1991, BETEC konference, Brno, seminář zaměřený na *Různé techniky využití videa ve výuce CJ*,

- říjen 1993, regionální konference, Praha, seminář zaměřený na *Překladové techniky za pomoci videozáznamu*

- květen 1994, BETEC IV, Brno, seminář *Čas pro změny v pedagogické praxi* (společně s PhDr. S. Pazderovou),

- září 1994, Karviná, seminář *Pedagogická praxe na katedře jednooborového studia CJ PdF UP v Olomouci* (společně s PhDr. S. Pazderovou),

- leden 1995, mezinárodní minikonference v Ustroni, Polsko, *seminář Osnovy metodické přípravy studentů Katedry jednooborového studia CJ* (společně s doc. PhDr. A. Lenočovou, CSc. a PhDr. S. Pazderovou),

- školní rok 1993/94, kurs metodické přípravy pro učitele základních škol v rámci projektu Obecná škola (4 šestihodinové semináře),

- duben 1996, Mezinárodní konference v Popowu, Polsko, seminář *Akční výzkum jako základní princip pedagogického výzkumu v závěrečných pracích studentů Katedry jednooborového studia CJ PdF UP Olomouc*,

- červen 1996, oblastní konference Stegna, Polsko, seminář *Evaluce jednooborového studia CJ na Katedře CJ PdF UP v Olomouci*,

- červen 1996, Čelákovice, seminář *Různé formy pedagogické praxe navazující na metodickou přípravu studentů katedry jednooborového studia CJ PdF UP*, Olomouc, (společně s Mgr. Z. Faklovou),

- srpen 1996, odborný lektor na kursu teoretické přípravy mentorů ZŠ a SŠ (20 hodin výuky), Brno, Šlapanice,

- školní rok 1996/97, 6 pracovních seminářů Pilotního modelu specializačního kurzu pro fakultní učitele anglického jazyka (společně se Mgr. Z. Faklovou, H. Silvester M. Ed., S. Gillem, M.A.),

- duben 1997, seminář *Teoretické základy evaluace učebnic CJ* pořádaný Klubem moderních filologů KU, Praha

- srpen 1997, odborný letor na kursu teoretické přípravy mentorů ZŠ, Plzeň, (15 hodin výuky)
- září 1997, Konference MSSUA, Kroměříž, seminář *Kreativní přístup k výuce výslovnosti studentů dvouoborového studia CJ na Katedře CJ PdF UP v Olomouci* (společně se S. Gillem, MA),
- jaro 1998, 4 pracovní semináře *Metodické využití učebnic CJ a jejich evaluace*,
- květen 1998, ELTECS konference, Praha, seminář *Teoretické základy přípravy sylabů*,
- srpen 1998, Mezinárodní konference v Konstantě, Rumunsko, seminář *Sylabus fonetiky a fonologie v přípravě studentů učitelství 1. stupně ZŠ*.
- prosinec 1999, Mezinárodní konference fonetiků, Lodž, Polsko, seminář společně se S. Gillem *Principy vytváření osnov kurzů fonetiky a fonologie jako součásti programu vysokoškolské přípravy učitelů anglického jazyka*,
- duben 2000, Český Těšín, Polsko, seminář *Rozvíjení prvků autonomie v rámci přípravy budoucích učitelů CJ*,
- květen 2000, Navrhování sylabů na základě výzkumu, Liberec, semináře: *Různé přístupy k vytváření osnov kurzů fonetiky a fonologie jako součásti programu vysokoškolské přípravy učitelů anglického jazyka*,
- květen 2000, společně s PhDr. Milenou Vodičkovou *Integrace komponentu dětské literatury v kurzech lingvodidaktické přípravy učitelů, literatury a anglické výslovnosti*,
- září 2000, Plzeň, 2. mezinárodní konference Asociace učitelů angličtiny v České republice, seminář *Vytváření kritérií hodnocení učebnic pro 4. a 5. třídy ZŠ z hlediska výslovnosti*,
- říjen 2000, Kaunas, Litva, 1. mezinárodní konference, seminář společně s PhDr. Milenou Vodičkovou *Should Children's literature, Methodology and Pronunciation Courses Fight for Mother Goose?*,
- školní rok 2000-2001, 5 pracovních seminářů *Způsob dalšího vzdělávání učitelů základních škol do funkce fakultních učitelů* (společně se Mgr. Z. Faklovou, doc. PhDr. Alenou Lenočovou, Csc.),
- leden 2001 s PhDr. Milenou Vodičkovou seminář *Exploitation of Children's Literature for Literature, Methodology and Pronunciation Purposes (Využití komponentu dětské literatury v kurzech lingvodidaktické přípravy učitelů, literatury a anglické výslovnosti)*, Univerzita Hradec Králové,
- září 2001, seminář *A Brief Dip Into Dictionary Work* (Práce s výkladovými cizojazyčnými slovníky), Mezinárodní a národní konference MSSUA ve Zlíně.
- 21.2.2004 seminář (8 hodin) *FCE writing skills*
- 6.-8.9.2002. *Different Ways of Exploiting Children's Literature*. (Společně s Vodičkovou, M.) 7. národní a 3. mezinárodní konference Asociace učitelů angličtiny České republiky (3rd International and 7th national Conference of the Association of English Teachers of the Czech Republic). ELT Horizons, Liberec.

- 13.-15.10.2002. *Young Children Are More Than Meets the Eye*. (Společně s Vodičkovou, M.) Zahraniční konference IATEFL Special Interest Groups. The 2002 Symposium, Sabanci University, Istanbul, Turecko.
- 8.4. 2003. *The Exploitation of Some New Headway Course Resource Materials*. Konference Oxford University Press, Brno.
- 5. 9. 2003. *Různé přístupy k hodnocení ústního projevu a kritéria hodnocení ústního projevu*. 8. národní a 4. mezinárodní konference Asociace učitelů angličtiny České republiky (4th International and 8th national Conference of the Association of English Teachers of the Czech Republic). Brno, Masarykova Universita.
- 6. 9. 2003. *The Good Grammar Book*. 8. národní a 4. mezinárodní konference Asociace učitelů angličtiny České republiky (4th International and 8th national Conference of the Association of English Teachers of the Czech Republic). Brno, Masarykova Universita.
- 14.1.2004. Metodický čtyřhodinový seminář v rámci projektu JAME. *Working with a Dictionary. Testing and Assessing*. ZŠ Hálkova, Olomouc.
- 28.1.2004. Metodický čtyřhodinový seminář v rámci projektu JAME. *Working with a Dictionary. Testing and Assessing*. ZŠ Hálkova, Olomouc.
- 30.1.-1.2. 2004. *Literature for Real Learners – the Real McCoy (Využívání autentické dětské literatury ve výuce anglického jazyka)*. Seminář vedený společně s PhDr. Milenou Vodičkovou. Konference Britské rady “Real Books for Real Learners” – Using Authentic Children’s Literature in ELT. Varšava, Polsko.
- 4.2.2004. Metodický čtyřhodinový seminář v rámci projektu JAME. *Working With a Dictionary. Testing and Assessing*. ZŠ Hálkova, Olomouc.
- 5.4.2004. Metodický čtyřhodinový seminář *Testování a hodnocení žáků na 2. a 3. stupni*. Jazyková škola, Nový Jičín.
- 17.4.2004. *New Headway English Course. PET Practice Tests – Focus on Speaking*. Konference Oxford University Press: 1st International Conference for Teachers of English. Jazyková škola P.A.R.K, Gymnázium Křenová, Brno.
- 10.-12.9. 2004. *Dictionaries as a Way Towards Learners’ Independence*. 7. národní konference učitelů angličtiny. MSSUA, AMATE. Univerzita Pardubice.
- 2.11.2004. Metodický dvouhodinový seminář v rámci projektu Oxford Primary Teacher Academy, Oxford University Press: *How Children Learn First English Lessons (Aural-oral Course)*. ZŠ Hálkova 4, Olomouc.
- 7.12.2004. Metodický čtyřhodinový seminář v rámci projektu Oxford Primary Teacher Academy, Oxford University Press: *Teaching Pronunciation and Vocabulary*. ZŠ Hálkova 4, Olomouc.
- 28.1.2005 Seminář (šestihodinový): *How to activate learners to become more efficient listeners*. Olomouc, Slovanský dům. Agentura Descartes, v.o.s.

- 11.-14. 9. 2005. *On the Way to Portfolio*. Zahraniční mezinárodní konference Insights Into the Dynamics of the English Language and Culture, Katedra anglického jazyka a literatury Fakulty humanitních studií a přírodních věd, Prešov, Slovensko.
- 15.3. 2005. Metodický dvouhodinový seminář v rámci projektu Oxford Primary Teacher Academy, Oxford University Press: *Assessing Young Learners*. ZŠ Hálkova 4, Olomouc.
- 12.4. 2005. Metodický dvouhodinový seminář v rámci projektu Oxford Primary Teacher Academy, Oxford University Press: *Teaching Reading*. ZŠ Hálkova 4, Olomouc.
- 25.2. 2005. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (čtyřhodinový seminář) Masarykův ústav vyšších studií JASPEX, Horská 3, Praha 2.
- 15.4. 2005. *A Way to Success at PET*. Oxford University Press Conference (pro učitele základních a středních škol). Státní jazyková škola, Na Jízdárně 4, Ostrava.
- 14.5.2005. *A Way to Success at PET. 6th One day Conference for Language Teachers: 'Language for Life'*. Oxford University Press. AKCENT, Praha, ZŠ Bílá 1, Praha 6.
- 27.5.2005. Seminář (šestihodinový): *Activities which Never or Hardly Ever Fail to Entertain Us*. Olomouc, Slovanský dům. Agentura Descartes, v.o.s.
- 2005. *Portfolio Assessment*. Prešov, Slovensko.
- 9.-11. 9. 2005. *Různé způsoby prověřování mluvního projevu v cizím jazyce*. 8. národní konference učitelů angličtiny. Brno, Pedagogická fakulta Masarykova Universita, Poříčí 9. MSSUA, AMATE.
- 29.10.2005. *On the Way to Portfolio Assessment*. Jednodenní konference New Trends in Educating Future Teachers of English. Katedra anglického jazyka Pedagogické fakulty UP Olomouc.
- 2.12.2005. Seminář (šestihodinový): *How to Activate Learners to Become More Efficient Listeners*. Olomouc, Slovanský dům. Agentura Descartes, v.o.s.
- 15.12.2005. Metodický seminář (tříhodinový) v rámci projektu Brána jazyků, NIDV: *Práce s Evropským jazykovým portfoliem*. SSOŠŽ Přerov.
- 16.12.2005. Metodický seminář (tříhodinový) v rámci projektu Brána jazyků, NIDV: *Práce s Evropským jazykovým portfoliem*. PedF UP Olomouc.
- 13.1.2006. Metodický seminář (tříhodinový) v rámci projektu Brána jazyků, NIDV: *Projektové vyučování*. PedF UP Olomouc.
- 25.1.2006. Metodický seminář (šestihodinový): *Activities Which Never or Hardly Ever Fail to Work*. Olomouc, Slovanský dům. Agentura Descartes, v.o.s.
- 27.1.2006. Metodický seminář (tříhodinový) v rámci projektu Brána jazyků, NIDV: *Projektové vyučování*. SSOŠŽ Přerov.
- 7.2.2006. Metodický seminář (šestihodinový): *Can Grammar Entertain Us?* KC Zahrada, Chodov, Praha. Agentura Descartes, v.o.s.

- 8.2.2006. Metodický seminář (šestihodinový): *Can Grammar Entertain Us?* Olomouc, Slovanský dům. Agentura Descartes, v.o.s.
- 24.2.2006. Metodický seminář (čtyřhodinový) v rámci projektu Brána jazyků, NIDV: *Nové učebnice a výukové materiály*. SSOŠŽ Přerov.
- 3.3.2006. Metodický seminář (čtyřhodinový) v rámci projektu Brána jazyků, NIDV: *Nové učebnice a výukové materiály*. PdF UP Olomouc.
- 27.3.2006. Metodický seminář (šestihodinový): *Activities Which Never or Hardly Ever Fail to Work*. KC Zahrada, Chodov, Praha. Agentura Descartes, v.o.s.
- 4.5.2006. Metodický seminář (šestihodinový): *Pronunciation in Action*. KC Zahrada, Chodov, Praha. Agentura Descartes, v.o.s.
- 10.11.2006. Metodický seminář (šestihodinový): *How to Activate Learners to Become More Efficient Listeners*. KC Zahrada, Chodov, Praha. Agentura Descartes, v.o.s.
- 1.12. 2006. Metodický seminář (šestihodinový): *How to Activate Learners to Become More Efficient Listeners*. Brno. Agentura Descartes, v.o.s.
- 13.4.2007. Seminář (osmihodinový) *Poslechové aktivity. Výuka a testování mluveného projevu*. Gymnázium Šternberk.
- 1.6.2007. *Portfolio Classification* (úvodní přednáška). Jednodenní konference Portfolio in Foreign Language Teaching. Brno, Katedra anglického jazyka Pedagogické fakulty, Masarykova univerzita, Brno.
- 8.11.2007. Seminář (čtyřhodinový) *Metodické principy přípravy testů jazyka anglického na úrovni KET (A2)*, Jihlava, ZŠ Otokara Březiny, Demlova 34.
- 7.12.2007. Seminář (osmihodinový) *Angličtina jako jazyk komunikace. Návčik mluveného projevu*. Gymnázium Šternberk.
- 14.10.2008. Seminář *Translation As a Skill*. Jednodenní konference *New Trends in Educating Future Teachers of English IV (Nové trendy ve vzdělávání budoucích učitelů angličtiny)*. Katedra anglického jazyka Pedagogické fakulty UP Olomouc.

Jiné aktivity:

Od roku 1997 UCLE zkoušející u ústní části cambridgeských zkoušek PET, KET, FCE, CAE.

Od roku 2002 do 2006 člen poroty LABEL, evropské jazykové ceny, která je součástí vzdělávacího programu unie Sokrates.

Pasivní účast na konferencích a seminářích

- 1.-3.10. 2004. Cyklus seminářů *Evaluation in ELT in the Czech Republic*. Poděbrady. The British Council a AMATE.

- 9.-10.10.2004. Oxford Primary Teacher Academy Conference. Praha.
- 9.12.2004. Creative Poetry Writing by Simon Gill (90 minut) - Oxford University Press.Oxford University Press, Olomouc.
- 18.-20.3., 29.4-1.5., 17.-19.6., 14.-16.10. 2005. Cyklus seminářů *Evaluation in ELT in the Czech Republic*. Poděbrady. British Council a AMATE.
- 26.4.2007. 25. celostátní seminář K teoretickým základům cizích jazyků. *K problematice rané výuky cizích jazyků*. Katedra rusistiky a lingvodidaktiky Pedagogické fakulty, Karlova univerzita, Praha.
- 19.-26.8.2007. Učitel ve 21.století. 3 cykly seminářů: Motivace žáků a studentů a způsoby jejich hodnocení v kompetenčním modelu. Kritické myšlení. Techniky psychohygieny pro pedagogy. Brno, Šlapanice. Semináře pořádané pod záštitou Gymnázia Hejčín, Olomouc. Součást projektu, který je spolufinancován sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.
- 5.10.2007. Jednodenní konference Portfolio v profesní přípravě učitele. Katedra anglistiky a amerikanistiky, Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice.
- 7.5. 2008. Seminář *Využití interaktivní tabule ve výuce angličtiny* pořádaný pod záštitou Gymnázia Hejčín, Olomouc. Součást projektu Učitel ve 21.století, který je spolufinancován sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.
- Květen 2008, Olomouc, Britské centrum, seminář Překlad ve výuce anglického jazyka vedený Ondřejem Matuškou pod záštitou Macmillan.
- Červen 2008, Praha, seminář ke gramatice Ronald Carter, Michael McCarthy- Cambridge Grammar of English vedený Ronaldem Cartrem, pod záštitou Cambridge University Press.
- 2.6.2009, odborný seminář MŠMT k EPOSTL pro učitele vysokých škol (English Portfolio for Student Teachers of Languages) U Lužického semináře, Praha.

Oponentské posudky článků pro časopis Pertanika

- *Second Language Learner's Access to Parameters of Universal grammar: A syntactic Perspective* pro časopis Pertanika, Journal of Social Sciences & Humanities, Univerzita Putra Malajsie, Serdang, Selangor, manuskript č. JSSH/0172/2010.

Nepublikované recenze učebních souborů pro MŠMT pro výuku jazyka anglického:

2010. Recenzní posudek učebního souboru pro MŠMT (čj. 4651/10-23): GRYCA a spol. *Oxford Maturita Excellence*. Příprava k maturitě základní úrovně. Oxford: Oxford University Press, 2010. ISBN: 978 019 443 0197.

PAULEROVÁ, E., MARIS, A. *New Headway Intermediate* (Maturita Student's Book, Maturita Workbook, Teacher's Book). Oxford: Oxford University Press, 2009, 4. vyd.

2009. Recenzní posudek učebního souboru pro MŠMT (čj. 1959/09-23): PUCHTA, H., STRANKS, J. *English in Mind* (Starter A1-5 C1.2). Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Mezinárodní projekty SOCRATES

Wide Minds (WiMi) – The Human Face of Digital Learning (141975-LPP-1-2008-1-UK-COMENIUS-CNW) Koordinátor: Wales, partnerské země: ČR, Dánsko, Finsko, Francie, Itálie, Irsko, Kypr, Německo, Polsko, Rakousko, Španělsko, Švédsko a Turecko, 2008-2011

Sídlo WiMi Comenius Network, P.E.C., Felinfach, Lampeter, Ceredigion, SA48 8AF, Wales.

Působení v zahraničí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

10.10. -17.10.2010, Oulu – Finsko, Organizace konference pro učitele AJ, WiMi Comenius network

4.10. -11.10.2010, Murcia – Španělsko, Organizace konference pro učitele AJ, WiMi Comenius network

Účast na rozvojových grantech a projektech

Řešitelka: Zavedení nového předmětu Metodika výuky výslovnosti a pravopisu prostřednictvím ICT (KAJ/PRICT), grant FRVŠ 967/2009.

Spoluřešitelka: Projekt ESF - Investice do rozvoje vzdělávání. Zvyšování jazykově-metodické odbornosti učitelů AJ na ZŠ a SŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020), březen 2010 - březen 2013.

Pasivní účast na konferencích a seminářích

24.11.2010. Dvouhodinový seminář *Vyhledávání v zahraničních elektronických zdrojích*. Knihovna UP, Olomouc. Seminář veden PhDr. Z. KELNAROVOU.

