

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Kateřina Šteklová

**Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v angličtině u českých žáků
základní školy se zaměřením na výuku výslovnosti**

Disertační práce

Školitel: Doc. PhDr. Alena Lenochová, CSc.

Obor: Pedagogika (se zaměřením na anglický jazyk)

Olomouc 2011

Poděkování

Děkuji své školitelce Doc. PhDr. Aleně Lenochové, CSc. za vedení, inspiraci a podporu při tvorbě této práce. Děkuji také Doc. PhDr. Jiřímu Škodovi, PhD. za pomoc a podporu.

Prohlášení:

"Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v angličtině u českých žáků základní školy se zaměřením na výuku výslovnosti* vypracovala samostatně, a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu, ze kterých jsem čerpala. Současně dávám svolení k tomu, aby tato disertační práce byla používána ke studijním účelům."

V Ústí nad Labem dne:

Podpis:

Klíčová slova: klíčová kompetence komunikativní

předprimární výuka cizích jazyků

primární výuka cizích jazyků

výslovnost

komunikativní kompetence,

segmentální zvukové prostředky

suprasegmentální zvukové prostředky

Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky

povinná výuka cizího jazyka

výuka angličtiny

návaznost výuky

Key words: key communicative competence

foreign language teaching to pre-primary pupils

foreign language teaching to primary pupils

pronunciation

communicative competence

continuity

segmental sound features,

suprasegmental sound features

Common European Framework for languages

compulsory language learning

English language teaching

Anotace:

Disertační práce zpracovává téma vlivu předškolní výuky angličtiny na rozvoj komunikativní kompetence žáků v tomto jazyce. Nutnou podmínkou procesu rozvoje komunikativní kompetence v hodinách angličtiny je ovládnutí cizího jazyka na úrovni, která komunikaci umožní. Správná produkce výslovnosti cizího jazyka je základní složkou jazykového kódu.

Teoreticky se práce zaměřuje na přístup k výuce výslovnosti v historii didaktiky angličtiny a na současný přístup k této problematice. Ve vzdělávacích programech České republiky práce zkoumá systémové změny v zavádění rané a povinné výuky cizích jazyků a v přístupu k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Jazyková komunikativní kompetence je uvedena ve vzájemnou souvislost s klíčovou kompetencí komunikativní jako nástroj umožňující její úspěšný rozvoj.

Výzkum testuje existenci vlivu předprimární výuky angličtiny na kvalitu výslovnosti žáků pěti základních škol v Ústeckém kraji a dále hledá vzájemný vztah mezi výsledky hodnocení výslovnosti a návazností výuky angličtiny. Výslovnost byla testována u mladších žáků základních škol ve 3. třídě a u starších žáků v době opuštění základní školy, ve třídě 9.

V obou věkových skupinách jsou porovnávány tři záměrné výběry žáků shodného věku. Tyto byly vytvořeny dle jejich jazykového životopisu vzhledem k ranému počátku jejich výuky a vzhledem k návaznosti obsahu výuky v 1. a 2. třídě. Výzkum užívá kombinaci metod

a) kvantitativního výzkumu ke statistickému zpracování dat a metod b) kvalitativního výzkumu k doplnění obrazu pedagogické reality v dané problematice. Výslovnost byla testována v řečové produkci žáků prostřednictvím pořízených audio-nahrávek, videonahrávek, a v přímém strukturovaném pozorování. K vyhodnocení kvality výslovnosti byl použit holistický přístup pro zjištění celkového dojmu a atomistického přístupu pro detailní informace o kvalitě výslovnosti žáků.

Výsledky kvantitativního výzkumu lze shrnout následovně:

- vliv předprimární výuky angličtiny je patrný u žáků 3. tříd, tedy i ve skupině, kde byla výuka v návaznosti obsahu přerušena
- u žáků tříd 9. tento vliv ve skupině s přerušenou návazností již není patrný. Porovnání aritmetických průměrů výsledků hodnocení výslovnosti těchto žáků se žáky ze skupiny kontrolní nevykazuje statisticky významný rozdíl

- žáci skupin s výukou návaznou dosahují značně lepších výsledků v hodnocení jejich výslovnosti

Kvalitativní výzkum přinesl následující zjištění:

- metody výuky žáků s výukou návaznou vedou k vyšší úrovni ovládnutí anglické výslovnosti.
- skupiny bez návazné výuky v primárním věku a také skupiny kontrolní nejsou v základních školách Ústeckého kraje, kde byl výzkum prováděn, vyučovány angličtině tak, aby dosahovaly stejně dobré výslovnosti angličtiny jako skupiny s výukou návaznou. Návaznost ve výuce angličtiny je důležitým faktorem umožňujícím
- Rozhovory s učiteli a žáky prokázaly, že žáci nebyli vystaveni angličtině tak často, jako žáci skupin s výukou návaznou.

Hodnocení výslovnostního profilu žáků 9. tříd ukázalo značné nedostatky ve fonologické kompetenci žáků, jejichž výuka neměla návazný charakter. Výslovnost žáků 9. tříd, kde nelze vyzorovat návaznost v obsahu výuky ve stupni primárním, lze zařadit na stupeň A1. Špatná výslovnost u nich může být překážkou úspěšné produkce srozumitelného ústního projevu v procesu rozvoje klíčové kompetence komunikativní.

Abstract:

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

The research tests whether pre-primary language teaching influences the quality of pupils' pronunciation in five basic schools in the region of Ústí nad Labem. The research

project also seeks possible connection between the pronunciation assessment and continuity of English language teaching. English pronunciation was tested in two age groups of pupils: 3rd graders and 9th graders. Each age group was divided into 3 sections according to the history of their English language learning and according to its continuity in their lower primary school age. Quantitative methods are used for statistic data processing and qualitative methods are used to seek a complex picture of the pedagogical reality in this issue.

The pupils' pronunciation was tested with the use of audio-recordings, video-recordings and within direct structured observations. The pronunciation assessment was performed according to the holistic approach picturing the pronunciation in the global way and according to the atomistic approach providing detailed information concerning the pupils' pronunciation quality. The quantitative research results may be summarized as follows:

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

The qualitative research brought following results:

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

Teachers' and pupils' interviews proved the fact that these pupils who gained bad pronunciation testing results were not exposed to English as often as the continuously taught groups. The assessment of detailed pronunciation profile showed major defects of their phonological competence. Pronunciation of the 9th graders who were not taught continuously on the lower-primary level may be evaluated as being on the reference level A1. Their bad

pronunciation may be a great difficulty in their successful production of intelligible speech in the format of key communicative competence development.

Résumé

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

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

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

La recherche quantitative a donné des résultats suivants:

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

La recherche qualitative a donné des résultats suivants:

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

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

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

OBSAH

Anotace:	5
Úvod	13
Cíl práce	13
Úvodní poznámka	13
1. Výuka anglické výslovnosti jako odborný problém.....	17
1.1 Přístup k výuce výslovnosti v didaktice angličtiny v krátkém historickém pohledu až do dnešních dnů.....	17
1.2 Faktory ovlivňující výuku výslovnosti.....	22
1.2.1 Mateřský jazyk	24
1.2.2 Věk žáků.....	26
1.2.3 Kvalita učitele	28
1.2.4 Kontinuita výuky.....	29
1.2.5 Který zvuk angličtiny máme vyučovat?	30
1.2.6 Fonologická kompetence dle referenčních úrovní A1 a A2.....	31
2. Výuka cizích jazyků v systému základního vzdělávání v České republice – krátká historická paralela a současná situace	38
2.1 Vzdělávací programy doby nedávno minulé.....	39
2.1.1 Vzdělávací program Základní škola.....	40
2.1.2 Vzdělávací program Obecná škola.....	40
2.1.3 Vzdělávací program Národní škola	41
2.1.4 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice	43
2.1.5 Podpůrné programy napomáhající zavedení rané výuky cizích jazyků dle připravované kurikulární změny	44
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	46
2.2.1 Klíčové kompetence	47
2.2.2 Průřezová témata	48
2.2.3 Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace	48
2.3 Evropská dimenze našeho jazykového vzdělávání	50
2.3.1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky	50
2.3.2 Evropská jazyková portfolia.....	51
2.4 Raná výuka angličtiny v České republice – současná situace.....	52
2.4.1 Raná výuka angličtiny v soukromé sféře	52

2.4.2 Raná výuka angličtiny v systému státního školství v České republice	54
3. Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v závislosti na rozvoji jazykové komunikativní kompetence v cizím jazyce	55
3.1 Jazyková komunikativní kompetence	57
3.2 Klíčová kompetence komunikativní.....	59
3.3 Rozvoj klíčové kompetence komunikativní: syntéza pohledu lingvisty i pedagoga	60
3.4 Multikulturní výchova.....	63
4. Výuka anglické výslovnosti jako výzkumný problém	65
4. 1. Výzkumný problém, cíle výzkumu	65
4.2. Design a metody výzkumu.....	67
4.2.1 Proměnné a stanovené hypotézy	68
4.2.2 Metody výzkumu.....	69
4.3 Výběrový soubor a jeho vlastnosti	73
4.4 Výsledky výzkumu.....	75
4.4.1 Testování hypotéz	75
4.4.2. Komplexní výslovnostní profil průměrných žáků výběrových skupin	92
4.4.3 Kvalitativní část výzkumu.....	95
5. Závěr.....	100
Literatura	108
Přílohy	120
Příloha č.1: Hodnotící tabulky pro holistické hodnocení výslovnosti	120
Příloha č. 2: Tabulky pro atomistické hodnocení výslovnosti	123
Příloha č. 3 Modely realizace vokálů a dvojhlásek	127
Příloha č. 4.....	129
Obecná charakteristika referenčních úrovní A1 a A2 dle Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky	129
Příloha č. 5.....	130
Výňatky ze vzdělávacích programů prezentovaných v kapitole 2.1.....	130
Příloha č. 6 Přehled získaných bodů ve výzkumném šetření všech skupin	134
Seznam grafů.....	146
Profesní curriculum vitae	147
Publikační činnost	149

Úvod

Cíl práce

Disertační práce je příspěvkem do diskuse vedené mezi laickou i odbornou veřejností na téma **efektivnosti raného začátku výuky cizího jazyka v procesu rozvoje jeho výslovnosti**. Cizí jazyk je pevnou součástí kurikula základních škol v České republice. **Raný začátek výuky cizího jazyka** může přispět k pozdější kvalitní schopnosti užívat jej, tedy přinést své ovoce. Úspěch je ovšem zaručen pouze při dodržení určitých nutných podmínek. Nedostatek kvalifikovaných učitelů a absence **návaznosti** při výuce cizího jazyka, angličtiny, jsou nebezpečnými faktory, které znemožňují vyučovat angličtinu jako prostředek **komunikace**, ne pouze jako jeden z povinných školních předmětů. Výuka cizího jazyka komunikativní metodou je ideálním prostředím pro rozvoj **klíčové kompetence komunikativní** namířené na dorozumění se v cizojazyčném a multikulturním prostředí. Správná **výslovnost cizího jazyka** je zárukou kvalitní schopnosti dorozumět se.

Děti v předprimárním věku vykazují schopnost osvojovat si „kousky jazyka“ rychleji a snadněji, spíše než se jazyku zdlouhavě cíleně učít. Jsou-li děti předškolního a raně školního věku vystaveny reálné komunikaci v cizím jazyce, velmi rychle začínají jazykem, byť v limitované podobě, komunikovat. Počátek řečové produkce v cizím jazyce je tedy imitací zvukové podoby jednoduchých slov a mluvních úseků. Kvalitní raná výuka cizího jazyka může být zárukou jeho úspěšného ovládnutí v pozdějších letech s cílem kvalitně v tomto jazyce komunikovat.

Disertační práce si klade za cíl prozkoumat, je-li raný začátek výuky cizího jazyka – angličtiny – v základních školách Ústeckého kraje výhodou pro správné ovládnutí její zvukové stránky.

Úvodní poznámka

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

definována lingvisty.

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

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

V podmínkách českého školství lze jasně vysledovat již koncem 80. let tendenci reagovat na požadavky rodičů pro zavedení výuky angličtiny v co nejranějším věku. Mnoho státních mateřských škol proto zařazuje nepovinnou výuku angličtiny do předškolního ročníku. Děti vyučují samotné kmenové učitelky, či externí učitelé z jazykových agentur. Tato poptávka dala vzniknout mnoha soukromým jazykovým školám, které poskytují výuku angličtiny pro předškoláky. Mnoho základních škol zavádí výuku angličtiny již od první třídy a pokouší se tak (především v očích rodičů, kteří danou základní školu pro své ratolesti zvolili) zaplnit mezeru vznikající mezi anglickými hodinami v mateřské škole a povinnou výukou cizího jazyka ve třetí třídě. Podle změn ve výukových programech, které přinesla tak zvaná „Bílá kniha“ neboli **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** (MŠMT 2001) se děti v České republice začínají od roku 2007 povinně učit cizímu jazyku ve třetí třídě základní školy. Velké množství českých dětí se ale anglicky opravdu začíná učit již v mateřské škole. Bohužel neexistuje pevná záruka návazné výuky primární. Proces, který započal výukou v mateřské škole, je velmi často narušen. Naprostá většina základních škol totiž nereflektuje **předprimární výuku cizího jazyka** a doposud získané znalosti žáků ve výuce cizího jazyka v prvních třídách základní školy. V Ústeckém kraji tuto reflexi a důsledné dodržování návaznosti výuky angličtiny můžeme vysledovat pouze v několika základních školách z celkového počtu 268 základních škol.

Ačkoli mnoho předškoláků dnes prochází výukou angličtiny, tento fakt je ve výuce primární opomíjen. Žáci se v první třídě **znovu** začínají „učit“ shodnou slovní zásobu, se kterou se seznámili v mateřské škole (názvy barev, číslovky do 10, slovíčka označující rodinné příslušníky, části těla atd.), anglické dětské písničky a jednoduché učitelovy povely.

Tak je porušena ceněná návaznost výuky a může dojít ke snížení motivace dětí začít skutečně komunikovat v angličtině. Vyučovaný jazyk tak není prostředkem komunikace, ale jen školním předmětem. „Hlavním záměrem výuky v hodinách cizího jazyka má být rozvíjení žákovy schopnosti tímto jazykem komunikovat. Cílem této výuky je **komunikativní kompetence** a učitelovo úsilí musí být namířeno na rozvoj všech jejích komponentů“ (Brown 2001, s. 69). Cílem úsilí českého učitele je rozvoj žákových klíčových kompetencí, tak jak jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

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

Důvody výše popsaného stavu věcí mohou být následující:

- Učitelé samotní nehovoří anglicky tak dobře, aby tento jazyk užívali bez zábran a strachu z vlastních chyb.
- Učitelé neužívají při výuce správnou strategii a metody vedoucí žáky ke schopnosti komunikovat v angličtině.

Na danou situaci by měli reagovat ředitelé škol, ale i samotní rodiče tím, že budou vyžadovat reálné výsledky dlouhodobé výuky cizího jazyka (angličtiny) v podobě schopnosti dětí jazyk užívat. Zdá se totiž, že finanční prostředky, čas i lidská energie jsou plýtvány a výuka nepřináší své kýžené ovoce.

Tato práce se pokusí doplnit empirické zkoumání výsledků výuky angličtiny v českých základních školách **hodnocením kvality výslovnosti angličtiny** u českých žáků. Zaměřuje se na zkoumání **vlivu předprimární výuky angličtiny na rozvoj anglické výslovnosti**. Otázkou stále zůstává efektivnost zavedení výuky angličtiny v předprimárním věku žáků. Mnozí odborníci hovoří o výrazné schopnosti nejmladších žáků imitovat a osvojit si výslovnost cizího jazyka.

Lynn Cameron v publikaci Teaching Languages to Young Learners (Výuka jazyků u nejmladších žáků) hovoří o všeobecném trendu rané výuky jazyků a zmiňuje též její dopad na rozvoj výslovnosti. „V posledních desetiletích roste zájem vyučovat cizí jazyky na primární a dokonce předprimární úrovni. Výzkumníci věří, že u dětí, u nichž je započato s ranou výukou

cizích jazyků, se vyvinou a dokonce zůstanou některé základní dovednosti v těchto cizích jazycích. Nejedná se však o veškeré jazykové dovednosti, které jsou rozvinuty. Nejvýraznější kladný vliv lze pozorovat na rozvoji poslechových dovedností a na kvalitě výslovnosti. Tento fakt je však často omezen pouze na situace, kdy jsou děti vystaveny reálné komunikaci v reálných situacích a nemusí se vztahovat na výuku školní” (Cameron 2001, s. 17).

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

Jak potvrzují odborníci, raný začátek je výhodný především pro rozvoj ovládnutí zvukové stránky jazyka. Projeví se tedy raný začátek výuky angličtiny kladně na stupni osvojení si správné **výslovnosti** tohoto cizího jazyka u českých žáků **nižšího stupně primární školy**? Projeví se raný začátek výuky angličtiny také na **kvalitě výslovnosti** cizího jazyka v **pozdějších letech školní docházky**?

Tato práce si klade za úkol **zkoumat efektivitu školní výuky výslovnosti angličtiny** v kontextu **návaznosti na výuku předprimární**. Za použití **metod kvantitativního výzkumu** bylo rozhodnuto testovat **kvalitu výslovnosti angličtiny u českých žáků primární školy nižšího i vyššího stupně**.

1. Výuka anglické výslovnosti jako odborný problém

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

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

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

V současnosti je kvalitní výslovnost cizího jazyka vysoce ceněnou dovedností. V minulosti, kdy mluvený projev nebyl vždy v centru pozornosti jazykového vyučování „byla výslovnost spíše Popelkou stojící za výukou gramatických pravidel a memorováním slovní zásoby“ (Celce-Murcia 2002, s. 2). Moderní výuka výslovnosti angličtiny se vyvíjela ve dvou proudech, které představovaly odlišné přístupy k tomuto problému: 1) intuitivně imitativní a 2) analyticko-lingvistický (Kelly 1969, citováno dle Celce Murcia 2002, s. 2). Intuitivně imitativní přístup závisí na schopnostech žáka vnímat zvukový plán cizího jazyka, kterému je vystaven, a pokusit se imitovat hlásky cílového jazyka, slovní přízvuk, a jeho rytmus. Vedle toho přístup analyticko-lingvistický spočívá ve využívání výukových pomůcek, jakými jsou fonetická abeceda, tabulky kontrastivních zvuků či drilová cvičení.

V průběhu dvou minulých století sledujeme také výukové metody, jež odsouvají zvukovou podobu jazyka jako sekundární problematiku. Takovým přístupem je známá

Gramaticko-překladová metoda (Grammar Translation Method).¹ Za použití této metody se cizojazyčná výuka soustředila na schopnost žáka pochopit psaný text, dokonale jej přeložit do jazyka mateřského a intelektuálně těžít z jeho obsahu. **Zvuková stránka cizího jazyka byla irelevantní.** Tímto způsobem byly vyučovány nejprve klasické jazyky, tedy řečtina a latina a v 19. století též jazyky moderní, především francouzština, němčina a také angličtina. Ač je tato metoda považována za dávno překonanou, popis základního vyučovacího schématu nápadně připomíná jazykové vyučování tak, jak je známo z vlastních zkušeností:

„Typická hodina sestávala z prezentace gramatických pravidel a prostudováním seznamu nové slovní zásoby, následovalo překladové cvičení“ (Richards 1985, s. 126).

Gramaticko-překladová metoda byla mnohými pedagogy odmítána a tato reakce dala vzniknout metodám, které kladly důraz na mluvený projev v cizím jazyce. Byla to takzvaná **Přímá metoda (Direct Method)**, jež vznikla na přelomu 19. a 20. století. Výslovnost je dle této metody vyučována tím způsobem, že studenti imitují a opakují zvuky cílového jazyka. Přímá metoda byla vyvinuta na základě pozorování dětí v procesu nabývání jazyka mateřského a dospělých lidí, kteří se učili cizímu jazyku bez pomoci jeho cílené výuky. Pokračovateli této metody byli zastánci mnohých naturalistických metod. Celce-Murcia označuje za pokračovatele Ashera v metodě Celkové fyzické odezvy (**Total Physical Response**) (1977)² a Krashena a Terrella s jejich Přirozeným přístupem (**The Natural Approach**)³ (1983). Oba tyto přístupy se zprvu zaměřují na poslechové dovednosti žáků, bez tlaku na vynucení mluvené produkce cizího jazyka, čímž dávají žákovi prostor pro „internalizaci cílového zvukového systému“ (Celce-Murcia 2002, s. 3).

Důraz na mluvenou podobu jazyka kladli také lingvisté a učitelé, jejichž snahy jsou označovány za **Reformní hnutí (Reform Movement)**. Skupině fonetiků sdružených v tomto hnutí připisujeme zásluhy za nesmírně důležitý krok, který ovlivnil kvalitu výuky výslovnosti v pozdějších letech. Bylo jím založení **Mezinárodní fonetické asociace (International Phonetic Association)**⁴ v roce 1886. Za zakladatele této organizace jsou považováni

¹ Gramaticko-překladová metoda byla nazývána také metodou pruskou, neboť vycházela z názorů německých scholastiků. Poprvé byla podrobně popsána v knize učitele B.Searse: vydané ve Spojených státech v roce 1845 pod názvem *The ciceronian of the Prussian Method of Teaching Element of the Latin Language* (Richards-Rodgers, 2009, s. 5) .

² Metoda Total Physical Response byla založena na koordinaci řeči a pohybové akce, například dle učitelem opakovaných pokynů, jež vyžadovaly žákovu fyzickou odezvu. Metodu vyvinul James Asher, profesor psychologie na San Jose State University v Kalifornii (Richards,Rodgers, 2009, s.73).

³ The Natural Approach vyzdvihoval osvojení si jazyka v přirozené komunikaci, toleranci k chybám, kterých se žák v procesu učení dopouští a osvojování si gramatických pravidel v komunikaci, ne ve formální výuce.

⁴ International Phonetic Association, <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/>.

Angličan Henry Sweet, Francouz Paul Passy a Němec Wilhelm Viötor. Tito jazykovědci vytvořili **Mezinárodní fonetickou abecedu (International Phonetic Alphabet)** známou pod zkratkou **IPA** (viz níže 1.2.6.1). Fonetická abeceda umožnila přesný popis zvuků v procesu výuky cizích jazyků. IPA je jakousi abecedou složenou ze symbolů reprezentujících jednotlivé zvuky. Vytvoření IPA tedy položilo základy analyticko-lingvistickému přístupu k výuce výslovnosti. Jazykovědci a učitelé sdružení v Mezinárodní fonetické asociaci prosazovali ve výuce cizích jazyků také následující principy:

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

Dnes je IPA běžnou součástí cizojazyčného vyučování. Britská nakladatelství přistupují k informaci o fonetických symbolech jako k nutné součásti studijních příloh vedle seznamu slovní zásoby, která obsahuje fonetický přepis, a tvarů nepravidelných sloves. K užívání IPA v praxi se dále vyjadřují v kapitole 1.2.6.1.

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

Audiolingvální metoda má svůj původ v americkém strukturalismu, který nazírá jazyk jako systém strukturálně uspořádaných elementů a je studován v pyramidálním uspořádání od fonetické roviny po rovinu textovou. (Richards – Rodgers 2009, s. 56) Výuka cizího jazyka je založena na behavioristické teorii výuky za použití podmiňování v systému pozitivní zpětné vazby. Výuka probíhá bez použití mateřského jazyka žáků. Primární je mluvená podoba jazyka, která ve výuce předchází podobu psanou. Výuka gramatických pravidel je založena na drilových opakováních jazykových struktur. Učitel prezentuje věty, které žáci ihned opakují, samostatně jsou pak schopni strukturu užít v malé modifikaci nahrazením nového slova, které

předloží učitel. Základní myšlenkou tohoto postupu je opakování jazykových struktur v takovém množství až je žák tyto schopen samostatně použít. Výuka výslovnosti probíhala v podobném duchu. Žáci imitují učitele, „k výuce byla používána drilová výslovnostní cvičení typu „minimal-pair drill“⁵.(Celce-Murcia 2002, s. 3) „Počáteční výuka jazyka je zaměřena na ovládnutí fonologických a gramatických struktur, ne na výuku slovní zásoby.“ (Richards Rodgers 2009,s. 56) Tato metoda byla hojně užívána v 50. a v 60. letech, především ve spojených státech.

V 70. letech minulého století byly vytvořeny další výukové metody, které přistupovaly specifickým způsobem výuce výslovnosti angličtiny. Byly to metody nazývané The Silent Way a Community Language Learning. Tyto metody nejsou v běžné školní praxi využitelné. Tichou metodu – **The Silent Way** vyvinul Caleb Gattegno⁶. Metoda je ve výuce výslovnosti charakteristická snahou o dosažení přesnosti v produkci zvuků, slovního přízvuku, rytmu angličtiny a intonace od prvopočátků výuky. Učitel hovoří co nejméně, jak vyplývá z názvu metody, gesty a mimikou indikuje to, co má student udělat a propracovaným rytmickým systémem vyťukává ukazovátkem slovní přízvuk a na prstech ukazuje počet slabik potřebného slova. „Gattegno vyvinul vlastní pomůcku pro výuku anglických zvuků, barevnou tabulku zvuků (**sound-colour- chart**) (Brown 2000, s. 29). Samohlásky v horní části tabulky jsou reprezentovány jednou barvou, diftongy dvěma, souhlásky jsou umístěny v dolní části tabulky.

Metodu **Community Language Learning** vyvinul Charles A.Curran dle humanistických pedagogických postupů Carla Rogerse. Výuka probíhá v kruhovém uspořádání studentů, uprostřed je umístěn magnetofon. Učitel poskytuje překlad slov a frází, které si žák přeje vyjádřit v cizím jazyce, když je správně zopakuje, tento projev je nahrán na magnetofon. Tato metoda přináší výukový nástroj nazvaný lidský počítač (**human computer**). „Tento je zapínán a vypínán žáky tak, aby poskytl správnou výslovnost slov a frází, které zopakuje tolikrát, kolikrát si žák přeje“ (Celece-Murcia 2002, s. 7) poskytuje žákům možnost dosáhnout správné výslovnosti vlastním tempem. Tento postup je v běžné školní výuce jen těžko

⁵ Drilová cvičení typu minimal pair jsou založena na odlišnosti jediného distinktivního zvukového prvku (fonému) v jinak shodných slovech, které se významově liší. Cvičení jsou užívána proto, aby si student uvědomil zvukový kontrast daných fonémů. Učitel zde musí podat explicitní vysvětlení ohledně rozdílu mezi oběma fonémy. Například: **Øri:- tri:, pet-bet, bit-bi:t**

použitelný.

Od 80. let 20. století do současnosti dominuje ve výuce angličtiny **komunikativní přístup (Communicative Approach)**, jehož vytvoření je připisováno nejčastěji britským lingvistům (Richards 1989, s. 48). Základní myšlenkou této metody je výuky angličtiny za účelem uskutečňovat kvalitní komunikaci v tomto jazyce a zapojovat se do rozličných řečových situací (kladení otázek, popis cesty, vyjadřování osobních preferencí atd.)

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

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

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

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

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

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

1. respektování mateřského jazyka
2. orální základ výuky
3. priorita řečové praxe před jazykovou teorií
4. rozvoj specificky jazykové uvědomělosti
5. rozvoj řečových návyků
- 6.

⁶ Metoda The Silent Way je soustředěna na to, aby student pochopil „duch“ jazyka, který je podle Gattena obsažen v jednotlivých hláskových zvucích i suprasegmentálních zvukových prvcích, jež dohromady tvoří jedinečný zvukový systém a melodii. Žák musí uchopit „pocit“ z jazyka co nejdříve (Richards, Rodgers, 2009, s. 82)

priorita zvukové názornosti před zrakovou 7. jednotka jazyka a mimojazykových fakt

8. Zásada komplexnosti (Choděra 2006, s. 121-122).

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

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

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

(<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/methods-post-method-métodos>)

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

1.2 Faktory ovlivňující výuku výslovnosti

Dosažení co nejlepší výslovnosti cizího jazyka, kterému se učíme, je cílem většiny žáků.

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

Metodici výuky angličtiny zkoumají proces osvojování si a učení se výslovnosti po mnoho let. Obecně rozšířené je pojetí Joanne Kenworthy, které uvádí několik stěžejních faktorů ovlivňujících ovládnutí výslovnosti cizího jazyka. Jsou jimi: mateřský jazyk, věk člověka, množství cizího jazyka, jemuž je vystaven, jeho fonetické schopnosti, jeho identita a přístup k učení se jazyku a v neposlední řadě motivace správně vyslovovat (Kenworthy 1987, s. 4-8). K těmto faktorům přidávám ještě metody výuky výslovnosti, které se studentovi, resp. žákovi, dostane, její záměrná kontinuita a kvalita učitele, jehož cizojazyčnému projevu je žák vystaven.

Výuka gramatického plánu angličtiny je v centru pozornosti cizojazyčného vyučování, cílená výuka výslovnosti je často opomíjena, učitelé se spoléhají na žákovu schopnost imitace jednotlivých jevů zvukové stránky jazyka. V případě angličtiny se mnohdy odvoláváme na to, že se tento jazyk na nás valí ze všech stran. Jak vím z vlastní pedagogické praxe, žáci opravdu vykazují velmi dobré výsledky v poslechových dovednostech. Jsou schopni identifikovat základní sdělení i ve velmi hovorovém a rychlém diskursu. Jejich vlastní produkce angličtiny však vykazuje závažné nedostatky. Žáci potřebují být poučeni o zvukovém systému jazyka, projít nácvikem jednotlivých jevů a častým opakováním, aby sami dosáhli dobrého výsledku v produkci mluvené formy angličtiny. Ve výuce starších žáků je naprosto běžně přijímán zjednodušený teoretický výklad ve vysvětlení probírané „gramatiky“. Stejně tak se může stát běžnou i názorná prezentace jevů zvukových spojená s jejich následným nácvikem. V případě výuky starších žáků souhlasím s Kavkou, který říká: „Užívané metody ve snaze co nejvíce zmodernizovat a zintenzivnit proces výuky vedou k podceňování tradičně vykládaných disciplín rozboru jazyka. Pokud žák jazykový jev pochopí, bude jej moci v kterékoli situaci znovu uplatnit“ (Kavka 2004, s. 5). Mám zde na mysli na příklad rozbor řeči spojitý v hovorovém diskursu, kdy žáci pochopí fonetickou redukci, souhláskovou asimilaci, či vkládání intrusivních spojovacích hlásek. Kavkův výrok podle mého názoru však není možné vztahovat na výuku mladších žáků. Užívání explicitního výkladu zvukových jevů je pro tuto věkovou kategorii nevhodné. Mladší žáci jsou vybaveni vynikajícími imitačními schopnostmi, kterých je nutné v co největší míře využít. Učitel má možnost volit rozmanité

techniky vhodné pro nácvik výslovnosti anglických hlásek, které jsou prezentovány formou hry, či zábavné výukové aktivity. (Žáci odezírají dle zaokrouhlení učitelových úst, zda byla naznačena výslovnost **w**, či **v**, nebo rozlišují dle otevřené polohy úst výslovnost **a**, či **æ**., při nácviku slovního přízvuku jsou schopni vyťukat jeho rytmus na lavici, imitují melodii promluvy, která je v podobě čáry nakreslená na tabuli a tak dále.) Základem úspěchu ve výuce výslovnosti je dostatečné množství cizího jazyka, kterého se žákům dostane. U všech věkových kategorií žáků, především však u žáků nejmladších, platí následující pravidlo: množství jazyka, kterému je žák vystaven, je přímo úměrné rozvoji fonetických schopností žáka. Podmínkou je vysoká kvalita tohoto jazyka, není-li učitelem roditel mluví.

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

1.2.1 Mateřský jazyk

Faktorem stěžejním, jenž limituje naše přijímání nového zvukového systému, je jistě mateřský jazyk. Ten je jakýmsi cenzorským sítem, přes které musí zvuky cizího jazyka projít. „Žáci vnímají a napodobují zvuky cizího jazyka na základě návyků zakořeněných při percepci a produkci mateřského jazyka“ (Hendrych 1988, s. 171).

Tento proces popsal již v roce 1957 americký lingvista R. Lado⁷ ve své publikaci *Linguistics across cultures* (Lingvistika napříč kulturami) (1957) prezentuje teorii kontrastivní analýzy. Lado hovoří o tom, že člověk učící se cizímu jazyku automaticky porovnává zvuky nové se zvukovým systémem jazyka mateřského. Zvukové struktury shodné, či podobné jsou automaticky osvojeny stejným procesem, jako tomu bylo v jazyce mateřském. Struktury odlišné musíme dosti obtížně pochopit a přijmout. Je tedy nutné, abychom plně akceptovali existenci, podobnost i rozdílnost zvuků nových a přiřadili jsme jim funkci v systému cizího jazyka, který se pokoušíme ovládnout (Swan, Language and Poetry Website) dostupné z: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/contrastive-analysis.htm>).

Kontrastivní analýza umožnila učitelům vysvětlit problémy studentů plynoucí z rozdílnosti jejich mateřštiny a vyučovaného jazyka. Schopnost předvídat těžkosti přinesla

⁷ V publikaci nazvané „Linguistics across cultures“ (1957) Robert Lado položil základ teorii kontrastivní analýzy, která akcentuje vliv transferu mezi mateřským jazykem (L1) a jazykem cizím (L2).