12.11.2010. 39th ALTE Meeting and Conference Day - *Fairness and quality Management in Language Testing* (39. setkání a konferenční den ALTE - Princip spravedlnosti a zajištění kvality v testování jazyků) pořádané ALTE a Univerzitou Karlovou v Praze (Karolinum, Ovocný trh 3, Praha 1).

4.11.2010. OUP mini-konference akreditovaná MŠMT č.j. 25363/2008-25-534: *Choose it, Use it, Love it*. Střední zdravotnická škola E.Pottinga. Olomouc, Pottingova 2, ČR.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Mgr. Jaroslava Ivanová, M.A.
Pracoviště, kde bude probíhat obhajoba práce:	Ústav pedagogických a sociálních studií
Rok obhajoby:	2011

Název rigorózní práce:	Hodnocení orálních dovedností budoucích učitelů anglického jazyka zaměřené na výslovnost
Název rigorózní práce v angličtině:	Assessment of oral skills of would-be teachers of English with focus on pronunciation
Anotace rigorózní práce:	<p>Práce se v teoretické části zabývá orálními dovednostmi v cizojazyčné výuce, jejich vztahu ke klíčovým kompetencím učitele, ke komunikativní kompetenci a oborově předmětové kompetenci budoucích učitelů anglického jazyka, kteří nejsou rodilými mluvčími angličtiny. Dále se diskuse orálních dovedností zaměřuje na hlasité čtení, jeho nácvik a hodnocení z hlediska anglické výslovnosti se zřetelem k nejčastějším odchylkám od britské spisovné výslovnosti u českých studentů učitelství anglického jazyka se zřetelem k cílům výuky výslovnosti. Teoretická část tedy představuje syntézu poznatků z oborů pedagogiky, psychologie, sociolingvistiky, lingvodidaktiky a lingvistiky.</p> <p>Prvním cílem výzkumu práce je identifikovat míru českého akcentu v anglické výslovnosti a jeho příčiny dle závažnosti, kterou jim přisoudili vysokoškolští učitelé na základě hodnocení nahrávek hlasitého čtení, které poskytli studenti prvního ročníku na konci kurzu Fonetika a fonologie. Dalším cílem je zjistit, jaký vliv má strukturovaný nácvik hlasitého čtení na předpokládané snížení míry českého akcentu</p>

u studentů kombinovaného studia. Třetím cílem je zjistit konzistenci hodnocení míry českého akcentu mezi hodnotiteli, z nichž jeden je rodilým mluvčím anglického jazyka a ostatní jsou rodilými mluvčími českého jazyka. Posledním cílem je identifikovat proměnné, které mohou mít vliv na míru českého akcentu v angličtině studentů anglického jazyka jako potenciálních budoucích učitelů anglického jazyka.

Výsledky výzkumu jsou následující. 62,1 % studentů má středně silný český akcent, 24,2 % má velmi slabý český akcent, ale 13,6 % studentů má v angličtině velmi silný český akcent. K míře českého akcentu v anglické výslovnosti studentů v procesu hlasitého čtení nejvíce přispívají výslovnostní jevy, jež jsou seřazeny od nejzávažnějších po méně závažné: rytmus, intonace, výslovnost individuálních hlásek, slovní a větný přízvuk. U většiny studentů (75 %) se prokázalo, že strukturovaný nácvik hlasitého čtení, který se opírá o vzorovou nahrávku rodilého mluvčího angličtiny, má na snížení českého akcentu studentů vliv. Naměřené korelace mezi hodnotiteli ukazují, že jsou ve svém hodnocení míry českého akcentu konzistentní.

Hodnotiteli nahrávek hlasitého čtení jsou vysokoškolští učitelé předmětu Fonetika a fonologie z pedagogických fakult, kteří v důsledku postupného snižování počtu kontaktních hodin v denním a kombinovaném studiu musí hledat účinné alternativní formy nácviku i hodnocení výslovnosti v angličtině. Jednu takovou formu představuje strukturovaná příprava nácviku hlasitého čtení a následné hodnocení nahrávek studentů jejich vysokoškolskými učiteli a písemná a/nebo ústní reflexe studentů kombinovaného studia v průběhu ústní prezentace portfolia kurzu což tvoří náplň ústní zkoušky z předmětu Fonetika a fonologie. Tento přístup však předpokládá rozvoj analytických, (sebe)reflektivních a (sebe)hodnotitelských dovedností studentů, které jsou podloženy znalostmi kognitivního charakteru, které získali v předmětu

	<p>Fonetika a fonologie. Dále počítá s rozvojem kooperace se spolužáky v aktu hodnocení a kooperace s vysokoškolským vyučujícím, který se však stává podněcovatelem, organizátorem a rádcem v jejich procesu osvojování anglické výslovnosti.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>orální dovednosti, hlasité čtení, český akcent v angličtině, britská spisovná výslovnost, cíle ve výuce výslovnosti, konzistence hodnocení, pregraduální příprava učitelů angličtiny, klíčové kompetence učitelů, komunikativní kompetence, fonologická kompetence.</p>
<p>Anotace rigorózní práce v angličtině:</p>	<p>This thesis in its theoretical part deals with oral skills in foreign language teaching, their relationship with key teacher competencies, communicative competence and subject-specific competencies of would-be teachers of English language who are non-native speakers of English. Further on, oral skills are discussed with focus on reading aloud, its practice and assessment from the point of view of British standard pronunciation, namely with respect to errors made by Czech students of English in pre-service teacher training and with respect to aims in pronunciation teaching. As a result, the theoretical part represents the synthesis of knowledge drawing on pedagogy, psychology, sociolinguistics, methodology of foreign language teaching, and linguistics.</p> <p>In research in question, the first aim is to identify the extent of Czech accent in English pronunciation and the causes of Czech accent with respect to their gravity assigned to them by university teachers on basis of their assessment of recordings of reading aloud supplied by first-year university students at the end of the Phonetics and Phonology course. The second aim is to find out about the extent of the influence of the structured practice over the foreseeable reduction of Czech accent of distance study students.</p>

The third aim is related to the consistency of assessors who are native speakers of English and Czech in assessing the extent of Czech accent in student English. The last aim is to identify variables contributing to the extent of Czech accent in English of students who are potential would-be teachers of English.

The research data is as follows. 62,1 % of students speak English with moderately strong Czech accent, 24,2 % with weak Czech accent, but 13,6 % with very strong Czech accent. Problems with rhythm, intonation, pronunciation of individual phonemes, word and sentence stress are pronunciation features which contribute to the extent of Czech accent in the students' pronunciation of English and are ordered from the most to the least relevant ones. Most students have proved that structured practice of reading aloud modelled on the recording of a native speaker of English exercises the influence over the reduction of students' Czech accent. The correlation between the assessors in question showed a moderately high level of consistency.

The assessors of the recordings of reading aloud are the university teachers of the Phonetics and Phonology courses from the Faculties of Education. Due to the gradual reduction of contact lessons in full-time and distance studies they are forced to look for effective alternative ways of practising and assessing English pronunciation. One format might be the structured practice of reading aloud and the follow-up assessment of these recordings by their university teachers and distant study students' written and/or oral reflection as part of their oral presentation of their course portfolios. This attitude, however, on one hand presupposes the development of analytical, (self)reflection and (self)assessment students' skills drawing on knowledge of cognitive nature acquired in the course of Phonetics and Phonology, and on the other hand, the development of co-operation in terms of peer assessment and co-operation with the university teacher who has become

	a stimulator, organizer and councillor in their process of pronunciation acquisition.
Klíčová slova v angličtině:	oral skills, reading aloud, Czech accent in English, British standard pronunciation, aims in pronunciation teaching, assessment consistency, pre-service teacher training of English teachers, key teacher competencies, communicative competence, phonological competence.
Přílohy vázané v práci:	82
Rozsah práce:	210 stran
Jazyk práce:	český jazyk

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Jaroslava Ivanová, M.A.

**Hodnocení orálních dovedností budoucích učitelů anglického jazyka
zaměřené na výslovnost**

Autoreferát k disertační práci

Obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

Školitel: doc. PhDr. Alena Lenočová, Csc.

Olomouc 2011

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

- Autor:** Mgr. Jaroslava Ivanová, M.A.
- Název:** Hodnocení orálních dovedností budoucích učitelů anglického jazyka zaměřené na výslovnost
- Obor:** Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk
- Školitel:** Doc. PhDr. Alena Lenočová, Csc.
- Oponenti:** Doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.
Mgr. Šárka Šimáčková, Ph.D.
- Místo a termín
obhajoby:**
- Místo, kde bude
práce vystavena:**

OBSAH

1. Úvod do řešené problematiky
2. Cíle disertační práce
3. Struktura teoretické části disertační práce
4. Ukázky textu z disertační práce
 - 4.1 Orální dovednosti ve vztahu ke klíčovým kompetencím učitele
 - 4.2 Procesy probíhající v průběhu hlasitého čtení
 - 4.3 Vzor(y) britské spisovné výslovnosti anglického jazyka
5. Výzkumná část disertační práce
 - 5.1 Cíle výzkumu
 - 5.2 Výzkumný problém a hypotézy práce
 - 5.3 Metodologie disertační práce
 - 5.3.1 Vzorek studentů
 - 5.3.2 Metody sběru a vyhodnocování dat
 - 5.3.3 Ukázky zpracování a vyhodnocení dat
 - 5.4 Očekávané výstupy a přínos pro pedagogiku
 - 5.5
6. Seznam literatury
7. Profesní curriculum vitae
8. Klíčová slova a anotace v češtině, angličtině a němčině

1 Úvod do řešené problematiky

V současné době není pochyb o tom, že je důležité mít výborně připravené učitele anglického jazyka, kteří mají působit na nižším stupni sekundární školy, jak z hlediska jejich pedagogické přípravy, tak z hlediska jejich specifické jazykové přípravy. Je zřejmé, že vysokoškolská příprava budoucích učitelů anglického jazyka musí akcentovat potřeby školy budoucnosti, která bude klást na učitele nové a mnohdy v současnosti nepředvídatelné požadavky ve všech aspektech klíčových kompetencí učitele.

Práce se zabývá tím, jak budoucí nebo stávající učitelé anglického jazyka ovládají orální dovednosti v angličtině v rovině výslovnosti a jak silný je jejich český akcent v angličtině. Jde o vysokoškolské studenty 1. ročníku denního či kombinovaného bakalářského programu *Anglického jazyka se zaměřením na vzdělávání* a studentů rozšiřujícího studia *Anglického jazyka pro základní školu*. Z hlediska celé koncepce strukturovaného vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů je hlavní náplní prvních tří let přípravy budoucích učitelů angličtiny rozvoj úrovně ovládnutí praktického jazyka a jednotlivých komponent lingvistické kompetence (tj. lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická kompetence) (Council of Europe, 2002, s. 111). Pedagogická příprava učitelů včetně oborových didaktik tvoří stěžejní součást kurikula následného dvouletého magisterského studia.

Vstupní úroveň studentů 1. ročníku je na úrovni B2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR), proto se začíná pracovat s jazykovými materiály na úrovni C1. Kurikulum systematické lingvistické přípravy začíná v 1. ročníku kurzem Fonetiky a fonologie. V následujících ročnících dochází k dalšímu rozvoji fonologické kompetence v rámci kurzů praktického jazyka, kurzů rozvoje řečových a poslechových dovedností.

2 Cíle práce

Cílem práce je prozkoumat potenciál hlasitého čtení jako jednu z mnoha možností zdokonalování výslovnosti v angličtině v denním a kombinovaném studiu a současně ověřit konzistentnost hodnocení orálních dovedností studentů anglického jazyka mezi hodnotiteli při posuzování míry českého akcentu v angličtině, nebo-li české angličtině, jak ji nazývá Volín a Skatnitzl (2010).

Je zřejmé, že tato témata stojí na pomezí mnoha disciplín, které mají styčné body s pedagogikou, čemuž odpovídá také přístup k jednotlivým aspektům zkoumaných témat v teoretické části. Snažili jsme se zjistit současný stav empirického výzkumu v těchto oblastech: stanovení cílů ve výuce výslovnosti; hodnocení hlasitého čtení (vysokoškolskými) učiteli; postoje učitelů angličtiny, kteří nejsou rodilými mluvčími angličtiny, k úrovni ovládnutí výslovnosti a anglického jazyka a možnostem jejich zdokonalování.

Ve výzkumné části má práce také několik cílů:

1. Určit míru českého akcentu ve výslovnosti angličtiny v případě hlasitého čtení budoucích i stávajících učitelů anglického jazyka, kteří jsou studenty 1. ročníku anglického jazyka v denní či kombinované formě.
2. Zjistit míru českého akcentu ve výslovnosti angličtiny v průběhu nacvičeného hlasitého čtení a závažnost jednotlivých výslovnostních jevů.
3. Určit, do jaké míry je hodnocení nahrávek hlasitého čtení vysokoškolskými učiteli – fonetiky konzistentní.
4. Zjistit, jaký má vliv strukturovaný nácvik hlasitého čtení na snížení míry českého akcentu v anglickém jazyce.
5. Identifikovat míru možných příčin českého akcentu v angličtině:
 - postoje studentů k výuce anglického jazyka a výslovnosti,
 - postoje k cílům, které si kladou ve výuce anglického jazyka a výslovnosti,
 - míru důležitosti, kterou přisuzují jednotlivým jazykovým prostředkům a řečovým dovednostem ve výuce anglického jazyka,
 - vliv různých proměnných na jejich výslovnost (výslovnost učitele na ZŠ, SŠ, postoj učitelů

k výuce výslovnosti na ZŠ a SŠ, pobyt v anglicky mluvících zemích, délka studia anglického jazyka).

3 Struktura teoretické části práce

1 Význam orálních dovedností v přípravě (budoucích) učitelů

1.1 Orální dovednosti ve vztahu ke klíčovým kompetencím učitele

1.2 Orální dovednosti jako součást komunikativní kompetence

1.3 Orální dovednosti jako součást oborově předmětové kompetence

2 Charakteristické rysy orálních dovedností

2.1 Definice orálních dovedností

2.2 Klasifikace řečových dovedností

2.3 Výsledky výzkumu týkajícího se řečových dovedností

2.4 Orální dovednosti a jazykové prostředky

2.5 Orální dovednosti jako součást pedagogické komunikace

3 Osvojování a výuka cizího jazyka

3.1 Osvojování cizího jazyka či učení se cizímu jazyku

3.2 Výuka řečových dovedností

4 Hlasité čtení

4.1 Definice hlasitého čtení

4.2 Kognitivní náročnost hlasitého čtení

4.3 Kontroverzní charakter hlasitého čtení

4.4 Jazykové procesy v průběhu hlasitého čtení v případě rodilých mluvčích

4.5 Výsledky výzkumu hlasitého čtení

5 Výslovnost

5.1 Cíle výuky výslovnosti

5.2 Spisovná výslovnost anglického jazyka

5.3 Český/cizí akcent v angličtině

5.4 Výsledky výzkumů zabývajících výslovností angličtiny

6 Hodnocení

6.1 Hodnocení ve výuce angličtiny v programu učitelství

6.2 Základní principy hodnocení

6.3 Hodnotitelé hlasitého čtení

6.4 Texty vhodné pro hodnocení hlasitého čtení

6.5 Chyba ve výuce anglického jazyka

6.6 Metody práce s chybou

4 Ukázky textu z disertační práce

4.1 Orální dovednosti ve vztahu ke klíčovým kompetencím učitele

(viz 1.1)

Tato práce pojímá orální dovednosti jako součást komunikativní jazykové kompetence budoucích učitelů angličtiny v obecné rovině, proto nemůžeme pominout, jakou roli hrají ve vztahu ke kompetencím učitele, které jsou někdy označovány jako pedagogické kompetence, jindy jako pedagogické dovednosti.

Nejprve uvedeme, jak jsou definovány kompetence učitele v literatuře. Průcha et al. (2009, s. 1129) je pojímá jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“. Dále zdůrazňuje vztah kompetencí učitele k „profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitele“¹.

Podobně Nezvalová (2003, s. 12 - 16) vztahuje pedagogické kompetence k standardům učitelské kvalifikace a kompetence člení do čtyř oblastí: „vědomosti, výuka – plánování a realizace, monitorování a hodnocení výuky, jiné profesní požadavky“ (ibid., s. 13), což reflektuje také její návrh členění kompetencí pro vzdělávání budoucích učitelů na 2. stupni základních škol² (viz příloha č. 2).

¹ Profesní standard učitelství zakládá na klíčových kompetencích učitele a stanoví požadovaný „profesní způsobilost pro výkon učitelského povolání“ a je považován za „kritérium pro akreditace studijních programů v přípravném a dalším vzdělávání učitelů.“ V současné době se v České republice diskutuje problematika rámcových standardů a standardů odpovídajících jednotlivým specificky zaměřeným učitelským povoláním (Průcha et al., 2009, s. 221) v dokumentu *Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele. Vstupní dokument pro veřejnou diskusi.*, který byl vypracován expertní skupinou MŠMT ČR vedenou K. Rýdlem v roce 2009 a který je dostupný na www.msmt.cz či na <http://standarducitele.cz>.

² Nezvalová (2003, s. 12) rozeznává kompetence řídicí, sebeřídicí a odborné.

V odborné literatuře (Hanušová, 2005; Kyriacou, 2004; Nezvalová, 2003; Průcha a kol., 2009; Spilková, 1997; Švec, 1999; Vašutová, 2008; Walterová, 2001) se setkáme s různými klasifikacemi a druhy kompetencí učitele, ale většinou se uvádějí následující kompetence učitelů, mezi kterými nejsou přesně vymezené hranice ani vztahy nadřazenosti či podřazenosti: pedagogická, psychopedagogická, didaktická, psychodidaktická, odborně předmětová, diagnostická, intervenční, informační, digitální, sociální, psychosociální, poradenská, konzultativní, rozvíjející, adaptivní, (sebe)reflexivní, autoregulační, výzkumná, komunikační/komunikativní, manažerská, normativní, profesní a osobnostní a kompetence k vyučování a výchově.

Švec (1999, s. 22) uvádí, že v dnešní době dochází k odklonu od odborně předmětových kompetencí a k většímu příklonu k těm kompetencím, které zdůrazňují osobnost učitele a žáka a jejich schopnost úspěšné komunikace, což lze doložit jak jeho vlastní klasifikací pedagogických kompetencí³ (viz příloha č. 3). V případě budoucího učitele cizího jazyka mají orální dovednosti jako komponenta odborně předmětové kompetence specifické místo. Jejich důležitost vyplývá z celé řady skutečností, které bezprostředně souvisejí s jednotlivými skupinami kompetencí a druhy vědomostí, což dokládá také taxonomie oborových učitelských kompetencí pro absolventy učitelského studia oboru cizí jazyk vypracovaná Hanušovou (viz 1.3), která zdůrazňuje unikátní roli komunikativní kompetence mezi všemi kompetencemi, neboť „jde o cílovou kompetenci učitele a zároveň i cílovou kompetenci žáka“ (2005, s. 27).

Zatím jsme hovořili o pojetí kompetencí v pojetí odborníků. Podívejme se na ně z pohledu studentů učitelství. Švec a Musil prostřednictvím dotazníku zkoumali na Pedagogické fakultě v Brně postoje 198 studentů absolventských ročníků k sedmnácti předloženým kompetencím. Respondenti vybrali třináct dovedností, které jsou z jejich pohledu nejdůležitější, a čtyři dovednosti, které jsou pro studenty nejnáročnější z hlediska jejich osvojení (Švec, 1999, s. 36 - 37).

K třinácti vybraným dovednostem jsme přiřadili míru nutnosti použít orální dovednosti, přičemž předpokládáme, že většina ústního projevu učitele bude probíhat v anglickém jazyce (viz tabulka v příloze č. 23). Jak vidíme, jen dvěma dovednostem ze 13 jsme přisoudili nulové použití orálních dovedností, což nás utvrzuje v přesvědčení, že vysoká úroveň orálních dovedností budoucího učitele anglického jazyka je jeho nepostradatelnou výbavou pro výkon učitelského povolání.

Dále prodiskutujeme specifika orálních dovedností učitele angličtiny ve vztahu k jednotlivým učitelským kompetencím, které uvádí ve své klasifikaci Švec (1999, s. 22 - 23), protože jeho koncept

³ Švec vymezuje tři skupiny kompetencí učitele, tj. kompetence k vyučování a výchově, rozvíjející a osobnostní kompetence, které považuje za řídicí kompetence, ale zdůrazňuje prolínání jednotlivých skupin kompetencí a jejich komponent.

rozdíjících kompetencí nejlépe reflektuje nutnost neustálého rozvíjení kompetencí učitelů v mnoha oblastech tak, aby byli schopni obstát ve škole budoucnosti.

4.1.1 Rozvíjící kompetence (viz 1.1)

Vize a potřeby školy budoucnosti, tedy i učitele budoucnosti, definuje celá řada dokumentů z prvního desetiletí 21. století. Evropský dosah má oficiální dokument *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec*, který definuje 8 klíčových kompetencí a byl zpracován *Evropským parlamentem a Radou* v roce 2006 (viz příloha č. 4), ze kterého vychází také dokument MŠMT ČR *Škola pro 21. století* (2009, s. 13), který si klade tento prvořadý cíl: „ ... umožnit příštím generacím žít plnohodnotný život v prostředí globální informační společnosti, kde nejenže má k sobě každý člověk virtuálně mnohem blíže, ale všichni se zároveň ocitáme v přímé konkurenci myšlenek, schopností i dovedností. Dynamika vývoje technologií, ale i všech ostatních oborů lidské činnosti, je tak veliká, že má ve svém důsledku zásadní dopad i na školství. Jediné, co s jistotou víme, je to, že nejsme schopni definovat znalosti, které budou naši žáci jednou v životě potřebovat. Naším prvořadým cílem proto musí být vzbudit u nich zájem o poznávání a naučit je učit se. Jedině s touto kompetencí budou jednou schopni uspět ve světě, v němž je nutné celý život poznávat něco nového. Naše vize spoléhá především na budování systematické podpory pro vývoj škol potřebným směrem a pro zvyšování schopností učitelů.“

Daná citace přesně vystihuje nutnost akcentování rozvíjících kompetencí učitele.

V českém prostředí z iniciativy MŠMT ČR vznikl dokument *Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele*, který byl zpracován expertní skupinou vedenou Rýdlem (2009) a který se snaží promítnout měnící se role žáků a učitelů ve škole také do kompetencí učitelů v měnícím se školství.

Následně se pokusíme osvětlit, jak chápeme jednotlivé rozvíjící kompetence, tj. adaptivní, informační, výzkumnou, sebereflektivní a autoreglativní kompetenci (Švec, 1999, s. 23, 36), ve světle orálních dovedností budoucích učitelů angličtiny.

4.2 Procesy probíhající v průběhu hlasitého čtení (viz 4.3.3)

Povaha čtení nahlas je sporná také z hlediska uplatnění komunikativních jazykových procesů, které jsou příznačné pro receptivní a produktivní řečové dovednosti. Aby byl uživatel angličtiny schopen mluvit cizím jazykem, měl by být schopen:

- „*naplánovat a uspořádat* sdělení (kognitivní dovednosti);
- *formulovat* jazykovou výpověď (jazykové dovednosti);
- *artikulovat* výpověď (fonetické dovednosti)” (SERR, 2002, s. 92).

Ale na rozdíl od spontánně proneseného textu je jasné, že fáze *formulace jazykové výpovědi* se nerealizuje v procesu čtení nahlas, neboť výpověď je jen zprostředkována na základě již předem zformulovaného textu, což znamená, že se jedná o reprodukci textu s patřičným výrazem, která umožní posluchači míru porozumění textu posluchači, ale současně je svědectvím toho, jak dalece čtenář porozuměl hlasitě přečtenému textu. Čtenář použije k interpretaci svého porozumění textu kognitivní dovednosti v tom duchu, jak je to vlastní jazykovým procesům, které se uplatňují v procesu tichého čtení s porozuměním, tj. procesy, které se v anglických zdrojích označují jako „bottom-up“ a „top-down“ procesy (Thornbury, 2006, s. 190; Richards et al., 2002, s. 557), které jsou aplikovány v psycholinguistice, kognitivní psychologii a teorii automatického zpracování informací (La Berge a Samuels, 1974) a pro které jsme zvolili vlastní pracovní překlad *první úroveň čtecích procesů* (angl. *bottom-up processes*) a *druhá úroveň čtecích procesů* (angl. *top-down processes*), ačkoliv jsme se v českých zdrojích setkali také s jiným označením: „zdola nahoru“ procesy a „shora dolů“ procesy (Šebestová, 2011, s. 32). První úroveň čtecích procesů aktivizuje lingvistické znalosti čtenáře, aby byl schopen dekodovat písmena a jejich seskupení, aby byl schopen vnímat lingvistické charakteristiky slov, vět a souvětí včetně interpunkce, která napomáhá smysluplnému porozumění textu (Crystal, 2010; Thornbury, 2006, s. 190; Richards et al., 2002, s. 557). Naopak druhá úroveň čtecích procesů vychází ze schematických znalostí čtenáře, tj. co ví o daném tématu, a ze znalostí diskurzu, tj. jak čtenář chápe kontext textu (Thornbury, 2006, s. 190).

Richards et al. (2002, s. 557) zpřesňuje pojetí obou úrovní čtecích procesů čtenáře v závislosti na jednotce analýzy, kterou může být slovo, věta, nebo souvětí. Uvádí, že například rozpoznání slova na základě aktivizace fonetických nebo ortografických dovedností chápe na první úrovni čtecích procesů, zatímco posouzení, zda dané slovo v jazyce může existovat a co může znamenat v daném kontextu, pojímá jako druhou úroveň čtecích procesů. Na úrovni porozumění věty či celé výpovědi vztahuje první úroveň čtecích procesů ke slovu a druhou úroveň čtecích procesů ke znalostem gramatiky, sémantiky a pragmatiky. Na úrovni porozumění celému textu, např. románu, vztahuje první úroveň

čtecích procesů k lingvistickému porozumění slovu, větě a souvětí, ale druhou úroveň čtecích procesů spojuje s předchozími znalostmi světa, které jsou čtenáři vlastní (Richards et al., 2002, s. 557).

Vztah mezi první a druhou úrovní čtecích procesů považuje řada autorů za komplementární a hierarchický. Komplementární v tom smyslu, že uživatel cizího jazyka může kompenzovat nedostatek znalostí a dovedností na jedné úrovni znalostmi a dovednostmi na druhé úrovni (Hinkel, 2006; Richards et al., 2002; Šebestová, 2011; Thornbury, 2006). Hinkel (2006, in Šebestová, 2011, s. 32) vnímá první úroveň čtecích procesů jako nutný předpoklad realizace druhé úrovně čtecích procesů a hovoří o hierarchickém vztahu.

Ve vztahu k procesům, které se uplatňují v procesu tichého čtení s porozuměním, se v SERR (2002, s. 93) uvádí, že od čtenáře předpokládá, že dokáže:

- „*vnímat* psaný text (zrakové dovednosti);
- *rozeznat* typ písma (ortografické dovednosti);
- *identifikovat* jazykové sdělení (jazykové dovednosti);
- *porozumět* sdělení (sémantické dovednosti);
- *interpretovat* sdělení (kognitivní dovednosti).“

Pro českého čtenáře anglického psaného textu nebude v oblasti ortografických dovedností relevantní rozeznat typ písma, ale vnímat kombinatoriku písmen v anglickém jazyce (viz 2.3.1.2) a převést ji do zvukové podoby (viz 4.2).

Z výše uvedeného plyne, že čtenář v procesu hlasitého čtení s plným porozuměním musí být schopen uplatnit nejprve následující jazykové procesy:

- „*vnímat* psaný text (zrakové dovednosti)“ (SERR, 2002, s. 93);
- *vnímat* kombinatoriku písmen typickou pro angličtinu (ortografické dovednosti);
- „*identifikovat* jazykové sdělení (jazykové dovednosti);
- *porozumět* sdělení (sémantické dovednosti);
- *interpretovat* sdělení (kognitivní dovednosti)“ (SERR, 2002, s. 93).

Následně bude schopen „*artikulovat* výpověď (fonetické dovednosti)“ (SERR, 2002, s. 92).

Podívejme se blíže na to, co může znamenat vnímání textu. Budeme se odvolávat na dokument s názvem *Konceptuální rámec složky výzkumu PIAAC: Hodnocení základních čtenářských dovedností z roku 2009*, proto budeme dále v textu používat zkratku PIAAC, která označuje *Program pro*

mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých. PIACC (2009, s. 3) zmiňuje jako základní čtecí dovednosti alfanumerické vnímání a automatické vizuální rozpoznávání slov. Alfanaumerické vnímání, tj. „rozpoznávání písmen abecedy“, pokud je písmo alfabetské, což je případ AJ a ČJ, musí být v CJ plně zautomatizováno, protože podmiňuje rychlé a „automatické vizuální rozpoznávání slov“, což znamená, že „tištěné slovo ... je zpracováno pomocí percepčně kognitivního systému a transformováno do sémantického (významového) a fonologického (na zvuku založeného) kódového systému“ (viz níže 4.3.4), což může představovat vnímání kombinatoriky písmen zmiňované SERR.

K tomu potřebuje čtenář dvě dovednosti:

1. budovat si banku slov v CJ ve vizuální podobě, které rozpoznává jako cizí a většinu z nich má ve své „mluvené/poslechové slovní zásobě/slovníku“,
2. schopnost dekódovat slova, aby čtenář mohl odhadnout jejich výslovnost na základě grafické podoby (ibid.).

Automatické vizuální rozpoznávání slov je považováno za předstupeň porozumění tištěnému textu. Z psychologického hlediska je vnímání spojováno s pracovní pamětí (více viz 4.3.4). Atkinson et al. (ibid., 275) cituje Danemana a a Carpentera (1980) a tvrdí, že: „Pracovní paměť hraje klíčovou roli při jazykovém zpracování. Umožňuje totiž sledovat ... souvislost při čtení textu. Při čtení si musíme vědomě spojovat nové věty s předchozím materiálem, který jsme již přečetli. Tento proces spojování nového se starým se pravděpodobně odehrává v pracovní paměti, jelikož lidé s vyšší kapacitou pracovní paměti dosahují v testech čtení lepších výsledků.“

<i>Typy hlasitého čtení</i>	<i>Mechanické hlasité čtení</i>	<i>Hlasité čtení s plným porozuměním</i>
<i>Jazykové procesy</i>	vnímat psaný text (zrakové dovednosti) vnímat seskupení písmen (ortografické dovednosti) identifikovat jazykové sdělení (jazykové dovednosti) - - artikulovat výpověď (fonetické dovednosti)	vnímat psaný text (zrakové dovednosti) vnímat seskupení písmen (ortografické dovednosti) identifikovat jazykové sdělení (jazykové dovednosti) porozumět sdělení (sémantické dovednosti) interpretovat sdělení (kognitivní dovednosti) artikulovat výpověď (fonetické dovednosti)

Tabulka č. 4: Typy hlasitého čtení z hlediska jazykových procesů

Přijmeme-li výše zmiňované integrované pojetí jazykových procesů nezbytných pro realizaci hlasitého čtení, můžeme odlišit mechanické hlasité čtení od hlasitého čtení s plným porozuměním, které bychom mohli nazvat také čtení nahlas s porozuměním (Richards et al., 2002, s. 443). Tabulka č. 4 zachycuje rozdíl mezi oběma typy hlasitého čtení ve smyslu realizace jazykových procesů, ačkoliv si uvědomujeme i mezistupeň hlasitého čtení s částečným porozuměním.

Pokud je čtenář v situaci, že nemá více jak 5 až 10 sekund na globální předběžné přečtení textu vyznačuje se spontánní hlasité čtení také nepřipraveností na rozdíl od předem připravených hlasitě čtených textů.

Čtení nahlas se proto bude řadit spíše k reproduktivním činnostem, pro něž SERR (2002) neuvádí modelové stupnice. Osvětlit danou situaci nám může pomoci typologie cvičení, jak ji uvádí Lenochová (1988, s. 326), která rozlišuje tři typy cvičení: receptivní, produktivní a reproduktivní. Lenochová (ibid.) tvrdí, že reproduktivní cvičení jsou často na nižších stupních jazykové způsobilosti kombinována s receptivními dovednostmi, což se může týkat také do jisté míry hlasitého čtení, ale u pokročilejších uživatelů cizího jazyka se reproduktivní cvičení integrují s produktivními cvičeními. Tato situace přispívá k tomu, že i hodnocení hlasitého čtení může být problematické (viz 6).

4.3 Vzor(y) britské spisovné výslovnosti anglického jazyka (viz 5.2.1)

Tradičně se hovoří o jednom akcentu jako o vzoru britské spisovné výslovnosti, tj. *Received Pronunciation*, proto se podívejme blíže na jeho historii. Daniel Jones, profesor fonetiky na Londýnské univerzitě v letech 1921 - 1949, vybral jeden z akcentů z jihovýchodní Anglie jako vzor výslovnosti angličtiny pro ty, kteří se učí AJ jako druhý nebo cizí jazyka a nazval ho *Public School Pronunciation* (Roach et al., 2006). Tento akcent vznikl na základě vlivu několika různých akcentů ve střední Anglii (viz příloha č. 17), jejichž nositeli byli původně kupci přicházející do Londýna (Crystal, 1995, s. 12), ačkoliv současná podoba RP není omezena regionálně. Název výslovnosti odrážel fakt, že studenti v internátních školách ztráceli regionální rysy výslovnosti (Roach et al., 2006). V roce 1926 byl akcent přejmenován na *Received Pronunciation*, což mělo naznačit, že jde o sluchově vnímatelný a srozumitelný akcent a jako takový je akceptovatelný pro osvojování cizinci (Crystal, 2010). V roce 1917 vydal Daniel Jones výslovnostní slovník English Pronouncing Dictionary (dále jen EPD), který je založen na tomto akcentu.

Do roku 2006, kdy byla vydána 17. edice, tento výslovnostní slovník prodělal spoustu změn. Jako autor je stále uváděn D. Jones,⁴ ale od 13. vydání jej upravovali jiní fonetici (Gimson, Ramsaran, Roach, Hartman, Setter). 15. vydání z roku 1997 bylo poprvé zpracováno počítačově a jeho editor Gimson uvedl, že ačkoliv považuje RP za překonaný vzor výslovnosti, dále jej používá, protože se jedná o akcent, k němuž se odvolávají autoři učebnic britské angličtiny a je srozumitelný všem Angličanům (1997). 17. vydání má také CD ROM verzi jako první výslovnostní slovník britské angličtiny a obsahuje u každého hesla jak britskou, tak americkou výslovnost. Roach et al. (2006, s. v) v 17. vydání na adresu vzoru výslovnosti RP říká, že „je čas opustit archaický název Received Pronunciation“⁵ a hovoří již o široce pojatém vzoru anglické výslovnosti a nazývá jej *BBC English*. Tento vzor chápe jako výslovnost, kterou používají profesionální hlasatelé a zpravodajové rozhlasových a televizních stanic BBC, BBC1, BBC2, World Service, BBC Radio 3 a 4 a ITN (ibid.). Roach et al. (ibid.) zdůrazňuje 4 důležité skutečnosti, které hovoří ve prospěch tohoto akcentu:

- je konzistentní,
- snadno se šíří ve výše uvedených médiích,
- nahrávky, které mají výbornou kvalitu, jsou snadno dostupné širokému publiku,
- výslovnost hlasatelů a zpravodajů BBC nepředstavují pro Brity ani mezinárodní cílovou skupinu žáků vyšší společenskou třídu.

Editoři 17. vydání EPD si byli vědomi, že každé slovo může mít celou řadu výslovnostních podob, ale výběr určité výslovnostní podoby pro potřeby EPD se řídí vlastní intuicí editorů, kteří jsou RMA, zkušenými fonetiky a dlouholetými pozornými posluchači BBC (ibid.). Pro nejběžněji užívaná slova volili výslovnost typickou pro neformální běžný společenský styk, ale pro slova méně běžná spíše pečlivou výslovnost (ibid.). Pokud u jednoho slovníkového hesla je uvedeno více možných výslovnostních podob, první z nich je vždy nejběžnější a doporučena k osvojení studentům AJ jako CJ (ibid.).