„odlehčená“ verze kontrastivní analýzy: Wardhaughova teorie Negativního transferu⁸ (1970). Zjednodušeně řečeno se jedná o chybnou aplikaci rysů mateřštiny v jazyce cizím. Negativní transfer může zapříčinit mnoho výslovnostních chyb našich žáků. Celce-Murcia přičítá právě negativnímu transferu přetrvávající „cizí akcent“ některých žáků v angličtině či neschopnost realizovat některé zvukové jevy, například aspiraci závěrových konsonant nebo správný rytmus anglických promluv (Celce-Murcia 2002, s. 20).

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

Hendrich hovoří o pozitivním mezijazykovém transferu a o transferu negativním, neboli o interferenci. Kladný vliv mateřštiny je dán existencí společných jevů v obou jazycích. Tato skutečnost je přímo úměrná genetické příbuznosti mateřského a cizího jazyka (Hendrych, 1988, s. 44). Kladný vliv mateřštiny je při výuce angličtiny pro naše žáky poměrně malý, srovnáme-li podobnost češtiny například s ruštinou. Oproti tomu míra interference mezi češtinou a angličtinou je ve zvukové rovině značná. Interference mezi mateřštinou a cizím jazykem může být překážkou v procesu učení se a osvojování si cizího jazyka.⁹ Žák přenáší prvky zvukového systému mateřštiny do jazyka cizího. Tento negativní mezijazykový vliv můžeme pozorovat v oblasti segmentálních (např. problematická výslovnost vokálů, které v češtině neexistují) i suprasegmentálních prvků (obtíže při ovládnutí anglické intonace). V části 1.2.5 této kapitoly uvádíme ty zvukové prvky angličtiny, které jsou vzhledem k odlišnému charakteru zvukového plánu češtiny zdrojem chyb v anglické produkci i v porozumění českých žáků.

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

⁸ Waughant ve své teorii negativního transferu považuje L1 za zdroj většiny chyb, kterých se mluvčí dopouští v L2.

⁹ Odkazují na hypotézu, kterou Krashen nazval Acquisition-Learning Hypothesis. Krashen rozlišuje mezi osvojováním si jazyka, (acquisition) a jeho učením se (learning). Akvizice je nevědomý a intuitivní proces budování systému jazyka, obdobný procesu přijímání (pick-up a language) mateřského jazyka dítětem. Učení se je vědomý proces, kterého se žáci účastní, aby se dozvěděli o pravidlech užívání cizího jazyka, a jsou si procesu učení se vědomi (Brown, 2002, s. 278).

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

1.2.2 Věk žáků

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

Všeobecně rozšířený laický názor vyznívající jasně pozitivně pro výhodu raného začátku výuky cizího jazyka je podporován marketingovou strategií jazykových studií a škol, která vytváří značnou poptávku po těchto velmi dobře honorovaných službách. Otázka výhody raného začátku výuky cizích jazyků je do dnešních dnů předmětem zájmu učitelů i lingvistů a výzkumná část této práce se proto zabývá touto tematikou. Empirické důkazy výhody raného začátku výuky cizího jazyka pro osvojení jeho zvukového plánu jsou doposud velmi řídké.

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

V. Cook uvádí příklady několika výzkumů, které prokázaly výhodu raného začátku výuky vzhledem k úrovni ovládnutí jeho výslovnosti. Uvádí příklad Angličanů, kteří se přestěhovali do Holandska. Dospělí vykazovali z počátku velký náskok ve všech jazykových složkách, kromě výslovnosti, která byla u dětí mladších 11 let výrazně lepší. Později se

Ani vědomý proces učení se výslovnosti cizímu jazyku není totožný s nevědomým osvojováním si zvukových prvků cizího jazyka. Osvojování nastává v komunikačních situacích podobných přirozeným životním situacím, kdy je člověk vystaven cizímu jazyku. Tato situace může nastat také v prostředí jazykového vyučování vedeného komunikativní metodou.

ukázalo, že se výhoda dospělých vytratila i v oblasti slovní zásoby. Výslovnost byla ale stále jasně lepší u dětí.(Cook 2001, s.84) Také u mladších imigrantů do Kanady byla zjištěna menší míra cizího přízvuku než u těch starších.(Cook 2001) Lingvista T. Scovel se na základě přehledu světových vědeckých výzkumů domnívá, že teorie kritického období nebyla prozatím vědeckými výsledky napadena.(citováno dle Najvar 2010, s. 34) Můžeme tedy vyslovit domněnku, že existuje vztah mezi ranou výukou jazyka a úrovní ovládnutí jeho výslovnosti. Tato se stala jednou z hypotéz testovanou ve výzkumu prezentovaném ve 4. kapitole této práce.

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

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

V následující části první kapitoly se zaměříme na zvukové prvky anglického jazyka, jež jsou potenciálním zdrojem chyb a nepochopení ze strany českých žáků. Tyto zvukové segmenty a jevy tvoří také základ atomistických testů, které byly vytvořeny pro výzkumnou část této práce. Na tomto místě je nutné zdůraznit, že je to **učitel**, kdo si **musí** být vědom rozdílů mezi zvukovými systémy obou jazyků. Semináře vysokoškolské odborné přípravy budoucích učitelů angličtiny tvoří pevný základ lingvistických znalostí budoucích absolventů. Semináře praktické fonetiky angličtiny jsou součástí výukových programů všech pedagogických fakult v České republice, a to ihned v 1. semestru 1. ročníku. Početnost zastoupení nekvalifikovaných učitelů angličtiny především v kraji Ústeckém a Karlovarském tak nepřináší optimistický náhled do budoucnosti výuky angličtiny v našich základních

školách.¹⁰

1.2.3 Kvalita učitele

Kvalita učitele je klíčovým faktorem ovlivňujícím úspěšné osvojení si kvalitní anglické výslovnosti u žáků všeho věku. Kvalita učitele angličtiny je založena na splnění celé řady důležitých podmínek. Stěžejní podmínkou je odborná příprava učitele, neboli učitelova vysoká úroveň „**kompetence odborněpředmětové**“ (Spilková 1996, s. 136: citován podle Průcha 2002, s. 219). Kvalita výslovnosti budoucích učitelů musí být v centru pozornosti vysokoškolské přípravy. Zatímco výslovnost žáků základní školy by měla dosáhnout kvality dobré srozumitelnosti, jíž se zabývá podkapitola 1.2.5, výslovnost učitele má vykazovat kvalitu blížící se výslovnosti rodilého mluvčího (native-like). Součástí povinné vysokoškolské přípravy budoucích učitelů angličtiny by měl být také několikaměsíční pobyt v anglicky mluvící zemi.

Tak budoucí učitelé získají jistotu v produkci ústního projevu i v percepci přirozeného hovorového diskursu.¹¹ „Se zvukovou podobou se žáci seznamují na základě jeho poslechu. Hlavním zdrojem je mluvený projev učitele, který proto má mít pokud možno dobrou výslovnost a má ji neustále tříbit a zdokonalovat“ (Hendrich 1988, s. 167). Učitelé vyučující angličtinu musejí být sami velmi kvalitními mluvčími tohoto jazyka a nutně musejí být obeznámeni se zákonitostmi jazykového systému angličtiny ve všech jeho složkách. Základním kamenem při osvojování výslovnosti cizího jazyka je poslech a poslechová cvičení, teprve poté nastává stadium napodobování. Kvalita učitelovy výslovnosti má být zárukou správného výslovnostního vzoru pro žáky. Základní metodické principy výuky zvukové podoby cizího jazyka stanovují předstih zvukové podoby cizího jazyka před podobou psanou. Žák se nemá setkávat nejprve s grafickou formou cizího jazyka, neboť může mít tendenci promítat zvuk mateřského jazyka do dekódování slov textů jazyka cizího. Výuka nejmladších žáků, žáků základních škol se v počátcích musí opírat o mluvený projev učitelův, který žáci recipují a později imitují.

¹⁰ V roce 2011 byl Ústecký kraj na posledním místě v žebříčku krajů s největším počtem středoškoláků, kteří nesložili nově zavedenou státní maturitu. Tyto dva kraje jsou také prvními v republice co do počtu nekvalifikovaných učitelů angličtiny. (www.ceskatelevize.cz/.../167957-nejlepsi-vysledky-maturit-byly-v-praze-nejhors-i-v-usteckem-kraji/)

¹¹ Učitelé postrádající kvalitní odbornou přípravu shledávají používání autentických materiálů ve výuce angličtiny jako značně problematické a dávají výlučně přednost poslechovým materiálům obsaženým v učebnicích, opatřeným textovou oporou. Jejich vlastní schopnost porozumět autentickému anglickému ústnímu projevu tedy není na potřebné úrovni (Using authentic materials, Diplomová práce, Dudová, Pedagogická fakulta UJEP, 2010).

1.2.4 Kontinuita výuky

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

- změna výukových materiálů, jež přináší také změnu metodiky výuky
- konkurence namísto kooperace mezi vyučujícími v jedné škole přechod ze základní školy na školu střední.¹²

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

Velmi malé procento dostupných zdrojů se zabývá porušením kontinuity výuky cizích jazyků mezi předprimárním a primárním stupněm vzdělávání a také v průběhu základního vzdělávání. Známý jsou studie prováděné ve Velké Británii, které se zaměřují na udržení návaznosti výuky cizích jazyků při přechodu na střední školu. (Nuffield 2000) V České republice provedl výzkum zaměřený na návaznost výuky angličtiny Petr Najvar. Tento brněnský vědec uvádí, že raná výuky bez potřebné kvality zaručené aprobovaným učitelem a mimo jiné i kontinuálním charakterem výuky nemá v pozdějším věku prokazatelný vliv na úroveň ovládnutí anglického jazyka. (Najvar 2010)

Charakter rané výuky angličtiny v českých základních školách je popsán v kapitole 2.4. Absence návaznosti ve výuce angličtiny v přechodu mezi předprimárním stupněm a stupněm primárním může mít za výsledek ztrátu dosavadních znalostí a to v situaci, kdy děti prožívají další začátek výuky se stejným obsahem. Jak vyplývá z jazykového životopisu žáků participujících v tomto výzkumu (viz kapitola 4.4.3) zažívají žáci začátek výuky také v bodě, kdy je zařazena povinná výuka angličtiny, tedy ve třetí třídě. Identifikovali také začátečnickou úroveň v učebnicích v bodě přechodu na druhý stupeň základní školy. Žáci se v mnoha případech neučí angličtinu za účelem postupně budovat schopnost opravdu v cizím jazyce komunikovat, ale pouze napsat úspěšně zadaný test.

Účinným nástrojem napomáhajícím udržení kontinuity výuky cizích jazyků podporujícím

¹² <http://www.ecml.at/Activities/Continuityinlanguagelearning/tabid/146/language/an-GE>

studijní autonomii a odpovědnost za vlastní vzdělávání je Evropské jazykové portfolio (ELP). Starší žák může dle provedených zápisků zaznamenávat vlastní pokrok v oblasti porozumění, mluveného jazyka a psaného projevu. ELP obsahuje jazykový životopis, který je stěžejním prvkem udržení návaznosti výuky, student sám může plánovat budoucí průběh své výuky. Také jazykový pas zaznamenává konkrétní informace o stavu komunikativní kompetence žáka v cizím jazyce (Bohuslavová 2000). Dalšími částmi je jazykový pas a soubor příloh materiálů (Dossier). ELP je blíže zmíněno také v kapitole 2.3. ELP je vhodné používat v procesu jazykového vzdělávání starších žáků. V případě žáků mladších je to konkrétní školní vzdělávací program a samotní učitelé, kteří mají bdít nad splňováním podmínky návaznosti obsahu cizojazyčné výuky. Učitel má ale možnost adaptovat ELP pro použití nejmladších žáků ve formě předtištěných tabulek vyplněných například obrázkovou, či komiksovou reprezentací jazykových činností, do kterých se žáci umějí zapojit.

1.2.5 Který zvuk angličtiny máme vyučovat?

Angličtina se vlivem politických a ekonomických faktorů stala nejužívanějším jazykem nazývaným **lingva franca**, tedy jazykem užívaným po celém světě jako univerzální dorozumívací prostředek. Prestižní jazykovou variantou spisovné angličtiny, která nevykazuje regionální zabarvení ve své výslovnosti, je tak zvaná RP (Received Pronunciation)¹³, neboli BBC angličtina, která je užívána jako základ pro tvorbu učebnic britské angličtiny. RP byla původně vybrána jako obecně srozumitelná výslovnostní varianta angličtiny pro účely celostátního vysílání stanice BBC ve 20. letech minulého století. Stala se také známou jako angličtina královské rodiny, parlamentu a církve. V posledních letech je také nazývána Estuary English a je považována za jazyk vyšších vrstev společnosti. David Crystal v publikaci *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (1994) (Cambridgeská encyklopedie anglického jazyka) předpovídá, že se RP stane jednou z výslovnostních variant tak zvané World English (viz níže). Crystal hovoří o jasné tendenci, zpozorovatelné od 50. let minulého století, upouštět od striktního užívání RP. Crystal se staví kriticky ke stigmatizaci regionálních forem angličtiny a upozorňuje na jasný trend diverzifikace jednotné výslovnostní normy v britské budoucnosti. (Crystal 1994, s. 365) Tento trend se však prozatím nijak nedotýká výslovnostní varianty angličtiny užívané při tvorbě učebnic, kterou stále RP zůstává.

¹³ Tento termín poprvé použil v roce 1926 největší anglický fonetik Daniel Jones. Mínil tím standardní výslovnost Londýna a přilehlých hrabství Essex, Kent a Surrey. Touto výslovnostní variantou hovořili hlasatelé britského rozhlasu, bývá také označována jako BBC English (Skaličková, 1982).

V posledních desetiletích byly v České republice nejužívanějšími učebnice angličtiny vydávané nakladatelstvími Oxford University Press a Cambridge University Press, které prezentovaly především RP. V současné době se žáci často setkávají také s výslovnostní variantou americké angličtiny. Jedním z důvodů je překotný rozvoj multimediální techniky. Úkolem učitele je prezentovat pouze standardní výslovnost angličtiny ve fázi, kdy se žáci s tímto jazykem seznamují. Ve vyšších ročnících základní školy, kdy žáci postupují z úrovně A1 do úrovně A2, je vhodné žáky vystavovat také zvukovým nahrávkám obsahujícím angličtinu americkou, či angličtinu nerodilých mluvčích. V současné době probíhá mezi odborníky diskuse o podobě výslovnostní varianty nazvané World English. Tato angličtina je jazykem srozumitelným všem světovým mluvčím angličtiny, pro které je cizím jazykem. Také trh s učebnicemi reaguje na aktuální potřebu seznamovat žáky s mnoha podobami anglické výslovnosti. Nahrávky určené pro tyto publikace obsahují anglickou i americkou angličtinu a také projevy nerodilých mluvčích.¹⁴ Progresivní učitel angličtiny je také moudrým manažerem výuky výslovnosti ve smyslu seznámení žáků s jejími výslovnostními variantami.

1.2.6 Fonologická kompetence dle referenčních úrovní A1 a A2.

Co se má žák naučit?

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

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

- zvukové jednotky (*fonémy*) jazyka a jejich realizaci v určitých kontextech (*alofóny*)
- fonetické rysy, které odlišují fonémy (*distinktivní rysy*, např. znělost; labializace (zaokrouhlení rtů); nazálnost (nosovost); exploze (prudký výdech)
- zvukovou výstavbu slova (*strukturu slabiky*, sekvenci/sled fonémů, slovní přízvuk, tónový průběh slova)

¹⁴ Takovou učebnicí je New English File vydavatelství Oxford University Press.

- zvukovou stránku věty (prozódii)
- větný přízvuk a rytmus
- intonaci
- fonetickou redukci (oslabování)
- redukci samohlásek
- slabé a silné formy
- asimilaci
- elizi (vypouštění hlásek)“ (SERR 2002, s. 118-119).

Stupnice pro úrovně A1 a A2 stanovují žákovy schopnosti takto:

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

A1 Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou (SERR 2002 s. 119).

Žáci se při správném nácviku anglické výslovnosti setkávají souběžně s prvky segmentálními i suprasegmentálními. V případě, že jsou vystaveni kvalitnímu anglickému projevu a účastní se, byť jen limitovaně, reálné komunikaci v tomto jazyce, pak nastává osvojování si správné výslovnosti angličtiny ve všech jejích složkách. Tento přístup je klasifikován jako „integrovaná výuka výslovnosti“.(Kenworthy 1987) Výslovnost je internalizována spolu s procesem výuky ostatních jazykových prostředků. Přesto je dobré zamyslet se nad jednotlivými zvukovými prvky anglické výslovnosti, kterým je ve výuce českých žáků nutné věnovat zvláštní pozornost.

V následující krátké kontrastivní analýze češtiny a britské angličtiny se text zabývá popisem zvukových prvků výslovnosti angličtiny, jež mohou být zdrojem problémů ve výslovnosti českých žáků. Je to samozřejmě učitel, kdo si musí být tohoto rozdílu vědom a podle potřeby zařazovat aktivity zaměřené na nácvik správné výslovnosti problematických anglických zvukových prvků. Jejich výuka na základě teoretického výkladu u žáků základní školy nepřipadá v úvahu. Učitel může předložit explicitní popis tvaru úst, pohybu jazyka při produkci dané hlásky a u jevů suprasegmentálních upozornit na rozdílnost a zařadit názorná poslechová a drilová cvičení.

1.2.6.1 Segmentální zvuková úroveň

Samohlásky

Vokály jsou mnohdy českými učiteli i žáky mylně považovány za hlásky v obou jazycích

spíše shodné, v jejichž produkci proto nelze chybovat. Opak je ale pravdou. Chybná produkce anglických samohlásek u českých mluvčích snadno zapříčiní změnu významu slova, které pak nelze bez kontextu identifikovat. (srovnejte: bed - postel, bæd – špatný). Pro referenční úroveň A1 a A2 považují za nutné ovládnout produkci kvality a kvantity anglických samohlásek na takové úrovni, aby byly identifikovatelné ve slovech, tedy na úrovni dobré srozumitelnosti. Samohláskové zvuky jsou zdrojem tak závažných chyb nejen u žáků, ale jak vyplývá z prezentovaného výzkumu, také u učitelů. Považují za nutné pojednat samohlásky anglické a české ve vzájemném porovnání.

Roach charakterizuje vokály jako zvuky produkované bez závěru, či zúžení v dutině ústní (Roach 2000, s. 11). Orgány artikulace vokálů jsou jazyk a rty. Upravují tvar a velikost ústní dutiny. Do produkce vokálů se může zapojit i dutina nosní, při produkci takzvaných nazál přebírají následující vokály charakter zvuků nazálních (siŋiŋ). Systém českých samohlásek obsahuje pět krátkých vokálů {a, e, i, o, u,} pět dlouhých vokálů {á, é, í, ó, ú} a tři dvojhlásky {ou, au, eu}. Systém anglických vokálů je rozdílný a do jisté míry složitější. Angličtina rozlišuje dvanáct vokálů {ɪ, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ, i:, ɜ:, ɑ:, ɔ:, u:, ə} a osm diftongů {eɪ, aɪ, ɔɪ, əu, aʊ, ɪə, eə, uə}. Roach (2000) dále anglické vokály dělí na krátké {ɪ, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ, ə} a dlouhé {i:, ɜ:, ɑ:, ɔ:, u:}. Kvalita a kvantita anglických a českých samohlásek jsou ve své distinktivní funkci velmi rozdílné. Zatímco délka (kvantita) českých vokálů je nositelem zásadní distinktivní funkce, v angličtině hraje délka samohlásek roli spíše podružnou. Skaličková říká, že česká a anglická kvantitativní charakteristika vokálů je velmi obtížně porovnatelná (Skaličková 1982, s. 79).

Opačnou situaci, v porovnání s distinktivní rolí kvantity vokálů v obou jazycích, sledujeme v případě jejich kvality. Čeština zde nevykazuje tak silnou distinktivní funkci jako je tomu v případě kvality anglických samohlásek. V angličtině hraje kvalita samohlásek zcela zásadní roli v rozlišení významu mnoha slov (srovnejte: mæt – met, bæd – bet).

Artikulační charakteristika a rozdílnost anglických a českých vokálů hrají též významnou roli při jejich porovnávání. Účinná výuka správné produkce anglických samohlásek je ve své podstatě založena na imitaci jazyka, kterému je žák vystaven. Základním zdrojem zůstává učitelova výslovnost. Proto studenti učitelství v oboru anglický jazyk musejí projít dostatečným nácvikem těchto zvukových prvků. Také ve výuce budoucích učitelů angličtiny hraje názornost modelů produkce vokálů velký význam. Prof. Kavka říká: „Fonetikové se vždy snažili (a má to svůj význam) schematicky znázornit polohu vokálů tak, jak odpovídají

především pohybům jazyka v dutině ústní“ (Kavka 2004, s. 23). Pro zobrazení místa a způsobu produkce vokálů v češtině je používán vokalický trojúhelník. Systém anglických vokálů je zobrazován ve čtyřúhelníku.(viz příloha č. 3) Grafické zobrazení, které mají budoucí učitelé při praktických artikulačních cvičeních stále na očích, může být velkou výhodou pro výuku anglické výslovnosti. Studenti si na první pohled v názorném zobrazení modelů povšimnou, že mezi oběma systémy vokálů jsou patrné rozdíly. Velké překvapení vzbuzuje například absence hlásky é v systému anglických samohlásek. Mnohé též překvapí faktická existence hlásky ə a dlouhého ɜː, které jsou často studenty mylně považovány za symboly pro nerealizované **r**. Z vlastní pedagogické praxe vím, jak obtížně studenti přijímají a osvojují si otevřenou formu krátkého ɪ a otevřeného æ.

Drilová cvičení pro počáteční nácvik těchto zvukových jednotek by později měla nahradit častá příležitost produkovat delší anglické promluvy se zpětnou vazbou korekce od rodilého mluvčího, či českého odborníka na danou problematiku. Do praxe již učitel musí přicházet vybaven takovou kvalitou výslovnosti, která je vhodným zdrojem imitace nejmladších a mladších žáků.

Správná produkce a percepce dvojhlásek

Mladší žáci jsou rychle schopni osvojit si dvojhlásky, kterými čeština nedisponuje, na základě imitace slov opakovaných po učiteli, či po nahrávkách, proto kvalita učitelovy výslovnosti anglických diftongů musí být velmi dobrá. Učitel může ve výuce žáků přistoupit k drilovým cvičením, či ke cvičením typu „minimal pair“. Sám však musí produkovat anglické diftongy na vysoké úrovni.

Angličtina rozděluje osm diftongů do dvou skupin: zužujících se (closing: eɪ, aɪ, oɪ, əʊ, aʊ,) a mířících ke středu úst (centring: ɪə, eə, uə). Z vlastní pedagogické praxe ve vysokoškolských seminářích vím, že dvojhlásky směřující k centrální samohlásce ə jsou zdrojem častých chyb, a to jak v percepci anglických slov (především v hovorovém, tedy rychlejším a zvukově náročnějším diskursu), tak především v produkci. Někteří studenti je opakovaně nahrazují dlouhými českými samohláskami í, é, ú. Správnost produkce anglických dvojhlásek v řeči budoucích učitelů je velmi důležitá. Proto je nutné v procesu jejich přípravy postupovat od teoretické prezentace anglických dvojhlásek k jejich důkladnému nácviku.

Dentální konsonanty

Dentální konsonanty nejsou v českém zvukovém systému zastoupeny, proto je nutné

věnovat výuce jejich výslovnosti patřičnou péči. Výzkum prezentovaný v této práci dokazuje, že dentální konsonanty **θ** a **ð** jsou velmi problematickými hláskami. Mladší žáci ke správné výslovnosti těchto zvuků potřebují mít kvalitní vzor ve výslovnosti svého učitele. Existuje také velká řada hravých motorických cvičení zaměřených na nácvik dentálních frikativ. Také žáci staršího školního věku potřebují kvalitní vzor a musejí se též dozvědět, jak velký problém může znamenat nevyslovení dentální frikativy ve slovech typu „minimal- pair“ [tri:, θri:, fri:], které může zapříčinit vážné nepochopení zamýšlenému sdělení. Postup při výuce dentálních konsonant a také ostatních zvukových jevů, které se v češtině nevyskytují, musí reflektovat žákovu osobnost, aby se tyto zvukové prvky nestaly pro žáky obávanými. Učitel neupozorňuje na chyby ve výslovnosti jednotlivých žáků, kteří by mohli v tomto směru citlivě reagovat, ale volí aktivitu zaměřenou na rozeznávání problematické hlásky až po její nácvik v plénu a teprve později u individuálních žáků.

Aproximanty

Aproximanty **r** a **w** jsou mnohdy mylně považovány za problematické zvuky vzhledem k jejich produkci. Ani výzkum v této práci, ani zkušenosti z pedagogické praxe toto přesvědčení nepotvrzují. Naopak, problémem se zdá být nadužívání **w** ve slovech, na jejichž počátku stojí hláska **v**. Tato je chybně vyslovována jako **w**. Typickým příkladem je spojení: [*wery well].

Hláska **r** se svou postalveolární výslovností je v raném věku dětí velmi dobře přijímána. Špička jazyka při produkci anglického **r** nekmitá, ale je-li takto vyslovena, nepůsobí závažný problém v porozumění, vzhledem k existenci mnoha tak zvaných „rhotických“ akcentů v angličtině (Wales, Skotsko, Irsko), kde je kmitání jazyka v produkci **r** běžně užíváno.

Aspirace fortisových souhlásek

Realizace tak zvaného přídechu, neboli aspirace, je často tím prvním z typicky anglických zvukových charakteristik, které si nejmladší žáci odnášejí z hodin angličtiny. Slova s fortisovým konsonantem jsou žáky často realizována nejen s přídechem, ale díky své vynikající schopnosti vnímání subtilních zvukových jevů, dokonce s vložením hlásky **c** po iniciálním **t**. Tuto výslovnost učitel posléze musí korigovat zpět k **th**(**t** s aspirací) Tato schopnost je často příčinou chybné hláskové produkce v jiném hláskovém okolí. Je jí realizace přídechu po hláskové skupině **st,sp, sk**, kde přídech mizí, ale žáci jej často nadužívají ve snaze znít „více anglicky“.

1.2.6.2 Suprasegmentální zvuková rovina

Slovní přízvuk

Přízvuk českých slov je realizován vždy na první slabice slova a slouží jako signál slovní hranice (Skaličková 1982, s. 170). V angličtině se žáci učí správnému slovnímu přízvuku v okamžiku, kdy si osvojují nové slovíčko. Přízvučná slabika v angličtině obsahuje vokální prvek, nesoucí přízvuk, kdežto slabiky nepřívzvučné, jež se často vyskytují na počátku slov, obsahují oslabenou samohlásku, kterou je často ə. Nácvik rytmu jednotlivých anglických slov, tedy střídání slabých a silných slabik mohou studenti a žáci spojit s grafickou formou - (bəˈna:na ● ● ●). Nesprávná realizace slovního přízvuku v angličtině je obvykle spojena s chybnou realizací kvantity a často též kvality samohlásek, mající za výsledek nesrozumitelnost sdělení. Učitel musí využít schopností mladého mozku žáků zarýt si správný přízvuk, správné střídání slabých a silných slabik v rytmu slov. Ta by měla být prezentována takovou formou, která žákům utkví v paměti. Nemělo by se jednat o předtištěné seznamy slovíček z učebnice, které učitel mnohdy dětem ani nepřečte nahlas.

Melodie

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

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

1.2.6.3 Aspekty řeči spojené v angličtině

Rytmus

Fonetická redukce (oslabování):

- redukce samohlásek,
- slabé a silné formy,
- asimilace,
- elize (vypouštění hlásek) (SERR 2002, s. 119).

Způsob výuky výslovnosti v duchu didaktických zásad komunikativního přístupu může přinést své ovoce. Dokonce na úrovni A1 mohou být žáci schopni realizovat některé z výše zmíněných prvků fonetické redukce díky velmi dobrým imitačním schopnostem mladších žáků imitovat. Rytmus anglické promluvy vykazuje charakter stress-timed, neboť anglické slabiky nevykazují shodnou délku. Anglická řeč spojitá je ve své podstatě založena na střídání přízvučných slabik a slabik, které v izolované podobě slov, kterých jsou součástí, vykazují odlišnou samohláskovou kvantitu. Nácvik rytmu anglické promluvy souvisí s nácvikem fonetické redukce ve všech jejích podobách. Vzpomeňme tolik oblíbené Jazz Chants (Graham 2010) Malé děti se s nadšením učí (a umějí krásně produkovat s tleskáním) různé nursery rhymes, starší pak mohou „vyjamovat“ třeba popis cesty na vlak. Při poslechu tak zvaného „beatu“, hudebního rytmu anglické promluvy a jeho opakování žáci nevědomky produkují slabé a silné formy samohlásek v přízvučných a nepřízvučných slabikách, vypouštějí nepotřebné zvuky, neboť se nehodí do rytmu, asimilují špatně vyslovitelné dvojice konsonant. Prvky fonetické redukce budou žáci sami produkovat, v pozdějším věku je mohou sami vyhledat v přehrávaných rozhovorech, ke kterým mají textovou oporu.

1.2.6.4 Fonetická transkripce ve výuce výslovnosti

V angličtině neexistuje přímočarý vztah mezi grafickou formou slov a jejich výslovností. Užívání fonetické transkripce proto jasně napomáhá rozvoji správné výslovnosti ve výuce starších žáků, středoškolských studentů a budoucích učitelů, je-li užívána ve výuce jako referenční pomůcka a zdroj poučení o správné výslovnosti neznámých výrazů. Učitelé cizích jazyků musejí být dokonale seznámeni se správnou formou IPA, mezinárodní fonetické abecedy. (Viz příloha č. 4.) Mnohdy se setkáváme se zjednodušenou formou užívající písmena české abecedy. Tento přístup je vhodný ve výuce mladších žáků, kdy učitel seznamuje žáky s výslovností cizího jazyka a symboly české abecedy slouží jako názorná pomůcka realizace například frikativ a afrikát:

ʒ	ž
ʃ	š

dž

Dž

tj

č

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

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

V této kapitole krátce nastíním koncepci výuky cizího jazyka ve vzdělávacích programech nedávné minulosti a popíši současnou situaci ve výuce cizích jazyků v českých základních školách, a to zejména s ohledem na rozdíly v ročníku zařazení cizího jazyka jako povinného vyučovacího předmětu i na jeho hodinovou dotaci. Zaměřím se též na pojetí rozvoje kompetencí v jednotlivých vzdělávacích programech. Popíši rovněž ranou výuku angličtiny v České republice ve státní i v soukromé sféře. Kapitulu zakončím pohledem na evropskou dimenzi výuky cizích jazyků.

Ústředním tématem této disertační práce je otázka výhodnosti raného začátku výuky cizího jazyka vzhledem k výuce výslovnosti, ale i k rozvoji komunikativní kompetence a také klíčové kompetence komunikativní. Považuji za přínosné pojednat vývoj vzdělávacích plánů základního vzdělávání v České republice a soustředit se na změny přístupu k otázce věkové

hranice zavedení výuky cizího jazyka, přístupu k jeho výuce a zmiňujeme zde i pojetí klíčových kompetencí v jednotlivých vzdělávacích programech.

2.1 Vzdělávací programy doby nedávno minulé

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

Vzdělávací programy po roce 1995

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

Tento klíčový kurikulární dokument byl základem pro vytvoření nových vzdělávacích programů, o kterých bude řeč níže. „Jejich tvůrce Standard zavazoval k tomu, aby do učebních dokumentů zahrnuli jak obecné a specifické cíle základního vzdělávání, tak jednotlivé okruhy kmenového učiva“ (Standard základního vzdělávání, 1995)

2.1.1 Vzdělávací program Základní škola

Vzdělávací program **ZÁKLADNÍ ŠKOLA**¹⁵ byl vytvořen v roce 1996. Do povědomí odborné veřejnosti vešel jako „Zelená kniha“. Tento vzdělávací program pojímá výuku cizích jazyků jako cestu k evropanství, což odpovídá tehdejší celospolečenské náladě a potřebě přiblížit se světu, jenž byl donedávna oddělen „železnou oponou“. Vzdělávací program Základní škola stanovuje začátek výuky cizího jazyka ve 4. třídě prvního stupně základní školy. Hodinovou dotaci určuje v rozmezí od tří vyučovacích hodin týdně. Navýšení hodinové dotace přípouští a ponechává v kompetenci vedení základních škol. Hodinová dotace nejméně tří hodin cizího jazyka je ponechána až do třídy deváté.