V 90. letech 20. století ale v Británii vznikl konkurenční projekt výslovnostního slovníku Longman Pronunciation Dictionary (dále jen LPD), jehož autorem je J. C. Wells, profesor fonetiky na Londýnské univerzitě, a který vyšel v roce 1990 v nakladatelství Longman. Také Wells uznává nutnost rozšířit pojetí vzoru výslovnosti od RP k BBC výslovnosti, čímž se zabývá jednak v úvodu k 1. vydání LPD (1990, s. xii), ale také z diachronního hlediska v článku *Whatever happened to Received Pronunciation?* (Copak se to stalo spisovné výslovnosti RP?⁶) z roku 1997 (viz vývojové tendence v RP v příloze č. 13). V 1. vydání LPD uvádí vedle britské také americkou výslovnost. Co ale dělá tento

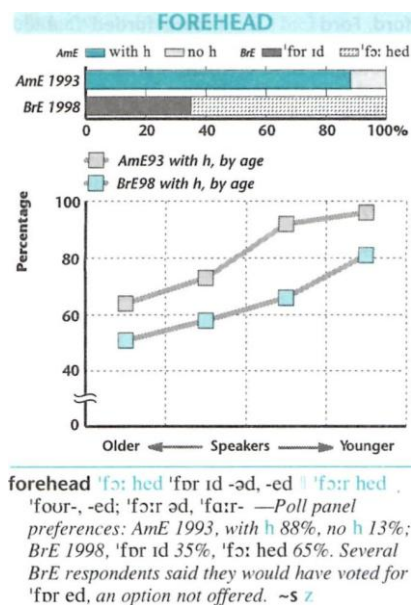
⁴ D. Jones zemřel v roce 1967 (Roach, 2006, s. iv).

⁵ Překlad autorky.

⁶ Překlad autorky.

slovník zcela unikátním ve srovnání s EPD je fakt, že od 1. vydání se řídí nejen intuicí autora, ale také výsledky dotazníkového šetření, které zjišťuje u určitého okruhu slov s variantními výslovnostními podobami preference rodilých mluvčích AJ. Vydání z roku 1990 je podloženo odpověďmi 275 britských respondentů, kteří se vyjádřili k rozkolísané výslovnosti asi 100 slov v roce 1988 (Wells, 1990).

2. vydání z roku 2000 reflektuje výsledky dalších dvou dotazníkových šetření, v Británii v roce 1998 vedené autorem slovníku a ve Spojených státech v roce 1993 pod vedením Shitarové (Wells, 2000) (více viz 5.4). Ve slovníku u hesel zkoumaných slov nově nalezneme také grafické zobrazení a poznámkový aparát osvětlující jednotlivé výslovnostní podoby z mnoha hledisek (viz obrázek č. 4, více také v 5.4).

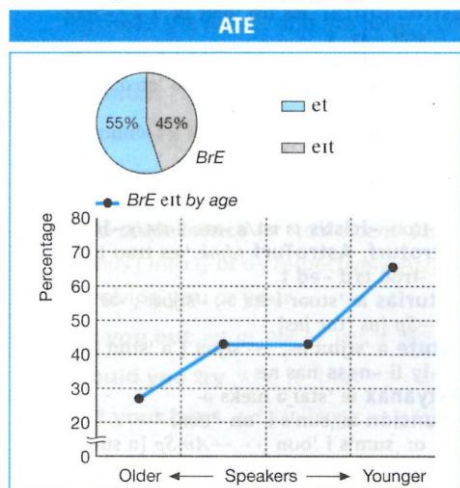


Obrázek č. 4: Výslovnostní podoby slova

forehead v LPD (2000, s. 302)

3. vydání z roku 2008 pokračilo v tomto směru ještě dále, neboť prostřednictvím dotazníku bylo v letech 1999 - 2002 v USA získáno Bertem Vauxem z harvardské univerzity 11000 odpovědí a v roce 2007 ve Velké Británii odpovědělo více než 800 lidí na dotazník, který se tázal na výslovnost 30 slov (Wells, 2008, s. xviii). Navíc byl vydán také CD ROM jako neocenitelná pomůcka pro učitele a žáky AJ při nácviu či kontrole anglické výslovnosti podle vzoru RMA.

Ate Greek goddess 'aɪt i 'eɪt-, -i: || 'eɪt i



ate past of **eat** et eɪt || eɪt Δet — Preference poll, BrE: et 55%, eɪt 45%. In AmE, however, et is considered non-standard.

Obrázek č. 5: Výslovnostní podoby slova *ate* v LPD (Wells, 2008, s. 54)

Jak vidíme z obrázku č. 5, došlo ve 3. vydání k zjednodušení prezentací grafů. Uvádíme zde jako příklad distribuci výslovnosti slova ATE v minulém čase, která činí mnohým českým žákům potíže. Lépe je pochopíme, když si uvědomíme, že český žák může slyšet jak /et/, tak /eɪt/, ale /eɪt/ je v GA považováno za nespisovnou výslovnost.

Kromě toho LPD uvádí u některých slov také výslovnost, která není považována za RP, ale je rozšířená mezi uživateli britské angličtiny, aby odrazila skutečný stav britské výslovnosti. Tato „nespisovná

výslovnost“ (non-RP) je označena symbolem §, např. u slova **one** je RP výslovnost /wʌn/, ale podoba § /wɒn/ se hojně vyskytuje v severních akcentech (Wells, 2008, s. xix).

Podívejme se, jak bychom mohli tedy charakterizovat vzor BBC výslovnosti, jak je zachycen v nejnovějších vydáních výslovnostních slovníků EPD a LPD a v literatuře kromě čtyř skutečností uvedených výše Roachem (2006).

1. Jedná se o nejprestižnější ze všech britských akcentů (Giegerich, 1992; Gimson 1992), ale současně už není spojován jen z vyšší společenskou třídou ve VB (Roach, 2006).
2. BBC výslovnost je považována za akcent, který je snadněji sluchově vnímatelný a srozumitelný než ostatní britské akcenty (Gimson, 1992; Wells 1990).
3. BBC výslovnost je akcentem, který má vliv na ostatní britské regionální akcenty (Ramsaran, 1990; Giegerich, 1992), ale současně je ovlivňován do jisté míry ostatními britskými regionálními akcenty (Crystal, 1995; Giegerich, 1992; Gimson 1992; Wells 2008).
4. Ačkoliv jsou její počátky regionálně spojovány s jihovýchodní Anglií a společensky se vzděláváním vyšší střední a vyšší společenské vrstvy (Giegerich, 1992, s. 44; Wells 1990), ztrácí tuto společenskou a územní ukotvenost.
5. Je dle mnoha výzkumných šetření preferován žáky a učiteli AJ v evropském kontextu, kde je vzorem osvojování AJ jako CJ (Crystal, 1995; Černá et al., 2010; Dalton-Puffer et al., 1997; Giegerich, 1992; Gimson 1992; Skaličková, 1982; Wells 1990).

6. Je používán jako vzor výslovnosti ve většině literatury zabývající se fonetikou a fonologií AJ a je detailně dokumentován a popsán v těchto materiálech na rozdíl od ostatních britských akcentů (Celce-Murcia et al., 1996; Giegerich, 1992; Gimson 1992; Wells, 1998).

Existují další akcenty, které aspirují nebo by mohly aspirovat na vzor výuky AJ jako CJ (viz příloha č. 11): anglické akcenty (např. Estuary English a skotská spisovná angličtina), americký akcent obecná angličtina (angl. *General American*) a lingua franca. Která byla předmětem kritiky Wellse (viz příloha č. 29).

5 Výzkumná část disertační práce

5.1 Cíle výzkumu

Provedli jsme celkově dvě výzkumná šetření. První výzkumné šetření se zabývá hodnocením českého akcentu (dále jen ČA) v procesu hlasitého čtení budoucích učitelů anglického jazyka.

První výzkumné šetření má dvě fáze a každá z nich se soustředí na jiné aspekty hodnocení českého akcentu v nahrávkách hlasitého čtení studenty AJ v 1. ročníku studia na VŠ.

Cílem první fáze je

- změřit průměrnou míru ČA ve výslovnosti českých studentů 1. ročníku denního a kombinovaného studia na základě hodnocení předem nacvičeného hlasitého čtení,
- zjistit, které tři z pěti výslovnostních jevů největší mírou přispívají k ČA,
- určit závažnost (váhu) pěti výslovnostních jevů, tj. *slovní přízvuk*, *větný přízvuk*, *rytmus*, *intonace* a *výslovnost individuálních hlásek*, na základě hodnocení nahrávek nacvičeného hlasitého čtení 3 hodnotiteli,
- změřit korelace mezi závažnostmi (váhami) zkoumaných výslovnostních jevů,
- změřit korelace reliability hodnocení nahrávek mezi dvojicemi hodnotitelů,
- zjistit, které kombinace tří výslovnostních jevů byly hodnotiteli nejčastěji považovány za ukazatele ČA,
- zjistit, jaká je konzistence mezi (dvěma či třemi) hodnotiteli v používání jednotlivých kombinací tří výslovnostních jevů.

Cílem druhé fáze je

- posoudit vliv nácvičku hlasitého čtení s pomocí vzorové nahrávky na snížení ČA ve výslovnosti AJ studentů na základě t-testu,
- změřit korelace reliability hodnocení nahrávek mezi dvojicemi hodnotitelů,
- změřit korelace mezi závažností (váhami) zkoumaných výslovnostních jevů v případě hlasitého čtení spatra a nacvičeného hlasitého čtení.

Druhé výzkumné šetření se cíleně snaží identifikovat proměnné, které mohou mít vliv na míru ČA v angličtině. Především se však zaměřuje na identifikaci postojů budoucích učitelů AJ k anglické výslovnosti: k hodnocení svého osvojení výslovnosti; k vlastním cílům v oblasti výslovnosti angličtiny a příčinami těchto postojů k vlastní výslovnosti v AJ; k míře důležitosti, kterou připisují výslovnosti v porovnání s ostatními jazykovými prostředky; k subjektivnímu hodnocení výuky výslovnosti na ZŠ a SŠ a úrovně výslovnosti učitelů ze ZŠ a SŠ; jak dalece si studenti uvědomují důležitost osvojení výslovnosti pro další rozvoj své komunikativní kompetence v AJ.

5.2 Výzkumný problém a hypotézy práce

5.2.1 Výzkumný problém:

- Jaká je míra českého akcentu v angličtině budoucích učitelů anglického jazyka na konci studia v předmětu Fonetika a fonologie?
- Které proměnné *mohou přispívat* k různé míře českého akcentu v anglickém jazyce studentů učitelství AJ?

5.2.2 Hlavní hypotézy:

1. Hodnoty míry českého akcentu v angličtině studentů učitelství anglického jazyka odpovídají středně silnému nebo slabému akcentu v angličtině.
2. Suprasegmentální výslovnostní jevy přispívají větší mírou k míře českého akcentu v angličtině než segmentální jevy.
3. Jednotlivé suprasegmentální jevy (rytmus, intonace, slovní a větný přízvuk) přispívají stejnou měrou k míře českého akcentu v anglickém jazyce.

4. Pearsonovy koeficienty korelace svědčí o tom, že mezi hodnoceními jednotlivých dvojic hodnotitelů jsou významné vztahy závislosti.
5. Návuk hlasitého čtení má vliv na snížení míry českého akcentu v angličtině studentů.
6. Podle subjektivního hodnocení studentů ovládní výslovnosti přispívá k vyšší míře porozumění v aktu komunikace.
7. Míra českého akcentu v angličtině studentů souvisí s řadou proměnných působících v průběhu studia anglického jazyka.

5.3 Metodologie disertační práce

Postup řešení:

Výzkum využívá kombinaci kvalitativních a kvantitativních metodologických přístupů.

Výzkumné metody:

1. Strukturované lingvistické hodnocení nahrávek hlasitého čtení na základě navrženého *hodnotícího dotazníku se škálou likertovského typu* k hodnocení míry českého akcentu ve výslovnosti angličtiny a na základě *výběru tří z pěti nabízených položek* k identifikaci příčin českého akcentu dle jejich závažnosti. Hodnotící dotazník byl vytvořen účelově pro potřeby tohoto výzkumu a ověřen v předvýzkumu.
- Byla vypočtena celková průměrná hodnota míry českého akcentu v nahrávkách předem připraveného hlasitého čtení (cíl 1).
 - Na základě Pearsonova koeficientu korelace byla posouzena míra variability dat od 3 hodnotitelů a byla testována hypotéza o statistické významnosti vypočítaných koeficientů korelace (cíl 3).
 - Pro posouzení celkové míry závažnosti jednotlivých výslovnostních jevů byl použit Spearmanův koeficient korelace a byla provedena krostabulace koeficientů týkajících se vztahů mezi jednotlivými výslovnostními jevy (cíl 4).

Kromě těchto hlavních cílů, byla statistickému posouzení podrobena i data od jednotlivých hodnotitelů.

- Srovnání pořadí jednotlivých výslovnostních jevů, jak ho určili 3 hodnotitelé, bylo posouzeno na základě Kendallova koeficientu shody.
2. Komparativní strukturované hodnocení nahrávek předem nepřípraveného a připraveného hlasitého čtení na základě navrženého *hodnotícího dotazníku* (viz bod 1).
 3. Dotazník sestávající z 29 otázek, s většinou uzavřených odpovědí a třemi otevřenými otázkami. Dotazník byl vytvořen účelově pro potřeby tohoto výzkumu a ověřen v předvýzkumu.

Protože se z velké části jedná o data deskriptivního charakteru, byly použity jen deskriptivní charakteristiky, ze kterých vychází kvalitativní obsahová analýza. V případě otevřených odpovědí obsahová analýza vedla k vytváření nadřazených kategorií.

5.3.1 Vzorek studentů

Výzkum pracoval se třemi různými vzorky studentů.

Ad 1. 66 studentů denního a dálkového studia angličtiny v 1. ročníku na KAJ PdF v Olomouci (66 nahrávek předem připraveného hlasitého čtení anglického textu).

Ad 2. 32 studentů kombinovaného studia angličtiny v 1. ročníku na KAJ PdF v Olomouci (srovnání 32 nahrávek předem připraveného hlasitého čtení anglického textu se 32 nahrávkami hlasitého čtení bez přípravy).

Ad 3. 81 respondentů dotazníkového šetření z řad studentů denního a dálkového studia angličtiny v 1. ročníku na KAJ PdF.

5.3.2 Metody sběru a vyhodnocení dat

Data byla získána pomocí **nepřímého strukturované pozorování na základě inventáře** prostřednictvím:

ad 1. sběru 66 nahrávek v mp3 formátu předem připraveného hlasitého čtení (nahrávky byly posouzeny 3 hodnotiteli v reálných časových podmínkách ústního zkoušení prostřednictvím posuzovacího dotazníku),

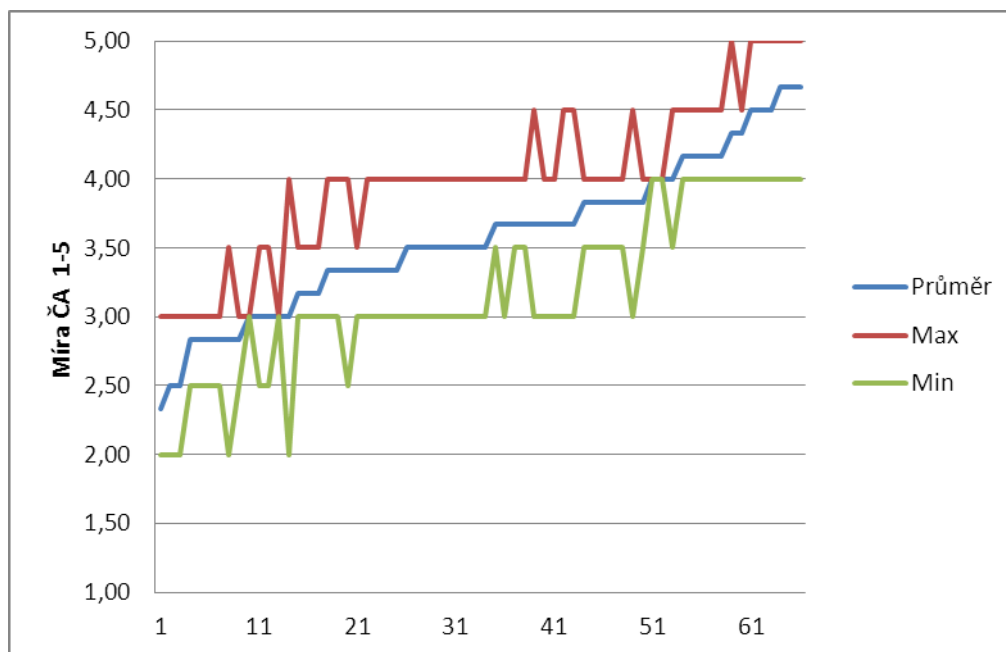
ad 2. sběru 32 nahrávek v mp3 formátu předem připraveného hlasitého čtení a čtení spatra (2 různé typy nahrávek byly posouzeny hodnotiteli v reálných časových podmínkách ústního zkoušení prostřednictvím posuzovacího dotazníku v rozmezí 2 týdnů),

ad 3. dotazníku pro 81 studentů anglického jazyka 1. ročníku denního a kombinovaného studia (data byla shrnuta v tabulkách a graficky zachycena pomocí grafů a provedena jejich obsahová analýza).

5.3.3. Ukázky zpracování a vyhodnocení dat

5.3.3.1 Korelace mezi hodnotami ČA v angličtině naměřenými jednotlivými hodnotiteli (ad 1, viz 9.2.7.3)

Graf č. 3 níže a tabulka v příloze 51 názorně ukazují, kdy docházelo mezi hodnotiteli k maximální shodě (4 krát: 2, 34, 40 a 46), kdy se lišili jen o 0,5 bodu (24 krát: 1, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 18, 22, 26, 27, 29, 30, 33, 37, 39, 41, 43, 47, 53, 58, 61, 62, 66), rozdíl jednoho bodu u většiny měření (32 krát: 4, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 31, 32, 35, 36, 38, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 59, 60, 64), o 1,5 bodu v 5 případech (20, 42, 56, 57, 63), o 2 body v jednom případě (65). Tyto výsledky jsou shrnuty v tabulce č. 9.



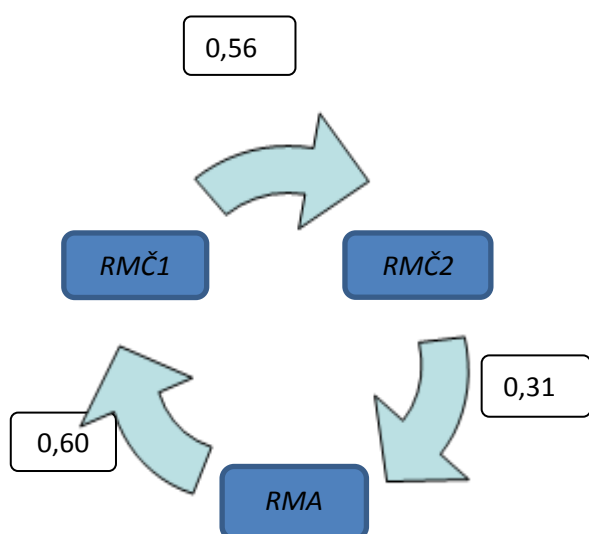
Graf č. 3: Průměrné, maximální a minimální hodnocení 66 nahrávek 3 hodnotiteli

Z tabulky č. 9 lze vyčíst, že mezi třemi hodnotiteli je v 6,1 % ideální shoda v případě hodnocení 66 nahrávek připraveného hlasitého čtení a že v 91 % se rozdíly v hodnocení pohybují v rozpětí jednoho bodu. 9,1 % připadá na 6 případů, kdy je rozdíl v hodnocení v rozpětí 1,5 až 2 body, ale z toho se hodnocení liší o 2 body jen v jednom případě.

Většinou se mezi hodnotiteli tolerují rozdíly do 1 bodu včetně (viz 6.3.2, 6.3.3), což by představovalo v našem případě 91 % případů, které připadají na 60 nahrávek ze 66, jak ukazují data z tabulky č. 9.

Rozdíly v hodnocení mezi RMČ1 a RMČ2 a RMA	Počet výskytů	Počet výskytů vyjádřený v %	Souhrny pro rozdíly 0 - 1 a 1,5 - 2
0	4	6,1	Souhrn pro rozdíly 0 - 1 bodů 91,0 % (60)
0,5	24	36,4	
1,0	32	48,5	
1,5	5	7,6	Souhrn pro rozdíly 1,5 - 2 bodů 9,1 % (6)
2	1	1,5	

Tabulka č. 9: Rozdíly v hodnocení nahrávek připraveného hlasitého čtení mezi hodnotiteli



Obrázek č. 15: Pearsonův koeficient korelace r_p pro hodnotitele RMČ1, RMČ2 a RMA

Budeme-li hledat variabilitu dat mezi jednotlivými hodnotícími RMČ1 a RMČ2, RMČ2 a RMA, RMČ1 a RMA, učiníme tak pomocí Pearsonova koeficientu korelace (r_p) pro dvourozměrné statistické soubory (Chráška, 2007, s. 114), jehož hodnoty jsou uvedené v Tabulce č. 10 a byly vypočítány v Excelu 2010 a ověřeny v programu Statistica 7 (viz tabulka č. 11). Naměřené hodnoty $r_{p1-2} = 0,56$, $r_{p1-A} = 0,60$, $r_{p2-A} = 0,31$ a jejich korelace mezi jednotlivými hodnotiteli zachycuje také obrázek č. 15.

Dvojice hodnocení / Statistická data	Hodnocení RMČ1 a RMČ2	Hodnocení RMČ1 a RMA	Hodnocení RMČ2 a RMA
\bar{x}	3,5227	3,5758	3,6212
S (SmOdch)	0,7149	0,6751	0,6508
r_p	0,5623	0,5975	0,3114

Tabulka č. 10: Výpočet Pearsonova koeficientu korelace mezi dvojicemi hodnotitelů

Z tabulky v příloze č. 28 týkající se interpretace přibližné hodnoty korelačního koeficientu můžeme usoudit, že **mezi RMČ1 a RMA** a **RMČ1 a RMČ2** je **značná shoda** v hodnocení míry českého akcentu v AJ, což znamená relativně značnou shodu v hodnocení ČA v AJ, zatímco **mezi RMČ2 a RMA** existuje **relativně nízká závislost**, tj. dá se očekávat **největší rozpětí výsledků** v hodnocení ČA v AJ mezi těmito dvěma hodnotiteli (viz tabulka č. 11). (Viz 6.3.)

Označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05000$			
Proměnná	RMČ1	RMČ2	RMA
RMČ1	1,000000	0,562	0,597
RMČ2	0,562	1,000000	0,311
RMA	0,597	0,311	1,000000

Tabulka č. 11: Pearsonovy koeficienty korelace mezi dvojicemi hodnotitelů

Relativně nízká závislost může být způsobena malým množstvím případů, kdy se hodnotitelé značně v hodnocení českého akcentu rozcházejí, jak je tomu v případě RMČ2 a RMA, kdy se jejich hodnocení třikrát lišilo o 1,5 bodu a v jednom případě o 2 body, což značně snížilo jejich konzistenci hodnocení. Dále je nutné si uvědomit, že se jedná o hodnocení (jednoho aspektu) mluvního projevu, jehož

hodnocení je z lingvistického hlediska vždy ovlivněno subjektivitou, proto se vždy v literatuře doporučuje, aby mluvní projev či jeden jeho aspekt byl hodnocen dvěma a více hodnotiteli.

Byla stanovena hypotéza:

Jednotlivé Pearsonovy koeficienty korelace r_{p1-3} svědčí o tom, že mezi hodnoceními od hodnotitelů RMČ1 a RMA, RMČ1 a RMČ2, RMČ2 a RMA jsou (statisticky) významné vztahy závislosti.

Byla testována hypotéza o statistické významnosti vypočítaného Pearsonova koeficientu korelace pomocí testového kritéria t a byla odmítnuta H_0 na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, proto můžeme předpokládat, že mezi hodnoceními je statisticky významná závislost (Chráska, 2007). (Viz příloha č. 57.)

5.3.3.2 Hlavní příčiny ČA identifikované třemi hodnotiteli (ad 1, viz 9.2.7.5)

Výsledky této fáze výzkumného šetření, které vyplynuly z druhé části hodnotícího dotazníku (viz příloha č. 46), ukazují, jaký význam jednotlivým výslovnostním jevům přikládají tři hodnotitelé ve vztahu k ČA v angličtině studentů, kteří čtou připravený text nahlas.

Jednotliví hodnotitelé byli instruováni, aby si vybrali tři z pěti nabídnutých výslovnostních jevů: slovní přízvuk, větný přízvuk, rytmus, intonace a individuální hlásky, a seřadili je dle závažnosti, kterou přispívají k míře ČA v AJ (viz přílohy č. 48 - 50).

Pro další zpracování byla nominální data převedena na váhy následovně: výslovnostní jev, který byl uveden jako první v pořadí, tedy **nejdůležitější**, byl ohodnocen **4 body**, **druhému** výslovnostnímu jevu byly přiděleny **3 body** a **třetímu 2 body**, 2 jevy, které **nebyly vybrány**, po **1 bodu**. Všechny údaje týkající se příčin českého akcentu z příloh č. 48 - 50 byly převedeny do tabulek v programu Excel, které jsou k dispozici v přílohách č. 52 – 54. Do tabulky č. 14 byla přeneseny souhrnné popisné statistiky.

K nim se vážou také histogramy v příloze č. 55, které srovnávají hodnocení slovního přízvuku s ostatními výslovnostními jevy, protože nás překvapila jeho relativně nízká váha, kterou mu přisoudili hodnotitelé, vzhledem k tomu, že slovní přízvuk bývá v literatuře označován jako jeden z hlavních příčin CA v AJ (Cutler, 2005; Dalton-Seidlhofer, 1994; Gilbert, 1994; Odlin, 1989; Skaličková, 1979, 1982), (viz 5.3, 6.5.4.4, 6.6). Jak ukazují krabicové grafy v příloze č. 56 je zhruba stejný poměr

<i>Proměnné</i>	<i>N platných</i>	<i>Průměr</i>	<i>Medián</i>	<i>Modus</i>	<i>Četnost modu</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Rozptyl</i>	<i>Sm. od.</i>
<i>slovní přízvuk</i>	198	1,864	2,000	1,000	90	1	4	0,900	0,948
<i>větný přízvuk</i>	198	1,672	1,000	1,000	131	1	4	1,095	1,046
<i>rytmus</i>	198	2,652	3,000	3,000	67	1	4	1,274	1,129
<i>intonace</i>	198	2,470	2,000	1,000	67	1	4	1,570	1,253
<i>individ. hlásky</i>	198	2,338	2,000	1,000	61	1	4	1,311	1,145

Tabulka č. 14: Popisné statistiky 5 proměnných – hlavních příčin ČA

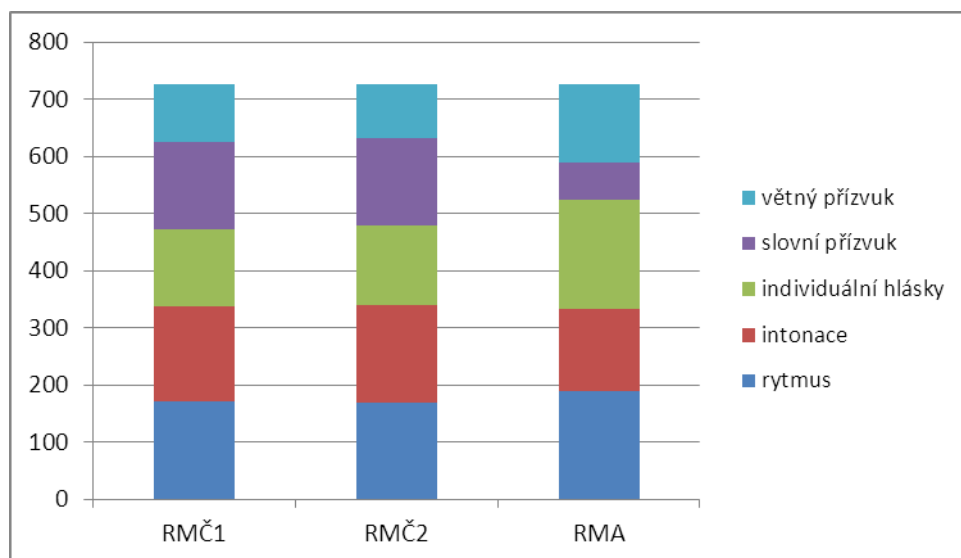
kvantitativních ukazatelů mezi slovním přízvukem a rytmem, intonací a individuálními hláskami, proto se můžeme domnívat, že stejnou měrou přispívá ke vnímání rytmu, intonace a individuálních hlásek hodnotiteli, poněvadž ve výslovnosti jsou jednotlivé propojeny (Skaličková, 1979) a my je izolujeme jen proto, aby byly snadněji výzkumem uchopitelné, tedy popsitelné a kvantifikovatelné.

Data byla shrnuta do tabulky č. 15, aby bylo jasné, jakou váhu hodnotitelé přikládají pěti nabídnutým výslovnostním jevům při hodnocení ČA v 66 nahrávkách připraveného hlasitého čtení. Z tabulky č. 15 (řádky 6 a 7) je zřejmé, že k **vyšší míře ČA** nejvíce přispívaly problémy s **rytmem** při hlasitém čtení studentů (24,25 %), druhým zdrojem nedostatků byla **intonace** (22,05 %), třetím problémy s **výslovností jednotlivých hlásek** (21,45 %), čtvrtým slovní přízvuk (17,32 %) a posledním větný přízvuk (15,30 %). Data z řádků 2 - 4 v tabulce č. 15 jsou pro názornost zachycena v grafu č. 4. Ze sloupcových diagramů vyplývá hlavní rozdíl mezi hodnotiteli, kteří jsou **rodilí mluvčí češtiny (RMČ)** a **rodilým mluvčím angličtiny (RMA)**, který ve svém hodnocení **slovnímu přízvuku nikdy nepřihodil váhu 2, 3, nebo 4** a daleko více vnímal problémy českých čtenářů s **výslovností individuálních hlásek**.

To znamená, že ve skládaném sloupci, který reprezentuje výběr RMA, výška sloupce slovního přízvuku představuje minimální váhu (= 1), kterou jsme přiřadili výslovnostním jevům, které hodnotitelé nevybrali. Přiřazení minimální váhy bylo nutné pro statistické zpracování výsledků.

Hodnotitelé	1. rytmus	2. intonace	3. individuální hlásky	4. slovní přízvuk	5. větný přízvuk
RMČ1	171	166	135	152	102
RMČ2	168	171	140	152	95
RMA	189	143	192	66	136
Σ	528	480	467	370	333
aritmetický průměr	176,00	160,00	155,67	123,00	111,00
% z 2177 ⁷	24,25 %	22,05 %	21,45 %	17,32 %	15,30 %

Tabulka č. 15: Závažnost výslovnostních jevů pro ČA v AJ při hodnocení hlasitého čtení

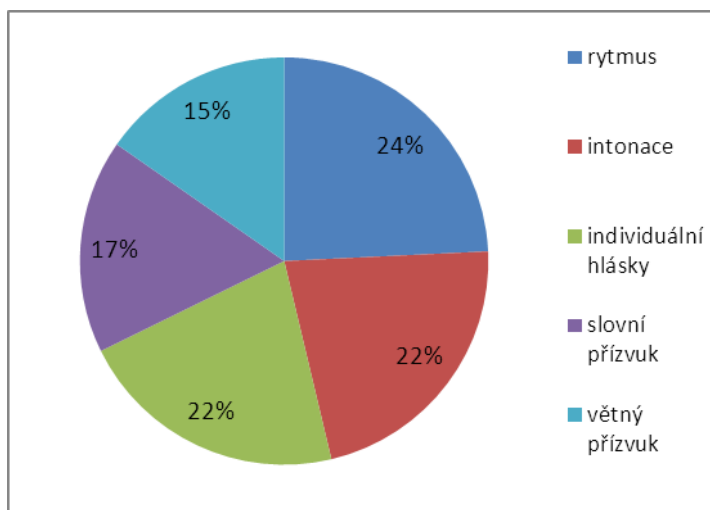


Graf č. 4: Preference výslovnostních jevů při hodnocení 66 nahrávek třemi hodnotiteli

⁷ Celková suma bodů přidělená všem hodnoceným nahrávkám třemi hodnotiteli je 2177, takže procenta se vypočítávají ze vztahu 2177 = 100 %.

5.3.3.3 Celková míra závažnosti jednotlivých výslovnostních jevů pro ČA (ad 1, viz 9.2.7.6)

Ze souhrnných dat z řádku 5 - 6 v tabulce č. 15 vyplývá, že pokud vezmeme v úvahu dohromady hodnocení tří hodnotitelů, vidíme na výšečovém grafu č. 5, že z globálního pohledu rytmus, intonace a výslovnost individuálních hlásek přispívají nejvíce k českému akcentu českých čtenářů.



Graf č. 5: Celková míra závažnosti výslovnostních jevů při hodnocení 66 nahrávek

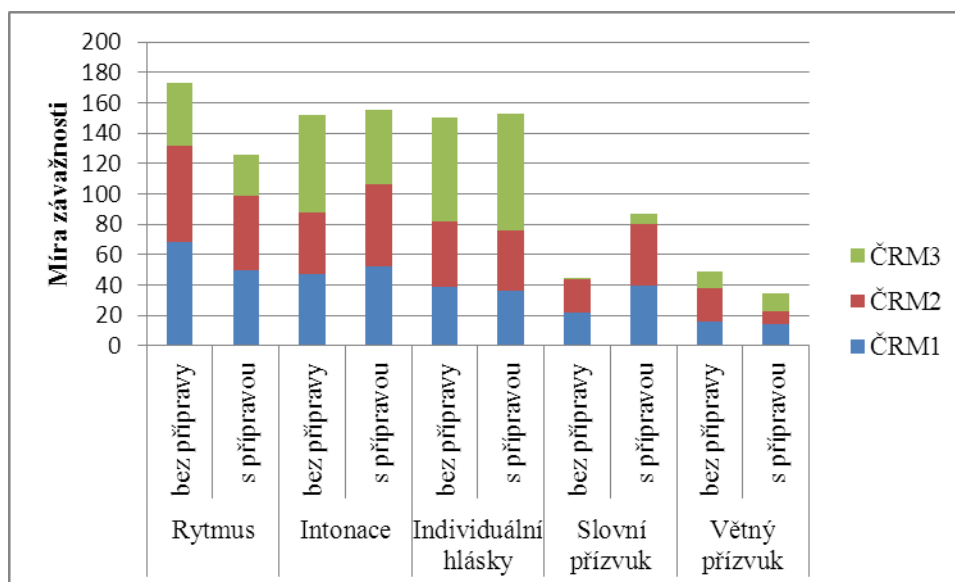
5.3.3.4 Výběr příčin míry ČA při hodnocení dvou typů hlasitého čtení (ad 2, viz 9.3.7.3)

Dle údajů v tabulce č. 26 u hlasitého čtení bez přípravy 3 hodnotitelé zvolili jako nejdůležitější příčiny ČA 1. rytmus, 2. intonaci a 3. individuální hlásky, ale u hlasitého čtení s přípravou byla nejžehavějším problémem intonace a výslovnost individuálních hlásek, které zřejmě nejvíce podléhají fosilizaci v interlingvě, a proto je nelze tak snadno změnit (Odlin,1989). Naopak rytmus, který je třetí příčinou dle důležitosti, se podstatně zlepšil. Tyto rozdíly zachycuje také graf č. 11.

	Hlasité čtení bez přípravy				Hlasité čtení s přípravou			
	Suma bodů				Suma bodů			
	RMČ1	RMČ2	RMČ3	Σ	RMČ1	RMČ2	RMČ3	Σ
Rytmus	68	64	41	173	50	49	27	126

Intonace	47	41	64	152	52	54	49	155
Indiv. hlásky	39	43	68	150	36	40	77	153
Slov. přízvuk	22	22	1	45	40	40	7	87
Vět. přízvuk	16	22	11	49	14	9	12	35

Tabulka č. 26: Pořadí 5 výslovnostních kategorií ve vztahu k hodnocení českého akcentu



Graf č. 11 : Hodnocení příčin míry českého akcentu třemi hodnotiteli

5.3.3.4 Shrnutí (ad 2, viz 9.3.8)

Výsledky ukazují, že strukturovaný nácvik hlasitého čtení vede ke snížení míry ČA u studentů dálkového studia o **0,43 bodu u 81 % studentů**. 6 studentů se ale naopak zhoršilo, což může být důsledek mnoha skutečností:

- Při nahrávání mohou být dospělí ve větším stresu v situaci, kdy chtějí prokázat zlepšení, a proto se zvýší úroveň afektivního filtru, která jim zabrání, aby jejich performance byla v dané chvíli blízká úrovni kompetence (Krashen, 1988).
- Může se stát, že přehnaná snaha o dokonalou výslovnost, může vést k hyperkorekci, která ale zní ve výslovnosti nepřírozeně (Montgomery, 1989, s. 66).
- Někdy studenti dosáhnou úrovně výslovnosti v interlingvě, která je zdánlivě neměnná po určitou dobu navzdory zvýšenému úsilí, a pokrok se dostaví později (Brown, 1987).
- Někteří studenti podvědomě nechtějí přijít o ČA, který souzní s jejich pocitem národní identity (Daniels, 1995).