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

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

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

2.1.2 Vzdělávací program Obecná škola

Vzdělávací program **OBEČNÁ ŠKOLA**¹⁶ stanovuje zavedení výuky cizího jazyka také ve třídě 4. S hodinovou dotací 2.5 až 3.5 vyučovacích hodiny a od třídy 6. v rozsahu tří

¹⁵ Vycházíme z doplněného vydání z roku 2003

¹⁶ Vycházím z vydání aktualizovaného v roce 2002.

vyučovacích hodin až do konce povinné školní docházky ve třídě 9. Předmět Cizí jazyk je na prvním stupni zařazen mezi předměty **nepovinné**. K počátkům výuky cizího jazyka autoři uvádějí toto: „Velmi významným klíčem k pochopení i odlehlejších skutečností okolního světa je výuka cizího jazyka. Předkládané pojetí obecné školy doporučuje vyučovat výše uvedený předmět od třetího ročníku.“ (Vzdělávací program Obecná škola 2002, s. 211) Popis obsahu vzdělávacího oboru cizí jazyk je poměrně podrobným návodem jak k výuce přistupovat. Autoři kladou důraz na komunikativní přístup k výuce cizích jazyků. Vyzdvihují motivační strategie k podněcování řečové produkce žáků, jakými jsou hry, písně, využívání gest k nahrazení neznámých jazykových prostředků. Základním východiskem je zajistit, aby se žák cítil dobře a učil se radostně. Odmítán je postup rigidní výuky gramatických pravidel odtržený od reality, stejně tak bezcílné opisování textů a seznamů slovíček. K úrovni jazykových znalostí se uvádí toto: „Dítě by mělo opouštět pátý ročník obecné školy se schopností domluvit se v nejjednodušších situacích, s jistou zásobou cizojazyčných písní, říkadel apod., hlavně však s velkou chutí nadále se ve zvoleném cizím jazyce zdokonalovat“ (Vzdělávací program Obecná škola 2002, s. 211). Tento vzdělávací program usiluje o pozvolný a harmonický rozvoj žákovy osobnosti, kterému má jít sám učitel příkladem. V centru zájmu je zachování žákovy individuality. Dítě je východiskem pedagogických postupů, je respektováno jako partner v pospolitém životě školy. Autoři vyjadřují potřebu tímto směrem vnitřně reformovat a transformovat naši školu. (Vzdělávací program Obecná škola 2002, s. 27) Autoři nehovoří přímo o klíčových kompetencích, tak jako tomu v programu Základní škola.

2.1.3 Vzdělávací program Národní škola

Vzdělávací program **NÁRODNÍ ŠKOLA**¹⁷ pro 1. – 9. ročník základního školství vešel v platnost v roce 1997. Byl vytvořen autorským kolektivem Asociace pedagogů základního školství ČR. Nalézáme zde důraz na rozvoj postojů, dovedností a schopností žáka. Autoři tedy nehovoří přímo o rozvoji žákových kompetencí.

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

Vzdělávací program Národní škola usiluje o přirozený rozvoj žáků v přirozeném prostředí a

podtrhuje potřebnost integrace dětí s různými typy postižení do prostředí školy i do vyučovacího procesu. Tento postoj tedy jasně implikuje důraz na individualizaci učebního plánu ve třídách se žáky s rozdílnými schopnostmi.

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

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

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

- důraz na komunikaci ve výuce
- diferenciaci výuky s ohledem na potřeby žáků
- rozvoj schopností talentovaných žáků

Autoři tohoto vzdělávacího programu hovoří o integraci výuky cizího jazyka do ostatních vyučovacích předmětů a to nejprve na pár minut v prvním ročníku, s rostoucím věkem mohou učitelé přistoupit k výuce některého z předmětů vedené v cizím jazyce. Žáci mají být vedeni k pochopení shod i odlišností mezi jazykem mateřským a jazykem cizím. Cílem cizojazyčné výuky má být přesvědčení dětí o tom, že hovořit cizím jazykem je potřebné a zcela přirozené. Tak jako je tomu v RVP ZV, výuka jazyka mateřského a výuka cizích jazyků jsou jedním celkem jazykové výchovy. Autoři uvádějí toto: „Výuka probíhá takovým způsobem, aby posilovala důvěru dítěte v možnosti se jazykům naučit... Děti se učí technice, jak si efektivně osvojovat cizí jazyky. Osvojí si zvukovou podobu cizího jazyka a uvědomí si základní vztahy mezi zvukovou a grafickou stránkou jazyka na podkladě rozvíjení řečových dovedností. (Vzdělávací program Národní škola 1997, s. 49) Autoři v samotném textu vzdělávacího programu velmi explicitně popisují, jak by výuka nejmladších žáků měla probíhat a na co se mají učitelé zaměřit. Tyto předpisy však mají povahu spíše obecně didaktickou. Pozdější forma referenčních úrovní a jednotlivých deskriptorů se zdá být systémovější a ve výstupech objektivněji hodnotitelná. Obdobně odvážný postoj k ranému zavádění výuky cizích jazyků

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

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

2.1.4 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

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

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

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

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

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

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

Bílá kniha doporučuje vznik center, jež by poskytovala metodickou podporu školám při zavádění změn do praxe, a také podpůrných programů napomáhajících v tomto procesu. Metodickým centrem poskytujícím pomoc školám se stal Národní institut dalšího vzdělávání, v rámci jeho krajských center byly realizovány projekty MEJA a JAZYKY HROU. Tyto podpůrné programy se zdají být velmi dobrými systémovými kroky. Byly vytvořeny a realizovány, aby pomohly zmírnit dopad kurikulární reformy v oblasti jazykového vzdělávání. **PILOT Z** představoval ověřovací výzkumný projekt VÚP v Praze. Projekt probíhal od září 2004 do února 2007. Výzkum se zaměřil na posouzení vlivu zvýšení hodinové dotace pro cizí jazyky na utváření klíčových kompetencí žáků před plošným zavedením povinné výuky cizího jazyka od 3. třídy. Pracovní skupina sledovala výuku cizího jazyka zavedenou od 3. třídy na 16.¹⁸ pilotních školách po celé České republice. Tyto školy v projektu ověřovaly svoje školní vzdělávací programy zpracované dle metodiky chystaného RVP ZV. „Výstupy z projektu představovaly dvě příručky, které zpracovaly skupiny odborníků participujících na Pilotu Z: Příručka *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* a *Příručka příkladů dobré praxe*“ (<http://old.vuppraha.cz/sekce/156>) Zmíněná publikace *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (VÚP, 2007) je publikací zpracovanou skupinou odborníků, kteří se v průběhu projektu PILOT Z zabývali problematikou klíčových kompetencí. Tato příručka představuje metodický materiál vytvořený za účelem pomoci učitelům pochopit proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků ve výuce. Tento materiál propojuje teorii s pedagogickou praxí, když poskytuje přístupný popis toho jak v praxi pracovat s výchovnými a vzdělávacími strategiemi. *Příručka příkladů dobré praxe*¹⁹ (VÚP, 2007) popisuje zkušenosti pilotních škol vydané ve formě příkladů dobré praxe, které mohou ostatní školy využít pro zkvalitnění výuky cizích jazyků.

Projekt **MEJA** (metodika, jazyk) probíhal ve školním roce 2006-2007.²⁰ Byl určen učitelům, kteří vyučovali na prvním stupni ZŠ (a jak je možné se domnívat, dle současné situace například v Ústeckém kraji, stále vyučují) cizí jazyk – angličtinu - bez patřičné kvalifikace. Výuka probíhala podle *Rámcového plánu systému kurzů dalšího vzdělávání*

18 PILOT Z ověřoval dopad budoucí kurikulární změny, kterou přinesl RVP ZV, tedy vliv zavedení výuky cizího jazyka od 3. třídy v návaznosti na zcela nový koncept rozvoje klíčových kompetencí žáků.

19 Příklady dobré praxe jsou příklady výukových aktivit zaměřených na netradiční metody práce, dílčí vyučovací aktivity, školní projekty, netradiční organizační formy výuky, nové způsoby hodnocení žáků, autoevaluační činnosti škol, mimovýukové aktivity apod. (<http://old.vuppraha.cz/clanek/156/227>).

20 Projekt MEJA navazoval na projekt JAME (jazyk-metodika).

pedagogických pracovníků pro cizí jazyky schváleného ministerstvem dne 4. 1. 2005, čj. 17 245/2004-25. Účastníci kurzu, (kteří dosahovali alespoň úrovně A1, či A2 dle SERR) absolvovali 120 hodin praktického jazyka a 30 hodin metodiky pro výuku angličtiny. Výsledkem projektu mělo být zvýšení úrovně jazykové znalosti a příprava na budoucí magisterské studium na vysoké škole (<http://www.nidv.cz/cs/projekty/rozvojove-programy-msmt/meja.ep/>). Projektu se účastnily stovky učitelů ve všech krajích České republiky. Skutečný výsledek projektu MEJA bohužel není nijak optimistický. Uvádím příklad Ústeckého kraje, jehož údaje mám k dispozici. V Ústeckém kraji projekt úspěšně ukončilo 300 učitelů angličtiny. Všichni úspěšní účastníci obdrželi certifikát, který je dočasně opravňuje vyučovat angličtinu. Možná právě proto se pouze 30 z nich v roce 2008 přihlásilo k rozšiřujícímu magisterskému studiu pro výuku angličtiny v rámci studijních programů Centra pro celoživotní vzdělávání Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V Ústeckém kraji tedy stále učí angličtinu obrovské množství plně neaprobovaných učitelů. Řešením by mohlo být důsledné vyžadování plné aprobace pro výuku angličtiny ze strany ředitelů základních škol.

Projekt **JAZYKY HROU**²¹ byl určen učitelkám mateřských škol a učitelům prvních a druhých tříd základních škol. Účastníkům se dostalo 120 hodin praktické angličtiny a 32 hodin metodiky výuky nejmladších žáků. Projekt probíhal v letech 2006-2008. V Ústeckém kraji se jej účastnilo 108 učitelů mateřských škol a prvních tříd. Kurz byl určen úplným začátečníkům, kteří si tak měli možnost zvýšit stupeň ovládnutí jazyka na úroveň A1 dle SERR. V popisu programu se doslova říká toto: „Tento vzdělávací program si neklade za cíl poskytnout učitelům plnou kvalifikaci k výuce cizího jazyka. Cílem programu je pomoci učitelům prvního stupně k přípravě k získání kvalifikace pro výuku cizího jazyka v předškolním a mladším školním věku a připravit je k plnění nejzákladnějších úkolů ve výuce cizího jazyka a usnadnit jim další krok ve svém vzdělávání.“ (<http://www.nidv.cz/cas/projekty/rozvojove-programy-msmt/jazyky-hrou.ep/>). Úspěšnost projektu lze posuzovat poměrně obtížně. Faktem je, že v současnosti téměř všechny mateřské školy v Ústeckém kraji nabízejí výuku angličtiny, kterou mnohdy zajišťují kmenové učitelky předškolních tříd. Kvalitu této výuky není možné na tomto místě hodnotit, ale lze jen doufat, že učitelky nejsou mluvčími pouze na úrovni A1. Pokud by tomu tak bylo, tato skutečnost by přímo vylučovala způsobilost těchto učitelů vyučovat angličtinu. Výuka nejmladších žáků by

měla být vedena velmi dobrými mluvčími angličtiny, jejichž výslovnost je na vysoké úrovni.

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

2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program navazuje na filozofii předchozích vzdělávacích programů, které vznikly v 90. letech 20. století. Obohacuje vzdělávání o nové pohledy a přístupy v souladu s evropským vývojem. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vypracoval autorský kolektiv Výzkumného Ústavu Pedagogického v Praze v roce 2005 pod vedením profesora Jaroslava Jeřábka. Tento dokument přináší zásadní změny v koncepci výuky na základních školách v České republice. Tyto změny jsou povahy pedagogické, ale i strategicko-systematické, neboť Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, (dále jen RVP ZV), je plošně zaveden do celostátní pedagogické praxe. Základní povaha změn, kterou RVP ZV a Školní vzdělávací programy ²² přinášejí v porovnání s předešlým vzdělávacím programem, je uvedena v samém úvodu první kapitoly:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě
- vycházejí z koncepce celoživotního učení
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání

21 Kurz Jazyky Hrou NIDV probíhal ve dvou letech od roku 2006 do roku 2007. Kládl si za úkol zvýšit jazykovou vybavenost učitelů mateřských a základních škol nejméně o jednu referenční úroveň SERR a zároveň je vybavit metodicky pro výuku nejmladších žáků. Absolventi kurzu obdrželi osvědčení opravňující je k výuce angličtiny v příslušném vzdělávacím zařízení.

22 Nejpozději od školního roku 2011/2012 zpracují vlastní Školní vzdělávací program založený na RVP ZV všechny základní školy v České republice. Školní vzdělávací programy jsou závaznými dokumenty, které školy zveřejní na svých webových stránkách. Program je tak k dispozici rodičům, kteří si mají možnost zvolit školu s optimálním Školním vzdělávacím programem.

- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (RVP ZV 2007, s. 2).

Učivo v rámci RVP ZV není rozděleno do jednotlivých vyučovacích předmětů, ale do devíti **Vzdělávacích oblastí**. Výuka cizího jazyka je nejužší spojena se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v ŠVP propojovány průřezovými tématy, proto s výukou cizích jazyků jistě souvisí také vzdělávací oblasti:

Informační a komunikační technologie

Člověk a jeho svět

Člověk a společnost

Člověk a svět práce (RVP ZV 2007, s. 10.)

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

2.2.1 Klíčové kompetence

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

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

2.2.2 Průřezová témata

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání a základní školy jsou povinny všechna průřezová témata zařadit do výuky na 1. i 2. stupni základní školy. „**Průřezová témata** reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci, a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (RVP ZV 2007, s. 82)²³. V etapě základního vzdělávání je vymezeno 6 průřezových témat. Průřezová témata mají být realizována ve všech vzdělávacích oborech. Cizojazyčná výuka je pro tento záměr téměř ideálním prostředím. Především témata :

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a **Multikulturní výchova** jsou tematickým okruhům jazykové výchovy velmi blízké.

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

2.2.3 Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace

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

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

Při detailním studiu této vzdělávací oblasti nalzáme shodné prvky s progresivním pojetím výuky jazykové komunikace, které přinášely již předešlé vzdělávací programy

23 Mnoho základních škol realizuje projekty, často s celoškolskou a dlouhodobou účinností, ve kterých jsou průřezová témata účinně realizována

Obecná škola a Národní škola. Program klade důraz na důležitost kvalitního jazykového vzdělávání, neboť jazyk je prostředkem získávání poznatků ve všech oborech lidského poznávání (RVP ZV 2007, s. 12). V sekci věnované cílovému zaměření této vzdělávací oblasti se uvádí, jakým způsobem jsou ve výuce mateřského jazyka i cizích jazyků rozvíjeny klíčové kompetence žáků. Říká se zde například toto:

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

- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření (RVP ZV 2007, s. 13).

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

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

http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_cs.html)

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk v RVP ZV jsou definovány doslovně dle deskriptorů **Společného evropského referenčního rámce pro cizí jazyky** (2002). Očekávané výstupy oboru Cizí jazyk na konci 1. stupně základní školy

v **receptivních** řečových dovednostech, v **produktivních** řečových dovednostech a v **interaktivních** řečových dovednostech odpovídají úrovni A1 a na konci 2. stupně úrovni A2²⁴ dle **Společného evropského referenčního rámce pro cizí jazyky (dále jen SERR)**²⁵. Další cizí jazyk je v RVP ZV popsán v sekci Doplnující vzdělávací obory, jenž je jako povinně volitelný předmět zařazen na 2. stupni základní školy. Očekávané výstupy, které vzdělávací obor stanovuje pro receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti jsou na úrovni A1 dle SERR.²⁶

2.3 Evropská dimenze našeho jazykového vzdělávání

2.3.1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky

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

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

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

24 Úroveň A1 a A2 jsou uvedeny v plném znění v příloze č. 5

25 Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky byl do češtiny vynikajícím způsobem přeložen a vydán v roce 2002 v Olomouci doc. Alenou Lenochovou, Mgr. Jaroslavou Ivanovou a dalšími.

26 DCJ Většina základních škol dle ŠVP zařazuje další cizí jazyk v 7., či v 8. třídě. Předmět je pak veden pod názvem Základy cizího jazyka.

Také Evropský referenční rámec pro jazyky hovoří o **kompetencích**. K tomu jak komplexně jeho autoři chápou pojetí kompetencí jsme se vyjadřovali v kapitole 1..... Kompetence dělí na **obecné kompetence**, které člověk užívá v procesu každodenního poznávání a fungování v občanské společnosti. Mezi obecné kompetence řadí schopnost učit se, kompetenci existenciální (souhrn vlastností, povahových rysů, představy o sobě samém) a jeho obecné znalosti založené na sdílených znalostech okolního světa, jež jsou podmínkou k úspěšné komunikaci. Dále je to **komunikativní jazyková kompetence**, kterou rámec chápe jako propojení několika komponent: **lingvistické, sociolingvistické a pragmatické** (3.1).

2.3.2 Evropská jazyková portfolia

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

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

V České republice byla vydána portfolia pro: - žáky a žákyně do 11 let

- žáky a žákyně ve věku 11-15 let

- studenty ve věku 15 – 19 let

- pro dospělé studenty

Jedná se o praktické a studentům velmi srozumitelné složky jednoduchých dokumentů.

Obsahují **Jazykový pas, Jazykový životopis a Dossier** (sbírku prací a dokladů studenta).

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

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

Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let bylo v České republice poprvé vydáno v roce 2000 .

Na tomto místě považuji za nutné alespoň stručně popsat stav rané výuky angličtiny v České republice. Všechny základní školy v České republice od školního roku 2011/2012 vyučují podle Školních vzdělávacích programů zpracovaných na základě RVP ZV. Žáci se

ale ve velké většině setkávají s výukou cizího jazyka- angličtiny - již ve věku předškolním a raně školním. Této výuce se věnují následující řádky.

2.4 Raná výuka angličtiny v České republice – současná situace

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

Akční plán vydala agentura Sokrates jako sdělení komise EU. Tento dokument odkazuje na barcelonské zasedání Rady Evropy, kde zazněl požadavek vyučovat alespoň dva cizí jazyky od nejranějšího věku. Najvar ve své publikaci *Raná výuka cizích jazyků v české republice na konci 20. století* říká: „Jakkoli je toto prohlášení produktem spíše laicko-politických názorů než odborné diskuse, je komentováno následujícím textem:“(Najvar 2010, s. 57): „Výhody jazykového vzdělávání v útlém věku se projeví jen tehdy, když jsou učitelé speciálně vyškoleni pro výuku jazyků velmi malých dětí, když je počet žáků ve třídě minimální, aby bylo učení efektivní, pokud jsou k dispozici odpovídající nástroje a pomůcky, a když je v učebním plánu dostatečný prostor pro jazykovou výuku. Iniciativy směřující ke snadnější dostupnosti jazykového vzdělávání pro stále mladší a mladší žáky musí být podpořeno přiměřenými zdroji včetně zdrojů pro přípravu učitelů“ (Akční plán 2004, s. 14., citováno dle: Najvar 2010, s. 57)

2.4.1 Raná výuka angličtiny v soukromé sféře

Popularita rané výuky angličtiny je stále na vzestupu. Především po roce 1990 sledujeme nárůst poptávky českých rodičů po výuce angličtiny jejich ratolestí v co nejranějším věku. Mohutná vlna poptávky tak dala vzniknout řadě jazykových škol, klubů, školek a jazykových studií. Většina těchto zařízení nabízí vlastní metodiku rané výuky cizího jazyka, angličtiny. Pro ilustraci jsou uvedeny dvě nejrozšířenější výukové „nabídky“, které získaly akreditaci MŠMT.

Jsou jimi vzdělávací organizace nesoucí velmi známá jména: HELEN DORON a Wattsenglish. Obě organizace jsou velmi silnými zástupci tržního pojetí rané výuky cizího jazyka – angličtiny. Marketingové strategie obou zmíněných subjektů jsou velmi podrobně a účinně rozpracovány, lze tak soudit dle velmi působivých webových stránek obou výše uvedených organizací i mohutných reklamních kampaní. Pokud se však odborník zajímá o

textově zpracované publikace popisující výukové metody, cíle a prostředky jejich jazykového vzdělávání, dočká se zklamání. Takové publikace jsem při zkoumání nenalezla.

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

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

Nejmladší děti jsou intenzivně vyučovány metodou **HELEN DORON**. Metoda je založena na opakování říkanek a písniček spojených s pohybovými aktivitami. Výuka probíhá v jazykových centrech Helen Doron. Významnou součástí výukového programu je velmi intenzivní zapojení rodičů. Rodičovské odhodlání je v tomto programu jakýmsi „základním kamenem“. Děti jsou angličtině vystaveny během kontaktních hodin s lektorem a se skupinkou ostatních dětí s rodiči, a určitá část poslechových hodin je směřována i do domácího prostředí. Věková hranice pro začátek výuky v programu pro nejmladší děti je 3-22 měsíců, program pak plynule pokračuje až do předškolního věku dětí. V posledních letech jazyková studia Helen Doron přicházejí s výukou do 13 let věku dětí²⁷. Finanční náročnost této výuky také není zanedbatelná a rozhodně není plošně přístupná všem vrstvám obyvatelstva. Výsledky tohoto typu rané výuky lze považovat za pozitivní v případě, že jazyk vyučují učitelé, kteří sami velmi dobře hovoří anglicky. Další podmínkou je vytrvalost rodičovského elementu. S přerušением výuky se u nejmladších dětí schopnost porozumět cizímu jazyku rychle vytrácí.

Dalším velmi rozšířeným programem pro děti předškolního i raně školního věku je „metoda“ **WATTS ENGLISH**. Metoda vzniká v marketingové režii Liberecké jazykové školy, o.p.s. Zakladatelem metody je Steve Watts, australský učitel angličtiny, který sbíral své první zkušenosti s výukou angličtiny jako cizího jazyka v Japonsku²⁸.

27 Helendoron.cz [online]. 1997 [cit. 2011-09-24]. Helen Doron Early English. Dostupné z WWW: <<http://www.helendoron.cz/o-nas/>>.

28 Wattsenglish.com [online]. 2007 [cit. 2011-09-24]. Wattsenglish for children. Dostupné z WWW: <<http://www.wattsenglish.com/>>.

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

Wattsenglish přichází s velmi žádaným a finančně poměrně dostupným výukovým programem. Cena půlročního kurzovného činí asi 5 000 Kč. Podstata výukového programu spočívá v častém kontaktu s rodilým mluvčím, jenž je též absolventem metodických kurzů zakončených zkouškou. Předškolní děti jsou vyučovány dvakrát týdně po dobu 25 minut. Děti docházejí do sítě jazykových škol, kde lektoři Wattsenglish vyučují, nebo lektoři docházejí za skupinami dětí, kterým rodiče kurzovné zaplatili, a to přímo do mateřských škol. Společnosti Wattsenglish se podařilo získat povolení vyučovat angličtinu v předškolních ročnících mateřských škol v dopoledních hodinách, které jsou vyhrazeny předškolní přípravě dětí.²⁹ Výuka rodilých mluvčích v programu Wattsenglish probíhá stejným způsobem i v základních školách s rozšířenou výukou cizích jazyků především tam, kde se nepodařilo zajistit výuku rodilého mluvčího.³⁰ Zde společnost Wattsenglish opravdu uhodila „hřebíček na hlavičku“. Zájem rodičů žáků výběrových jazykových tříd ve školách o službu tohoto typu je obrovský.

2.4.2 Raná výuka angličtiny v systému státního školství v České republice

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

29 Watts V roce 2010 společnost obdržela od MŠMT akreditaci platnou do 8.6. 2013 k provádění vzdělávacích programů a vydávání osvědčení o jejich absolvování. Jsou to: 1. Metodika výuky angličtiny pro předškolní a mladší školní děti a 2. Využití interaktivních materiálů a moderní vzdělávací techniky při výuce AJ. Na tomto místě je možné jen spekulovat, zda absolventy kurzů jsou vyučujícími v předškolních a raně školních vzdělávacích zařízeních a zda by tato činnost neměla být výhradně v režii vysokých škol, přesněji řečeno Pedagogických fakult.

30 Příkladem takové školy je ZŠ s rozšířenou výukou cizích jazyků na Metelkově náměstí v Teplicích, kde se konverzační hodiny vedené rodilými mluvčími Wattsenglish staly součástí pravidelné výuky anglického jazyka. Lektoři této vzdělávací organizace pocházejí ve velké většině z Austrálie a z Nového Zélandu.

programu mateřských škol.

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

Základní školy také začaly v hojném počtu nabízet výuku anglického jazyka již od 1. ročníku v hodinové dotaci 1 vyučovací hodiny týdně. Tato výuka je ve velké většině případů spíše lákadlem, které vylepšuje profil školy na webových stránkách. Mnoho základních škol stále nereflektuje úroveň jazykových znalostí žáků. Tito jsou vyučováni ve skupinách, kde nejsou diferencovány podle dosavadní znalosti cizího jazyka. Výsledkem je ztráta kontinuity výuky, která má za následek ztrátu dosažených znalostí a především ztrátu motivace a důvěry ve školní výuku daného cizího jazyka. V základním školství stále chybí dostatečný počet kvalifikovaných učitelů anglického jazyka. Například v Karlovarském kraji je to podle zprávy České školní inspekce 90 procent všech učitelů anglického jazyka. (učitelské noviny 04/2009 dostupné z <http://www.ucitelskonoviny.cz>).

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

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

Tato kapitola se zabývá komunikací, která je základem vyučovacích hodin cizího jazyka. Pojednává se v ní o jazykové kompetenci komunikativní a o jejím možném prolínání s klíčovou kompetencí komunikativní tak, jak je definována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Závěr kapitoly se zaměřuje také na aspekt multikulturní výuky v hodinách cizího jazyka i na

motivaci žáků učit se kvalitně ovládat cizí jazyk s úmyslem seznamovat se s kulturou cizích zemí.

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

Pojem kompetence v souvislosti se schopností účinně komunikovat užívají lingvisté i pedagogové. V této kapitole se pokusím porovnat oba tyto pohledy. Komunikativní kompetenci je možné chápat v rovině jazykové a také společenské. Hendrich k tomuto rozlišení říká:

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

Společný evropský referenční rámec rozlišuje obecné kompetence potřebné pro každodenní život ve společnosti a kompetenci jazykovou, kterou chápe jako propojení několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické. Lingvistická kompetence zahrnuje lexikální, fonologické a syntaktické znalosti. Sociolingvistická kompetence se vztahuje k sociokulturním podmínkám užívání jazyka. Pragmatická kompetence se týká využití jazykových prostředků (SERR 2002, s. 13, dle Choděra 2006, s. 54).

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

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

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

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

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

3.1 Jazyková komunikativní kompetence

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

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

situacích vytvořených učitelem v rámci vyučovacího procesu, kdy se v komunikaci aktuální užití jazyka v konkrétních situacích dostává na rovinu performance.

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

1) Jako základní uvádí kompetenci lingvistickou. Chápe ji jako metajazykové povědomí o jazyce. Dle jeho pojetí je často v literatuře směřována s kompetencí jazykovou, jež umožňuje běžné užívání jazyka. Ostatní kompetence se od lingvistické zásadně liší.

2) Kompetence jazyková – jde o přímé spojení označovaného a označujícího

3) Kompetence řečová – umožňuje správně recipovat a produkovat text

4) Kompetence komunikativní – užívání prostředků verbální i nonverbální komunikace v kulturním kontextu

(Choděra 2004, s. 55).

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

1. Gramatická kompetence – souvisí s ovládnutím jazykového kódu, lexikální roviny, morfologie, syntaxe, sémantiky a fonologie.

2. Kompetence k tvorbě jazykového diskursu. Ta zahrnuje schopnost tvořit ucelené texty, mluvené či psané, od věty po dlouhý text či knihu.

3. Kompetence Sociolingvistická. Jedná se o znalost interkulturních pravidel a kulturního kontextu (například uvědomování si rolí účastníků komunikace, funkcí interakce), které dodávají úplný význam promluvám a textům.

4. Strategická kompetence, jež je verbální i neverbální schopností, která umožňuje kompenzovat nedostatky v komunikaci (Brown 2000, s. 247).

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

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

V této práci je zkoumána úroveň ovládnutí zvukového systému angličtiny u českých žáků. Testováno je tedy ovládnutí lingvistického plánu jazyka na úrovni zvukové. Předpokládám, že kvalitní předprimární výuka angličtiny, jež má kontinuální charakter, vede k vysoké úrovni

ovládnutí zvukového systému angličtiny. Vedle toho předpokládám, že žáci, kteří neprošli předprimární výukou angličtiny, ale byli až v pozdějším věku seznámeni v kvalitní výuce se základem zvukové podoby angličtiny, jsou schopni dosáhnout vysokého stupně kvality v ovládnutí anglického zvukového systému. Zde rozvoj lingvistické složky komunikativní kompetence jasně povede k rozvoji klíčové kompetence komunikativní. Komunikativní kompetence v cizím jazyce je tedy jakýmsi nástrojem klíčové kompetence komunikativní, který ze své podstaty umožňuje její rozvoj. K tomuto tématu se obšírněji vyjadřuje poslední bod této kapitoly.

3.2 Klíčová kompetence komunikativní

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

Jak má učitel ve výuce postupovat, aby splnil zadání rámcového programu?

Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce znamená vést žáky ke kompetencím v konkrétních výukových aktivitách. Učitelé při tvorbě ŠVP musejí stanovit, kterými činnostmi, úkoly je možné žáka v určité klíčové kompetenci rozvíjet, a jak takové činnosti a situace rozložit po celou dobu školní docházky (RVP ZV 2007, s. 13).

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

Na konci základního vzdělávání žák:

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

Jednotlivé body představují konečné výstupy rozvoje Klíčové kompetence komunikativní v bodě, kdy žák ukončí základní vzdělávání. V cizojazyčné výuce není nutné soustředit se na

celý komplex těchto podnětů, ale zaměřit se na dílčí komunikativní cíle vhodné pro daný vyučovací předmět. Především v případě limitované znalosti cílového jazykového kódu u žáků základní školy je úkolem vyučujícího identifikovat aktivity zaměřené na rozvoj klíčové komunikativní kompetence v procesu rozvíjení produktivních i receptivních řečových dovedností.

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

3.3 Rozvoj klíčové kompetence komunikativní: syntéza pohledu lingvisty i pedagoga

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

dekódovat a být jí obohacen. (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 20)

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

Následující dovednosti představují rozklíčování konkrétních výstupů klíčové kompetence komunikativní. Uvádím jen výběr těchto podnětů, které je možné považovat za relevantní k výuce výslovnosti a k produkci srozumitelných promluv v cizím jazyce:

- v různých zdrojích, které má k dispozici, najde informace, které souvisejí s tématem, o němž s učitelem a spolužáky diskutují.
 - Pro jednotlivce i pro celou třídu srozumitelně vysloví svou myšlenku, shrne nejdůležitější informace, které se dočetl, nebo které vybral z ústního projevu druhého, a stručně a srozumitelně je sdělí ostatním; souvisle a zřetelně vypráví krátký příběh nebo popisuje jednoduchou situaci, uvědomuje si přítomnost posluchačů.
 - rozlišuje, zda mluví se svým vrstevníkem (dítětem) nebo s dospělým, se známým nebo neznámým člověkem a přizpůsobí tomu svou mluvu
 - za pomoci dospělé osoby, či vrstevníků naváže v kolektivu nové kontakty a domluví se s osobami, které dosud neznal. (Ve třídě deváté má být žák schopen tento úkol řešit samostatně, bez pomoci okolí.)
- (Klíčové kompetence v základním vzdělávání 2007 s. 36-37).

Výše zmíněný výčet žakových dovedností v bodě dokončení základního vzdělávání je velmi podobný jazykovým činnostem, které jsou součástí běžných vyučovacích hodin angličtiny, kdy žák vyhledává informace v jednoduchých textech, či je doplňuje dle poslechu, klade otázky, účastní se jednoduchých rozhovorů a tak dále. Výuka cizího jazyka se tedy zdá být ideálním procesem, v rámci něhož lze rozvíjet klíčovou kompetenci komunikativní a pomáhat tak rozvoji žakovy osobnosti i jeho jazykových dovedností. Žáci se v procesu cizojazyčného vyučování setkávají se slovní zásobou spojenou s rozličnými sémantickými okruhy, pro jejich snadnější výuku jsou výrazy zasazovány do každodenních komunikačních

situaci. Velmi účinným postupem při tvorbě kvalitních učebnic a výukových materiálů pro mladší i starší žáky základních škol je zařazování příběhových linií, se kterými se žáci mohou ztotožnit a jsou vtaženi do procesu řešení problémů v určitých komunikativních situacích.

Výše popsané jazykové činnosti jsou rovněž explicitně rozepsány v SERR a jsou součástí jazykových dovedností na referenční úrovni A2, s níž mají žáci opouštět základní školu. Je uveden pouze stručný výběr interakčních jazykových dovedností dle A2.:

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

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

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

keré mu umožní vytvářet jednoduché promluvy i porozumět. Kvalitní jazyková výuka proto musí být namířena k dosažení tohoto komplexního cíle.

3.4 Multikulturní výchova

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

Rozvoj kompetence komunikativní a zároveň seznámení žáků s kulturou anglicky mluvících zemí lze vhodně propojit v procesu výuky, či seznamování žáků se zvukovými jevy vyskytujícími se v angličtině rodilých mluvčích. Tato angličtina je běžně dostupná v médiích, se kterými jsou žáci denně v kontaktu. Neznalost hovorové formy cizího jazyka lze považovat za prvek, který může jedince, který byl doposud v kontaktu pouze se „školní“ podobou cizího jazyka silně poznamenat a způsobit určité komunikační bariéry. Kapitola 1.2.5 zmiňuje RP, neboli BBC English výslovnost, která je variantou anglické výslovnosti prezentovanou v učebnicích užívaných v našich základních školách. Obsahem cizojazyčného vyučování může být též výchovou k toleranci vůči „cizímu akcentu“ příslušníka jiného národa. V případě angličtiny může jít o variantu australskou, či indickou. Při prezentaci multikulturního charakteru Velké Británie je jistě vhodné prostřednictvím nahrávek žáky seznámit s regionálními variantami angličtiny, s angličtinou Irskou, Skotskou, Waleskou. V rámci RVP ZV je kladen důraz na multikulturní výuku k evropanství, ale také k respektu k ostatním světovým kulturám. Žáci jsou vedeni k těmto postojům při realizaci dvou průřezových témat: *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* a *Multikulturní výchova* (2.2).

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

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

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

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

Sociokulturnímu prostředí našich žáků základních škol dominuje užívání mediálních prostředků a globálních sociálních sítí. Děti velmi snadno internalizují anglické výrazy spojené se zábavnou komunikací prostřednictvím nového virtuálního prostoru. Angličtina je jazykem, který převládá také v počítačových hrách, v zahraniční populární hudbě, či v seriálech pro náctileté. Zvuková varianta angličtiny prezentované v těchto zdrojích je často na úrovni velmi rychlé řeči spojitě. Tato skutečnost nám dává šanci prezentovat zvukové změny v rychlém diskursu, porovnávat je s řečí pomalou a formálnější. Takto máme možnost žáky zaujmout a získat pro hlubší přemýšlení o zvuku angličtiny. Ve své pedagogické praxi zjišťuji, že žáci vykazují velmi dobré receptivní poslechové dovednosti v oblasti rychlého hovorového diskursu, neboť jsou jemu vystaveni během mnohých hodin strávených před televizní obrazovkou a osobním počítačem, či „netbookem“. Také ve školní praxi sledujeme, že již žáci základních škol vykazují velmi kvalitní dovednosti pracovat s informačními a komunikačními technologiemi a samostatně získávat potřebné informace. Naopak jejich produktivní dovednosti jsou často na nesrovnatelně slabší úrovni. Žáci často nejsou v dostatečné míře nuceni rozvíjet jazykové dovednosti produktivní. Jejich vlastní výslovnost stagnuje a zůstává na úrovni začátečnické. Informace, které žáci dovedou snadno získat, mají sloužit k plnění komunikačních úkolů, k navázání kontaktů. Nyní je tedy třeba namířit úsilí k lepšímu rozvoji produktivních dovedností našich žáků, mají-li se v budoucnu účinně

uplatnit v multikulturní společnosti.

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

4. Výuka anglické výslovnosti jako výzkumný problém

V této kapitole představím cíle, výzkumný design a výsledky výzkumu, který si kladl za cíl přinést další empirická data do diskuse o výhodnosti raného začátku výuky cizího jazyka pro úroveň ovládnutí jeho zvukového plánu. Hledala jsem vliv raného začátku výuky angličtiny na kvalitu výslovnosti českých žáků základní školy ve 3. a v 9. třídě tak, že jsem porovnávala fonologické jazykové dovednosti žáků, kteří prošli ranou výukou angličtiny s takovými žáky, kteří ranou výukou angličtiny neprošli, přičemž skupina s ranou výukou byla dále rozdělena na žáky s výukou kontinuální a s výukou, která tuto kvalitu postrádala. Výsledky vyznívají pozitivně pro kontinuální výuku od raného věku žáků, kdežto raná výuka postrádající návaznost se jeví zbytečnou.

4. 1. Výzkumný problém, cíle výzkumu

Důvodem prosazování rané výuky cizího jazyka v systému základního vzdělávání

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

Provedení výzkumu předcházely tyto výzkumné otázky:

1. *Ovládají čeští žáci, již se začali anglicky učit v předškolním věku, na konci 3. ročníku anglickou výslovnost lépe, než ti, kteří se tento cizí jazyk povinně učí teprve jeden rok?*
2. *Umějí čeští žáci 9. tříd, v bodě ukončení základního vzdělání, již se anglicky učí od předškolního věku, vyslovovat anglicky lépe než ti žáci, kteří se začali anglicky učit od 4. třídy?*³¹
3. *Který jazykový životopis přináší nejlepší výsledky v úrovni ovládnutí anglické výslovnosti?*

Výzkum prezentovaný v této práci si klade za cíl empiricky zkoumat, je-li raný začátek výuky cizího jazyka – angličtiny výhodou pro ovládnutí jejího zvukového plánu a odpovědět tak na první dvě výše uvedené výzkumné otázky. Výzkum zároveň zkoumá, který jazykový životopis žáků v rámci systému základního vzdělávání v České republice, konkrétně v Ústeckém kraji, vede k nejkvalitnější úrovni ovládnutí anglické výslovnosti. Záměrně jsem volila dvě věkové hladiny sledování úrovně výslovnosti žáků: 3. třídu a 9. třídu. Je-li raný začátek výuky angličtiny a důsledně dodržovaná kontinuita výuky výhodou, měl by se projevit také v pozdějším věku žáků, i v důležitém okamžiku ukončení povinné školní docházky v 9. třídě.

31 Výběrový soubor se skládá ze žáků 9. tříd, kteří nebyli vyučováni dle RVP ZV, angličtina byla do jejich výuky zařazena ve 4. třídě

4.2. Design a metody výzkumu

Pro prezentovaný výzkum byl použit smíšený postup. Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž jsou užívány kvantitativní a kvalitativní metody, techniky, nebo paradigmatata v rámci jedné studie.“(Hendl 2005,s.58) Na počátku výzkumu bylo použito metod kvantitativních, byla tak provedena zevrubná analýza kvalit výslovnosti žáků celého výběrového souboru. Ve druhé fázi výzkumu jsem dále podrobně analyzovala získaná data u konkrétních žáků a popsala problémy u produkce jednotlivých hlásek a prozodických prostředků. Popisují také jazykový životopis typických zástupců jednotlivých skupin žáků a předkládám také hodnocení výslovnosti některých z vyučujících.

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

1. Žáci skupin 3A a 3B, kteří byli sledováni ve 3. třídě, byli poprvé ve fázi předvýzkumu sledováni již v 1. třídě s cílem zjistit stupeň rozvoje výslovnostních kvalit v tomto raném stádiu. V tomto bodě žáci absolvovali jeden rok předškolní výuky angličtiny. Výslovnost žáků byla hodnocena holistickým přístupem. Výslovnostní kvality byly hodnoceny jako relativně shodné.

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

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

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

Hodnocená ústní produkce žáků v anglickém jazyce:

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

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

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

4.2.1 Proměnné a stanovené hypotézy

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

Výzkum tedy sledoval vztah mezi následujícími proměnnými:

- výsledné hodnocení žáka dle holistického a atomistického přístupu
- předškolní výuka angličtiny
- kontinuita výuky angličtiny od předškolního věku žáků dle jazykového životopisu

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

Nejprve byly stanoveny hypotézy H 1 a H 2 a H 3. Pro přesnější a komplexnější zpracování získaných dat byla H1 dále rozdělena na H 1.1 a H 1.2, aby bylo možné zhodnotit výsledky obou testových přístupů, v případě hypotézy H1.1 je to holistický přístup k hodnocení výslovnosti angličtiny a v případě hypotézy H 1.2 je to přístup atomistický.

Stejně bylo postupováno i u hypotézy H2.

H 1. Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd.

H 1.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testovanou holistickým testem.

H 1.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testovanou atomistickým testem.

H 2. Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd

H 2.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd testovanou holistickým testem.

H 2.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd testovanou atomistickým testem.

Zastánci předprimární výuky cizích jazyků tvrdí, že raný začátek má vliv na rozvoj kvalitní výslovnosti cizího jazyka, což je vyjádřeno v hypotéze H 2. Předpokladem k úspěšnému rozvoji komunikativní kompetence v cizím jazyce a také jeho kvalitní výslovnosti je kontinuita výuky vedená aprobovanými učiteli angličtiny, proto jsem dále z této hypotézy vydělila hypotézu H 3.1, která zohledňuje zmíněné proměnné. Hypotézu H3 jsem dále nedělila dle dvou věkových skupin z obavy, že systém hypotéz by se stal nepřehledným.

H 3 Raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti u žáků základní školy.

H 3.1 Raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti při dodržení návaznosti výuky.

Prezentovaný způsob testování hypotéz je povahy kvantitativní. „Kvantitativní výzkum je v podstatě verifikační, protože ověřuje již existující hypotézu.“(Gavora 2000, s.50)

Základním směrem testování stanovených hypotéz bude tedy klasický přístup využívající kvantitativní metody. Kvantitativní přístup považujeme za výhodný pro jeho systematickosti a možnost statistického zhodnocení empirických poznatků. Testování hypotéz je věnována kapitola 4.4.1.

Poznámka: Ve formulaci hypotéz bylo z důvodů stylistických užíváno termínu výuka raná pro výuku předprimární. Důvodem je kratší forma slova, které se jeví obsahově shodně.

4.2.2 Metody výzkumu

Pro získání výzkumných dat jsem zvolila přímé strukturované pozorování, nepřímé pozorování prostřednictvím video-nahrávek a audio-nahrávek, dotazníky pro sledovatele,

jednoduché dotazníky pro žáky, strukturovaný rozhovor s učiteli a strukturovaný skupinový rozhovor se žáky.

Pozorování

Za účelem sběru výzkumných dat bylo použito přímé a nepřímé pozorování.

Přímé pozorování probíhalo tak, že jsem jako hodnotitelka byla přítomna vyučovacím hodinám, kde jsem ihned zaznamenávala data do škál hodnotících dotazníků.

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

V zájmu dosažení validity a spolehlivosti měření probíhal sběr dat z videonahrávek vyučovacích hodin dvakrát a to s týdenním časovým odstupem mezi výzkumnými observacemi. Veškeré nahrávky byly přehrány nejméně dvakrát za účelem vyloučení zkresleného hodnocení. Získané hodnoty byly zprůměrovány. Jako hodnotitelka jsem měla k dispozici videonahrávky i transkripty komunikace v nahrávkách obsažené, dále audionahrávky rozhovorů a čteného textu. Uvědomuji si, že kvalita zvuku ve videonahrávkách mohla způsobit nepřesnosti v hodnocení výslovnosti žáků. Hodnocení ústního projevu ve videonahrávkách bylo z tohoto důvodu provedeno v den, kdy byly videonahrávky pořízeny, neboť bylo možné použít poznámky k relevantním zvukovým jevům pořízeným během přímé observace, která byla také v živé paměti hodnotitelky. Kvalita audio-nahrávek byla vysoká, neboť byly pořizovány profesionálním digitálním zvukovým záznamovým přístrojem s vysokými rozlišovacími parametry: TASCAM DR-07.

Poznámka: Pořízené nahrávky nejsou součástí příloh, neboť jejich zpracování do publikovatelné podoby přesahovalo technické, finanční i časové možnosti autorky práce.

Hodnotící dotazníky pro sledovatele

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

Obvyklým postupem, který je uváděn v metodologické literatuře pojednávající testování anglické výslovnosti, je aplikace **holistického** i **atomistického** přístupu. (Hughes 1989) Ve spojení obou hodnotících přístupů vidím propojení výše zmíněného podmíněného

vztahu rozvoje jazykové komunikativní kompetence, která umožňuje rozvoj klíčové kompetence komunikativní v průběhu výuky.

Pro oba přístupy byly vytvořeny hodnotící tabulky s numerickými škálami. Posuzovací škály slouží jako systém pro kvantifikaci pozorovaných jevů. Byla pořízena transkripce komunikace obsažené v nahrávkách. Každá z nahrávek byla vyhodnocena za účelem ohodnocení výslovnosti angličtiny u všech sledovaných žáků. Projevům jednotlivých žáků jsem přiřadila body na numerických škálách hodnotících dotazníků. Hodnotící dotazníky jsou vytvořeny na základě deskriptorů pro produktivní dovednosti referenčních tabulek pro referenční úroveň A1 a A2 (A1 pro 3. třídu a A2 pro 9. třídu) Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, konkrétně pro dovednost fonologickou. (SERR 2002) Tabulka uváděná referenčním rámcem není tak podrobná, aby ukázala rozdíly v jednotlivých měřených položkách atomistického přístupu, naopak přístupu holistickému dostačuje. Za účelem atomistického hodnocení byla tedy referenční tabulka rozpracována do detailnějších položek a dále do hodnotících numerických škál. Zvukové jevy, které mají žáci na úrovni A1 a A2 ovládnout byly popsány v kapitole 1.2.6.

Holistický přístup k hodnocení anglické výslovnosti

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

- 1) Výslovnost velmi nesrozumitelná.
- 2) Časté hrubé chyby a „cizí přízvuk“ stěžují porozumění.
- 3) „Cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.
- 4) Lehký „cizí přízvuk“ a občasná chybná výslovnost, které však nestěžují porozumění.
- 5) Správná výslovnost, která však nemůže být označena za výslovnost rodilého mluvčího.
- 6) Výslovnost rodilého mluvčího, žádná stopa „cizího přízvuku“.³²

Hodnotící dotazník holistického typu obsahuje příloha č. 1.

Holistické hodnocení považují za hodnocení komunikativní kompetence chápané jako nutnou podmínku pro rozvíjení klíčové kompetence komunikativní ve smyslu realizace účinné komunikace, jejíž nedílnou součástí je schopnost mluvčího produkovat srozumitelné

32 Hodnotící stupnice 1-6 byla převzata z knihy A. Hughese Testování pro učitele jazyků. 1. edice (1989: 111) (Hughes, A. Testing for Language Teachers. 1st edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1989: 111)

promluvy, kterým ostatní účastníci komunikačního aktu porozumí.

Atomistický přístup k hodnocení anglické výslovnosti

Na rozdíl od holistického hodnocení, atomistický přístup se zaměřuje na jednotlivé detaily ve výslovnosti cizího jazyka. Szpyra-Kozłowska et al. uvádějí, že tato metoda hodnocení výslovnosti je považována za objektivnější, ve srovnání s holistickým přístupem. Poskytuje detailnější diagnózu žakových výslovnostních nedostatků i úspěchů. (2005) Hodnotitel posuzuje správnou realizaci konkrétních zvukových jevů.³³ Atomistické hodnocení považují za hodnocení fonologické kompetence jako složky komunikativní kompetence z hlediska lingvistického. Podotýkám, že se nejedná o matematickou metodu spektrální analýzy. Hodnocení přiřazované dle hodnotících škál je zcela v kompetenci hodnotitelky, je tedy do jisté míry hodnocením subjektivním, které je však založeno na profesní zkušenosti a snaze po objektivním hodnocení. Z tohoto důvodu byl zvolen přístup hodnocení jedinou hodnotitelkou, neboť vstup dalšího hodnotitele do hodnotícího procesu by přinesl dvojnásobné riziko subjektivního hodnocení.

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

33 Jak uvádějí Szpyra-Kozłowska et al., často jsou hodnoceny slovní řady zvané minimální páry (minimal pairs) pro určení správné výslovnosti jednotlivých hlásek. Také ve čteném textu se hodnotitel může zaměřit na předem vybrané hlásky, či akustické jevy a aplikovat atomistický přístup k hodnocení.

požádání vyslovovat stejná anglická slova, která vyslovovali žáci 3. tříd. Opět měli dispozici i obrázek, i psanou formu slova.

Atomistické hodnotící dotazníky obsahuje příloha č. 2.

Hodnotitelka

Hodnotitelkou výslovnosti žáků je autorka práce. Autorka práce je absolventkou oboru anglická filologie a česká filologie. Součástí studijního programu je kurz anglické fonologie a praktické fonetiky a také české fonologie a fonetiky. V současné době autorka sama vyučuje obor anglická fonetika a fonologie v programu učitelství angličtiny pro základní školy Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a to i v rámci kurzu celoživotního vzdělávání učitelů angličtiny z praxe. Autorka aktivně hovoří anglicky na profesionální úrovni. Strávila celkem 2 roky v anglicky mluvících zemích.

4.3 Výběrový soubor a jeho vlastnosti

Základní soubor

Ve školním roce 2007/2008, kdy započal sběr dat pro popisovaný výzkum, se dle údajů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy se v základních školách učilo anglický jazyk 532 tisíc žáků, v dalším roce, kdy sběr dat pro výzkum pokračoval 2009/2010 to bylo již o 14 procent více, 618,1 tisíc žáků. (<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv.cz/archiv-cisel/2010/16/vyuka-cizich-jazyku-v-zakladnich-skolach>)

Dle výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji zde ve školním roce 2008/2009 navštěvovalo základní školy 70 000 žáků, v roce 2009/2010 to bylo 68 547 žáků. V Ústeckém kraji bylo v roce 2010 - 279 škol. V tomto roce ukončilo 9.třídou 6477 žáků. (http://www.kr-ustecky.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org) Údaje týkající se počtu žáků 3. tříd nejsou k dispozici.

Výběrový soubor

Sběr dat pro popisovaný výzkum probíhal v pěti základních školách ústeckého regionu. Pro přípravu prezentovaného výzkumu bylo nutné provést předvýzkum. Ve fázi předvýzkumu byla prozkoumána pedagogická realita výuky angličtiny v základních školách Ústeckého regionu. Ve dané fázi byly k získání potřebných dat použity strukturované rozhovory s učiteli a strukturované přímé pozorování vyučovacích hodin angličtiny v 15 základních školách. Pro

doplnění informací o existenci předškolní výuky angličtiny a jejího typu u jednotlivých žáků byly vytvořeny jednoduché dotazníky pro rodiče. (Rodiče také podpisem stvrdili souhlas s účastí svého dítěte v tomto pedagogickém výzkumu.) Byly identifikovány 3 skupiny nejčastěji se opakujících paradigmat výuky angličtiny vzhledem k výuce předprimární (vzhledem ke skutečnosti, zda u daných žáků probíhala výuka předprimární, zda měla další výuka v základní škole návazný charakter, či zda se žáci začali anglicky učit až ve 3. Třídě, v případě žáků 9. tříd ve 4. třídě). Dle zjištěných skutečností byl výběrový soubor rozčleněn do 3 skupin, které jsou záměrnými výběry žáků splňujících dané parametry. Tento výzkum tak vykazuje charakter pedagogického experimentu.

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

Do skupiny A byli zařazeni žáci, kteří byli vyučováni anglickému jazyku od předprimárního věku, základní škola, do které nastoupili, refletovala tento fakt, výuka měla návazný charakter.³⁴ Do skupiny B byli zařazeni žáci, kteří se učili angličtinu od předprimárního věku, základní škola, do které nastoupili, tento fakt nerefletovala, ač hodiny angličtiny byly zařazeny od první třídy. Skupina C je skupinou kontrolní, u žáků v této skupině bylo započato s povinnou výukou angličtiny ve 3. třídě, tak jak je stanoveno v RVP ZV(u žáků 9. tříd ve 4. třídě). Výzkum byl proveden u žáků 3. tříd (skupiny 3A, 3B, 3C) a 9. tříd (skupiny 9A, 9B, 9C). V každé skupině bylo 40 žáků, celkem bylo tedy ohodnoceno 240 žáků, 120 žáků 3.tříd a 120 žáků 9.tříd. Uvědomuji si, že počet žáků není tak velký aby bylo možné výsledky výzkumu generalizovat na všechny žáky ústeckého regionu. Testování omezeného počtu žáků bylo způsobeno časovými možnostmi jediného výzkumníka a zároveň hodnotitele.

Pro přehlednost uvádím parametry jednotlivých skupin žáků:

3. třída:

- Skupina A3: Žáci, kteří prošli předprimární výukou angličtiny, následná školní výuka angličtiny počínající první třídou má návazný charakter.

³⁴ Návaznou výukou chápeme záměrné dodržení návaznosti učiva pro udržení a další rozvoj znalosti cizího jazyka a komunikativní kompetence v tomto jazyce.

- Skupina B3: Žáci, kteří prošli předprimární výukou angličtiny, následná výuka angličtiny nemá návazný charakter, ač je zařazena již v první třídě.
- Skupina C3: Žáci, kteří se začali učit anglicky ve třetí třídě. (Kontrolní skupina)
9. třída:
- Skupina A9: Žáci, kteří prošli předprimární výukou angličtiny, následná školní výuka angličtiny počínající první třídou až do třídy deváté má návazný charakter.
- Skupina B9: Žáci, kteří prošli předprimární výukou angličtiny, následná primární výuka má návazný charakter až od čtvrté třídy do třídy deváté.
- Skupina C9: Žáci, kteří se začali učit anglicky ve čtvrté třídě a návazně pokračují do třídy deváté. (Kontrolní skupina)

4.4 Výsledky výzkumu

4.4.1 Testování hypotéz

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

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

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

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

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

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

H 1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. ročníku.

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

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

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

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

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

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

Method: 95,0 percent LSD

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

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

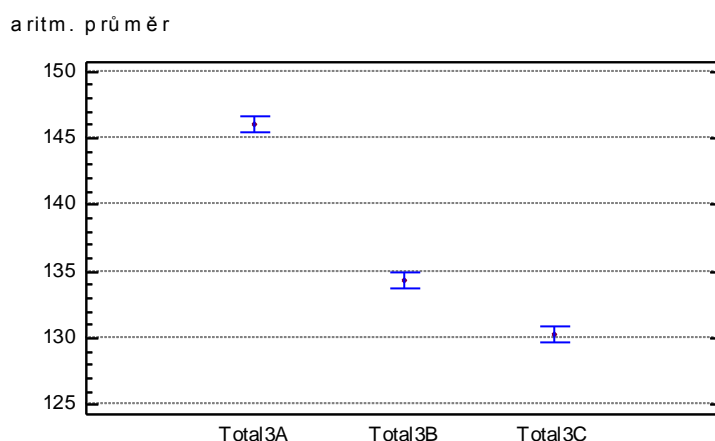
* označuje statisticky významné rozdíly.

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

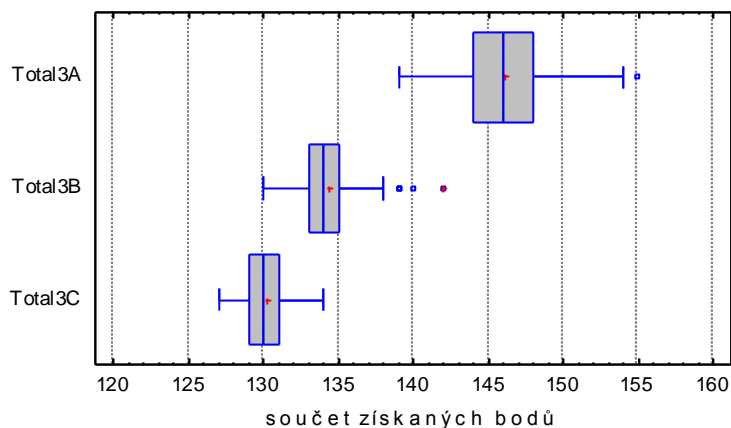
Tyto tabulky zobrazují aplikaci postupu několikanásobného srovnání za účelem zjistit, jak výrazně se průměrné hodnoty navzájem odlišují. V horní tabulce, jsou znázorněny výsledky aritmetických průměrů 3 homogenních skupin identifikovány pomocí sloupce X. V rámci každého sloupce, který obsahuje množství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

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

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



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



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

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

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

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

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

H 1.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testované holistickým testem.

ANOVA Test

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

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

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl v komparovaných souborech. ANOVA test analyzuje rozptyl dat do dvou částí: mezi skupinami komponent a komponent v rámci skupiny. F-poměr, který se v tomto případě rovná 129,367, je poměr mezi skupinami a v rámci skupin. Protože p-hodnota F-testu je menší než 0,05, je nalezený statisticky významný rozdíl mezi aritmetickými průměry dat 3 výběrových skupin na 95,0% úrovni spolehlivosti.

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

Method: 95,0 % LSD

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

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

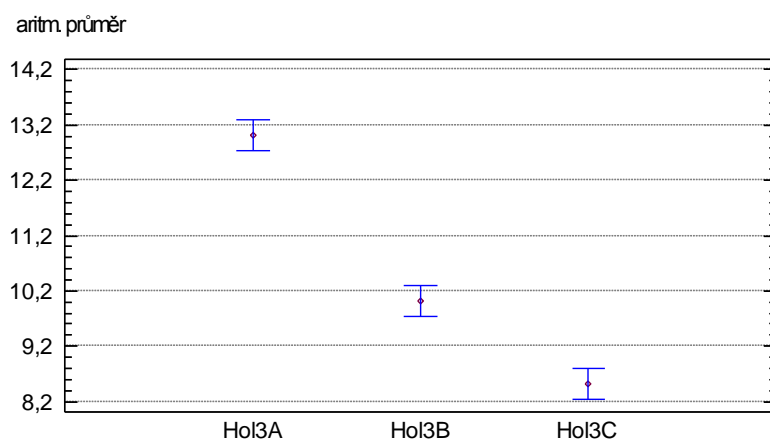
* označuje statisticky významné rozdíly.

Tabulka č. 4: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu

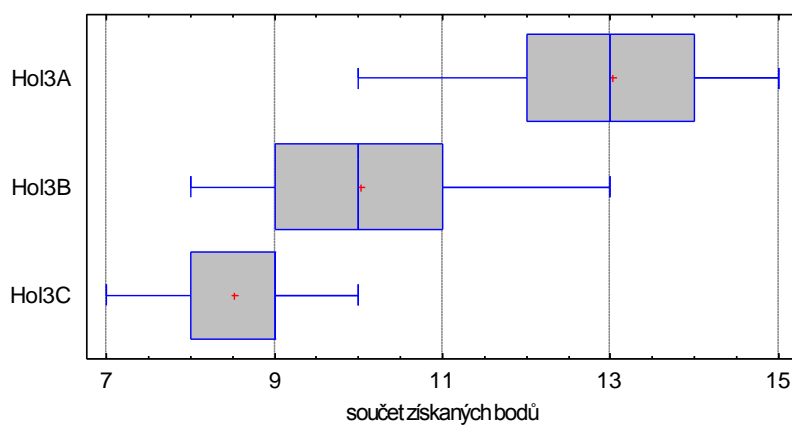
holistického hodnocení 3. tříd.

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

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



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



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

Grafy číslo 3 a 4 názorně ukazují bodové výsledky třech skupin žáků tak jak jej

zaznamenaly výše uvedené testy pro komparaci holistického testování anglické výslovnosti žáků 3. tříd. Žáci skupiny 3A dosáhli výrazně lepšího výsledku než žáci skupin 3B a 3C. Rozdíl mezi aritmetickým průměrem výsledku skupiny A a B jsou 3 body, mezi průměry skupin A a C je to 4,5 bodu. Vzhledem k tomu, že skupina C je skupinou kontrolní, u které neprobíhala předprimární výuka, je rozdíl mezi aritmetickým průměrem výsledků skupin B a C činící pouhých 1,5 bodu opět velmi malý. Dle výše použitého testu je tento rozdíl považován za statisticky významný. H 1.1 je tedy možné přijmout.

V grafu č. 4 je možné vidět, že rozpětí bodového zisku ve výběrových souborech je v případě holistického hodnocení výslovnosti poměrně značný, skupiny již nepůsobí tak homogenně jak je to patrné v souhrnném hodnocení bodových zisků v grafu č. 2.

Raný začátek výuky se projevil ve výsledcích sledovaných souborů žáků 3A i 3B. V případě výsledků skupiny B se jeví, že dopad předprimární a dosavadní primární výuky se projevil neprojevil zřetelně a to i v porovnání s výsledky skupiny C- kontrolní, která se anglicky učí teprve jeden rok.

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

H 1.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testovanou atomistickým testem.

ANOVA Test

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

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

ANOVA test analyzuje rozptyl dat do dvou částí: mezi skupinami komponent a komponent v

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

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

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

Metoda: 95,0 % LSD

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

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

* označuje statisticky významné rozdíly.

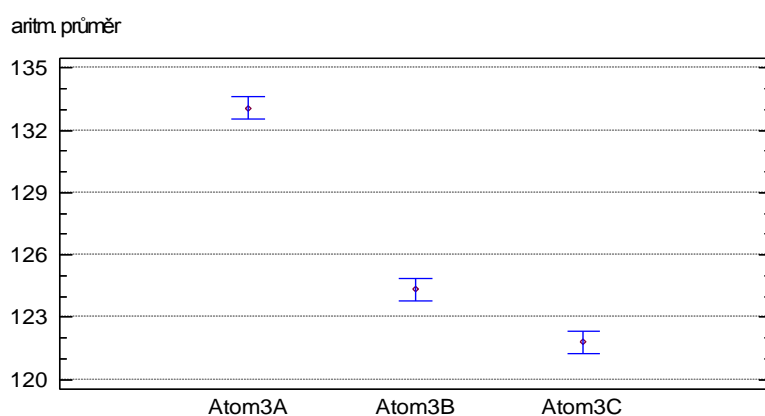
Tabulka č. 6: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu atomistického hodnocení 3. tříd.

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

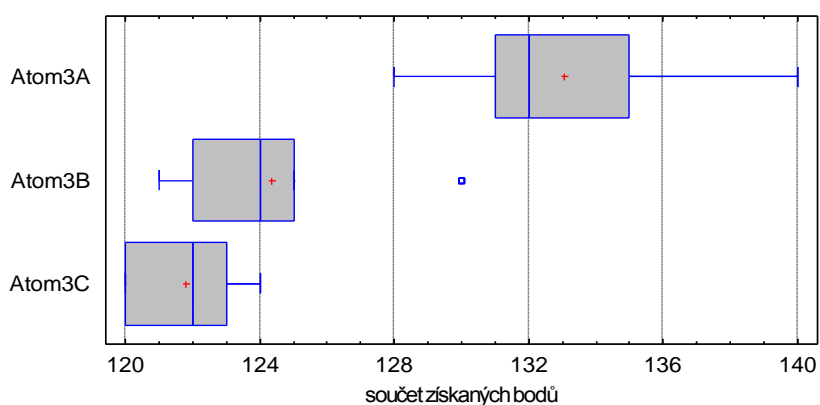
Uvedené tabulky představují aplikaci postupu několikanásobného srovnání za účelem zjistit, jak výrazně se průměrné hodnoty navzájem odlišují.

V horní tabulce, jsou znázorněny výsledky 3 homogenních skupin identifikovaných pomocí sloupce X. V rámci každého sloupce, který obsahuje množství X, tvoří tyto skupinu aritmetických průměrů, mezi nimiž nejsou žádné statisticky významné rozdíly.

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



Graf č. 5: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku atomistického hodnocení výslovnosti žáků 3. tříd



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

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

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

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

H 2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd

ANOVA test

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

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

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

Metoda: 95,0 % LSD

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

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

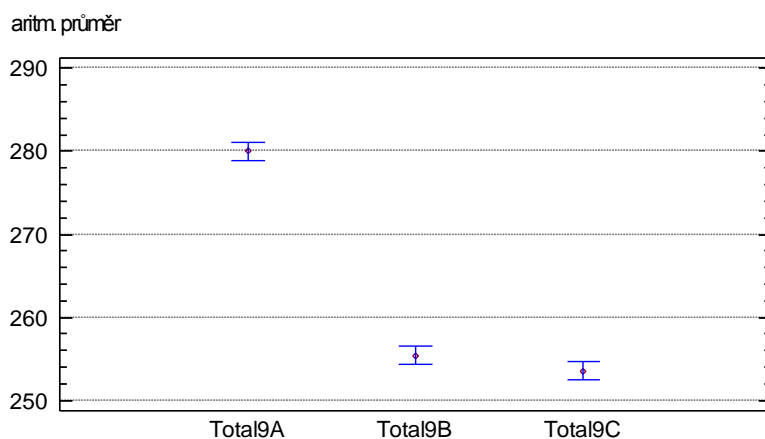
* označuje statisticky významné rozdíly.

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

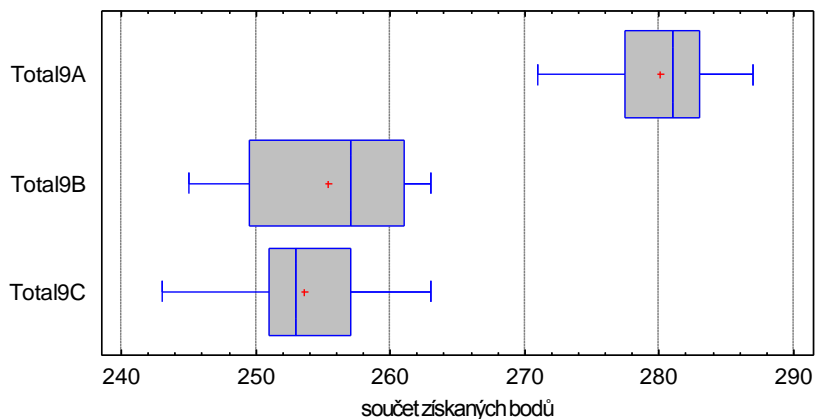
Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl mezi skupinami A-B a A-C. Statisticky významný rozdíl není mezi skupinami B-C.