Ve výběru příčin míry ČA jsou na prvních třech místech **rytmus, intonace a výslovnost individuálních hlásek**, ale vlivem nácvičku hlasitého čtení došlo ke zlepšení pouze u rytmu a větného přízvuku, avšak u slovního přízvuku dokonce ke zhoršení, zatímco intonace a individuální hlásky jsou zřejmě nejvíce ovlivňovány ČJ, a proto obtížně změnitelné.

Mezi hodnotiteli je vidět, že RMČ1 a RMČ2 jsou konzistentnější ve svém měření, ale naměřené hodnoty Kendallova tau svědčí o střední míře **těsnosti vztahu** mezi pořadími u dvojic hodnotitelů a jsou statisticky významné.

5.3.3.4 Shrnutí výsledků pro otázky 6 -11 z dotazníkového šetření a diskuse (ad 3, viz 10.3.2.2)

Tematické zaměření otázek 6-11:

6 - Vlastní hodnocení celkové úrovně praktického ovládnání angličtiny ve srovnání s rodilými mluvčími angličtiny

8 - Úroveň výslovnosti angličtiny, kterou bych si chtěl/a osvojit

9 - Znamka na posledním vysvědčení z anglického jazyka na SŠ

10 - Znamka z kurzu Fonetika a fonologie v 1. ročníku studia na vysoké škole

11 - Preferovaný výslovnostní model angličtiny

U budoucího učitele AJ by každý předpokládal úroveň praktického ovládnání AJ vysokou, tedy minimálně dobrou, pokud ne výbornou, což splňuje pouze 40 studentů (**50,6 %**) dle dat z tabulky č. 30 (ot. 6). Ale evaluace úrovně AJ se týkala srovnání s RMA, takže i třetí kategorie

ucházející může být považována za adekvátní pro budoucího učitele angličtiny, pokud jsou k sobě velmi kritičtí. Sloučením úrovní *výborné*, *dobré* a *ucházející* dojdeme k výsledku, že 73 studentů (92 %) odhaduje svou úroveň praktického jazyka ve srovnání s RMA jako **adekvátní pro budoucího učitele AJ**. Můžeme uvažovat, že 7 studentů (8,6 %), kteří uvedli slabou úroveň AJ, mají v současné době problémy s absolvováním některého z předmětů prvního ročníku. Proto také mohou ztrácet motivaci k zlepšování se v AJ, což je horší než ne příliš dobrá úroveň AJ u budoucího učitele AJ (Medgyes, 1994, viz 5.1, 5.4).

K relativně přísnému sebehodnocení studentů, pokud jde o úroveň ovládnutí praktického jazyka, mohlo přispět několik faktorů:

- Vstupní úroveň AJ studentů 1. ročníku je spíše dobrá než výborná.⁸
- Sběr dat prostřednictvím dotazníku probíhal ve zkouškovém období, takže mnozí studenti byli ovlivněni stresem z absolvování zkoušek a plnění zápočtových požadavků, pokud nepracovali průběžně v průběhu obou semestrů. V důsledku testů z praktického jazyka a řečových dovedností, z prvních předmětů lingvistického charakteru jako Fonetika a fonologie, Morfologie a Úvod do studia AJ, které jsou již na počáteční úrovni C1 stejně jako jejich učebnice praktického AJ Masterclass Advanced (Haines, 2003) studenti si začínají uvědomovat své nedostatky v AJ a mnozí zdolávají stanovenou 70 % hranici pro to, aby uspěli, s obtížemi.
- Studenti se již nemohou spoléhat jen na vědomosti a dovednosti z AJ ze SŠ, což si začínají uvědomovat teprve v konkurenci s ostatními studenty v průběhu 1. ročníku.
- Musím vzít v úvahu, že většina studentů je žen (81,5%), které mají větší sklon podhodnocovat svou úroveň praktického ovládnutí AJ, takže skutečná úroveň může být vyšší, protože se jedná o subjektivní odhad každého jedince. Kromě toho z vlastních zkušeností víme, že Češi jsou k sobě velmi kritičtí při evaluaci svých jazykových dovedností v AJ, zvláště střední a starší generace a ženy jsou obecně kritičtější než

⁸ Například v předmětu Fonetika a fonologie v zimním semestru 1. ročníku denního studia ze 75 studentů úspěšně absolvovalo jen 52 studentů. 2 studenti zanechali studia a 21 studentů (28 %) musí tento předmět absolvovat znovu. Bohužel, obdobná je situace také v předmětu Morfologie, který se koná v letním semestru. Většinou jsou úspěšnější studenti dálkového studia. V kombinovaném studiu z 23 studentů KPHONE 5 (21,7 %) nebylo úspěšných a zatím z 24 studentů WPFONE z letního semestru 1. ročníku v tomto roce 10 ještě nebylo úspěšných, ale ti mají ještě šanci v prvním zářijovém týdnu.

muži. Ze znalostí 2 studentů slovenské a 2 studentů německé národnosti si dovoluujeme tvrdit, že na 3 z nich se vztahují tyto charakteristické vlastnosti českých studentů.

Srovnáme-li údaje z našeho výzkumu s výzkumy, které se zabývaly podobnou problematikou: výhody a nevýhody učitelů AJ, které plynou z toho, že nejsou rodilými mluvčími AJ (Medgyes, 2003; Reves, Medgyes, 1994), odhad českých středoškolských studentů úrovně ovládnutí AJ (Vlčková, 2007), názory VŠ studentů AJ na pedagogických fakultách (Hanušová, 2005; Černá et al, 2010), vidíme, že praktikující i budoucí učitelé AJ si uvědomují svůj handicap ve srovnání s RMA (viz příloha č. 20). SŠ studenti hodnotí svou úroveň ovládnutí AJ jako dobrou, protože výzkum Vlčkové proběhl ještě před zavedením státní maturitní zkoušky z AJ, která v globálním měřítku přes veškeré své nedostatky přispěla do značné míry ke zvýšení úrovně AJ na SŠ (více viz 5.4, 6.3.2, 6.3.3).

Studenti AJ si jsou vědomi svého jazykového handicapu, který se projevuje jazykovými problémy především v oblastech, jež jsou specifikované v tabulce č. 10.14. Připomeňme si prvních 5 kategorií: slovní zásoba, gramatika, výslovnost, plynulost projevu a mluvení.

Shrneme-li údaje týkající se odhadované úrovně výslovnosti, **dobrou a výbornou** má dle studentů jen 44, tj. **53,8 %** (ot. 7, tabulka č. 31), tedy ne příliš dobrý stav výslovnosti, pokud by nedošlo v průběhu studia k celkovému zlepšení výslovnosti, poněvadž se jedná o budoucí učitele AJ. Výslovnost v AJ je jednou z oblastí, která je nejvíce postižena fosilizací chyb (Brown, 1987; Odlin, 1989; Nemser, 1974), kterých se studenti nesnadno zbavují (viz 5.3, 6.5), zvláště pokud se AJ učí v monolingvních skupinách žáků (Galaczi, 2005). Myslíme si, že by se jedinec, který se může stát učitelem AJ na ZŠ po absolvování navazujícího magisterského studia a který uvedl, že mu na úrovni výslovnosti nezáleží (ot. 8, tabulka č. 32), měl nad sebou zamyslet, pokud nemá výbornou výslovnost a hodlá učit AJ na ZŠ, protože může negativně ovlivnit celé generace žáků (Medgyes, 1994). Důležitým faktorem může být, že výběrové řízení má jen písemnou část z AJ, jejíž součástí není hodnocení výslovnosti, protože znalost fonetického přepisu mezi studenty ze SŠ a poslechu by mohla znevýhodňovat určitou část uchazečů o studium AJ. Ústní část přijímacího řízení z AJ byla zrušena také z praktických důvodů, protože v globálním měřítku se bodová dotace projevila jen minimálně v celkovém hodnocení studenta.

V případě učitelů AJ je pochopitelné, že cíle ve výuce výslovnosti AJ by měly být vyšší, velmi srozumitelná a snadno vnímatelná výslovnost blízká se výslovností RMA (viz 5.1.3). Hodnotíme usilování 23 studentů (28,8 %) o *výslovnost jako rodilý mluvčí* AJ jako adekvátní cíl, který je současně i druhem jejich vnitřní motivace. Výsledky našeho výzkumu souzní s výzkumy cílů ve výuce výslovnosti v AJ, které si kladli studenti AJ jako budoucí učitelé (Dalton-Puffer et al., 1997; Černá et al., 2010). (Viz kapitola 5.4.)

Výsledky našeho výzkumu, kdy „pouze“ **necelých 30 % studentů usiluje o výslovnost jako RMA** ve srovnání s 63 % pardubických studentů FF, mohou být dány výběrem méně ambiciózních studentů na Katedru AJ PdF v Olomouci (viz ot. 9 výše), nebo jejich vyšší mírou realismu, která vyplývá z toho, že na rozdíl od pardubických studentů, kteří vyplňovali dotazník na začátku kurzu Fonetika a fonologie, již absolvovali tento předmět, a proto si začali být vědomi svých silných, ale i slabých stránek v anglické výslovnosti.

Ze známek z AJ na posledním vysvědčení ze SŠ vyplývá, že asi 85 % bylo klasifikováno *výbornou* a *chvalitebnou*, což považujeme za adekvátní známku pro uchazeče o studium AJ. Zarážející ale je zbývajících 10 studentů se známkou *dobrou* a *dostatečnou*. Samozřejmě jsme si vědomi následujících skutečností:

- Spolehlivost klasifikace AJ na SŠ je velmi relativní.
- U mnoha studentů AJ od doby studia mohlo dojít ke zlepšení úrovně způsobilosti v AJ, protože studovali AJ v kurzech a mohli pobývat v anglicky mluvících zemích.
- Zámka z AJ ze SŠ má pro náš výzkum omezenou validitu, protože se v ní v minimální míře odráží hodnocení řečových dovedností, jejichž součástí je výslovnost.
- Někteří studenti (11, tj. 15,7 %) možná údaj úmyslně neuvedli nebo prohlásili, že si známku nepamatují, což se může týkat ne příliš dobrých známek.

Výsledky z předmětu Fonetika a fonologie jsou jen částečně potěšující (ot. 10, tabulka č. 34). Samozřejmě je otázkou, do jaké míry známka z předmětu Fonetika a fonologie odráží úroveň výslovnosti studentů. Pokud ke znalosti výslovnosti můžeme zařadit úlohy zaměřené na fonetický přepis, můžeme uvést, že známka z tohoto předmětu na Katedře AJ PdF v Olomouci reflektuje z 60 - 65% ovládnutí výslovnosti včetně receptivních dovedností

studentů vnímat jednotlivé výslovnostní jevy a 35 – 40% připadá na teoretické poznatky a schopnost práce s referenčními materiály v papírové a elektronické podobě, neboť učitelé AJ se budou muset ve své profesi neustále zdokonalovat (viz 1.1.1).

Problematiku ovládnutí teoretických znalostí, jejich aplikaci na vlastní ovládnutí například fonetiky

a mluvnice a schopnost studenta jako budoucího učitele zvolit přiměřené lingvodidaktické postupy v rámci lingvisticky zaměřených disciplín diskutuje Hanušová (2007, s. 34-36) a v souladu s Čáňovou (2001) zdůrazňuje nutnost integrace vlastního ovládnutí určité jazykové roviny z teoretického a praktického hlediska s dovednostmi učitele zprostředkovat daný jazykový jev žákům.

Na výběr britské spisovné výslovnosti (RP nebo BBC angličtiny) většinou studentů může mít vliv několik dalších okolností:

- Učebnice praktického jazyka, ze kterých studovali na SŠ a studují na VŠ jsou vesměs zaměřeny na britskou podobu výslovnosti angličtiny, pokud jde o produkci jazyka⁹ (Gimson, 1989; Roach, 2009; Wells, 2000).
- Na Katedře AJ PdF v Olomouci je předmět Fonetika a fonologie vyučován rodilým mluvčím AJ z Velké Británie a rodilým mluvčím češtiny.
- Fonetický přepis je procvičován z 95 % na materiálech britského výslovnostního modelu.
- Výkladové a výslovnostní slovníky AJ (LPD, EPD), které jsou k dispozici studentům na KAJ PdF UP, prezentují jako první v pořadí britskou spisovnou angličtinu (RP) a teprve jako druhý americký akcent (GA). (Viz 5.2.1.)

Zajímavé je, že 14 (**17,3 %**) studentů si zvolilo možnost *není to pro mne důležité* a 6 z nich pobývalo v některé anglicky mluvící zemi. Jedná se zřejmě o tendenci mezi některými uživateli AJ používat angličtinu jako lingua franca (Jenkins, 2007), která usiluje o modifikaci RP, která by měla usnadnit výuku výslovnosti AJ jako cizího jazyka, či angličtinu jako globální jazyk (Crystal, 2003; Nelson, 1995). (Viz 5.2.1, příloha č. 29.)

⁹ Pro účely porozumění vyslechnutému textu jsou používány jak další regionální výslovnostní podoby britské angličtiny, tak americký výslovnostní model.

5.4 Výstupy a přínos pro pedagogiku

5.4.1 Výstupy

Výsledky výzkumu jsou následující.

První výzkumné šetření

- **62,1 %** studentů má **středně silný český akcent v angličtině**, **24,2 %** má **velmi slabý český akcent**, ale **13,6 %** studentů má v angličtině **velmi silný český akcent**.
- K míře českého akcentu v anglické výslovnosti studentů v procesu hlasitého čtení nejvíce přispívají výslovnostní jevy, jež jsou seřazeny od nejzávažnějších po méně závažné: **rytmus, intonace, výslovnost individuálních hlásek, slovní a větný přízvuk**.
- U většiny studentů (**u 81 % studentů**) se prokázalo, že strukturovaný nácvik hlasitého čtení, který se opírá o vzorovou nahrávku rodilého mluvčího angličtiny, má na snížení českého akcentu studentů statisticky významný vliv, tj. průměrné snížení českého akcentu o **0,43 bodu**.
- Naměřené korelace mezi hodnotiteli v obou fázích prvního výzkumného šetření ukazují, že jsou ve svém hodnocení míry českého akcentu konzistentní.

Druhé výzkumné šetření

Pomocí dotazníkového šetření bylo identifikováno množství proměnných, které se projevují různě u jednotlivých studentů.

K proměnným, které přispívají k redukci českého akcentu v AJ, můžeme počítat:

1. Délka studia, zvláště pokud učení se AJ začalo do 10/11 roku žáků. Ale na druhé straně jsou studenti kombinovaného studia, kteří jsou samouci a jejichž délka studia je o 6 let kratší než průměrná délka 81 respondentů, a přesto mají výbornou výslovnost.
2. Pobyt v anglicky mluvící zemi, zvláště dlouhodobější.
3. Schopnost sebehodnocení vlastní úrovně výslovnosti a stanovení si vyšších cílů ve výslovnosti, což souvisí s úrovní motivace studentů.
4. Vliv učitele AJ ze ZŠ a SŠ na budování kladných postojů žáků a studentů ke zvyšování úrovně výslovnosti a redukci ČA a na úroveň výslovnosti v AJ.
5. Vysoká míra důležitosti, kterou studenti připisují výslovnosti, slovní zásobě, poslechu a mluvení.

K proměnným, které naopak přispívají ke zvýšené míře českého akcentu, patří:

1. Nedostatek odhodlání se zlepšovat ve výslovnosti AJ u minimálního počtu respondentů.
2. Vliv nedostatečné úrovně výslovnosti učitelů AJ, zejména učitelů ZŠ, zvláště učitelů ve 3. až 5. třídě, na výslovnost žáků, eventuálně na jejich postoje k výslovnosti v AJ.

5.4.2 Přínos pro pedagogiku

- Inovace způsobů hodnocení (průběžného, tj. formativního, i závěrečného, tj. sumativního) orálních dovedností budoucích učitelů anglického jazyka na vysoké škole. Učitelé předmětu Fonetika a fonologie z pedagogických fakult se na jedné straně musí potýkat se stanovením cíle pro oblast anglické výslovnosti, na straně druhé s alternativními formami hodnocení výslovnosti studentů při relativně malé dotaci kontaktních hodin v denním studiu a v kombinovaném studiu (Hanušová, 2005). Proto musí hledat alternativní formy nácviku i hodnocení výslovnosti v angličtině. Jednu takovou formu představuje strukturovaná příprava nácviku hlasitého čtení a následná analýza nahrávek hlasitého čtení jak studenty, tak jejich vysokoškolskými učiteli, která předpokládá jednak rozvoj analytických, (sebe)reflektivních a sebehodnotících dovedností studentů na základě kognitivních znalostí získaných v předmětu Fonetika a fonologie, jednak rozvoj kooperace se spolužáky v aktu hodnocení, a přispívá tak k aktivizaci studentů a k individuálnímu přístupu učitelů ke studentům. Návrh alternativních forem nácviku a hodnocení výslovnosti vysokoškolských studentů učitelství anglického jazyka především v kombinovaných formách studia, které vedou k rozvíjení jejich kritického myšlení a rozvíjejících kompetencí.
- Navrhnout lingvodidaktické postupy vhodné ke zlepšení percepce a produkce výslovnosti anglického jazyka českých studentů studujících anglický jazyk v bakalářském programu Angličtina se zaměřením na vzdělávání jak v denním, tak v kombinovaném studiu.
- Navrhnout inovace sylabů kurzů Praktického jazyka a Fonetiky a fonologie tak, aby se přednostně zabývaly těmi problematickými jevy v oblasti českého akcentu v anglickém jazyce, které jsou nejčastější a nejzávažnější jednak z hlediska komunikace a které mohou

přispívat k tomu, že učitel bude vhodným vzorem výslovnosti britské angličtiny v průběhu komunikace se žáky ve třídě.

- Zkvalitnění reliability hodnocení vysokoškolskými vyučujícími při hodnocení výslovnosti studentů denního a kombinovaného studia.

6 Výběr z přehledu použité literatury

ANDERSON-HSIEH, J. The Relationship Between Native Speaker Judgements of Nonnative Pronunciation and Deviance in Segmentals, Prosody, and Syllable Structure. *Language Learning*, 1992, roč. 42, č. 4, s. 529-555.