Druhá tabulka ukazuje, že hvězdička, jakožto ukazatel statisticky významných rozdílů, byla

umístěna pouze ke 2 rozdílům mezi aritmetickými průměry výsledků daných skupin, které vykazují statisticky významné rozdíly na 95,0% úrovni spolehlivosti. Hodnota rozdílu aritmetických průměrů celkových výsledků skupin 9B a 9C není statisticky významný.



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



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

Výsledky výše uvedeného testu i grafy č. 7 a 8 ukazují, že hodnota rozdílu mezi celkovými výsledky skupiny 9B, která je výběrem žáků, kteří prošli předprimární výukou angličtiny, a kontrolní skupiny 9C není statisticky významný. Je tedy možné odmítnout hypotézu H 2. Žáci skupiny A dosáhli v celkovém hodnocení anglické výslovnosti velmi

dobrych výsledků. Oproti tomu žáci skupin B a C vyslovují anglicky špatně. Předprimární výuka angličtiny u žáků skupiny 9B se ve výsledcích nijak neprojevila. Celkově slabý výsledek testů u skupin 9B a 9C je alarmující.

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

H 2.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd testovanou holistickým testem.

ANOVA test

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

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

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

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

Metoda: 95,0 % : LSD

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

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

* označuje statisticky významné rozdíly.

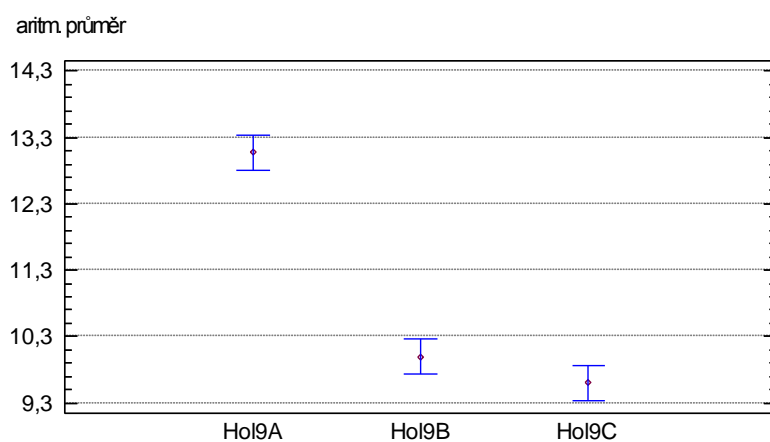
Tabulka č. 10: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu

holistického hodnocení 9. tříd.

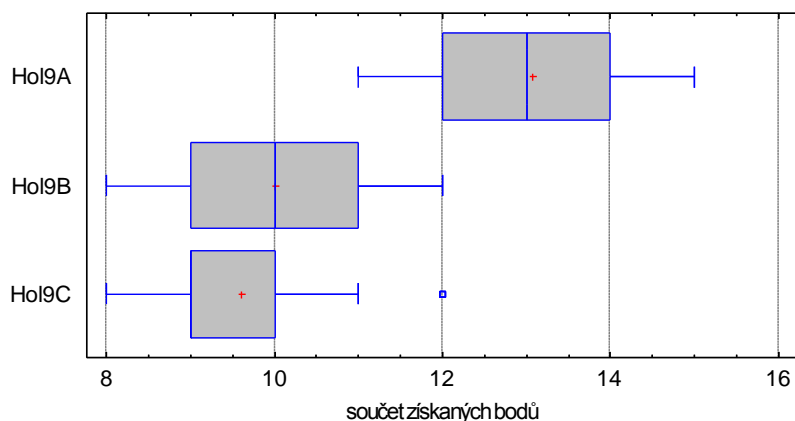
Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ je statisticky významný rozdíl mezi skupinami A-B a A-C. Statisticky významný rozdíl není mezi skupinami B-C.

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

Ve spodní tabulce výstup ukazuje odhadovaný rozdíl mezi každou z dvojic aritmetických průměrů. Hvězdička byla umístěna vedle 2 párů, což naznačuje, že tyto dvojice vykazují statisticky významné rozdíly na 95% hladině spolehlivosti. Rozdíl mezi aritmetickými průměry holistických výsledků skupiny B9 a kontrolní skupiny C9 není statisticky významný.



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



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

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

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

H 2.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd testovanou atomistickým testem.

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

ANOVA Test

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

Součet (Corr.)	15949,6	119			
----------------	---------	-----	--	--	--

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

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

Metoda: 95,0 % LSD

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

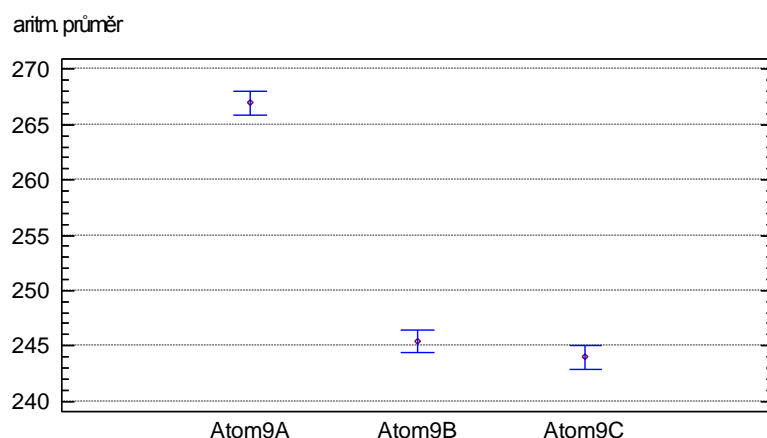
Contrast	Sig.	Difference	+/- Limits
Atom9A – Atom9B	*	21,575	2,10615
Atom9A – Atom9C	*	23,025	2,10615
Atom9B – Atom9C		1,45	2,10615

* označuje statisticky významné rozdíly.

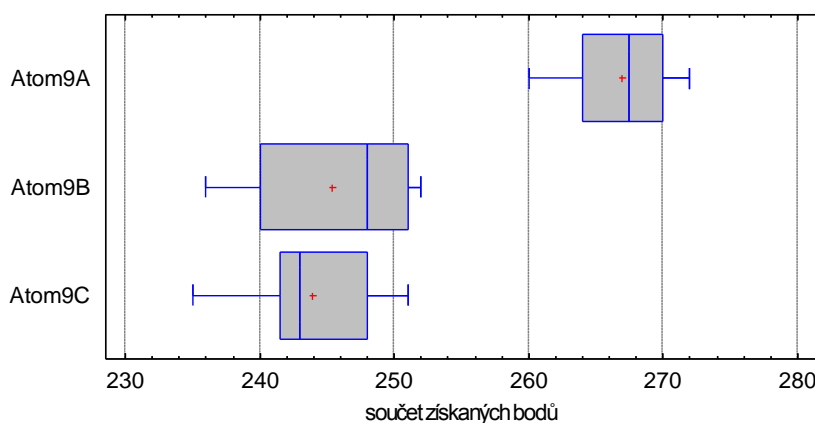
Tabulka č. 12: Dvojitá tabulka Fisherova LSD testu pro zjištění hodnot bodového rozdílu atomistického hodnocení 9. tříd.

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

Ve spodní tabulce výstup ukazuje odhadovaný rozdíl mezi každou z dvojic aritmetických průměrů. Hvězdička byla umístěna vedle 2 párů, což naznačuje, že tyto dvojice vykazují statisticky významné rozdíly na 95% hladině spolehlivosti. Rozdíl mezi aritmetickými průměry holistických výsledků skupiny B9 a kontrolní skupiny C9 není statisticky významný.



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



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

Výsledky testu i grafy č. 11 a 12 naznačují, že není možné přijmout hypotézu H 2.2, neboť na rozdíl od skupiny A9, výsledky skupiny B9, kde probíhala předškolní výuka angličtiny nelze nalézt statisticky významný rozdíl mezi výsledky skupiny, C9, která touto výukou neprošla. Graf č. 12 ukazuje, že bodový zisk skupin B a C je ve svém rozpětí od minimálního počtu bodů do jeho maxima téměř shodný. V 9. Třídě je tedy působení předprimární výuky ve skupině, kde výuka neměla návazný charakter, téměř neznatelné.

Testování hypotézy H 3

H 3. Raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti u žáků základní školy.

Tato hypotéza nebyla dále rozdělena podle věku žáků, proto ačkoli výsledky skupiny 3B byly lepší než výsledky skupiny 3C, která předprimární výukou neprošla, testování výslovnosti skupiny 9B prokázalo velmi slabé výsledky, které se nelišily od výsledků skupiny 9C, která předprimární výukou neprošla. Není tedy možné přijmout hypotézu H 3.

Testování hypotézy H 3.1

H 3.1 Raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti při dodržení návaznosti výuky.

Návaznost výuky byla dodržena pouze ve skupinách 3A a 9A. Obě skupiny vykazovaly statisticky významné rozdíly aritmetických průměrů od celkových, holistických i atomistických výsledků skupin 3B,C a 9B,C. Je tedy možné přijmout hypotézu H3.1., neboť skupiny s označením A byly tvořeny žáky, kteří se učili anglicky od předprimárního období a v jejichž výuce byla dodržována záměrná návaznost výuky s cílem rozvíjet komunikativní kompetenci.

Krátce je možné shrnout výsledky testování hypotéz takto:

hypotézy H 1, H 1.1, H 1. 2, H 3.1 byly testováním potvrzeny:

H 1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd.

H 1.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testovanou holistickým testem.

H 1.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testovanou atomistickým testem.

H 3.1 Raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti při dodržení návaznosti výuky.

Hypotézy H 2, H 2.1, H 2.2 a H 3 byly testováním vyvráceny.

H 2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd

H 2.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd testovanou holistickým testem.

H 2.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd testovanou atomistickým testem.

H 3 Raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti u žáků základní školy.

Shrnutí:

Testováním hypotéz bylo zjištěno, že u žáků 3. tříd bylo možné vysledovat vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou jejich výslovnosti, čímž byla potvrzena hypotéza H 1. Výsledky testů umožnily potvrdit, že raná výuka angličtiny se projeví na kvalitě anglické výslovnosti žáků 3. tříd, testované holistickým i atomistickým přístupem. Byly tak potvrzeny hypotézy H 1.1 a H 1.2.

Testováním kvality výslovnosti žáků 9. tříd ve třech výběrových souborech nebylo možné vysledovat vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a její správnou výslovností., čímž byla vyvrácena hypotéza H 2. Vztah mezi kvalitou výslovnosti testovanou holistickým testem nebyl zjištěn, nepotvrdila se tak hypotéza H 2.1. Vztah mezi danými proměnnými nebyl zjištěn ani v případě testování atomistického, hypotéza H 2.2 byla také vyvrácena.

Hypotéza H 3, která říká, že raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji její správné výslovnosti nebyla testováním potvrzena. Provedené testy však potvrdily hypotézu H 3.1. Bylo zjištěno, že raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti, při dodržení návaznosti výuky.

4.4.2. Komplexní výslovnostní profil průměrných žáků výběrových skupin

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

Největší pozornost byla věnována skupině A9. Žáci této skupiny prokázali velmi dobré výslovnostní kvality. Z jejich fonologické kompetence lze soudit, na jakou úroveň anglické výslovnosti se žáci mohou v systému výuky v české základní škole dostat.

Skupina A3

Typický zástupce skupiny A3 je schopen produkovat jen limitované množství angličtiny. Anglické zvukové prostředky, kterými disponuje, však ovládá na velmi dobré úrovni na rovině segmentální. Anglické samohlásky jsou realizovány většinou se správnou kvalitou i

kvantitou. Dentální frikativy byly realizovány správně, stejně tak **w** i **r**. Jasně zřetelný byl přídech u fortisových konsonant **p,t,k**.

Slovní přízvuk byl realizován správně, Prozodické prostředky byly hodnoceny jako silně ovlivněné češtinou, v jednoduchých frázích, které si žáci osvojili ve výukových aktivitách, bylo možné vysledovat anglický rytmus a melodii.

V holistickém dotazníku byli nejčastěji hodnoceni jako mluvčí, kteří vykazují lehký „cizí přízvuk“ a občasnou chybnou výslovnost, které však nestěžují porozumění.

Skupina B3

Žáci skupiny B3 produkovali také značně omezené množství angličtiny. Je možné říci, že v holistickém dotazníku byli nejčastěji hodnoceni jako mluvčí, kteří vykazují lehký „cizí přízvuk“ a občasnou chybnou výslovnost, které však nestěžují porozumění. V atomistickém hodnocení však často vykazovali chybnou výslovnost samohlásky **æ**. Žáci její produkci nečastěji nahrazovali českým dlouhým **é**, čímž dosáhli výslovnosti, která dovoluje posluchači porozumět danému slovu, ale tuto výslovnost lze klasifikovat jako chybnou. Také produkce dentálních frikativ byla problematická, často byly nahrazovány **s** a **z**.

Prozodické prostředky s dobrou kvalitou byly vysledovány ve frázích, které byly nacvičovány.

Skupina C3

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

Skupina A9

Typický zástupce skupiny A9 ovládá anglickou výslovnost na velmi dobré úrovni. Jejich kvalita výslovnosti je vyšší než A2. Tito žáci jsou poměrně dobrými mluvčími angličtiny v tom smyslu, že se zapojují do rozličných řečových aktivit a produkují srozumitelný, poměrně kvalitní anglický projev.

Hláskovou produkci je možné hodnotit jako dobře vyslovovanou, blížící se výslovnosti české, vzácně bylo možné pozorovat výslovnostní kvality blížící se rodilému mluvčímu. Kvality výslovnosti hlásek odpovídají požadavku dobré srozumitelnosti pro rodilé mluvčí

angličtiny, i když artikulační báze mnohých hlásek je u žáků této skupiny stále převážně česká. Souhlásky, které v češtině neexistují, žáci ovládli na velmi dobré úrovni, opět se vzácně blížili výslovnosti rodilých mluvčích a to především v případě znělé dentální konsonanty **ð** na začátku hláskové skupiny (Initial Position). Tuto kvalitu lze vypořádat především u retroflexního **r** (vyslovovaného se snahou přiblížit se výslovnosti americké), bilabiálního **w** a zadního **l** vyslovovaného po souhlásce na konci hláskové skupiny. Výborně byly realizovány aspirace u hlásek **p, t, k**. Častou chybou byla realizace přízvučné, lenisové souhlásky **d** na konci slov jako nahrazena nesprávnou fortisovou realizací nepřízvučného **t**. Produkce samohlásek nevykazovala defekty, žáci správně realizovali kvantitu i kvalitu samohlásek, a to i těch, které v češtině neexistují (**æ, ɜ:**) V produkci dvojhlásek byla zaznamenána tendence produkovat tyto zvuky spíše podle amerického modelu výslovnosti, kdy byl například diftong **əu** nahrazován americkým **ou**.

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

Prozodické prostředky, rovina suprasegmentální, je žáky této skupiny ve fázi počáteční internalizace, což tyto žáky odlišuje od žáků skupin B9 a C9, kde byly realizovány prozodické prvky převážně dle modelu češtiny. Žáci byli schopni realizovat správně slovní přízvuk (s čímž souvisí realizace správné kvantity samohlásek). V případě anglické melodie byly zaznamenány promluvové úseky obsahující správnou realizaci začínající nízkým bodem na první nepřízvučné slabice, melodie vystoupala výše až na první přízvučné slabice. (It ↑wasn't my pen.) Při dotazu na tento detail učitelka poukázala na imitaci poslechového materiálu, ve kterých žáci opakují řečové úseky podle nahrávky. Správně realizována byla také melodie v dovětcích. V mnohých řečových úsecích však byla melodie spíše česká, Nejčastěji tomu tak bylo v otázkách zjišťovacích, kdy byla zaznamenána výrazně stoupavá melodie na poslední slabice, která je v angličtině klesavá. Melodický profil řečové produkce žáků neodpovídal melodickému charakteru řeči rodilých mluvčích. Žáci skupiny A9 byli typicky hodnoceni jako mluvčí se správnou výslovností, která však nemůže být označena za výslovnost rodilého mluvčího.

Skupiny B9 a C9

Výslovnostní profil žáků těchto dvou skupin v kvantitavním hodnocení nevykazoval

statisticky významné rozdíly, jak bylo řečeno ve fázi testování stanovených hypotéz.

Výslovnost těchto žáků se blížila charakteristikám referenční úrovně A1 v tom smyslu, že produkce žáků byla srozumitelná, ale často chybná.

Celkově nejproblematičtější hláskou v ústní produkci žáků těchto výběrových souborů byla hláska æ, která v hodnotě aritmetického průměru dosáhla bodové hodnoty 2,30 oproti maximu 4 bodů. Jedná se o otevřenou středovou samohlásku, která se v češtině nevyskytuje. Žáci její produkci nečastěji nahrazovali českým dlouhým é, čímž dosáhli takové výslovnosti daných slov, která nemohla být bez kontextu identifikována. V případě dentálních konsonant si žáci nesou zřejmě zátěž z minulosti, kdy si tyto zvuky v dostatečné míře neosvojili, jejich výslovnost je na bodové hodnotě 2,15 z maxima 4. Žáci nadužívají **w** na začátku slov, kde má být vyslovováno **v**. Rytmus anglické promluvy je velmi špatný, žáci neumějí správně profukovat slabé formy samohlásek v nepřízvučných slabikách, často realizují nesprávně slovní přízvuk, což je možné uvést v souvislost s jejich chybnou realizací kvantity u samohlásek.

Celkově je možné hodnotit ústní projev žáků skupin B9 a C9 jako pohybující se na hranici mezi následujícími hodnotícími výroky: „Lehký „cizí přízvuk“ a občasná chybná výslovnost, které však nestěžují porozumění.“ a „Cizí přízvuk“ vyžaduje velkou koncentraci při snaze porozumět, výslovnostní chyby vedou k občasnému neporozumění.“ Na tomto místě můžeme konstatovat, že rozdílnost ve výslovnostních kvalitách žáků skupiny A9 a B,C9 je alarmující.

4.4.3 Kvalitativní část výzkumu

K získání dat ve fázi kvalitativní byly použity :

- dotazníky pro učitele
- dotazníky pro žáky
- přímá strukturovaná pozorování
- rozhovory s učiteli
- rozhovory se žáky

4.4.3.1 Výslovnost učitelů, vyučovací jazyk hodin

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

vykazovaly defektní výslovnost dentálních souhlásek.

Problémem se jeví spíše to, že učitelé skupin 3B, 3C a 9B a 9C používali často češtinu, komunikace v cizím jazyce byla tedy méně častá než u žáků skupin 3A a 9A. Zde převažovala komunikace v anglickém jazyce. Kvality učitelů těchto skupin převyšovaly učitele skupin, kde angličtina nebyla vyučována návazně od předprimárního věku. Skupiny typu 3A a 9A je možné považovat za zvýhodněné. Uvědomuji si, že tento fakt ovlivnil výsledky testování výslovnosti žáků, ale nepovažuji to za chybu. Toto zjištění je možné použít pro dokreslení pedagogické reality výuky angličtiny v Ústeckém kraji.

Poznatky, které přinesla strukturovaná přímá pozorování lze shrnout takto:

4.4.3.2 Jazykový životopis

Z dotazníků vyplněných učiteli a rodiči vyplývají následující data:

Žáci skupiny A3 a B3

Nejčastějším paradigmatem výuky bylo toto: Výuka u žáků probíhala během jednoho roku povinné předškolní docházky v mateřské škole. Děti byly vyučovány 1 vyučovací hodinu za týden. Výuku prováděli externí lektori, užívány byly učebnice a výukové materiály určené pro tuto věkovou kategorii.

V tomto bodě se však jazykové životopisy začínají lišit:

Žáci skupiny A3 pokračovali ve výuce v bodě, kde byla výuka ukončena v mateřské škole.

Žáci skupiny B3 byli vystaveni druhému začátku výuky angličtiny v 1. třídě a jejich výuka po určité době stagnovala.

Žáci skupiny C3

Začínají se učit anglicky ve 3. třídě, v předškolním věku nebyly cizímu jazyku vyučovány.

Žáci skupiny A9 a B9

Žáci byli vyučováni během jednoho roku předškolní docházky v mateřské škole. Výuku prováděli externí lektori, ale také samotné kmenové učitelky. Důvodem bylo menší množství certifikovaných jazykových škol a studií nabízejících předškolní výuku angličtiny, než v době kdy se anglicky začínali učit žáci skupin A3 a B3.

Žáci skupiny A9 pokračovali ve výuce v bodě, kde byla výuka ukončena v mateřské škole.

Žáci skupiny B9 byli vystaveni druhému začátku výuky angličtiny v 1. třídě, a jak vyplývalo

z dotazníků, mnozí začínali znovu též ve 2. třídě, výuka u některých z žáků stagnovala po dobu 2 let. Od 4. třídy měla jejich výuka návazný charakter.

Žáci skupiny C9

Začínají se učit anglicky ve 4. třídě, v předškolním věku nebyli cizímu jazyku vyučováni. Počátkem 4. třídy má výuka návazný charakter.

4.4.3.3 Rozhovory s učiteli

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

- Učitelé žáků skupiny A3 hovořili o tom, že škola zohledňuje předškolní výuku angličtiny tím způsobem, že žáci jsou rozděleni do skupin podle této skutečnosti. Učitelé jsou informováni o obsahu předškolní výuky, jsou v kontaktu s mateřskými školami, kam děti docházely. Znalost jazyka, kterou žáci získali v době trvání předškolní výuky, považují za velmi cennou. Mají snahu navázat na tuto úroveň znalostí a dále je rozvíjet. Výuka probíhá již v první třídě převážně v angličtině, je vedena komunikativní metodou. Učitelé si uvědomují, že žáci přicházejí ve stavu, kdy si již osvojili některé z výslovnostních principů angličtiny a to především ve výslovnosti anglických hlásek.
- Učitelé žáků skupiny B3 hovoří o tom, že jejich škola nemá možnost zohledňovat předškolní výuku angličtiny. Děti, které se anglicky učily již v mateřské škole, procházejí dalším začátkem výuky v první třídě. Výuka před začátkem povinné výuky ve třetí třídě je vedena spíše formou hry, učitelé hovoří spíše česky, výuku charakterizují slovy: „Nikam se neženeme.“ Žáci, kteří prošli předškolní výukou, jsou ve skupině zpravidla nejlepší. Učitelé uvádějí, že rozdíl mezi žáky se později stírají. Na rozdíl ve výslovnostních kvalitách těchto žáků se, jak se jevílo z rozhovorů, nijak nezaměřují.

Ukázky z transkriptů rozhovorů:

Skupina A3

Učitelka skupiny A3 vysvětluje, jakým způsobem zajistili zohlednění jazykového životopisu žáků:

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

Učitelka potvrzuje, že byla obeznámena s obsahem předškolní výuky angličtiny u vybraných žáků:

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

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

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

Jakými metodami vyučujete výslovnost?

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

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

„Na začátku 1. třídy vyslovovali pěkně, nebyl problém u θ a δ , vyslovovali i s přídechy, byla jsem spokojená.“

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

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

Skupina B3 a C3

Učitelka skupiny B3 vysvětluje, že výuka těchto žáků se v první třídě nelišila od žáků, kteří se v předškolním věku s angličtinou nesetkali. Vysvětluje, že zohlednění jazykového životopisu u žáků, které vyučuje, se neděje, žáci nebyli vyučováni s ohledem na historii jejich výuky:

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

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

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

Jakými metodami vyučujete výslovnost?

„Mluvíím na ně anglicky, když se učíme slovíčka, nechci ty začátečníky strašit, tak jsme cvičili

Θ a δ. *Když udělají chybu, opravím je. Někteří se hodně stydí, nenutím je opakovat.“*

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

„Ti, co se učili ve školce trošku něco uměli, nebylo to pro ně nové, hlavně Θ a δ a r, ti ostatní je dohánějí.“

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

„Jak jsem říkala, začínáme, děti stihly dohnat ty, co se učili dříve. Dnes vyslovují všichni docela dobře, opakuji po nahrávkách, dobře čtou.“

4.4.3.4 Rozhovory se žáky

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

Žáci skupiny A3 jsou s výukou angličtiny spokojeni, výslovnost jim nečiní problémy, komunikují anglicky limitovaně, ale bez problémů a rádi. Každou hodinu se učí něco nového, jsou na své úspěchy hrdí.

Žáci skupiny B3 vyjadřují nespokojenost s opakováním témat ve výuce slovní zásoby během 1. a 2. třídy. Nyní se jim zdá, že některé anglické zvuky jsou příliš těžké.

Žáci skupiny A9 se považují za velmi dobré mluvčí angličtiny, jsou schopni hovořit o mnoha tématech a pokoušejí se imitovat britský, či severo-americký akcent. S výukou jsou spokojeni, plánují vyjet do anglicky mluvící země.

Žáci skupiny B9 nejsou dobrými mluvčími angličtiny a uvědomují si to. Vyučování vedené na bázi češtiny se jim líbí, jsou rádi, že rozumí. Výslovnost angličtiny považují za složitou. Neradi nahlas čtou.

Rozhovory se žáky kontrolních skupin C3 a C9 nebyly z časových důvodů provedeny.

4.4.3.5 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum ukázal, že žáci skupin s návaznou výukou jsou oproti ostatním

skupinám jaksi privilegováni. Jejich výuka probíhala a probíhá s důrazem na návaznost, jsou vyučováni především v anglickém jazyce. Žáci vyjadřují spokojenost se svou schopností komunikovat v angličtině bez větších problémů, výslovnost angličtiny jim nečiní obtíže. Učitelé vyučující v těchto skupinách jsou dobrými mluvčími angličtiny, jsou aprobovaní pro výuku tohoto jazyka. Ve skupinách s porušením návaznosti výuky, a také ve skupinách kontrolních, probíhala v případě žáků 3. tříd výuka především v češtině, učitelé nejsou často aprobovaní pro tento předmět. Žáky těchto skupin angličtina baví, ale vyjadřují obavy z hlasité komunikace, často se stydí. Výslovnost považují za „sympatickou“, ale některé zvuky se jim zdají příliš obtížné. Učitelé si uvědomují porušení návaznosti výuky ve fázi přechodu dětí na základní školu, ale nepovažují to za problém.

5. Závěr

Disertační práce zpracovává téma vlivu předškolní výuky angličtiny na rozvoj komunikativní kompetence žáků v tomto jazyce. Tato práce je příspěvkem do diskuse vedené mezi laickou i odbornou veřejností na téma efektivnosti raného začátku výuky cizího jazyka v procesu rozvoje jeho výslovnosti. Raný začátek výuky cizího jazyka může přispět k pozdější kvalitní schopnosti užívat jej, tedy přinést své ovoce. Úspěch je ovšem zaručen pouze při dodržení určitých nutných podmínek. Nedostatek kvalitních učitelů a absence návaznosti při výuce cizího jazyka, angličtiny, jsou nebezpečnými faktory, které znemožňují vyučovat angličtinu jako skutečný prostředek komunikace. Cizojazyčné vyučování je ideálním prostředím pro rozvoj klíčové kompetence komunikativní. Nutnou podmínkou tohoto procesu je ovládnutí cizího jazyka, i jeho správné výslovnosti, na úrovni, která komunikaci umožní. Cizí jazyk je pevnou součástí kurikula základních škol v České republice. Učitelé angličtiny musí směřovat své úsilí k tomu, aby se výuka tohoto cizího jazyka ve všech jeho složkách stala vhodným prostředím pro rozvoj klíčové kompetence komunikativní namířené na dorozumění se v cizojazyčném a multikulturním prostředí.

Teoretická část práce pojednává výuku anglické výslovnosti jako odborný problém. Zaměřuje se na historii výuky výslovnosti v angloamerické didaktice angličtiny. Je předložen i současný přístup k této problematice v komunikativní výuce anglického jazyka soustředěné na jeho užívání v reálných komunikačních situacích. Pro úplnost komplexního zpracování

daného tématu byly pojednány faktory ovlivňující úspěšnost výuky výslovnosti. Dále jsou zmíněny názory odborníků na ranou výuku jazyků v teoriích kritického období a universální gramatiky a také výsledky výzkumu v této problematice. První kapitola se zabývá rozpracováním fonologické kompetence v rámci referenční úrovně A1a A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Věnuje se konkrétním dovednostem v rámci fonologické kompetence v počátcích ovládnutí výslovnosti angličtiny i předpokládaným chybám v produkci a neporozumění pramenící z rozdílnosti zvukového systému angličtiny a češtiny.

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

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

V následující části budou shrnuty výsledky výzkumného šetření

Prezentovaný výzkumný projekt zkoumá úroveň ovládnutí zvukového systému angličtiny u českých žáků. Výzkum testuje existenci vlivu předprimární výuky angličtiny na kvalitu výslovnosti žáků pěti základních škol Ústeckého kraje. Je testován předpoklad, že předprimární výuka angličtiny vede k vysoké úrovni ovládnutí zvukového systému angličtiny.

Výzkum dále hledá vztah mezi návazností výuky mezi stupněm předprimárním a primárním a mezi kvalitou ovládnutí anglické výslovnosti. Ke sledování byly zvoleny dvě věkové skupiny žáků. Výslovnost byla testována u mladších žáků základních škol koncem druhého pololetí 3. třídy za účelem zjistit, zda sledovaní žáci, již se začali anglicky učit v předškolním věku, vyslovují na konci 3. ročníku lépe, než ti, kteří se tento cizí jazyk povinně učí teprve jeden rok. Druhou sledovanou věkovou skupinou byli starší žáci v době ukončení základní školy, ve 2. pololetí 9. třídy. Testování jejich výslovnosti mělo zkoumat, zda čeští žáci 9. tříd, již se anglicky učili již v předškolním věku, umějí v době ukončení základního vzdělání vyslovovat anglicky lépe, než ti žáci, kteří se začali anglicky učit od 4. třídy. Ve zmíněných věkových skupinách byly vytvořeny tři záměrné výběry dle historie výuky angličtiny u jednotlivých žáků. Třídění bylo provedeno vzhledem k ranému počátku jejich výuky a vzhledem k návaznosti obsahu ve výuce primární. Toto uspořádání nám umožnilo testovat, který jazykový životopis přináší nejlepší výsledky v úrovni ovládnutí anglické výslovnosti. Rozvoj klíčové kompetence komunikativní může být ve výuce těchto žáků úspěšně uskutečňován bez překážek v podobě špatné výslovnosti.

Výslovnost žáků byla testována za použití dvou přístupů. Ústní anglický projev žáků výběrových souborů byl v kvantitativní fázi výzkumu hodnocen dle **holistického** přístupu pro zjištění celkového dojmu ze stupně ovládnutí zvukového plánu angličtiny a také dle **atomistického** přístupu pro zjištění detailnějšího zvukového profilu jejich řečové produkce. Ke statistickému zhodnocení získaných dat byl použit test ANOVA pro analýzu rozptylu hodnot aritmetických průměrů tří nezávislých výběrů. Hodnota tohoto rozdílu mezi aritmetickými průměry byla dále zjišťována Fisherovým LSD testem pro mnohonásobné výběry.

Vedle metod kvantitativních výzkum užívá také metod kvalitativních k doplnění obrazu pedagogické reality v dané problematice. V kvalitativní fázi výzkumu je a) popisován jazykový životopis typických zástupců jednotlivých skupin žáků výběrového souboru, b) ve strukturovaných rozhovorech učitelé třetích tříd podali informace o metodách a náplni výuky. Metodami získání dat v kvalitativním výzkumu byly dotazníky pro učitele, dotazníky pro žáky a strukturované rozhovory s učiteli i se žáky.

Byla provedena syntéza výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Kombinace dat získaných testováním výslovnosti i ze strukturovaných pozorování vyučovacích hodin umožnilo podat detailní popis výslovnostního profilu typických zástupců jednotlivých skupin žáků a zhodnotit tak jejich komunikativní kompetenci na rovině zvukové. Bylo též možné

odhalit výslovnostní chyby žáků, které mohou být překážkou rozvoje jejich komunikativní kompetence.

Výsledky výzkumu přinesly následující zjištění:

Testováním hypotézy H 1, která říká, že existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd, byla existence tohoto vztahu potvrzena. Také testování hypotézy H 1.1 potvrdilo tento vztah vyjádřený výsledky holistického testu. Stejný výsledek v případě testu atomistického potvrdil hypotézu H 1. 2.

- Předškolní výuka se tedy jistým způsobem projevila v kvalitě výslovnosti žáků třetích tříd. Tento vztah potvrdily holistické testy celkového dojmu z výslovnosti žáků i detailní atomistické testy anglické výslovnosti. Výslovnost obou skupin žáků třetích tříd, kteří se anglicky učili v předškolním věku, byla hodnocena lépe, než výslovnost žáků, kteří se anglicky učili povinně teprve 1 rok.

Z testování hypotézy H 2 vyplynulo její odmítnutí. Hypotéza H 2 vyjadřuje vztah mezi ranou výukou angličtiny a kvalitou její výslovnosti u žáků 9. tříd. Na základě výsledků provedených testů byla odmítnuta také hypotéza H 2.1 vyjadřující vztah mezi ranou výukou těchto žáků a výsledky testů holistických. Stejný výsledek byl zjištěn také u hypotézy H 2.2 zjišťující tento vztah v případě testů atomistických.

- Testováním žáků 9. tříd již nebylo zjištěno, že by existoval vztah mezi předprimární výukou angličtiny a kvalitou jejich výslovnosti. Žáci z kontrolní skupiny bez předprimární výuky dosáhli stejných výsledků jako žáci, kteří touto výukou prošli. Tato však neměla následný návazný charakter v době primární.

Hypotéza H 3 hledala odpověď na to, zda raná výuka angličtiny přispívá k rozvoji kvality výslovnosti žáků základní školy. Na základě výsledků provedených testů bylo nutné tuto hypotézu odmítnout.

- Výzkum neprokázal, že by raný začátek výuky angličtiny v podobě výuky předprimární přispíval k rozvoji její kvalitní výslovnosti.
- Bylo však potvrzeno, že vliv rané výuky angličtiny v období předprimárním přispívá k rozvoji kvality její výslovnosti při dodržení podmínky návaznosti v období přechodu na stupeň primární.

Tím byla potvrzena Hypotéza H 3.1, která vyjadřovala vztah mezi návaznou ranou výukou angličtiny a pozdější kvalitou její výslovnosti.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vyžaduje rozvoj klíčových kompetencí žáků ve všech vzdělávacích oblastech. Vzdělávací oblast jazyk a jazyková

komunikace zasazuje rozvoj cizojazyčných dovedností do rámce referenční úrovně A2 v bodě ukončení povinné školní docházky. V současné době probíhá diskuse ohledně doplnění stávající formy RVP ZV. Při podpoře rané výuky cizích jazyků je nutné doplnit podmínku stanovující důsledné dodržování návaznosti výuky cizích jazyků mezi stupněm předprimárním a primárním a dále mezi stupněm primárním a sekundárním. Bez této podmínky raná i primární výuka cizích jazyků postrádají smysl.

Z výsledku kvalitativního výzkumu vyplynulo, že skupiny žáků, které byly vyučovány se záměrem důsledně dodržet návaznost obsahu výuky již od 1. třídy, jsou vyučovány komunikativní metodou a vystaveny většímu množství angličtiny než ty skupiny, kde bylo započato s návazností výuky až v ročníku stanoveném pro výuku povinnou. Žáci těchto skupin vyjadřují v 9. třídě nespokojenost jak s primární výukou angličtiny, tak s výukou od okamžiku výuky povinné. Ostýchají se mluvit anglicky, cítí, že jejich výslovnost není kvalitní. Nejsou zvyklí pravidelně anglicky hovořit. Žáci skupiny s výukou návaznou, (jak plyne z jejich výpovědí) vedenou převážně v angličtině, považují anglický projev za přirozený, jsou si vědomí, že nehovoří jako rodilí mluvčí, ale anglické produkce se nebojí, komunikace v tomto jazyce je baví.

Prezentovaný výzkum ukázal, že v době ukončení povinné školní docházky se vliv rané výuky angličtiny na kvalitu její výslovnosti zcela vytrácí, pokud nejsou dodrženy podmínky vyplývající z výzkumu. Skupiny bez návazné výuky v primárním věku a skupiny kontrolní nejsou v základních školách Ústeckého kraje, kde byl výzkum prováděn, vyučovány angličtině tak, aby dosahovaly stejných výsledků jako skupiny s výukou navazující ve svém obsahu již od 1. třídy.

Nutnými podmínkami rozvoje kvalitní výslovnosti žáků jsou návaznost výuky a také její kvalita. Tato proměnná však nebyla předmětem zkoumání ve výzkumu prezentovaném v této práci a je možné doporučit pokračování pedagogického výzkumu v dané problematice tímto směrem. Prostor pro pokračování prezentovaného výzkumu je značný, nejzřejmějším se jeví pokračování výzkumného bádání ve smyslu testování kvality výuky v podobě učitelovy výslovnosti. Jsou učitelovy výslovnostní limity (chyby, nedokonalosti) také zdrojem chyb ve výslovnosti žáků? Jaké jsou nejčastější chyby, které čeští učitelé přenáší do výslovnosti žáků? Další oblastí možného výzkumu je určení věkové skupiny žáků, která může být defektní výslovností nejnadhěji zasažena.

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

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

1. Organizace výuky

Jak vyplývá z výzkumných výsledků, důsledné dodržování kontinuity výuky vede k rozvoji kvalitní výslovnosti angličtiny. Základní školy by měly zohledňovat předprimární výuku jazyka a zajistit, aby žáci měli možnost být vyučováni v homogenních skupinách vzhledem ke svému jazykovému životopisu. Tato změna by se měla dít prostřednictvím rozčlenění žáků do skupin podle toho, zda již byli angličtině vyučováni, či ne. Docílilo by se tak zároveň menšího počtu žáků ve výukových skupinách. Namísto toho, aby byli žáci vyučováni v celém třídním kolektivu, který často čítá 25 žáků.

Soustavný rozvoj komunikativní kompetence žáků v cizím jazyce je základním úkolem cizojazyčného vyučování. Důsledné dodržování návaznosti výuky mezi stupněm předprimárním a primárním je nutným předpokladem zlepšení stávající situace. Pokud má předprimární výuka cizích jazyků přinést své ovoce, je v zájmu celé vzdělávací soustavy, aby také začátek této výuky byl nepřerušovaným smysluplným procesem. Základní školy by měly přijmout taková opatření, která zaručí ukončení daného stavu, kdy je fakt, že se děti s cizím jazykem již setkaly, mnohdy ignorován. Je základním úkolem vyučujícího zajistit, aby žák měl možnost stavět na získaných znalostech cizího jazyka a rozvíjet doposud získané komunikační dovednosti. Školní vzdělávací programy musí být zárukou důsledného dodržení kontinuity výuky. Je to ale též součinnost a dobrá pracovní komunikace učitelských týmů, která bude další zárukou smysluplné kontinuální výuky angličtiny.

2. Náplň výuky

Výuka cizích jazyků je přípravou žáků na praktické uplatnění se v multikulturní a multilingvální společnosti. Užívání nejméně dvou cizích jazyků je zmiňováno v kurikulárních strategických dokumentech jako cíl cizojazyčného vzdělávání v Evropě. Náplň výuky cizích

jazyků je nutné přizpůsobit tak, aby se podílela na rozvoji klíčové kompetence komunikativní rozvojem všech složek komunikativní kompetence v cizím jazyce. Angličtina se nesmí stát jedním z mnoha vyučovacích předmětů, ale naopak její výuka ve školním prostředí by se měla stát prostorem pro realizaci skutečné komunikace, řešením každodenních situací, které povedou k rozvoji žákovy klíčové kompetence komunikativní v procesu budování komunikativní kompetence v angličtině. Atmosféra cizojazyčného vyučování by měla podněcovat osobnostní rozvoj žáka a také rozšiřovat jeho obzory v poznávání multikulturní evropské společnosti. Jazykem, který umožňuje globální komunikaci je angličtina.

3. Kvalita učitele

Kvalita učitele je základní podmínkou úspěšného rozvoje komunikativní kompetence žáků v cizím jazyce. Zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů, kteří po absolvování Pedagogické fakulty začnou pracovat v příslušném oboru základního vzdělávání, je prozatím v Ústeckém kraji velmi závažným problémem. Absolventi učitelských oborů v kombinaci s cizím jazykem, především s angličtinou, reagují na poptávku pracovního trhu, který absolventům humanitních oborů, kteří jsou kvalitními mluvčími angličtiny, nabízí povolání finančně výhodnější. Zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů angličtiny v Ústeckém regionu prozatím zůstává závažným úkolem do budoucna.

4. Rozšiřující aprobační vzdělávání učitelů

Učitelé z praxe mnohdy vyučují anglický jazyk bez příslušné aprobační. Učitelům musí být umožněno účastnit se kombinovaných, či distančních forem rozšiřujícího studia na Pedagogických fakultách. Mnozí z učitelů, kteří jsou nuceni anglický jazyk vyučovat jsou sami kvalitními mluvčími angličtiny, ale postrádají metodickou přípravu a naopak. Základní školy v zájmu zkvalitnění výuky angličtiny mají povinnost umožnit učitelům absolvovat zmíněné rozšiřující studium a další učitele k této aktivitě povzbuzovat. Takovým způsobem bude možné dosáhnout zvýšení počtu aprobovaných pedagogů vyučujících anglický jazyk v základních školách.

Disertační práce se pokusila nahlížet na komunikativní kompetenci v cizím jazyce jako na nástroj klíčové kompetence komunikativní, který ze své podstaty umožňuje její rozvoj. Kvalitní výslovnost cizího jazyka je klíčem k uskutečňování úspěšné komunikace. Úspěch

zavádění rané výuky cizího jazyka v předškolním věku dětí je podmíněn zachováním návaznosti výuky na stupni primárním. Výuka cizího jazyka jako prostředku komunikace namířená na schopnost dorozumět se v cizojazyčném prostředí umožní žákům účinně se uplatnit v dnešní multikulturní a globalizované společnosti.

Literatura

- ANDERSSON, T. *Foreign Languages in the Elementary School: A Struggle against Mediocrity*. Austin: University of Texas, 1969.
- ANDERSSON, T. *The Teaching of Modern Languages in the Elementary School*. Boston: Heath, 1953.
- BALADOVÁ, G. a kol. *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*. Praha: VUP, 2007. ISBN 978-80-87000-15-1.
- BALKÓ, I.; ŠINDELÁŘOVÁ, J. Rozvoj interjazykové kompetence v pregraduálním vzdělávání učitelů. In *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v předprimární edukaci*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010, s. 122-145. ISBN 978-80-7414-220-8.
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amonium servis, 1997. ISBN 80-8549-823-5.
- BOHUSLAVOVÁ, L a kol. *Evropské jazykové portfolio pro dospělé student v České republice*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-313-4.
- BRASIL, D. *Pronunciation for Advanced learners of English*. Cambridge: CUP, 1994. ISBN 0-521-38798-1.
- BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000. ISBN 0-13-017816-0.

- BROWN, J.D. Understanding Research in Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press. 2000. ISBN 0-521- 31551-4.
- BROWN, H. D. Teaching by Principles. New York: Longman, 2001. ISBN 0-13-028283-9.
- BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. Doing Second Language Research. Oxford: OUP, 2002. ISBN 0-19-437174-3.
- BRUMFIT, CH.; MOON, J; TONGUE, R. (ed.) Teaching English to Children. London: Nelson English Language Teaching, 1984. ISBN 0-00-370288.
- CAMERON, L. Teaching Languages to young learners. Cambridge: CUP. 2001. ISBN 0-521-77325-9.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. Teaching Pronunciation. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-40504-1.
- COOK, V. Second Language Learning and Language Teaching. London: Arnold, 1994. ISBN 0-340-52626-2.
- COOK, V. Krashen's Comprehension Hypothesis Model of L2 learning. [online]. [cit. 2010-10-12]. Dostupné z www: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm>.
- CRYSTAL, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: CUP, 1994. ISBN0-521-40-179-8.
- CUMMINS, J. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1981, roč. 2, s. 132-149.
- CUMMINS, J. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1981, roč. 2, s. 132-149.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 2-108655-5.

ČERMÁK, J. Jazyk a jazykověda .Praha: 1994: ISBN 80-7110-149-4.

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

EGER, L. Nové strategie vzdělávání a ICT. [online]. 2006. Last revision January 1, 2006. [cit. 2011-01-05]. Dostupné na:
<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102329&CAI=2151>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HALLIWELL, S. Teaching English in the Primary Classroom. London: Longman, 1992. ISBN0-582-07109-7.

HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. Early Foreign Language Instruction in The Czech Republic in the Light of Empirical Research. In Foreign Language Acquisition at an Early Age, Sborník z konference organizované Pedagogickou fakultou Masarykovy Univerzity 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2006. ISBN 80-210-4149-8.

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

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

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

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

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha : Portál. 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.

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

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

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

- HUBBARD, P. Linguistics and the Teaching of English as a Second/Foreign Language. Stanford University [online]. Last revision February 16, 2005 [cit. 2011-08-08]. Dostupné na: <http://www.stanford.edu/class/linguist289/CALL5.htm>
- HUGHES, A. Testing for Language Teachers. Cambridge: CUP, 1989. ISBN 0-521-27260-2.
- CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R. a kol. Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II). Ostrava: OU, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- CHRÁSKA, M. Didaktické testy. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M. K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě. Olomouc: PdF UP, 1995. ISBN 80-7067-469-5.
- CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-07.
- CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JÍLKOVÁ, J. *Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku*. 2005. [cit. 11.-8.-2011]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/77/166>.
- JUNKOVÁ, B. Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie českého jazyka. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 1996. ISBN 80-7040-166-4.
- KALHOUS, Z., OBST, O. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002 ISBN 80-7178-253-X.
- KAVKA, S. Fonetika a fonologie. Ostrava: FF OU, 2004. ISBN 80-7042-523-7.
- KELLY, G. How to teach Pronunciation: Harlow: Longman, 2007. ISBN 978-0-582-42975-8.

KENWORTHY, J. *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman, 1987.
ISBN 0-582-74631-3.

Klíčové kompetence a tvorba ŠVP. NÚOV, 2008. [cit.2011-06-12]. Dostupné na
<http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

KOMENSKÝ, J. A. *Analytická didaktika*. Praha: Státní nakladatelství, 1947.

KOUKOLÍK, F. Přízvuk, rytmus a intonace řeči. *Vesmír* [online]. 1994, vol. 73, iss. 356 [cit. 2011-05-20]. Dostupné na: <http://www.vesmir.cz/clanek.php3?CID=3441>.

KOVÁŘÍČEK, V., JEDLIČKOVÁ, I. *Vývoj školských soustav v českých zemích*. Olomouc: RUP, 1989.

KRASHEN, S. *Language Acquisition and Language Education*. London: Prentice Hall International, 1989.

KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava: PdF OU, 1993. ISBN 80-7042-053-7.

KROBOTOVÁ, M., HOLOUŠOVÁ, D. *Obsah a forma disertační práce*. Olomouc: PF UP, 2004. ISBN 80-244-0934-8.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-8566-834-3.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. Citováno z CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. *Teaching Pronunciation*. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-40504-1.

LeLOUP, J., PONTERIO, R. *Second Language Acquisition and Technology: A Review of the Research*. SUNY Cortland [online]. 2003. Last revision December 2003 [cit. 2011-05-20]. Dostupné na: <http://www.cal.org/resources/digest/0311leloup.html>

- LIGHTBOWN, P., SPADA, N. How Languages are Learned. Oxford: OUP, 2003.
ISBN 0-19-437000-3.
- MAŇÁK, J. Kapitoly z metodologie pedagogiky. Brno: MU, 1996. ISBN 80-2101-031-2.
- MAŇÁK, J. Nárys didaktiky. Brno: MU, 2003. ISBN 80-2103-123-9.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. GAVORA, P. Anglicko-český pedagogický slovník. Praha: Portál, 1999.
ISBN 80- 7178-310-2.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: CDVU, 1995.
ISBN 80-2101-070-3.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN,
1990. ISBN 80-0421-854-7.
- McLAUGHLIN, B. Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold, 1987.
ISBN 0-71316513-8.
- MOJŽÍŠEK, L. Vyučovací hodina. Praha: SPN, 1984.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Methodology for TEFL Teachers*. Praha: SNP, 1988.
- NAJVAR, P. Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století. Brno: Paido,
2010. ISBN 978-80-7315-200-0.
- NAJVAR, P. Cizí jazyky napříč předměty prvního stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP.
Pedagogická orientace, 2009, roč. 19, č. 1, s. 93-99.
- Národní plan výuky cizích jazyků. Praha: MŠMT, 2006. [cit. 2011-05-20] Dostupné na:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001.
ISBN 80-211-0372-8.

NEZVALOVÁ, D. Pedagogika pro učitele. Vzdělávací systémy ve vyspělých zemích.
Olomouc: UP, 1998. ISBN 80-7067-796-1.

NUNAN, D. Language Teaching Methodology. London: Prentice Hall, 1991.
ISBN0-13- 521469-6.

NUFFIELD LANGUAGES INQUIRY, 2000. Citováno z Cunningham, D. Continuity in Learning Languages [online], [cit. 2011-08-08]. Dostupné na <http://www.fipltv.org/Issues/Continuityinlearning.pdf>

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

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

PAŘÍZEK, V. Základy obecné pedagogiky. Praha: PedF UK, 1996.

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

PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN80-7178-681-0.

PERCLOVÁ, R.; NOVOVÁKOVÁ, S.; KARÁSKOVÁ, M; ZBRANKOVÁ, M.: Evropské jazykové portfolio do 11 let. Plzeň: Fraus, 2006 ISBN 80-7238-216-0.

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

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

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

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

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

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

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

Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I. Praha: VÚP, 2007. [cit. 11. 9. 2011] Dostupný na <http://old.vuppraha.cz/clanek/287>.

Příručka příkladů dobré praxe. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-49-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9. 2007. Praha: VÚP, 2007. [cit. 2011-05-20]. Dostupný na: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf.

RAMSEY, C.; WRIGHT, C. Age and second language learning. *Journal of Social Psychology*, 1974, roč. 94, s. 115-121.

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

RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. A KOL. Svět cizích jazyků dnes. Brno: Didaktis, 2005. ISBN 80-89160-11-5.

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

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

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

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

Rozhodnutí Rady zed ne 16. prosince 1997 o výuce jazyků Evropské unio od raného věku [Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages]. Brusel : Council of Europe, 1997. [cit. 11. 9. 2011]. Dostupné na: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(01\):EN:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(01):EN:HTML).

SCOVEL, T. „The younger the better“ myth and bilingual education. In GONZALES, R.; MELIS, I. (ed) *Language Ideologies: Critical Perspectives on the English Only Movement*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1999.

SCOVEL, T. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, 1969, roč. 19, s. 245-254.

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

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

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

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

Standard základního vzdělávání. Praha: MŠMT, 1995. [cit. 2011-06-03]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/standard-zakladniho-vzdelavani-cj-20819-95-26>.

SZPYRA-KOZLOVSKA, J., FRANKIEWICZ, J., NOWACKA, M.,STADNICKA, L.

- Assessing assessment methods – on the reliability of pronunciation tests in EFL [online] . Lublin: Maria Curie-Skłodowska University, Lublin, Poland: 2005. [cit. 2011-06-03]. Dostupné na: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp37.pdf>.
- ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠIK, V. Komunikační competence v praxi. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2004. ISBN 80-7044-601-3.
- UNDERHILL, A. Sound Foundations. Oxford: Heinemann, 1994. ISBN 0-435-24091-9.
- UR, P. A Course in Language Teaching. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-44994-4.
- Vzdělávací program Národní škola. 1997. [cit. 21. 8. 2011]. Dostupné na: http://www.vupraha.cz/soubory/Narodni_skola_1-9.pdf.
- Vzdělávací program Obecná škola. 2002. [cit. 22. 8. 2011]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2002>.
- Vzdělávací program Základní škola. Praha: Fortuna, 2003. [cit. 21. 8. 2011]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmenoup-a-dopluku-aktualizace-k-1-zari-2003>.
- WIDOWSON, H.D. Aspects of Language Teaching. Oxford: OUP, 1990. ISBN 0-19-4371128 X.
- YOULE, G. The study of Language. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-56053-5.
- ZAPLETALOVÁ, O. Vstoupí angličtina do mateřských škol? *Učitelské noviny*, 2006, roč. 109, č. 9, s. 9.
- ZBRANKOVÁ, M. *Začátek jazykové výuky*. 2005. [cit. 14.6.2011]. Dostupné na:

<http://www.rvp.cz/clanek/77/219>.

Přílohy

Příloha č.1: Hodnotící tabulky pro holistické hodnocení výslovnosti

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

Žák č. _____ Skupina _____

Poznámka pro hodnotitele: Ohodnoťte výslovnost žáka v **audio-nahrávce.**

Ohodnoťte 1-6.

1/ Výslovnost velmi nesrozumitelná.

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

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

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

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

6/ Výslovnost rodilého mluvčího, žádná stopa „cizího přízvuku“. 1

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

Žák č. _____ Skupina _____

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

Ohodnoťte 1-6.

1/ Výslovnost velmi nesrozumitelná.

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

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

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

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

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

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

1.3. Mluvený projev ve čteném textu.

Žák č. _____ Skupina _____

Poznámka pro hodnotitele: Poslouchejte a nečtěte text!!

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

1/ Výslovnost velmi nesrozumitelná.

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

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

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

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

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

Příloha č. 2: Tabulky pro atomistické hodnocení výslovnosti

2.1. Mluvený projev v interakci se sledovatelem

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

2.2. Mluvený projev v interakci: videonahrávka vyučovací hodiny

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

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

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

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

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

2.3.2. Text pro třídu 9. – červenou barvou jsou vyznačeny

sledované jevy, podtržena jsou spojení, která lze vyslovit vázaně, slabé formy samohlásek a možné výpustky hlásek v řeči spojitě.

Žák č. _____ Skupina _____ Celkem: _____

Poslouchejte, sledujte text a ohodnoťte:

Hi, I'm Janet from Australia, how are you? It's Christmas time, so I feel great. Today it's very hot here. Yes, you have winter in Europe and we have summer! What do we do at Christmas? We cook and eat in the garden and often go to the beach. I love water sports very much.

I go surfing with my Dad and I love swimming too. My Dad is a life guard. A great job, isn't it? My friends in England think it's better to spend Christmas there, with all that snow. But I don't think so.

1-nesprávně vysloveno, bez kontextu nelze slovo identifikovat

2-nesprávně vysloveno, ale bylo možné slovo identifikovat

3-správně vysloveno, hláska akusticky spíše česká

4-rodilému mluvčímu blízká výslovnost

X-jiné-specifikujte

Samohlásky:

hi	1 2 3 4	to	1 2 3 4
I	1 2 3 4	the	1 2 3 4
Australia	1 2 3 4	beach	1 2 3 4
Christmas	1 2 3 4	love	1 2 3 4
so	1 2 3 4	water	1 2 3 4
great	1 2 3 4	sports	1 2 3 4
today	1 2 3 4	surfing	1 2 3 4
are	1 2 3 4	Dad	1 2 3 4
here	1 2 3 4	too	1 2 3 4
have	1 2 3 4	guard	1 2 3 4
winter	1 2 3 4	friends	1 2 3 4
do	1 2 3 4	England	1 2 3 4
cook	1 2 3 4	there	1 2 3 4
and	1 2 3 4	all	1 2 3 4
go	1 2 3 4	that	1 2 3 4
feel	1 2 3 4	don't	1 2 3 4
snow	1 2 3 4		

Konsonanty:

time	1 2 3 4	think	1 2 3 4
great	1 2 3 4	there	1 2 3 4
very	1 2 3 4	feel	1 2 3 4
hot	1 2 3 4	love	1 2 3 4
winter	1 2 3 4	that	1 2 3 4
summer	1 2 3 4		
the	1 2 3 4		
water	1 2 3 4		
sports	1 2 3 4		
with	1 2 3 4		
swimming	1 2 3 4		
too	1 2 3 4		
guard	1 2 3 4		
job	1 2 3 4		
friends	1 2 3 4		

Vazby: 1- vysloveno nesprávně

2-vysloveno správně, ale izolovaně

3- vysloveno vázaně, spíše akusticky česky

4- vysloveno vázaně, výborně

How are you 1 2 3 4

isn't it? 1 2 3 4

But I 1 2 3 4

Slabé formy samohlásek: 1-vysloveno nesprávně

2- vysloveno správně, ale plnou realizací

3- vysloveno slabou formou, ale bez vázání zvuků

4- vysloveno slabou formou,spojitě

What do we do 1 2 3 4

to the 1 2 3 4

cook and eat 1 2 3 4

to 1 2 3 4

Výpustka zvuku: 1- hláska realizována 2- hláska nerealizována

and

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

1-nesprávně vysloveno, bez kontextu nelze slovo identifikovat

2-nesprávně vysloveno, ale bylo možné slovo identifikovat

3-správně vysloveno, hláska akusticky spíše česká

4-rodilému mluvčímu blízká výslovnost

hat	æ	1 2	head	e	1 2 3 4	kid	i i d	1 2 / 1 2	sit	i t	1 2 / 1 2
three	θ	1 2	tree	t	1 2	mother	ʌ δ	1 2 / 1 2	zip	z	1 2
very	v	1 2	wind	w	1 2	home	əu	1 2	doll	ɒ	1 2
tea	θ	1 2	speak	p	1 2	bottle	l (zadní)	1 2	lips	l (přední)	1 2

(přídech)

Příloha č. 3 Modely realizace vokálů a dvojhlásek

3.1 České samohlásky

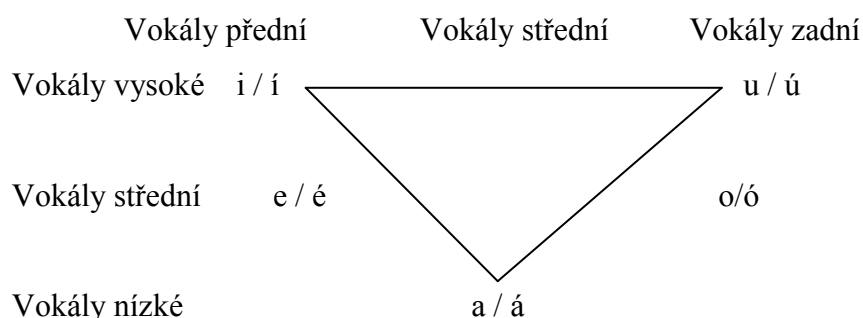
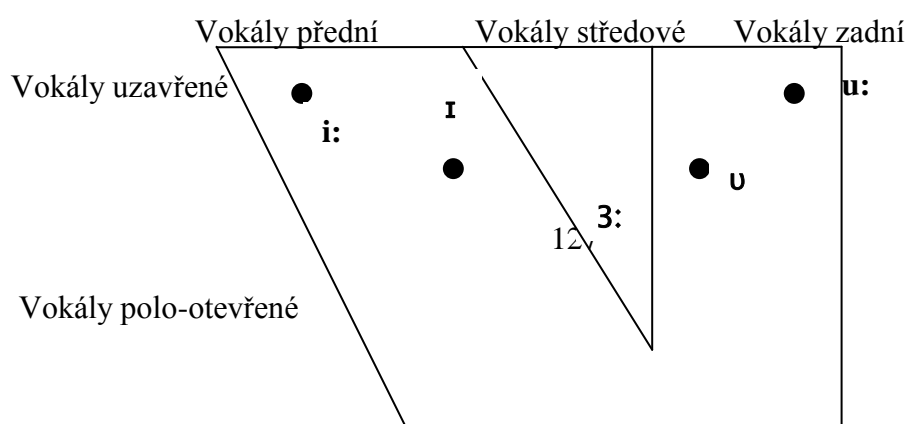


Schéma č. 1: Obvyklé zobrazení realizační polohy českých vokálů .(adaptováno dle Kavky, 2004, s.23)

3.2 Anglické samohlásky



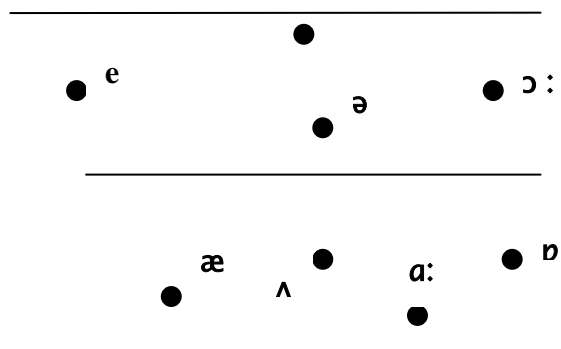


Schéma č. 2: Obvyklé zobrazení realizačních poloh anglických samohlásek (adaptováno dle: Gimson, 1994)

3.3 Anglické dvojhlásky

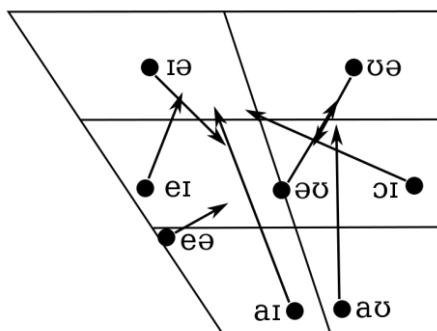


Schéma č. 3: Realizace dvojhlásek se šipkami znázorněným pohybem od první hlásky k druhé (adaptováno z http://en.wikipedia.org/wiki/File:RP_English_diphthongs_charts.svg)

Příloha č. 4

Obecná charakteristika referenčních úrovní A1 a A2 dle Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky

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

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

Příloha č. 5

Výňatky ze vzdělávacích programů prezentovaných v kapitole 2.1.

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

Vzdělávací program ZÁKLADNÍ ŠKOLA

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

(s.54)

Program zdůrazňuje pevné osvojení podstatných poznatků v jejich těsném spojení s funkčními dovednostmi a se schopností aplikovat je při řešení úkolů, učebních i běžných životních situací. Jde o způsobilosti (kompetence), které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu. Program sleduje jak vytváření elementárních a specifických dovedností a kompetencí, spjatých bezprostředně s obsahem jednotlivých oblastí a oborů (správné, jasné a srozumitelné vyjadřování ústní a písemné, užití matematických

pojmu, znaků a pouček, aplikace společenskovedních, přírodovědních a jiných poznatků apod.), tak i rozvíjení průřezových kompetencí, propojujících navzájem více vzdělávacích oblastí a oborů a tvořících základ celkové vzdělanosti žáků (vyhledávání informací v různých zdrojích, třídění, rozlišování podstatného od nepodstatného, zdůvodňování, zobecňování, vyvozování závěrů, vysvětlování pracovních postupů apod.). Za důležité považuje program rozvíjení kompetencí sociálních a komunikativních (naslouchání, porozumění, spolupráce, vzájemná pomoc atd.). Důraz na kompetence se promítá do zpracování osnov jednotlivých předmětů a do přístupu k hodnocení žáků. (s. 24)

Vzdělávací program OBECNÁ ŠKOLA

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

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

transformaci naší školy (s. 27).

Vzdělávací program NÁRODNÍ ŠKOLA

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

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

Jazyková příprava k výuce cizího jazyka je integrální součástí jazykové výchovy jako celku. Děti tak v budoucnu lépe pochopí, že je velmi mnoho toho, co je jazykům společné (písmo, některá velmi podobná slova, dělení mluvního projevu na slova složená ze slabik a hlásek, věty mající svoji intonaci, přízvuk atd.). Začínáme tedy od společného a podobného a spějeme k odlišnostem. Pokud se tedy škola rozhodne pro výuku cizímu jazyku již od prvního ročníku (druhého, třetího), měly by být jazykové aktivity integrovanou součástí ostatních vyučovacích předmětů (český jazyk, matematika, prvouka, výtvarná výchova, pracovní vyučování, atd.). Zejména u žáků prvního ročníku se jeví jako nezbytné rozdělit výuku jazyka na několik kratších aktivit, které mají logickou souvislost s probíhajícím vyučovacím dnem. S postupujícím věkem a rostoucí zkušeností žáků může učitel zařazovat i části hodin vedených v cizím jazyce (s. 48).

Od 4. postupného ročníku je již povinně zařazena výuka cizího jazyka v rozsahu 3 vyučovacích hodin v základní části učebního plánu. Nadstavbová část dává možnost k dalšímu rozvoji jazyka, a to ve 4. ročníku 1 - 2 hodiny týdně a v 5. ročníku 1 - 3 hodiny týdně, což umožní, aby se mimořádně talentovaní žáci věnovali rozvoji svých jazykových schopností dostatečně dlouhou dobu. I když je velmi pravděpodobné, že školy využijí k povinné výuce cizího jazyka učitele specialistu, a tudíž budou mít hodiny jazyka v rozvrhu pevné místo, všude tam, kde to organizace vyučování umožní, měly by se jazykové aktivity objevovat i v dalších předmětech, stejně jako v 1. - 3. ročníku. Cílem výuky cizích jazyků je především vzbudit zájem o cizí jazyky, ujistit děti o tom, že ovládat cizí jazyk je zcela přirozené. Výuka probíhá takovým způsobem, aby posilovala důvěru dítěte v možnosti se jazykům naučit, navozovala a fixovala příjemné pocity spojené s učením se

jazykům a postupně vybavovala dovednostmi potřebnými pro jejich další rozvoj v cizím jazyce. Děti se učí technice, jak si efektivně osvojovat cizí jazyky. Osvojí si zvukovou podobu cizího jazyka a uvědomí si základní vztahy mezi zvukovou a grafickou stránkou jazyka na podkladě rozvíjení řečových dovedností (s. 49).