ANDERSON-HSIEH, J.; JOHNSON, R.; KOEHLER, K. The Relationship Between Native Speaker Judgements of Nonnative Pronunciation and Deviance in Segmentals, Prosody, and Syllable Structure. *Language Learning*, 1992, roč. 42, č. 4, s. 529-555.

ATKINSON, R. et al. *Psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 130-295. ISBN 80-7178-640-3.

BACHMAN, L. F. *Statistical Analysis for Language Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.

BACHMAN, L.; PALMER, A. *Language Assessment in Practice*. Oxford : Oxford University Press, 2010, 501 s. ISBN 978-0-19-442293-2.

BARTOŠEK, J. *Kultura a technika mluvené řeči*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, Fakulta multimedialních komunikací a Ústav pedagogických věd, 2003, 82 s.

BETÁKOVÁ, L. *Angličtina učitele angličtiny*. Plzeň : Fraus, 2006, 202 s. ISBN 80-7238-550-X.

BLACK, P. *Testing : Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. Oxon, OX14 4RN : RoutledgeFarmer, 1998, 168 s. ISBN 0-7507-0614-7.

BROWN, A. Functional load and the teaching of pronunciation: a systematic description of English phonology. In BROWN, A. (ed.) *Teaching English Pronunciation: A book of readings*. London, Routledge, 1991, s. 211-224.

BROWN, H. D. *Personality Factors*. In RICHARD-AMATO, P. A. *Making it Happen, Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York : Longman, 1988, s. 353-371. ISBN 0-8013-0027-475692.

BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988, 211 s. ISBN 0-521-31551-4.

BROWN, H. D. *Principles of Language learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall Inc., 1987, 2 vyd., s. 146-197. ISBN 0-13-701491-0.

BUCK, G. *Assessing Listening*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 270 s. ISBN 978-052-6666-9.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 435 s. ISBN 0-521-40694-3.

COMOREK, J. English pronunciation in university students (BC and Mgr programs for future teachers of English). In VÁLKOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English VI*. Sborník z konference. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2011, s. 17-22. ISBN 978-80-244-2821-5.

CORDER, S. P. The Significance of Learners' Errors. In RICHARDS, J. C. (ed.) *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow : Longman Group UK Limited, 1974, s. 19-29. ISBN 0-582-55044-0.

COUNCIL OF EUROPE. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002, 267 s. ISBN 80-2440404-4.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 515 s. ISBN 978-0-521-73650-3.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, 2. vyd. 212 s. ISBN 0-521-53032-6.

CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny. 1/ Jak se píše a mluví*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010, 343 s. ISBN 978-80-246-1743-5.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1993, 409 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČERNÁ, M.; URBANOVÁ, Z.; VÍT, M. Pronunciation awareness of students in English language study programmes. In VÁLKOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English VI*. Sborník z konference (CD nosič). Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2011, s. 22-37. ISBN 978-80-244-2821-5.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. *Pronunciation*. Oxford : Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-437197-2.

DALTON-PUFFER, C. et al. Learner Attitudes and L2 Pronunciation in Austria. *World Englishes*, 1997, roč. 16, č. 1, s. 115-128.

DENG, J. et al. *English Pronunciation Research: The Neglected Orphan of Second Language Acquisition Studies?* [online]. University of Alberta Edmonton, Kanada : PMC Working Paper Series, Working Paper č. WP0509, 2009, s. 1-14 [cit. 2011-7-5]. Dostupné z WWW: <<http://pmc.metropolis.net>>.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1994, s. 35, 316, 486-8. ISBN 0-19-437189-1.

FRONEK, J. *Velký anglicko-český slovník*. Praha : Leda, 2006, 1736 s. ISBN 80-7335-022-X.

FRY, E. A Readability Formula for Short Passages. *Journal of Readings*, 1990, s. 594 – 597.

GALACZI, E. Upper Main Suite Speaking Assessment: Towards an Understanding of Assessment Criteria and Oral Examiner Behaviour. *Research Notes* [online]. May 2005, č. 20, s. 16 – 19 [cit. 2010-8-24]. Dostupné z WWW : <www.CambridgeESOL.org/rs_notes>.

GIMSON, A. *An Introduction to the Pronunciation of English*. London : Edward Arnold, 1989, 4. vyd., 364 s. ISBN 0-340-56549-7.

HANNISDAL, B. R. *Variability and change in Received pronunciation. A study of six phonological variables in the speech of television newsreaders* [online]. Disertační práce (PhD). Katedra angličtiny, Univerzita v Bergenu, 2006, 217 s. [cit. 2010-7-11]. Dostupné z WWW: < <https://bora.uib.no/bitstream/1956/2335/1/Dr.Avh.Bente%20Hannisdal.pdf>>.

HANUŠOVÁ, S. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno : MSD, 2005. 140 str. ISBN 80-86633- 39-X.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 776 str. ISBN 80-7178-303-X.

HARMER. *The practice of English language teaching*. 3. vyd. Harlow : Pearson Education Limited, 2001, 365 s. ISBN 0-582- 40385-5.

HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, 261 s. SPN A26-02-13/1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca*. Oxford : Oxford University Press, 2007.

KALHOUS, Z. et al. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 273-292. ISBN 80-7178-253-X.

KACHRU, B. B. Models for Non-native Englishes. In SMITH, E. L. *Readings in English as an International Language*. Oxford : Pergamon, 1983, s. 68-86.

KENNEDY, D. *The bodies of missing balloonists found* [online]. [cit. 2010-2-3]. Dostupné z WWW:<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/wordsinthenews/2010/12/101206_witn_balloonists_page.shtml>.

KENWORTHY, J. *Teaching English Pronunciation*. London : Longman, 1987. ISBN 0-582-74621-3.

KLAROVÁ, Š. Problematika chyby v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*. Plzeň : Fraus, 2008/9, roč. 52, č. 5, s. 149-153.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků. Formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha : Grada, 2005, 155 s. ISBN 80-247-0885-X.

KRASHEN, S. Providing Input for Acquisition. In RICHARD-AMATO, P. A. *Making it Happen, Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York: Longman, 1988, s. 330-341. ISBN 0-8013-0027-475692.

KRASHEN, S. *Language Acquisition and Language Education*. Oxford : Oxford University Press, 1981. ISBN 0-13-522764-X.

KRATHWOHL, D. R. et al. (eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001, 352 s. ISBN 0-321-08405-5.

KRČMOVÁ, M. *Fonetika a fonologie*. [online]. Elportál, Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2010-8-10]. Dostupné z WWW: <<http://is.muni.cz/elportal/?id=852835>. >. ISSN 1802-128X.

KULIČ, V. *Chyba a učení. Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha : SPN, 1971, 236 s. ISBN 14-299-71.

LENOCHOVÁ, A. Kontrola, zkoušení, hodnocení a klasifikace. In HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 375-393. SPN A26-02-13/1.

LENOCHOVÁ, A. Typy a druhy cvičení. In HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, s. 316-352. SPN A26-02-13/1.

LENOCHOVÁ, A.; VRBA, J. Problematika chyby. In HENDRICH, J. et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988, s. 365-374. SPN A26-02-13/1.

MEDGYES, P. *The Non-native Teacher*. London : Macmillan, 2003, 2. vyd. 134 s. ISBN 3-19-006631-0.

MISTRÍK, I. Meranie zrozniteľnosti prehovoru. *Slovenská reč*, 1968, č. 33, s. 171- 178.

MONTGOMERY, M.: *An Introduction to Language and Society*. London : Routledge, 1989, s. 66. ISBN 0-415-04002-7.

MUNRO, J. M.; DERWING, T. M. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 1995, roč. 45, č. 1, s. 73-97.

NELSON, C. L. Intelligibility and World Englishes in the Classroom. *World Englishes*, 1995, roč. 14, č. 2, s. 273-279.

NEMSER, W. Approximative Systems of Foreign Language Learners. In RICHARDS, J. C. (ed.) *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow : Longman Group UK Limited, 1974, 215 s. ISBN 0-582-55044-0.

NEWBY, D. et al. *European Portfolio For Student Teachers of Languages. A Reflection Tool For Language Teacher Education*. [online]. 2007 [cit. 2008-2-3]. Dostupné z WWW: <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_EPOSTL_E_internet.pdf>.

NEZVALOVÁ, D. Pregraduální příprava učitelů a pedagogická competence. In HORNOVÁ, L. *Studijní programy pro učitelství cizích jazyků na druhém stupni základních škol u nás a v zahraničí*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2003, s. 7-20. ISBN 80-244-0656-X.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. Harlow : Longman, 2000. ISBN 0-13-521469-6.

ODLIN, T. *Language Transfer*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989, s. 112-140. ISBN 0-521-37809-5.

OCHS, E. Transcription as Theory. In OCHS, E; SCHIEFFELIN, B. *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979, s. 43-72. ISBN 0-12-524550-5.

PENNINGTON, M. C. *Phonology in Context*. New York: Macmillan, 2005. ISBN 978-403 93537-3.

PENNINGTON, M. C. The teachability of phonology in adulthood: re-examination. *IRAL*, 1998, č. 36, s. 323-341.

PETRÁČKOVÁ, V.; Kraus, J. (ed.) *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2000, 834 s. ISBN 80- 200-0607-9.

PISKE et al. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*. 2001, roč. 29, s. 191-215.

PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978- 80-7395-024-8.

PODRÁBSKÁ, K.; BALOGOVÁ, M. (ed.) *Profil absolventa pedagogické fakulty – učitele cizího jazyka. Sborník z celostátní konference*. Liberec : Technická univerzita, 2001, s. 64-67. ISBN 80-708350-60.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. Nové a rozšířené vydání*. Praha : Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RASINSKI, T. V. et al. Reading Fluency[online]. In KAMIL, M. L. et al. *Handbook of Reading Research*, 2010, svazek IV, s. 287-296. ISBN 0-80585342-1. [cit. 2011-7-14]. Dostupné z WWW: <

http://books.google.cz/books?id=SxrteKv5qnwC&pg=PA295&lpg=PA295&dq=reading+speed+oral+reading&source=bl&ots=y6M_BbVG_7&sig=oc5L7zoX7EivFHR_SEV05RXx__A&hl=cs&ei=rQIKTpT7Mc3rsga8j5XEDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CHQQ6AEwCTgK#v=onepage&q=reading%20speed%20oral%20reading&f=false>.

RASINSKI, T. V. *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic, 2003.

RICHARD-AMATO, P. A. *Making it Happen, Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York : Longman, 1988, 426 s. ISBN 0-8013-0027-475692.

RICHARDS, J. C. (ed.) *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Harlow : Longman Group UK Limited, 1974. 215 s. ISBN 0-582-55044-0.

RICHARDS, J. et al. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1985, 323 s. ISBN 0-582-55708-9.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology. A practical course*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009, 4. vyd., 231 s. ISBN 978-0-521-71740-3.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology. Glossary* [online]. 2009 [cit. 2010-10-12].

Dostupné z WWW:

http://www.cambridge.org/servlet/file/EPP_PED_Glossary.pdf?ITEM_ENT_ID=2491706&ITEM_VERSION=1&COLLSPEC_ENT_ID=7.

ŘEŘIČHA, V. *Anglicko-český glosář fonetických a fonologických termínů*. Olomouc : Rektorát UP v Olomouci, 1991. 55 s. ČNS 63/II/10.

SAVILLE. N. Test development process for CELT[online]. *Research notes*, srpen 2002, č. 9, s. 9-11 [cit. 2010-3-12]. Dostupné z WWW: <http://www.cambridge-efl.org/rs/notes/0002/rn9.pdf>.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd., 2007. ISBN 0-435-24089-7.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexia and Other Learning Difficulties. The Facts*. Oxford : Oxford University Press, 1998, 157 s. ISBN 0-19-262661-2.

SKALIČKOVÁ, A. *Fonetika současné angličtiny. (Phonetics of Contemporary English.)* Praha : SPN, 1982. ISBN A26-02-13-1.

SKALIČKOVÁ, A. *Srovnávací fonetika češtiny a angličtiny. (Phonetics of Contemporary English.)* Praha : SPN, 1979, 323 s. ISBN 17-306-79.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

SMITH, E. L. *Readings in English as an International Language*. Oxford : Pergamon. 1983, s. 49-58, 69-86, 87-95, 103-110.

SPILKOKÁ, V. Význam portfolio pro profesní rozvoj studentů učitelství. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007, s. 7-20. ISBN 978- 80-7395-024-8.

STREVENS, P. 1982. What is 'Standard English'? In Smith, E. L. *Readings in English as an International Language*. Oxford : Pergamon, 1983, s. 87-95.

SWAN, M.; SMITH, B. (ed.) *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. ISBN 0-521-26910-5. 264 s.

SZPYRA-KOZŁOWSKA, J.; FRANKIEWICZ, J.; NOWACKA, M.; STADNICKA, L. *Assessing assessment methods – on the reliability of pronunciation tests in EFL* [online]. Lublin, Poland : Maria Curie-Skłodowska University, 200 , s. 1-5 [cit. 2010-12-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp37.pdf>>.

ŠEBESTOVÁ, S. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta (disertační práce)* [online]. 2011 [cit. 2011-8-3]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/80460/pedf_d/SS_disertacni_prace.pdf>.

ŠTEKAUER, P. (ed.) *Rudiments of English Linguistics*. Prešov: Slovacontact, 2000, 332 s. ISBN 80-88876-04-4.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000, 233 s. ISBN 80-85931-87-7.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS. *First Certificate in English. Handbook for Teachers for examinations from December 2008*. Cambridge : University of Cambridge ESOL Examinations, 2007, 88 s. ISBN 978-1-906438-48-7.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS. *CAE Handbook for Teachers* [online]. Cambridge : University of Cambridge ESOL Examinations, 2007, 88 s. [cit. 2010-1-13]. Dostupné z WWW:

https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/109740_cae_hb_dec08.pdf ›.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS. *Principles of Good Practice* [online]. [cit. 2011-8-14]. Dostupné z WWW: <http://research.cambridgeesol.org/quality-accountability/principles-good-practice> ›.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-44994-4.

URBANOVÁ, L. *An Introduction to English Phonetics and Phonology*. UPJŠ Košice : Košice, 1986, 65 s. ISBN 80-210-1782-7.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 1. díl*. Praha : PdF Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290059-5.

VAUGHAN-REES, M. (ed.) *Changes in Pronunciation. A Special Issue of Speak Out!* Cambridge : Cambridge University Press, Summer 1996.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno : Paido, 2007.

VOJTKOVÁ, N. Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007, s. 129-132. ISBN 978- 80-7395-024-8.

VOLÍN, J. Fonetika a fonologie. In CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny. I/ Jak se píše a mluví*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2010, s. 35-65. ISBN 978-80-246-1743-5.

VOLÍN, J. *IPA-Based Transcription for Czech Students of English*. Praha : Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2003, 108 s. ISBN 80-246-0423-X.

VOLÍN, J. *Statistické metody ve fonetickém výzkumu*. Bratislava : Epona, 2007, s. 343. ISBN 978-80-87027-54-7.

VOLÍN, J.; POESOVÁ, K. Temporal and spectral reduction of vowels in English weak syllables. In GRMELOVÁ, A.; DUŠKOVÁ, L.; FARRELL, M., PÍPALOVÁ, R. (eds.) *3rd*

Prague Conference on Linguistics and literature Studies : proceedings. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008, s. 18-27.

VOLÍN, J.; POESOVÁ, K. Typology of Voicing Changes in Czech English. In GRMELOVÁ, A.; DUŠKOVÁ, L.; FARRELL, M., PÍPALOVÁ, R. (eds.) *3rd Prague Conference on Linguistics and literature Studies : proceedings*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008, s. 8-17.

VOLÍN, J.; SKARNITZL, R. Suprasegmental Acoustic Cues Of Foreignness in Czech English. In *Odyssey 2010: proceedings. The Speaker and Language Recognition Workshop Odyssey 2010*. Brno, Czech Republic: VUT, 2010, s. 271-278. ISBN 978-80-214-41114-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000, 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

VYGOTSKI, L.S. Interaction Between Learning and Development. In RICHARD-AMATO, P. A. *Making it Happen, Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. New York : Longman, 1988, s. 342-352. ISBN 0-8013-0027-475692.

WALKER, R. Using student produced recordings with monolingual groups to provide effective individualized pronunciation practice. *TESOL Quarterly*, 2005, č. 39, s. 550-558.

WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitele v kontextu vzdělávací reformy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 1. díl*. Praha : PdF Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290059-5.

WEIR, C.; ROBERTS, J. *Evaluation in ELT*. Oxford : Blackwell, 1994. ISBN 0-631-16571-1.

WEIR, C. *Communicative Language Testing*. Hemel Hempstead : Prentice Hall, 1990.

WELLS, J. C. *Accents of English 1. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1982, 1. vyd., 277 s. ISBN 0-521-29719-2.

WELLS, J. C. *English Intonation. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006, 261 s. ISBN 978-0-521-68380-7.

WELLS, J. C. *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow : Pearson and Longman, 2008,

3.vyd. ISBN 978 058 282 5673.

WELLS, J. C. *British English pronunciation preferences: a changing scene* [online]. JIPA, 1999, roč. 29, č. 1, s. 33-50. [cit. 2010-3-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells>>.

WELLS, J. C. *Goals in teaching English pronunciation* [online]. 2005, s. 1-11. [cit. 2010-3-8]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells>>.

WELLS, J. C. *Overcoming phonetic interference* [online]. 2000, s. 1-12. [cit. 2010-3-8]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/interference.htm>>.

WELLS, J. C. *Pronunciation research by written questionnaire*. [online]. London : University College London, 2008. [cit. 2010-7-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells>>.

WELLS, J. C. *British English pronunciation preferences : a changing scene*. [online]. JIPA, 1999, roč. 29, č. 1, s. 33-50. [cit. 2010-3-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells>>.

WIDDOWSON, H. G. EIL, ESL, EFL: Global Issues and Local Interests. *World Englishes*, 1997, roč. 16, č. 1, s. 135-146.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford : Oxford University Press, 1978. ISBN 0-19-437077-X.

WONG, R. *Teaching pronunciation. Focus on English rhythm and intonation*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987, 89 s. ISBN 0-13-895095-4.