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

skupina A3	celkové počet bodů	skupina B3	celkové počet bodů	skupina C3	celkové počet bodů
3total A3	154	3total B1	134	3total C1	130
3total A2	151	3total B2	134	3total C2	130
3total A5	149	3total B3	142	3total C3	130
3total A9	149	3total B4	135	3total C4	134
3total A7	148	3total B5	131	3total C5	132
3total A1	147	3total B6	135	3total C6	131
3total A6	144	3total B7	135	3total C7	131
3total A8	144	3total B8	133	3total C8	131
3totalA 10	143	3total B9	131	3total C9	129
3total A4	142	3totalB 10	131	3totalC 10	129
3 total A11	145	3 total B11	139	3total C11	129
3 total A12	146	3 total B12	135	3total C12	128
3 total A13	144	3 total B13	134	3total C13	130
3 total A14	155	3 total B14	138	3total C14	130
3 total A15	148	3 total B15	133	3total C15	131
3 total A16	141	3 total B16	135	3total C16	128
3 total A17	147	3 total B17	134	3total C17	130
3 total A18	143	3 total B18	133	3total C18	131
3 total A19	146	3 total B19	139	3total C19	127
3 total A20	148	3 total B20	131	3total C20	131
3 total A21	149	3 total B21	133	3total C21	131
3 total A22	146	3 total B22	135	3total C22	131

3 total A23	144	3 total B23	135	3total C23	131
3 total A24	153	3 total B24	134	3total C24	132
3 total A25	146	3 total B25	136	3total C25	131
3 total A26	146	3 total B26	130	3total C26	128
3 total A27	147	3 total B27	132	3total C27	127
3 total A28	145	3 total B28	134	3total C28	133
3 total A29	144	3 total B29	140	3total C29	130
3 total A30	143	3 total B30	133	3total C30	130
3 total A31	139	3 total B31	133	3total C31	129
3 total A32	142	3 total B32	135	3total C32	132
3 total A33	147	3 total B33	133	3total C33	130
3 total A34	149	3 total B34	133	3total C34	129
3 total A35	148	3 total B35	135	3total C35	130
3 total A36	147	3 total B36	139	3total C36	132
3 total A37	140	3 total B37	135	3total C37	130
3 total A38	144	3 total B38	133	3total C38	134
3 total A39	144	3 total B39	134	3total C39	129
3 total A40	147	3 total B40	131	3total C40	132

skupina A3	body z hol. hodnocení	skupina B3	body z hol. hodnocení	skupina C3	body z hol. hodnocení
3hol A1	13	3hol B1	10	3hol C1	7
3hol A2	15	3hol B2	9	3hol C2	8
3hol A3	14	3hol B3	12	3hol C3	9
3hol A4	12	3hol B4	10	3hol C4	10
3hol A5	15	3hol B5	9	3hol C5	9
3hol A6	12	3hol B6	11	3hol C6	10
3hol A7	13	3hol B7	12	3hol C7	9
3hol A8	14	3hol B8	10	3hol C8	8
3hol A9	15	3hol B9	9	3hol C9	9
3holA10	12	3holB10	10	3holC10	9
3 hol A11	13	3hol B11	9	3hol C11	7
3 hol A12	12	3hol B12	11	3hol C12	8
3 hol A13	14	3hol B13	9	3hol C13	9
3 hol A14	15	3hol B14	8	3hol C14	10
3 hol A15	12	3hol B15	11	3hol C15	8
3 hol A16	11	3hol B16	12	3hol C16	8
3 hol A17	15	3hol B17	10	3hol C17	9
3 hol A18	12	3hol B18	8	3hol C18	8
3 hol A19	13	3hol B19	9	3hol C19	7
3 hol A20	12	3hol B20	9	3hol C20	7
3 hol A21	14	3hol B21	12	3hol C21	8
3 hol A22	15	3hol B22	11	3hol C22	10
3 hol A23	12	3hol B23	10	3hol C23	9
3 hol A24	13	3hol B24	11	3hol C24	9
3 hol A25	14	3hol B25	12	3hol C25	7
3 hol	15	3hol	8	3hol	8

A26		B26		C26	
3 hol A27	12	3hol B27	9	3hol C27	7
3 hol A28	11	3hol B28	9	3hol C28	10
3 hol A29	12	3hol B29	10	3hol C29	8
3 hol A30	13	3hol B30	11	3hol C30	9
3 hol A31	10	3hol B31	9	3hol C31	9
3 hol A32	14	3hol B32	12	3hol C32	8
3 hol A33	12	3hol B33	8	3hol C33	10
3 hol A34	13	3hol B34	12	3hol C34	8
3 hol A35	14	3hol B35	10	3hol C35	8
3 hol A36	15	3hol B36	9	3hol C36	9
3 hol A37	10	3hol B37	13	3hol C37	7
3 hol A38	13	3hol B38	8	3hol C38	10
3 hol A39	12	3hol B39	10	3hol C39	9
3 hol A40	13	3hol B40	9	3hol C40	9

skupina A3	body z atom. hodnocení		skupina B3	body z atom. hodnocení		skupina C3	body z atom. hodnocení
3atom A1	134		3atom B1	124		3atom C1	123
3atom A2	136		3atom B2	125		3atom C2	122
3atom A3	140		3atom B3	130		3atom C3	121
3atom A4	130		3atom B4	125		3atom C4	124
3atom A5	134		3atom B5	122		3atom C5	123
3atom A6	132		3atom B6	124		3atom C6	121
3atom A7	135		3atom B7	123		3atom C7	122
3atom A8	130		3atom B8	123		3atom C8	123
3atom A9	134		3atom B9	122		3atom C9	120
3atomA1 0	131		3atom B10	121		3atomC 10	120
3 atom A11	132		3atom B11	130		3atom C11	122
3 atom A12	134		3atom B12	124		3atom C12	120
3 atom A13	130		3atom B13	125		3atom C13	121
3 atom A14	140		3atom B14	130		3atom C14	120
3 atom A15	136		3atom B15	122		3atom C15	123
3 atom A16	130		3atom B16	123		3atom C16	120
3 atom A117	132		3atom B17	124		3atom C17	121
3 atom A18	131		3atom B18	125		3atom C18	123
3 atom A19	133		3atom B19	130		3atom C19	120
3 atom A20	136		3atom B20	122		3atom C20	124
3 atom A21	135		3atom B21	121		3atom C21	123
3 atom A22	131		3atom B22	124		3atom C22	121

3 atom A23	132	3atom B23	125	3atom C23	122
3 atom A24	140	3atom B24	123	3atom C24	123
3 atom A25	132	3atom B25	124	3atom C25	124
3 atom A26	131	3atom B26	122	3atom C26	120
3 atom A27	135	3atom B27	123	3atom C27	120
3 atom A28	134	3atom B28	125	3atom C28	123
3 atom A29	132	3atom B29	130	3atom C29	122
3 atom A30	130	3atom B30	122	3atom C30	121
3 atom A31	129	3atom B31	124	3atom C31	120
3 atom A32	128	3atom B32	123	3atom C32	124
3 atom A33	135	3atom B33	125	3atom C33	120
3 atom A34	136	3atom B34	121	3atom C34	121
3 atom A35	134	3atom B35	125	3atom C35	122
3 atom A36	132	3atom B36	130	3atom C36	123
3 atom A37	130	3atom B37	122	3atom C37	123
3 atom A38	131	3atom B38	125	3atom C38	124
3 atom A39	132	3atom B39	124	3atom C39	120
3 atom A40	134	3atom B40	122	3atom C340	123

skupina A9	celkové počet bodů		skupina B9	celkové počet bodů		skupina C9	celkové počet bodů
9 total A1	283		9total B1	263		9total C1	257
9total A2	274		9total B2	258		9total C2	258
9total A3	278		9total B3	257		9total C3	250
9total A4	283		9total B4	261		9total C4	251
9total A5	278		9total B5	249		9total C5	253
9total A6	287		9total B6	253		9total C6	260
9total A7	276		9total B7	247		9total C7	252
9total A8	281		9total B8	246		9total C8	243
9total A9	285		9total B9	261		9total C9	251
9total A10	274		9total B10	259		9total C10	258
9total A11	285		9total B11	259		9total C11	252
9total A12	278		9total B12	261		9total C12	263
9total A13	281		9total B13	261		9total C13	252
9total A14	276		9total B14	249		9total C14	256
9total A15	271		9total B15	246		9total C15	252
9total A16	282		9total B16	249		9total C16	260
9total A17	279		9total B17	255		9total C17	254
9total A18	281		9total B18	248		9total C18	244
9total A19	275		9total B19	259		9total C19	256
9total A20	277		9total B20	260		9total C20	251
9total A21	282		9total B21	250		9total C21	257
9total A22	286		9total B22	262		9total C22	263

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

skupina A9	body z hol. hodnocení		skupina B9	body z hol. hodnocení		skupina C9	body z hol. hodnocení
9hol A1	15		9hol B1	11		9hol C1	9
9hol A2	14		9hol B2	10		9hol C2	10
9hol A3	12		9hol B3	9		9hol C3	8
9hol A4	13		9hol B4	10		9hol C4	9
9hol A5	14		9hol B5	9		9hol C5	10
9hol A6	15		9hol B6	9		9hol C6	9
9hol A7	12		9hol B7	9		9hol C7	10
9hol A8	12		9hol B8	10		9hol C8	8
9hol A9	14		9hol B9	11		9hol C9	10
9holA1 0	11		9holB1 0	9		9holC1 0	12
9hol A11	15		9hol B11	11		9hol C11	9
9hol A12	14		9hol B12	10		9hol C12	12
9hol A13	11		9hol B13	9		9hol C13	10
9hol A14	12		9hol B14	11		9hol C14	8
9hol A15	11		9hol B15	10		9hol C15	11
9hol A16	13		9hol B16	9		9hol C16	9
9hol A17	14		9hol B17	11		9hol C17	11
9hol A18	15		9hol B18	10		9hol C18	9
9hol A19	12		9hol B19	9		9hol C19	8
9hol A20	13		9hol B20	9		9hol C20	10
9hol A21	11		9hol B21	10		9hol C21	11
9hol A22	14		9hol B22	11		9hol C22	12
9hol	12		9hol	9		9hol	9

A23			B23			C23	
9hol A24		12	9hol B24		8	9hol C24	8
9hol A25		14	9hol B25		11	9hol C25	9
9hol A26		13	9hol B26		12	9hol C26	10
9hol A27		12	9hol B27		10	9hol C27	8
9hol A28		14	9hol B28		12	9hol C28	9
9hol A29		15	9hol B29		10	9hol C29	12
9hol A30		12	9hol B30		8	9hol C30	8
9hol A31		13	9hol B31		9	9hol C31	11
9hol A32		13	9hol B32		11	9hol C32	9
9hol A33		14	9hol B33		9	9hol C33	10
9hol A34		12	9hol B34		10	9hol C34	9
9hol A35		14	9hol B35		11	9hol C35	10
9hol A36		12	9hol B36		9	9hol C36	11
9hol A37		14	9hol B37		12	9hol C37	8
9hol A38		12	9hol B38		11	9hol C38	9
9hol A39		13	9hol B39		10	9hol C39	10
9hol A40		15	9hol B40		11	9hol C40	9

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

A37			B37			C37	
9atom A38		272	9atom B38		247	9atom C38	246
9atom A39		260	9atom B39		244	9atom C39	250
9atom A40		264	9atom B40		251	9atom C40	235

Seznam grafů

Graf č. 1: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech celkového bodového zisku hodnocení..... anglické výslovnosti žáků 3. tříd	77
Graf č. 2: Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách..... žáků 3. tříd	77
Graf č. 3: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku holistického hodnocení žáků 3. tříd	79
Graf č. 4: Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách..... žáků 3. tříd	80
Graf č. 5: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku atomistického hodnocení..... výslovnosti žáků 3. Tříd	82
Graf č. 6: Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách... žáků 3. tříd	82
Graf č. 7: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech celkového bodového zisku hodnocení anglické... výslovnosti žáků 9. tříd	84
Graf č.8: Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků.. 9. Tříd	85
Graf č. 9: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku holistického hodnocení žáků 9. Tříd	87
Graf č.10: Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků..... 9. tříd	87
Graf č. 11: Zobrazení rozdílu v aritmetických průměrech bodového zisku atomistického hodnocení výslovnosti žáků 9. tříd	89
Graf č. 12: Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách .. žáků 9. Tříd	89

Profesní curriculum vitae

Mgr. Kateřina Šteklová

Pracoviště

Katedra anglistiky

Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

České Mládeže 8

Ústí nad Labem

Vzdělání

1997 Mgr. – obor: Anglická filologie- Česká filologie

Filozofická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

1997

získání pedagogická způsobilosti: doplňující studium zaměřené na výchovně vzdělávací činnost na školách a školských zařízeních. Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky, z didaktiky českého jazyka a literatury, z didaktiky anglického jazyka a literatury

Filozofická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

2011

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

Odborná praxe

- 1997 – 1998 výuka anglického jazyka - Biskupské gymnázium v Bohosudově
(částečný úvazek)
- 1997 – 2007 lektorka praktické angličtiny, anglické fonetiky a fonologie - Katedra
anglistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
v Ústí nad Labem
- 2007 – doposud odborná asistentka, výuka a přednášková činnost v oboru anglická
fonetika a fonologie, anglická lexikologie, obecná jazykověda – Katedra
anglistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
v Ústí nad Labem
- 2007 – doposud z důvodu realizace výzkumu pro disertační práci - výuka angličtiny
v rozsahu 5 vyučovacích hodin v MŠ a ZŠ Krupka a v Gymnáziu J. A.
Komenského v Dubí

Publikační činnost

(po dobu doktorského studia)

Příspěvky publikované na vědeckých konferencích a seminářích

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

z Doktorské konference Angličtina ve škole. Olomouc: PdF UP,
2009. ISBN 978-80-244-2484-2

Příspěvky publikované v odborných časopisech a v pedagogickém tisku

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

Recenze odborných publikací

1. CELCE-MURCIA, M. *Teaching Pronunciation: A reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge: 2002. 426s. In Haase, Ch.; Orlova, N. (ed). *ELT Converging Approaches and Challenges*. Cambridge: Cambridge Scholars, 2011. ISBN 1-4438-2980-3
2. NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. Století*. Paido. Brno: 2010. 131 stran. In *Pedagogická orientace. – v přípravě k recenznímu řízení*

Aktivní účast na konferencích

1. *Teaching Communicative Competence at Primary Level*.
Konference New Trends in Educating Future Teachers of English III.
Olomouc: 2007.
2. *Teaching English for Communication*.
Mezinárodní konference Challenges in English Language Teaching II.
Ústí nad Labem: 2008.
3. *Komunikativní kompetence českých dětí mladšího školního věku v angličtině*.
Mezinárodní vědecká konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech
Studentů doktorských studijních programů IV.

Olomouc: 2009.

4. *The Role of Continuity in the Growth of the Communicative Competence of Czech Pupils in English Language.*

Doktorská konference Katedry angličtiny PFUP Angličtina ve škole.

Olomouc: 2009

Spoluautorství pedagogické publikace

1. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Příručka příkladů dobré praxe*. Kapitola 2.2. Cizí jazyky. Praha, 2007. ISBN 978-80-87000-08-3

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Kateřina Šteklová

**ROZVOJ KLÍČOVÉ KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ
V ANGLIČTINĚ U ČESKÝCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SE
ZAMĚŘENÍM NA VÝUKU VÝSLOVNOSTI**

Autoreferát k disertační práci

Olomouc 2011

Autor: Mgr. Kateřina Šteklová
Název: Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v angličtině u českých žáků
základní školy se zaměřením na výuku anglické výslovnosti

Studijní obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk
Školitel: Doc. PhDr. Alena Lenočková, CSc.
Oponenti práce: Doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.
Mgr. Jana Kořínková, Ph.D.

Místo obhajoby: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Termín obhajoby:

Disertační práce s posudky bude vystavena 14 dní před vykonáním její obhajoby na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

OBSAH AUTOREFERÁTU

1. Úvod.....	157
2. Cíle disertační práce	157
3. Struktura disertační práce.....	158
4. Teoretická část.....	160
5. Metody a postup řešení	161
5.1 Předvýzkum.....	161
5.2 Metody výzkumu.....	162
5.3 Výběrový soubor :.....	163
5.4 Hodnocení	163
5.5 Proměnné.....	164
5.6 Hypotézy	164
5.7 Testování hypotéz	165
6. Výsledky výzkumu.....	166
6.1 Žáci 3. tříd	166
6.2 Žáci 9. tříd	168
7. Kvalitativní část výzkumu.....	171
8. Výběr z doporučení pro pedagogickou praxi	172
8.1 Organizace výuky.....	172
8.2 Náplň výuky	173
8.3 Kvalita učitele	173
8.4 Rozšiřující aprobační vzdělávání učitelů	174
9. Závěr.....	174
10. Seznam použité literatury a pramenů	175
11. Profesní curriculum vitae	186
12. Publikační činnost	187
13. Abstract	190
14. Résumé	193
15. Klíčová slova.....	196

1. Úvod

Disertační práce je příspěvkem do diskuse vedené mezi laickou i odbornou veřejností na téma **efektivnosti raného začátku výuky cizího jazyka v procesu rozvoje jeho výslovnosti**. Cizí jazyk je pevnou součástí kurikula základních škol v České republice. **Raný začátek výuky cizího jazyka** může přispět k pozdější kvalitní schopnosti užívat jej, tedy přinést své ovoce. Úspěch je ovšem zaručen pouze při dodržení určitých nutných podmínek. Nedostatek kvalifikovaných učitelů a absence **návaznosti** při výuce cizího jazyka, angličtiny, jsou nebezpečnými faktory, které znemožňují vyučovat angličtinu jako prostředek **komunikace**, ne pouze jako jeden z povinných školních předmětů. Výuka cizího jazyka komunikativní metodou je ideálním prostředím pro rozvoj **klíčové kompetence komunikativní** namířené na dorozumění se v cizojazyčném a multikulturním prostředí. Správná **výslovnost cizího jazyka** je zárukou kvalitní schopnosti dorozumět se.

Děti v předprimárním věku vykazují schopnost osvojovat si „kousky jazyka“ rychleji a snadněji, spíše než se jazyku zdlouhavě cíleně učit. Jsou-li děti předškolního a raně školního věku vystaveny reálné komunikaci v cizím jazyce, velmi rychle začínají jazykem, byť v limitované podobě, komunikovat. Počátek řečové produkce v cizím jazyce je tedy imitací zvukové podoby jednoduchých slov a mluvních úseků. Kvalitní **návazná** výuka cizího jazyka může být zárukou jeho úspěšného ovládnutí v pozdějších letech s cílem kvalitně v tomto jazyce komunikovat.

Tato práce se pokusí doplnit empirické zkoumání výsledků výuky angličtiny v českých základních školách **hodnocením kvality výslovnosti angličtiny** u českých žáků. Zaměřuje se na zkoumání **vlivu předprimární výuky angličtiny na rozvoj anglické výslovnosti**.

2. Cíle disertační práce

Jak potvrzují odborníci, raný začátek je výhodný především pro rozvoj ovládnání zvukové stránky jazyka. Projeví se tedy raný začátek výuky angličtiny kladně na stupni osvojení si správné **výslovnosti** tohoto cizího jazyka u českých žáků **nižšího stupně primární školy?**

Projeví se raný začátek výuky angličtiny také na **kvalitě výslovnosti** cizího jazyka v **pozdějších letech školní docházky**? Snažíme se odpovědět na tyto otázky.

Tato práce si klade za cíl:

- prozkoumat, je-li raný (předprimární) začátek výuky cizího jazyka (angličtiny) v základních školách Ústeckého kraje výhodou pro správné ovládnutí její zvukové stránky i v pozdějších letech školní docházky a v době jejího ukončení.
- zkoumat efektivitu školní výuky výslovnosti angličtiny v kontextu návaznosti na výuku předprimární.
- za použití metod kvantitativního výzkumu testovat kvalitu výslovnosti angličtiny u českých žáků základních škol nižšího i vyššího stupně.
- posoudit, který jazykový životopis výuky angličtiny umožní žákům základních škol dosáhnout dobré úrovně anglické výslovnosti.

3. Struktura disertační práce

Anotace:	5
Úvod	13
Cíl práce	13
Úvodní poznámka	13
1. Výuka anglické výslovnosti jako odborný problém.....	17
1.1 Přístup k výuce výslovnosti v didaktice angličtiny v krátkém historickém pohledu až do dnešních dnů.....	17
1.2 Faktory ovlivňující výuku výslovnosti.....	22
1.2.1 Mateřský jazyk	24
1.2.2 Věk žáků.....	26
1.2.3 Kvalita učitele	28
1.2.4 Kontinuita výuky	29
1.2.5 Který zvuk angličtiny máme vyučovat?	30
1.2.6 Fonologická kompetence dle referenčních úrovní A1 a A2.....	31

2. Výuka cizích jazyků v systému základního vzdělávání v České republice – krátká historická paralela a současná situace	38
2.1 Vzdělávací programy doby nedávno minulé.....	39
2.1.1 Vzdělávací program Základní škola.....	40
2.1.2 Vzdělávací program Obecná škola.....	40
2.1.3 Vzdělávací program Národní škola.....	41
2.1.4 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice	43
2.1.5 Podpůrné programy napomáhající zavedení rané výuky cizích jazyků dle připravované kurikulární změny	44
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	46
2.2.1 Klíčové kompetence	47
2.2.2 Průřezová témata	48
2.2.3 Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace	48
2.3 Evropská dimenze našeho jazykového vzdělávání	50
2.3.1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky	50
2.3.2 Evropská jazyková portfolia.....	51
2.4 Raná výuka angličtiny v České republice – současná situace.....	52
2.4.1 Raná výuka angličtiny v soukromé sféře	52
2.4.2 Raná výuka angličtiny v systému státního školství v České republice	54
3. Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v závislosti na rozvoji jazykové komunikativní kompetence v cizím jazyce	55
3.1 Jazyková komunikativní kompetence	57
3.2 Klíčová kompetence komunikativní.....	59
3.3 Rozvoj klíčové kompetence komunikativní: syntéza pohledu lingvisty i pedagoga	60
3.4 Multikulturní výchova.....	63
4. Výuka anglické výslovnosti jako výzkumný problém	65
4. 1. Výzkumný problém, cíle výzkumu	65
4.2. Design a metody výzkumu.....	67
4.2.1 Proměnné a stanovené hypotézy	68
4.2.2 Metody výzkumu.....	69
4.3 Výběrový soubor a jeho vlastnosti	73
4.4 Výsledky výzkumu.....	75
4.4.1 Testování hypotéz	75

4.4.2. Komplexní výslovnostní profil průměrných žáků výběrových skupin	92
4.4.3 Kvalitativní část výzkumu.....	95
5. Závěr.....	100
Literatura	108
Přílohy	120
Příloha č. 1: Hodnotící tabulky pro holistické hodnocení výslovnosti	120
Příloha č. 2: Tabulky pro atomistické hodnocení výslovnosti	123
Příloha č. 3 Modely realizace vokálů a dvojhlásek	127
Příloha č. 4.....	129
Obecná charakteristika referenčních úrovní A1 a A2 dle Evropského referenčního rámce pro cizí jazyky	129
Příloha č. 5.....	130
Výňatky ze vzdělávacích programů prezentovaných v kapitole 2.1.....	130
Příloha č. 6 Přehled získaných bodů ve výzkumném šetření všech skupin	134
Seznam grafů.....	146
Profesní curriculum vitae	147
Publikační činnost	149

4. Teoretická část

První kapitola teoretické části práce pojednává výuku anglické výslovnosti jako odborný problém. Zaměřuje se na historii výuky výslovnosti v angloamerické didaktice angličtiny. Je předložen i současný přístup k této problematice v komunikativní výuce anglického jazyka. Byly též pojednány faktory ovlivňující úspěšnost výuky výslovnosti. V rozpracování fonologické kompetence v rámci referenční úrovně A1 a A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jsou uvedeny konkrétní dovednosti v rámci fonologické kompetence.

Druhá kapitola práce zkoumá systémové změny v ročníku, kdy je zaváděna povinná výuka cizích jazyků, a sledován je také přístup ke konceptu klíčových kompetencí a jejich rozvíjení ve vzdělávacích programech České republiky. Pozornost je věnována Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání a jazykovému vzdělávání v tomto

kurikulárním dokumentu. Disertace přináší též pohled na současnou ranou výuku angličtiny v České republice ve státní i soukromé sféře a pojednána je zde rovněž evropská dimenze výuky jazyků.

Čtvrtá kapitola nabízí syntetický pohled na koncept kompetence v jazykovém vzdělávání. Zaměřuje se na klíčovou komunikativní kompetenci v rovině pedagogické a na kompetenci komunikativní v rovině didaktické. Komunikativní kompetence je uvedena ve vzájemnou souvislost s klíčovou kompetencí komunikativní jako nástroj umožňující její úspěšný rozvoj v systému cizojazyčného vzdělávání. Zmíněna je rovněž možnost motivovat žáky aplikací prvků multikulturní výuky k tomu učit se kvalitně ovládat výslovnost angličtiny.

5. Metody a postup řešení

Výzkum prezentovaný v této práci si klade za cíl empiricky zkoumat, je-li raný začátek výuky cizího jazyka – angličtiny výhodou pro ovládnutí jejího zvukového plánu. Zároveň zkoumá, který jazykový životopis žáků, v rámci systému základního vzdělávání v České republice, konkrétně v Ústeckém kraji, vede k nejkvalitnější úrovni ovládnutí anglické výslovnosti. Záměrně jsem volila dvě věkové hladiny sledování úrovně výslovnosti žáků: 3. tříd a 9. tříd. Je-li raný začátek výuky angličtiny a důsledně dodržovaná kontinuita výuky výhodou, měl by se projevit také v pozdějším věku žáků, i v důležitém okamžiku ukončení povinné školní docházky v 9. třídě.

5.1 Předvýzkum

Ve fázi předvýzkumu byli žáci výběrového souboru rozděleni do 3 skupin dle historie jejich výuky angličtiny, tedy dle jejich jazykového životopisu.

1. Žáci skupin 3A a 3B, kteří byli sledováni ve 3. třídě, byli poprvé ve fázi předvýzkumu sledováni již v 1. třídě s cílem zjistit stupeň rozvoje výslovnostních kvalit v tomto raném stádiu. V tomto bodě žáci absolvovali jeden rok předškolní výuky angličtiny. Výslovnost žáků byla hodnocena holistickým přístupem. Výslovnostní kvality byly hodnoceny jako

shodné.

2. Žáci byli rozdělení do tří skupin dle jazykového životopisu

Vznikly tak následující záměrné výběrové soubory:

3. třída:

- Skupina A3: Žáci, kteří prošli předprimární výukou angličtiny, následná školní výuka angličtiny počínající první třídou má návazný charakter.
- Skupina B3: Žáci, kteří prošli předprimární výukou angličtiny, následná výuka angličtiny nemá návazný charakter, ač je zařazena již v první třídě.
- Skupina C3: Žáci, kteří se začali učit anglicky ve třetí třídě. (Kontrolní skupina)

9. třída:

- Skupina A9: Žáci, kteří prošli předprimární výukou angličtiny, následná školní výuka angličtiny počínající první třídou až do třídy deváté má návazný charakter.
- Skupina B9: Žáci, kteří prošli předprimární výukou angličtiny, následná primární výuka má návazný charakter až od čtvrté třídy do třídy deváté.
- Skupina C9: Žáci, kteří se začali učit anglicky ve čtvrté třídě a návazně pokračují do třídy deváté. (Kontrolní skupina)

5.2 Metody výzkumu

Pro prezentovaný výzkum byl použit smíšený postup. Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž jsou užívány kvantitativní a kvalitativní metody, techniky, nebo paradigmaty v rámci jedné studie.“(Hendl 2005,s.58)

1. Na počátku výzkumu bylo použito metod kvantitativních, byla tak provedena zevrubná analýza kvalit výslovnosti žáků celého výběrového souboru.
2. Ve druhé fázi výzkumu byla dále podrobně analyzována získaná data u konkrétních žáků a popsány problémy u produkce jednotlivých hlásek a prozodických prostředků. Popsán je také jazykový životopis typických zástupců jednotlivých skupin žáků a předloženo je také hodnocení výslovnosti některých z vyučujících.

Pro získání výzkumných dat bylo zvoleno:

- přímé strukturované pozorování
- nepřímé pozorování prostřednictvím video-nahrávek a audio-nahrávek
- dotazníky pro sledovatele
- jednoduché dotazníky pro žáky
- strukturovaný rozhovor s učiteli a strukturovaný skupinový rozhovor se žáky.

5.3 Výběrový soubor :

V každé skupině bylo 40 žáků, celkem bylo tedy ohodnoceno 240 žáků:

120 žáků 3.tříd

120 žáků 9.tříd.

Uvědomuji si, že počet žáků není tak velký aby bylo možné výsledky výzkumu generalizovat na všechny žáky regionu Ústí nad Labem. Testování omezeného počtu žáků bylo způsobeno časovými možnostmi jediného výzkumníka a zároveň hodnotitele.

5.4 Hodnocení

Ústní anglický projev žáků výběrového souboru byl v kvantitativní fázi výzkumu hodnocen dle 1. **holistického přístupu** pro zjištění celkového dojmu ze stupně ovládnutí zvukového plánu angličtiny

2. **atomistického přístupu** pro zjištění detailnějšího zvukového profilu jejich angličtiny.

Spojení obou hodnotících přístupů představuje propojení výše zmíněného podmíněného vztahu rozvoje jazykové komunikativní kompetence, která umožňuje rozvoj klíčové kompetence komunikativní v průběhu výuky. Pro oba přístupy byly vytvořeny hodnotící tabulky s numerickými škálami. Posuzovací škály slouží jako systém pro kvantifikaci pozorovaných jevů. Byla pořízena transkripce relevantní komunikace obsažené v nahrávkách. Každá z nahrávek byla vyhodnocena za účelem ohodnocení výslovnosti angličtiny u všech sledovaných žáků. Hodnocení probíhalo u každého žáka dvakrát, s týdenním odstupem pro zvýšení validity. Hodnotící dotazníky jsou vytvořeny na základě deskriptorů pro produktivní

dovednosti referenčních tabulek pro referenční úroveň A1 a A2 (A1 pro 3. třídu a A2 pro 9. třídu) Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, konkrétně pro dovednost fonologickou. (SERR 2002)

Hodnocená ústní produkce žáků v anglickém jazyce:

1. Mluvený projev – komunikace v hodinách angličtiny, interakce: učitel-žák, žák-žák
2. Konverzace v cizím (anglickém) jazyce s výzkumníkem s popisem obrázku
3. Hlasitá četba krátkého textu – starší žáci
4. Čtení izolovaných slov – starší žáci
5. Vyslovování známých slov dle ukazovaných obrázků – mladší žáci

5.5 Proměnné

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

Výzkum tedy sledoval vztah mezi následujícími proměnnými:

- výsledné hodnocení žáka dle holistického a atomistického přístupu
- předškolní výuka angličtiny
- kontinuita výuky angličtiny od předškolního věku žáků dle jazykového životopisu

Do zkoumaného vztahu může vstupovat řada proměnných, (kvalita a odborná příprava učitele, časté střídání učitelů vyučujících angličtinu, metody výuky angličtiny a mnoho dalších). Tyto faktory jistě závažně ovlivňují kvalitu výuky angličtiny a jistě budou v budoucnu předmětem dalšího pedagogického výzkumu.

5.6 Hypotézy

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

Nejprve byly stanoveny hypotézy H 1 a H 2 a H 3. Pro přesnější a komplexnější zpracování získaných dat byla H1 dále rozdělena na H 1.1 a H 1.2, aby bylo možné zhodnotit výsledky obou testových přístupů, v případě hypotézy H1.1 je to holistický přístup k hodnocení výslovnosti angličtiny a v případě hypotézy H 1.2 je to přístup atomistický. Stejně bylo postupováno i u hypotézy H2.

H 1. Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd.

H 1.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testovanou holistickým testem.

H 1.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testovanou atomistickým testem.

H 2. Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd

H 2.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd testovanou holistickým testem.

H 2.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd testovanou atomistickým testem.

H 3 Raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti u žáků základní školy.

H 3.1 Raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti při dodržení návaznosti výuky.

5.7 Testování hypotéz

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

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

Porovnávali jsme nejprve celkový bodový zisk jednotlivých žáků po sečtení bodů získaných celkovém hodnocení (označení: Total). Dále jsme porovnávali výsledky v rámci

holistického (Hol.) a atomistického hodnocení (Atom).

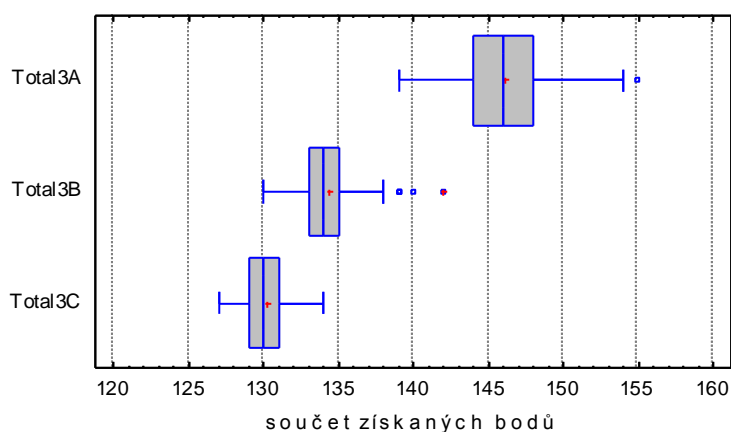
6. Výsledky výzkumu

Výzkum přinesl zajímavé výsledky ve zjišťování vztahu mezi předškolní výukou angličtiny a výsledky testování výslovnosti žáků. Na tomto místě uvádíme pouze graf Fisherova LSD testu pro větší názornost. Podrobné výsledky jsou obsaženy v disertační práci. Po sečtení bodových zisků holistického a atomistického hodnocení u každého žáka bylo možné porovnat, zda jsou výsledky rozdílné, zda je tento rozdíl statisticky významný a jakých hodnot tento rozdíl nabývá. Výsledky byly také sečteny a porovnány pro zjištění rozdílu v souhrnných výsledcích.