7 Profesní curriculum vitae

Mgr. Jaroslava Ivanová, M. A. (nar. 31. 7. 1954)

Zaměstnavatel

Pedagogická fakulta

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

Tel: +42/585635910

e-mail: jaroslava.ivanova@upol.cz

Vzdělání

2008 -2011: Doktorandské studium, PdF UP, pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

1994 -1999: Reading University, Centre for Applied Language Studies, Velká Británie, MA TEFL (Výuka angličtiny jako cizího jazyka), 1999

1974 -1979: Filozofická fakulta UP, učitelství pro anglický jazyk – český jazyk

Údaje o praxi od ukončení vysokoškolského studia:

Od roku	do roku	Název zaměstnavatele	Odborné zaměření prac. činnosti
1992-	doposud	PdF UP Olomouc	odborná asistentka bez vědecké hodnosti
1981-	1993	Gymnázium Jeseník	středoškolská učitelka
1979-	1980	Střední ekonomická škola, Pionýrská 30, Brno	středoškolská učitelka

Studijní opory:

Phonetics and Phonology 1. Olomouc: Vydavatelství UP. (v přípravě, předpokládaný rok vydání 2012).

Classroom language. Olomouc: Vydavatelství UP. (v přípravě, předpokládaný rok vydání 2012).

Learners with Specific Learning Difficulties. Olomouc: Vydavatelství UP, 2009. 62 s. ISBN 978 80 244 2296 1 (50%, 50% Alena Lenochová)

Příspěvky ve sbornících z konferencí:

Oral presentations of Bachelor students under detailed pronunciation scrutiny. In VÁLKOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English VII*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.

(v přípravě)

Reading aloud – a controversial skill. In Sborník z konference ELT Signposts. 2011 (v přípravě)

To Better English as a Language of Classroom Communication. In Proceedings *Profiting from Learner and Teacher Investment in ELT, Melaka, Malaysia*, 2011.

Reflection in Need of Grooming. In OBENAUŠOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English V*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, s 72-76. ISBN: 978 80 224 2451 4, 85 s. (100%)

Towards a More Efficient Teaching. In VÁLKOVÁ, S. (ed.) *New Trends in Educating Future Teachers of English IV*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, s. 32-47.

Oponentské posudky článků pro časopis Pertanika

- *Second Language Learner's Access to Parameters of Universal grammar: A syntactic Perspective* pro časopis Pertanika, Journal of Social Sciences & Humanities, Univerzita Putra Malajsie, Serdang, Selangor, manuskript č. JSSH/0172/2010.

Nepublikované recenze učebních souborů pro MŠMT pro výuku jazyka anglického:

2010. Recenzní posudek učebního souboru pro MŠMT (čj. 4651/10-23): GRZYCA a spol. *Oxford Maturita Excellence*. Příprava k maturitě základní úrovně. Oxford: Oxford University Press, 2010. ISBN: 978 019 443 0197.

PAULEROVÁ, E., MARIS, A. *New Headway Intermediate* (Maturita Student's Book, Maturita Workbook, Teacher's Book). Oxford: Oxford University Press, 2009, 4. vyd.

2009. Recenzní posudek učebního souboru pro MŠMT (čj. 1959/09-23): PUCHTA, H., STRANKS, J. *English in Mind* (Starter A1-5 C1.2). Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Aktivní účast na seminářích a konferencích (2008 - 2011)

10.9. -11. 2011 Konference ELT Signposts 2011 – 7th International and 10th National and International Conference of the Moravian and Silesian Association of Teachers of English (MSSUA). Brno: Faculty of Education, Masaryk University and MSSUA, o.s.

1. *Plakátová výsledků prvního ročníků projektu DOVU* (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020)

2. Příspěvek na téma: *Reading aloud – a controversial skill?* (Prezentace výsledků první fáze výzkumu disertační práce.)

23.3.2011. Čtyřhodinový seminář pro fakultní učitele ze ZŠ a SŠ *Jazykové materiály pro interaktivní tabuli a jejich metodické využití* v rámci projektu Zvyšování jazykově-metodické odbornosti učitelů AJ na ZŠ a SŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020)

1.12.2010, 8.12.2010, 15.12.2010. Čtyřhodinový seminář pro učitele ZŠ *Metodika práce s interaktivní tabulí* v rámci projektu Zvyšování jazykově-metodické odbornosti učitelů AJ na ZŠ a SŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020)

10.-12.9.2010. Konference ELT: Sharing Innovative Ideas and Experience – 7th International and 11th National Conference of the ATECR. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Katedra anglistiky PF UJEP, České Mládeže 8, 400 96 Ústí n. Labem

1. *Plakátová prezentace projektu DOVU*

2. Příspěvek na téma: *Zvyšování jazykově-metodické odbornosti učitelů AJ na ZŠ a SŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků* (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020)

25.10.2010. Prezentace *Pronunciation perspective on Bachelor student's oral presentations* (Ústní prezentace studentů bakalářského studia z hlediska výslovnosti) na jednodenní konferenci *New trends in educating future teachers of English VI*. Katedra anglického jazyka Pedagogické fakulty UP Olomouc.

23.4.2010. Metodický seminář pro učitele anglického jazyka ZŠ a SŠ: *Teaching through projects using an interactive white board* (Výuka prostřednictvím projektů a interaktivní tabule), Brno. Agentura Descartes, v.o.s.

23.4.2010. Metodický seminář pro učitele anglického jazyka ZŠ a SŠ: *Teaching Through Projects using an interactive white board* (Výuka prostřednictvím projektů a interaktivní tabule), Brno. Agentura Descartes, v.o.s.

11.-12.11. 2009, ICELT 2009: Profiting from Learner and Teacher Investment in ELT, Melaka, Malaysia. Seminář *To Better English as a Language of Classroom Communication*.

15.10.2009. Seminář *In the Search of an Effective Format of the Oral Part of the Final Language Exam* (Bachelor Studies) (Hledání vhodného formátu závěrečné jazykové zkoušky na úrovni C1.1 po 5. semestru bakalářského studia) na jednodenní konferenci *New trends in educating future teachers of English V*. Katedra anglického jazyka Pedagogické fakulty UP Olomouc.

11.-13.9. 2009, Český Těšín, 9th National and International Conference of the Moravian and Silesian Association of Teachers, seminář *English for the Teacher and Learners*.

24.4.2009. Metodický seminář (šestihodinový pro učitele ZŠ a SŠ): *Developing English as Classroom Language for the Teacher and Learner*, Praha. Agentura Descartes, v.o.s.

6.3.2009 Metodický seminář (šestihodinový pro učitele ZŠ a SŠ): *Audio-oral course* (Audio-orální kurz), Praha. Agentura Descartes, v.o.s.

14.10.2008. Seminář *Translation As a Skill* (Překlad jako řečová dovednost.) Jednodenní konference *New Trends in Educating Future Teachers of English IV*. Katedra anglického jazyka Pedagogické fakulty UP Olomouc.

Mezinárodní projekty SOCRATES

Wide Minds (WiMi) – The Human Face of Digital Learning (141975-LPP-1-2008-1-UK-COMENIUS-CNW) Koordinátor: Wales, partnerské země: ČR, Dánsko, Finsko, Francie, Itálie, Irsko, Kypr, Německo, Polsko, Rakousko, Španělsko, Švédsko a Turecko, 2008-2011

Sídlo WiMi Comenius Network, P.E.C., Felinfach, Lampeter, Ceredigion, SA48 8AF, Wales.

Působení v zahraničí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

10.10. -17.10.2010, Oulu – Finsko, Organizace konference pro učitele AJ, WiMi Comenius network

4.10. -11.10.2010, Murcia – Španělsko, Organizace konference pro učitele AJ, WiMi Comenius network

Účast na rozvojových grantech a projektech

Řešitelka: Zavedení nového předmětu Metodika výuky výslovnosti a pravopisu prostřednictvím ICT (KAJ/PRICT), grant FRVŠ 967/2009.

Spoluřešitelka: Projekt ESF - Investice do rozvoje vzdělávání. Zvyšování jazykově-metodické odbornosti učitelů AJ na ZŠ a SŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (reg.č.: CZ.1.07/1.3.00/14.0020), březen 2010 - březen 2013.

Pasivní účast na konferencích a seminářích

24. 11. 2010. Dvouhodinový seminář *Vyhledávání v zahraničních elektronických zdrojích*. Knihovna UP, Olomouc. Seminář veden PhDr. Z. KELNAROVOU.

12. 11. 2010. 39th ALTE Meeting and Conference Day - *Fairness and quality Management in Language Testing* (39. setkání a konferenční den ALTE - Princip spravedlnosti a zajištění kvality v testování jazyků) pořádané ALTE a Univerzitou Karlovou v Praze (Karolinum, Ovocný trh 3, Praha 1).

4. 11. 2010. OUP mini-konference akreditovaná MŠMT č.j. 25363/2008-25-534: *Choose it, Use it, Love it*. Střední zdravotnická škola E.Pottinga. Olomouc, Pottingova 2, ČR.

8 Klíčová slova a anotace v češtině, angličtině a němčině

Klíčová slova:

orální dovednosti, hlasité čtení, český akcent v angličtině, britská spisovná výslovnost, cíle ve výuce výslovnosti, konzistence hodnocení, pregraduální příprava učitelů angličtiny, klíčové kompetence učitelů, komunikativní kompetence, fonologická kompetence.

Key words:

oral skills, reading aloud, Czech accent in English, British standard pronunciation, aims in pronunciation teaching, assessment consistency, pre-service teacher training of English teachers, key teacher competencies, communicative competence, phonological competence.

Anotace

Práce se v teoretické části zabývá orálními dovednostmi v cizojazyčné výuce, jejich vztahu ke klíčovými kompetencím učitele, ke komunikativní kompetenci a oborově předmětové kompetenci budoucích učitelů anglického jazyka, kteří nejsou rodilými mluvčími angličtiny. Dále se diskuse orálních dovedností zaměřuje na hlasité čtení, jeho nácvik a hodnocení z hlediska anglické výslovnosti se zřetelem k nejčastějším odchylkám od britské spisovné výslovnosti u českých studentů učitelství anglického jazyka se zřetelem k cílům výuky výslovnosti. Teoretická část tedy představuje syntézu poznatků z oborů pedagogiky, psychologie, sociolingvistiky, lingvodidaktiky a lingvistiky.

Prvním cílem výzkumu práce je identifikovat míru českého akcentu v anglické výslovnosti a jeho příčiny dle závažnosti, kterou jim přisoudili vysokoškolští učitelé na základě hodnocení nahrávek hlasitého čtení, které poskytli studenti prvního ročníku na konci kurzu Fonetika a fonologie. Dalším cílem je zjistit, jaký vliv má strukturovaný nácvik hlasitého čtení na předpokládané snížení míry českého akcentu u studentů kombinovaného studia. Třetím cílem je zjistit konzistenci hodnocení míry českého akcentu mezi hodnotiteli, z nichž jeden je rodilým mluvčím anglického jazyka a ostatní jsou rodilými mluvčími českého jazyka. Posledním cílem je identifikovat proměnné, které mohou mít vliv na míru českého akcentu v angličtině studentů anglického jazyka jako potenciálních budoucích učitelů anglického jazyka.

Výsledky výzkumu jsou následující. 62,1 % studentů má středně silný český akcent, 24,2 % má velmi slabý český akcent, ale 13,6 % studentů má v angličtině velmi silný český akcent. K míře českého akcentu v anglické výslovnosti studentů v procesu hlasitého čtení nejvíce přispívají výslovnostní jevy, jež jsou seřazeny od nejzávažnějších po méně závažné: rytmus, intonace, výslovnost individuálních hlásek, slovní a větný přízvuk. U většiny studentů (81 %) se prokázalo, že strukturovaný nácvik hlasitého čtení, který se opírá o vzorovou nahrávku rodilého mluvčího angličtiny, má na snížení českého akcentu studentů vliv. Naměřené korelace mezi hodnotiteli ukazují, že jsou ve svém hodnocení míry českého akcentu konzistentní.

Hodnotiteli nahrávek hlasitého čtení jsou vysokoškolští učitelé předmětu Fonetika a fonologie z pedagogických fakult, kteří v důsledku postupného snižování počtu kontaktních hodin v denním a kombinovaném studiu musí hledat účinné alternativní formy nácviku i hodnocení výslovnosti v angličtině. Jednu takovou formu představuje strukturovaná příprava nácviku hlasitého čtení a následné hodnocení nahrávek studentů jejich vysokoškolskými učiteli a písemná a/nebo ústní reflexe studentů kombinovaného studia v průběhu ústní prezentace portfolia kurzu což tvoří náplň ústní zkoušky z předmětu Fonetika a fonologie. Tento přístup však předpokládá rozvoj analytických, (sebe)reflektivních a (sebe)hodnotitelských dovedností studentů, které jsou podloženy znalostmi kognitivního charakteru, které získali v předmětu Fonetika a fonologie. Dále počítá s rozvojem kooperace se spolužáky v aktu hodnocení a kooperace s vysokoškolským vyučujícím, který se však stává podněcovatelem, organizátorem a rádcem v jejich procesu osvojování anglické výslovnosti.

Annotation

This thesis in its theoretical part deals with oral skills in foreign language teaching, their relationship with key teacher competencies, communicative competence and subject-specific competencies of would-be teachers of English language who are non-native speakers of English. Further on, oral skills are discussed with focus on reading aloud, its practice and assessment from the point of view of British standard pronunciation, namely with respect to errors made by Czech students of English in pre-service teacher training and with respect to aims in pronunciation teaching. As a result, the theoretical part represents the synthesis of knowledge drawing on pedagogy, psychology, sociolinguistics, methodology of foreign language teaching, and linguistics.

In research in question, the first aim is to identify the extent of Czech accent in English pronunciation and the causes of Czech accent with respect to their gravity assigned to them by university teachers

on basis of their assessment of recordings of reading aloud supplied by first-year university students at the end of the Phonetics and Phonology course. The second aim is to find out about the extent of the influence of the structured practice over the foreseeable reduction of Czech accent of distance study students. The third aim is related to the consistency of assessors who are native speakers of English and Czech in assessing the extent of Czech accent in student English. The last aim is to identify variables contributing to the extent of Czech accent in English of students who are potential would-be teachers of English.

The research data is as follows. 62,1 % of students speak English with moderately strong Czech accent, 24,2 % with weak Czech accent, but 13,6 % with very strong Czech accent. Problems with rhythm, intonation, pronunciation of individual phonemes, word and sentence stress are pronunciation features which contribute to the extent of Czech accent in the students' pronunciation of English and are ordered from the most to the least relevant ones. Most students have proved that structured practice of reading aloud modelled on the recording of a native speaker of English exercises the influence over the reduction of students' Czech accent. The correlation between the assessors in question showed a moderately high level of consistency.

The assessors of the recordings of reading aloud are the university teachers of the Phonetics and Phonology courses from the Faculties of Education. Due to the gradual reduction of contact lessons in full-time and distance studies they are forced to look for effective alternative ways of practising and assessing English pronunciation. One format might be the structured practice of reading aloud and the follow-up assessment of these recordings by their university teachers and distant study students' written and/or oral reflection as part of their oral presentation of their course portfolios. This attitude, however, on one hand presupposes the development of analytical, (self)reflection and (self)assessment students' skills drawing on knowledge of cognitive nature acquired in the course of Phonetics and Phonology, and on the other hand, the development of co-operation in terms of peer assessment and co-operation with the university teacher who has become a stimulator, organizer and councillor in their process of pronunciation acquisition.

Annotation

Die Arbeit befasst sich im theoretischen Teil mit Oralfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, ihrem Verhältnis zu den Schlüsselkompetenzen des Lehrenden, zur kommunikativen Kompetenz und zur Studienfachkompetenz zukünftiger Lehrender der englischen Sprache, für die Englisch eine Fremdsprache ist. Oralfertigkeiten werden weiter diskutiert aus dem Gesichtspunkt der Einübung

und Auswertung des lauten Lesens hinsichtlich der Merkmale der englischen Aussprache, d.h. hinsichtlich der häufigsten Abweichungen von der britischen Standardaussprache. Daraus ergibt sich, dass der theoretische Teil eine Synthese der Erkenntnisse aus den Fachgebieten Pädagogik, Psychologie, Soziolinguistik, Linguodidaktik und Linguistik darstellt.

Das erste Ziel der Erforschung im Rahmen dieser Arbeit ist, das Maß des tschechischen Akzents in der englischen Aussprache und die Ursachen des tschechischen Akzents nach Gewichtigkeit zu identifizieren, die ihnen von den Hochschullehrenden auf Grund der Analyse der Aufnahmen des lauten Lesens zuerkannt wurde. Diese Aufnahmen wurden von den Studierenden des 1. Studienjahrs am Ende des Kurses Phonetik und Phonologie zur Verfügung gestellt. Ein weiteres Ziel ist, den Einfluss des strukturierten Trainings des lauten Lesens auf die vorausgesetzte Reduzierung des Maßes des tschechischen Akzents bei Studierenden des Kombinierten Studiums festzustellen. Das dritte Ziel ist die Feststellung der Konsistenz der Evaluation des Maßes des tschechischen Akzents sowohl unter den tschechischen als auch englischen Evaluatoren. Das letzte Ziel ist Veränderliche zu identifizieren, die das Maß des tschechischen Akzents beeinflussen können.

Obwohl im Prozess des lauten Lesens sowohl der positive als auch der negative zwischensprachliche Transfer zur Geltung kommt, sind die Evaluatoren zu dem Schluss gekommen, dass der negative Transfer den größten Beitrag fürs Maß des tschechischen Akzents in der englischen Aussprache leistet. Einzelne Ausspracheerscheinungen sind von den wichtigsten zu weniger wichtigen eingeordnet: Rhythmus, Intonation, Aussprache individueller Laute, Wort- und Satzakzent.

Evaluatoren der Aufnahmen des lauten Lesens sind Hochschullehrende des Faches Phonetik und Phonologie aus Pädagogischen Fakultäten, die infolge einer allmählichen Reduktion der Kontaktstunden im Präsenz- und Kombinierten Studium nach effektiven alternativen Formen der Einübung und Bewertung der englischen Aussprache suchen müssen. Eine solche Form stellt eine strukturierte Vorbereitung des Trainings des lauten Lesens und die darauf folgende Analyse der Aufnahmen sowohl von Studierenden als auch Hochschullehrenden dar. Dies aber setzt einerseits die Entwicklung von analytischen, (selbst)reflektiven und (selbst)auswertenden Fertigkeiten der Studierenden voraus, auf guten Grundlagen kognitiven Charakters beruhend, die sie im Fach Phonetik und Phonologie erworben haben, andererseits ist die Entwicklung der Mitarbeit mit Mitlernenden im Akt der Evaluation und die der Mitarbeit mit dem Hochschullehrenden von großer Bedeutung. Der Hochschullehrende wird jedoch Initiator, Organisator und Helfer in ihrem Prozess der Aneignung der englischen Aussprache.