6.1 Žáci 3. tříd

CELKOVÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ 3. TŘÍD

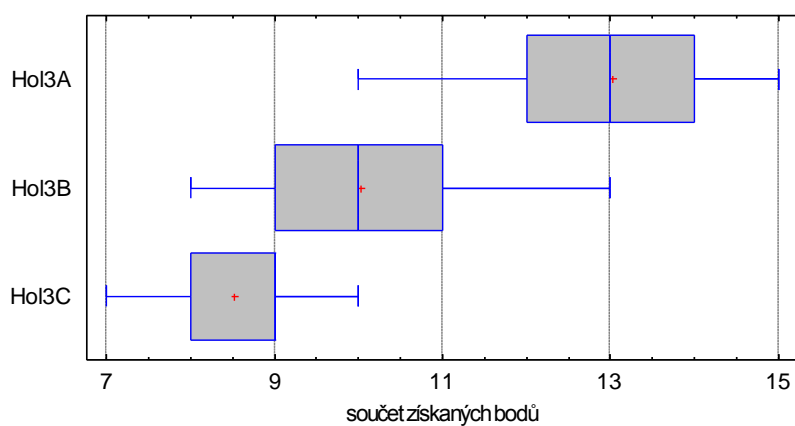
H 1. Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd



Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd

HOLISTICKÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ 3. TŘÍD

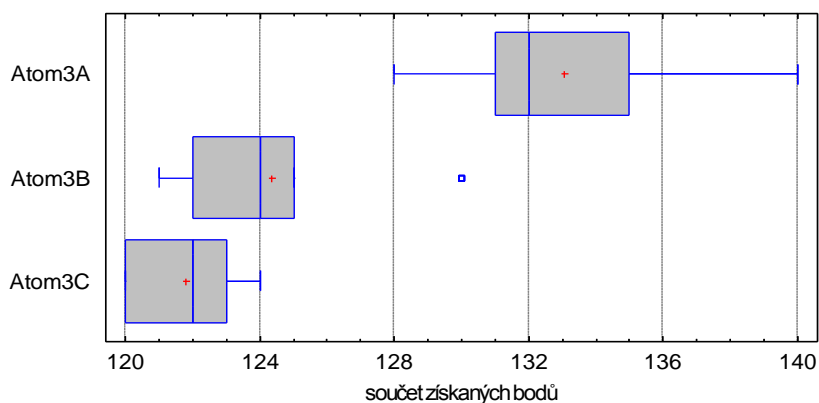
H 1.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testované holistickým testem.



Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd

ATOMISTICKÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ 3 TŘÍD

H 1.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 3. tříd testovanou atomistickým testem.



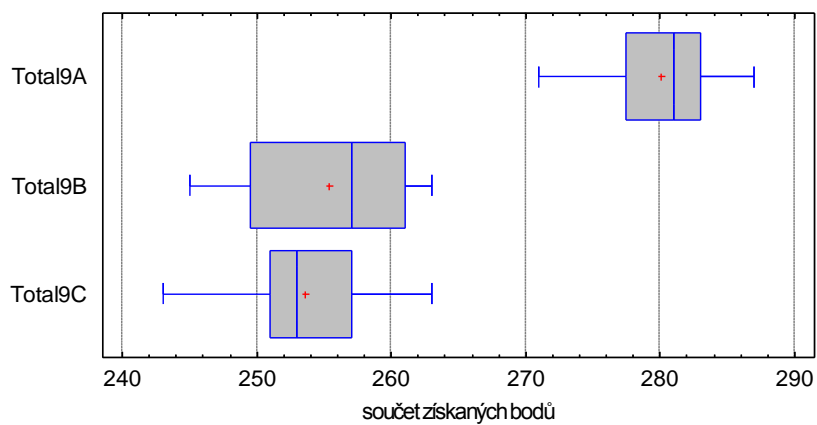
Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 3. tříd

V ANOVA testu jsme zjistili, že mezi výsledky komparativních souborů existují statisticky významné rozdíly. Abychom zjistili hodnotu rozdílu mezi aritmetickými průměry výsledků třech skupin žáků na hladině významnosti 5%, použili jsme Fisherův LSD test pro mnohonásobné výběry: Testováním bylo zjištěno, že u žáků 3. tříd bylo možné vysledovat vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou jejich výslovnosti, čímž byla potvrzena hypotéza H 1. Výsledky testů umožnily potvrdit, že raná výuka angličtiny se projeví na kvalitě anglické výslovnosti žáků 3. tříd, testované holistickým i atomistickým přístupem. Byly tak potvrzeny hypotézy H 1.1 a H 1.2. Existuje tedy vliv rané, předprimární výuky angličtiny, který lze vysledovat u daných žáků ještě ve 3. třídě, i když byla jejich výuky přerušena.

6.2 Žáci 9. tříd

CELKOVÉ VÝSLEDKY ŽÁKŮ 9. TŘÍD

H 2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd

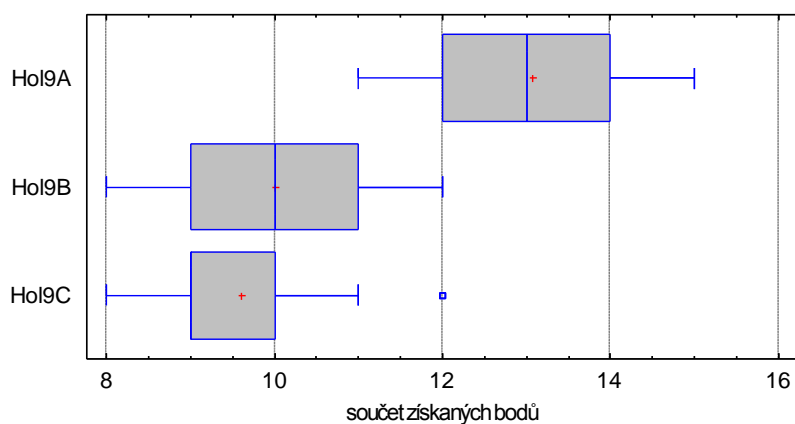


Součet získaných bodů v rámci celkového hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd

HOLISTICKE HODNOCENÍ ŽÁKŮ 9. TŘÍD

H 2.1 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9.

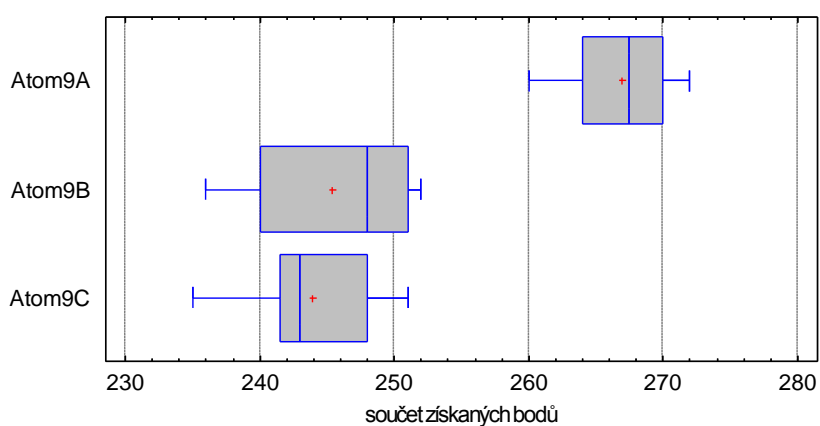
tříd testovanou holistickým testem.



Součet získaných bodů v rámci holistického hodnocení výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd

ATOMISTICKÉ HODNOCENÍ ŽÁKŮ 9. TŘÍD

H 2.2 Existuje vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a kvalitou výslovnosti žáků 9. tříd testovanou atomistickým testem.



Součet získaných bodů v rámci atomistického hodnocení anglické výslovnosti ve skupinách žáků 9. tříd

Testováním kvality výslovnosti žáků 9. tříd ve třech výběrových souborech nebylo možné vysledovat vztah mezi raným začátkem výuky angličtiny a její správnou výslovností., čímž byla vyvrácena hypotéza H 2. Vztah mezi kvalitou výslovnosti testovanou holistickým testem nebyl zjištěn, nepotvrdila se tak hypotéza H 2.1. Vztah mezi danými proměnnými nebyl zjištěn ani v případě testování atomistického, hypotéza H 2.2 byla také vyvrácena. Bodový zisk skupin B a C je ve svém rozpětí od minimálního počtu bodů do jeho maxima téměř shodný. V 9. Třídě je tedy působení předprimární výuky ve skupině, kde výuka neměla návazný charakter, téměř nezatelné. Žáci skupiny A dosáhli v celkovém hodnocení anglické výslovnosti velmi dobrých výsledků. Oproti tomu žáci skupin B a C vyslovují anglicky špatně. Předprimární výuka angličtiny u žáků skupiny 9B se ve výsledcích nijak neprojevila. Celkově slabý výsledek testů u skupin 9B a 9C je alarmující.

Hypotéza H 3, která říká, že raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji její správné výslovnosti nebyla testováním potvrzena. Provedené testy však potvrdily hypotézu H 3.1. Bylo zjištěno, že raný začátek výuky angličtiny přispívá k rozvoji kvality její správné výslovnosti, při dodržení návaznosti výuky.

7. Kvalitativní část výzkumu

Kvalitativní hodnocení výslovnosti typických zástupců z řad žáků výběrových skupin představuje syntetický výstup z atomistických testů hodnocení výslovnosti žáků a ze strukturovaného přímého pozorování vyučovacích hodin angličtiny nepřímého pozorování za použitím videonahrávek vyučovacích hodin a audio-nahrávek řečové produkce žáků

Největší pozornost byla věnována skupině A9. Žáci této skupiny prokázali velmi dobré výslovnostní kvality. Z jejich fonologické kompetence lze soudit, na jakou úroveň anglické výslovnosti se žáci mohou v systému výuky v české základní škole dostat.

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

Žáci skupiny A9 se dostali až na úroveň A2 v jejich výslovnostních kvalitách Žáci skupin B9 a C9 jsou stále začátečníky na úrovni A1.

Kvalitativní výzkum ukázal, že žáci skupin s návaznou výukou jsou oproti ostatním skupinám jaksi privilegováni. Jejich výuka probíhala a probíhá s důrazem na návaznost, jsou vyučováni především v anglickém jazyce. Žáci vyjadřují spokojenost se svou schopností komunikovat v angličtině bez větších problémů, výslovnost angličtiny jim nečiní obtíže. Učitelé vyučující v těchto skupinách jsou dobrými mluvčími angličtiny, jsou aprobovaní pro výuku tohoto jazyka. Ve skupinách s porušením návaznosti výuky, a také ve skupinách kontrolních, probíhala v případě žáků 3. tříd výuka především v češtině, učitelé nejsou často aprobovaní pro tento předmět. Žáky těchto skupin angličtina baví, ale vyjadřují obavy z hlasité komunikace, často se stydí. Výslovnost považují za „sympatickou“, ale některé zvuky se jim zdají příliš obtížné. Učitelé si uvědomují porušení návaznosti výuky ve fázi přechodu dětí na základní školu, ale nepovažují to za problém.

8. Výběr z doporučení pro pedagogickou praxi

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

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

8.1 Organizace výuky

Jak vyplývá z výzkumných výsledků, důsledné dodržování kontinuity výuky vede k rozvoji kvalitní výslovnosti angličtiny. Základní školy by měly zohledňovat předprimární výuku jazyka a zajistit, aby žáci měli možnost být vyučováni v homogenních skupinách vzhledem ke svému jazykovému životopisu. Tato změna by se měla dít prostřednictvím rozčlenění žáků do skupin podle toho, zda již byli angličtině vyučováni, či ne. Docílilo by se tak zároveň menšího počtu žáků ve výukových skupinách. Namísto toho, aby byli žáci vyučováni v celém třídním kolektivu, který často čítá 25 žáků.

Soustavný rozvoj komunikativní kompetence žáků v cizím jazyce je základním úkolem cizojazyčného vyučování. Důsledné dodržování návaznosti výuky mezi stupněm předprimárním a primárním je nutným předpokladem zlepšení stávající situace. Pokud má předprimární výuka cizích jazyků přinést své ovoce, je v zájmu celé vzdělávací soustavy, aby také začátek této výuky byl nepřerušovaným smysluplným procesem. Základní školy by měly přijmout taková opatření, která zaručí ukončení daného stavu, kdy je fakt, že se děti s cizím jazykem již setkaly, mnohdy ignorován. Je základním úkolem vyučujícího zajistit, aby žák měl možnost stavět na získaných znalostech cizího jazyka a rozvíjet doposud získané komunikační dovednosti. Školní vzdělávací programy musí být zárukou důsledného dodržení kontinuity výuky. Je to ale též součinnost a dobrá pracovní komunikace učitelských týmů, která bude další zárukou smysluplné kontinuální výuky angličtiny.

8.2 Náplň výuky

Výuka cizích jazyků je přípravou žáků na praktické uplatnění se v multikulturní a multilingvální společnosti. Užívání nejméně dvou cizích jazyků je zmiňováno v kurikulárních strategických dokumentech jako cíl cizojazyčného vzdělávání v Evropě. Náplň výuky cizích jazyků je nutné přizpůsobit tak, aby se podílela na rozvoji klíčové kompetence komunikativní rozvojem všech složek komunikativní kompetence v cizím jazyce. Angličtina se nesmí stát jedním z mnoha vyučovacích předmětů, ale naopak její výuka ve školním prostředí by se měla stát prostorem pro realizaci skutečné komunikace, řešením každodenních situací, které povedou k rozvoji žákovy klíčové kompetence komunikativní v procesu budování komunikativní kompetence v angličtině. Atmosféra cizojazyčného vyučování by měla podněcovat osobnostní rozvoj žáka a také rozšiřovat jeho obzory v poznávání multikulturní evropské společnosti. Jazykem, který umožňuje globální komunikaci je angličtina.

8.3 Kvalita učitele

Kvalita učitele je základní podmínkou úspěšného rozvoje komunikativní kompetence žáků v cizím jazyce. Zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů, kteří po absolvování Pedagogické fakulty začnou pracovat v příslušném oboru základního vzdělávání, je prozatím v Ústeckém kraji velmi závažným problémem. Absolventi učitelských oborů v kombinaci s cizím jazykem, především s angličtinou, reagují na poptávku pracovního trhu, který absolventům humanitních oborů, kteří jsou kvalitními mluvčími angličtiny, nabízí

povolání finančně výhodnější. Zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů angličtiny v Ústeckém regionu prozatím zůstává závažným úkolem do budoucna.

8.4 Rozšiřující aprobační vzdělávání učitelů

Učitelé z praxe mnohdy vyučují anglický jazyk bez příslušné aprobase. Učitelům musí být umožněno účastnit se kombinovaných, či distančních forem rozšiřujícího studia na Pedagogických fakultách. Mnozí z učitelů, kteří jsou nuceni anglický jazyk vyučovat jsou sami kvalitními mluvčími angličtiny, ale postrádají metodickou přípravu a naopak. Základní školy v zájmu zkvalitnění výuky angličtiny mají povinnost umožnit učitelům absolvovat zmíněné rozšiřující studium a další učitele k této aktivitě povzbuzovat. Takovým způsobem bude možné dosáhnout zvýšení počtu aprobovaných pedagogů vyučujících anglický jazyk v základních školách.

9. Závěr

Zavádění předprimární výuky cizích jazyků s cílem rozvíjet správnou výslovnost může přinést své ovoce při dodržení základních podmínek, které byly předmětem zkoumání této práce. Jsou jimi: návaznost výuky ve fázi přechodu žáků z mateřské školy do školy základní, a její další důsledné dodržování, a je to také výuka vedená převážně v cizím jazyce. Hodiny cizího jazyka se tak mohou stát prostorem pro reálnou komunikaci rozvíjející klíčovou kompetenci komunikativní spolu s rozvojem všech řečových dovedností žáků. Nedostatek kvalitních učitelů a absence návaznosti při výuce cizího jazyka, angličtiny, jsou nebezpečnými faktory, které znemožňují vyučovat angličtinu jako skutečný prostředek komunikace.

Disertační práce se pokusila nahlížet na komunikativní kompetenci v cizím jazyce jako na nástroj klíčové kompetence komunikativní, který ze své podstaty umožňuje její rozvoj v rámci cizojazyčného vyučování. Kvalitní výslovnost jazyka je podmínkou uskutečňování úspěšné komunikace. Výuka cizího jazyka namířená na schopnost dorozumět se v cizojazyčném prostředí umožní žákům účinně se uplatnit v dnešní multikulturní a globalizované společnosti.

10. Seznam použité literatury a pramenů

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

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

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

BALKÓ, I.; ŠINDELÁŘOVÁ, J. Rozvoj interjazykové kompetence v pregraduálním vzdělávání učitelů. In: Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v předprimární edukaci, Ústí nad Labem: UJEP 2010, s. 122-145. ISBN 978-80-7414-220-8.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BRUMFIT, CH.; MOON, J; TONGUE, R. (ed.) Teaching English to Children. London: Nelson English Language Teaching, 1984. ISBN 0-00-370288.

CAMERON, L. Teaching Languages to young learners. Cambridge: CUP. 2001. ISBN 0-521-77325-9.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. Teaching Pronunciation. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-40504-1.

COOK, V. Second Language Learning and Language Teaching. London: Arnold, 1994. ISBN 0-340-52626-2.

COOK, V. Krashen's Comprehension Hypothesis Model of L2 learning. [online]. [cit. 2010-10-12]. Dostupné z www: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm>.

CRYSTAL, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: CUP, 1994. ISBN0-521-40-179-8.

CUMMINS, J. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1981, roč. 2, s. 132-149.

CUMMINS, J. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A

- reassessment. *Applied Linguistics*, 1981, roč. 2, s. 132-149.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 2-108655-5.
- ČERMÁK, J. Jazyk a jazykověda .Praha: 1994: ISBN 80-7110-149-4.
- DUNN, O. Beginning English with Young Children. London: Macmillan. 1983. ISBN 0-333-33307-1.
- EGER, L. Nové strategie vzdělávání a ICT. [online]. 2006. Last revision January 1, 2006. [cit. 2011-01-05]. Dostupné na: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102329&CAI=2151>.
- ELLIS, R. . SLA research and language teaching. Oxford: OUP, 1997. ISBN 0-19-437215-4.
- ELLIS, R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: OUP, 1994. ISBN 0-19-437189-1.
- ELLIS, R. Second language acquisition. Oxford: OUP, 1997. ISBN 0-19-437212-X.
- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GIMSON, A. C., CRUTENED, A. Gimson's Pronunciation of English. 5th ed. London: Arnold, 1994. ISBN 0-340-63184-8.
- GRAHAM, C. Holiday Jazz Chants. Oxford: 2010. ISBN 0194349276.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. Obecná pedagogika I. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-8578-320-7.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. Obecná pedagogika II.

- Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-8578-324-X.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-8578-328-2.
- HALLIWELL, S. Teaching English in the Primary Classroom. London: Longman, 1992. ISBN0-582-07109-7.
- HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. Early Foreign Language Instruction in The Czech Republic in the Light of Empirical Research. In Foreign Language Acquisition at an Early Age, Sborník z konference organizované Pedagogickou fakultou Masarykovy Univerzity 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2006. ISBN 80-210-4149-8.
- HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. (ed.) Foreign Language Acquisition at an Early Age. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-210-4149-8
- HARMER, J. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman, 2001. ISBN 0-528-40385-5.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HEDGE, T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: OUP, 2000. ISBN 0-19-442172-4.
- HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha : Portál. 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDRICH, J. Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN, 1988. ISBN A26-06-11.
- HORÁK, F. Aktivizující didaktické metody. Olomouc : UP, 1991. ISBN 80-7067-003-7.

- HOWATT, A.P.R., WIDDOWSON, H.D. A History of English Language Teaching. Oxford: OUP, 2005. ISBN 0-19-442185-6.
- HUBBARD, P. Linguistics and the Teaching of English as a Second/Foreign Language. Stanford University [online]. Last revision February 16, 2005 [cit. 2011-08-08]. Dostupné na: <http://www.stanford.edu/class/linguist289/CALL5.htm>
- HUGHES, A. Testing for Language Teachers. Cambridge: CUP, 1989. ISBN 0-521-27260-2.
- CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R. a kol. Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II). Ostrava: OU, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- CHRÁSKA, M. Didaktické testy. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M. K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě. Olomouc: PdF UP, 1995. ISBN 80-7067-469-5.
- CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-07.
- CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JÍLKOVÁ, J. *Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku*. 2005. [cit. 11.-8.-2011]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/77/166>.
- JUNKOVÁ, B. Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie českého jazyka. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 1996. ISBN 80-7040-166-4.
- KALHOUS, Z., OBST, O. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002 ISBN 80-7178-253-X.
- KAVKA, S. Fonetika a fonologie. Ostrava: FF OU, 2004. ISBN 80-7042-523-7.

KELLY, G. How to teach Pronunciation: Harlow: Longman, 2007. ISBN 978-0-582-42975-8.

KENWORTHY, J. Teaching English Pronunciation. Harlow: Longman, 1987.
ISBN 0-582-74631-3.

Klíčové kompetence a tvorba ŠVP. NÚOV, 2008. [cit.2011-06-12]. Dostupné na
<http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

KOMENSKÝ, J. A. Analytická didaktika. Praha: Státní nakladatelství, 1947.

KOUKOLÍK, F. Přízvuk, rytmus a intonace řeči. Vesmír [online]. 1994, vol. 73, iss. 356 [cit.
2011-05-20]. Dostupné na: <http://www.vesmir.cz/clanek.php3?CID=3441>.

KOVÁŘÍČEK, V., JEDLIČKOVÁ, I. Vývoj školských soustav v českých zemích. Olomouc:
RUP, 1989.

KRASHEN, S. *Language Acquisition and Language Education*. London: Prentice Hall
International, 1989.

KREJČÍ, V. Obecné základy pedagogiky. Ostrava: PdF OU, 1993. ISBN 80-7042-053-7.

KROBOTOVÁ, M., HOLOUŠOVÁ, D. Obsah a forma disertační práce. Olomouc: PF UP,
2004. ISBN 80-244-0934-8.

KUČEROVÁ, S. Člověk – hodnoty – výchova. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-8566-834-
3.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. Citováno z CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D.
Teaching Pronunciation. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-40504-1.

LeLOUP, J., PONTERIO, R. Second Language Acquisition and Technology: A Review of the Research. SUNY Cortland [online]. 2003. Last revision December 2003 [cit. 2011-05-20]. Dostupné na: <http://www.cal.org/resources/digest/0311leloup.html>

LIGHTBOWN, P., SPADA, N. How Languages are Learned. Oxford: OUP, 2003.
ISBN 0-19-437000-3.

MAŇÁK, J. Kapitoly z metodologie pedagogiky. Brno: MU, 1996. ISBN 80-2101-031-2.

MAŇÁK, J. Nárys didaktiky. Brno: MU, 2003. ISBN 80-2103-123-9.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. GAVORA, P. Anglicko-český pedagogický slovník. Praha: Portál, 1999.
ISBN 80- 7178-310-2.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: CDVU, 1995.
ISBN 80-2101-070-3.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-0421-854-7.

McLAUGHLIN, B. Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold, 1987.
ISBN 0-71316513-8.

MOJŽÍŠEK, L. Vyučovací hodina. Praha: SPN, 1984.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Methodology for TEFL Teachers*. Praha: SNP, 1988.

NAJVAR, P. Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-200-0.

NAJVAR, P. Cizí jazyky napříč předměty prvního stupně ZŠ: CLIL z perspektivy VÚP.

Pedagogická orientace, 2009, roč. 19, č. 1, s. 93-99.

Národní plan výuky cizích jazyků. Praha: MŠMT, 2006. [cit. 2011-05-20] Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001.
ISBN 80-211-0372-8.

NEZVALOVÁ, D. Pedagogika pro učitele. Vzdělávací systémy ve vyspělých zemích.
Olomouc: UP, 1998. ISBN 80-7067-796-1.

NUNAN, D. Language Teaching Methodology. London: Prentice Hall, 1991.
ISBN0-13- 521469-6.

NUFFIELD LANGUAGES INQUIRY, 2000. Citováno z Cunningham, D. Continuity in Learning Languages [online], [cit. 2011-08-08]. Dostupné na
<http://www.fiplv.org/Issues/Continuityinlearning.pdf>

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

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

PAŘÍZEK, V. Základy obecné pedagogiky. Praha: PedF UK, 1996.

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

PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN80-7178-681-0.

PERCLOVÁ, R.; NOVOVÁKOVÁ, S.; KARÁSKOVÁ, M; ZBRANKOVÁ, M.: Evropské jazykové portfolio do 11 let. Plzeň: Fraus, 2006 ISBN 80-7238-216-0.

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

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

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

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

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

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

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

Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I. Praha: VÚP, 2007. [cit. 11. 9. 2011] Dostupný na <http://old.vuppraha.cz/clanek/287>.

Příručka příkladů dobré praxe. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-49-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se změnami provedenými k 1. 9. 2007. Praha: VÚP, 2007. [cit. 2011-05-20]. Dostupný na: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf.

RAMSEY, C.; WRIGHT, C. Age and second language learning. *Journal of Social Psychology*, 1974, roč. 94, s. 115-121.

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

RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. A KOL. Svět cizích jazyků dnes. Brno: Didaktis, 2005. ISBN 80-89160-11-5.

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

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

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

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

Rozhodnutí Rady zed ne 16. prosince 1997 o výuce jazyků Evropské unio od raného věku [Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages]. Brusel : Council of Europe, 1997. [cit. 11. 9. 2011]. Dostupné na: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(01\):EN:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(01):EN:HTML).

SCOVEL, T. „The younger the better“ myth and bilingual education. In GONZALES, R.; MELIS, I. (ed) *Language Ideologies: Critical Perspectives on the English Only Movement*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1999.

SCOVEL, T. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, 1969, roč. 19, s. 245-254.

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

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

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

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

Standard základního vzdělávání. Praha: MŠMT, 1995. [cit. 2011-06-03]. Dostupné na <http://www.msmt.cz/standard-zakladniho-vzdelavani-cj-20819-95-26>.

SZPYRA-KOZLOVSKA, J., FRANKIEWICZ, J., NOWACKA, M.,STADNICKA, L.

Assessing assessment methods – on the reliability of pronunciation tests in EFL [online] . Lublin: Maria Curie-Sklodowska University, Lublin, Poland: 2005. [cit. 2011-06-03]. Dostupné na: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp37.pdf>.

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

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

UNDERHILL, A. Sound Foundations. Oxford: Heinemann, 1994. ISBN 0-435-24091-9.

UR, P. A Course in Language Teaching. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-44994-4.

Vzdělávací program Národní škola. 1997. [cit. 21. 8. 2011]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/soubory/Narodni_skola_1-9.pdf.

Vzdělávací program Obecná škola. 2002. [cit. 22. 8. 2011]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2002>.

Vzdělávací program Základní škola.Praha: Fortuna, 2003. [cit. 21. 8. 2011]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmenoup-a-dopluku-aktualizace-k-1-zari-2003>.

WIDOWSON, H.D. Aspects of Language Teaching. Oxford: OUP, 1990. ISBN 0-19-4371128 X.

YOULE, G. The study of Language. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-56053-5.

ZAPLETALOVÁ, O. Vstoupí angličtina do mateřských škol? *Učitelství noviny*, 2006, roč. 109, č. 9, s. 9.

ZBRANKOVÁ, M. *Začátek jazykové výuky*. 2005. [cit. 14.6.2011]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/77/219>.

11. Profesní curriculum vitae

Mgr. Kateřina Štekllová

Pracoviště

Katedra anglistiky

Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

České Mládeže 8

Ústí nad Labem

Vzdělání

1997 Mgr. – obor: Anglická filologie- Česká filologie

Filozofická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

1997

získání pedagogická způsobilosti: doplňující studium zaměřené na výchovně vzdělávací činnost na školách a školských zařízeních. Státní závěrečné zkoušky z pedagogiky, z didaktiky českého jazyka a literatury, z didaktiky anglického jazyka a literatury

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

Odborná praxe

1997 – 1998 výuka anglického jazyka - Biskupské gymnázium v Bohosudově (částečný úvazek)

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

2007 – doposud odborná asistentka, výuka a přednášková činnost v oboru anglická fonetika a fonologie, anglická lexikologie, obecná jazykověda – Katedra anglistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

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

12. Publikační činnost

(po dobu doktorského studia)

Příspěvky publikované na vědeckých konferencích a seminářích

1. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching Communicative Competence at Primary Level*. In Sborník z konference New Trends in Educating Future Teachers of English III. Olomouc: PdF UP, 2007, s.137-142. ISBN 978-80-244-1851-3
2. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching English for Communication*. In Sborník z mezinárodní konference Challenges in English Language Teaching II. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2008, s. 48-53. ISBN 978-80-7414-008-2
3. ŠTEKLOVÁ, K.: *Teaching Practical English Phonetics*. In Sborník z mezinárodní konference Challenges in English Language Teaching III. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2009, s. 54-60. ISBN 978-80-7414-139-3
4. ŠTEKLOVÁ, K.: *In Search of Effective Format of the Practical English Phonetics and Phonology Course*. In Sborník z konference New Trends in Educating Future Teachers of English V. Olomouc: PdF UP, 2009. s.140- 146. ISBN 978-80-244-2451-4
5. ŠTEKLOVÁ, K.: *Komunikativní kompetence českých dětí mladšího školního věku v angličtině*. In Sborník z mezinárodní vědecké konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV. Olomouc: 2009. Votobia Olomouc. ISBN 978-80-7220-315-4
6. ŠTEKLOVÁ, K.: *The Role of Continuity in the Growth of the Communicative Competence of Czech Pupils in English Language*. In Sborník z Doktorské konference Angličtina ve škole. Olomouc: PdF UP, 2009. ISBN 978-80-244-2484-2

Příspěvky publikované v odborných časopisech a v pedagogickém tisku

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

Recenze odborných publikací

1. CELCE-MURCIA, M. *Teaching Pronunciation: A reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge: 2002. 426s. In Haase, Ch.; Orlova, N. (ed). *ELT Converging Approaches and Challenges*. Cambridge: Cambridge Scholars, 2011. ISBN 1-4438-2980-3 Cambridge Scholars
2. NAJVAR, P. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. Století*. Paido. Brno: 2010. 131 stran. In *Pedagogická orientace*. – v přípravě k recenznímu řízení

Aktivní účast na konferencích

1. *Teaching Communicative Competence at Primary Level*.
Konference New Trends in Educating Future Teachers of English III.
Olomouc: 2007.
2. *Teaching English for Communication*.
Mezinárodní konference Challenges in English Language Teaching II.
Ústí nad Labem: 2008.
3. *Komunikativní kompetence českých dětí mladšího školního věku v angličtině*.
Mezinárodní vědecká konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech
Studentů doktorských studijních programů IV.

Olomouc: 2009.

4. *The Role of Continuity in the Growth of the Communicative Competence of Czech Pupils in English Language.*

Doktorská konference Katedry angličtiny PFUP Angličtina ve škole.

Olomouc: 2009

Spoluautorství pedagogické publikace

1. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Příručka příkladů dobré praxe*. Kapitola 2.2. Cizí jazyky. Praha, 2007. ISBN 978-80-87000-08-3

13. Abstract

Disertační práce zpracovává téma vlivu předškolní výuky angličtiny na rozvoj komunikativní kompetence žáků v tomto jazyce. Nutnou podmínkou procesu rozvoje komunikativní kompetence v hodinách angličtiny je ovládnutí cizího jazyka na úrovni, která komunikaci umožní. Správná produkce výslovnosti cizího jazyka je základní složkou jazykového kódu.

Teoreticky se práce zaměřuje na přístup k výuce výslovnosti v historii didaktiky angličtiny a na současný přístup k této problematice. Ve vzdělávacích programech České republiky práce zkoumá systémové změny v zavádění rané a povinné výuky cizích jazyků a v přístupu k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Jazyková komunikativní kompetence je uvedena ve vzájemnou souvislost s klíčovou kompetencí komunikativní jako nástroj umožňující její úspěšný rozvoj.

Výzkum testuje existenci vlivu předprimární výuky angličtiny na kvalitu výslovnosti žáků

pěti základních škol v Ústeckém kraji a dále hledá vzájemný vztah mezi výsledky hodnocení výslovnosti a návazností výuky angličtiny. Výslovnost byla testována u mladších žáků základních škol ve 3. třídě a u starších žáků v době opuštění základní školy, ve třídě 9.

V obou věkových skupinách jsou porovnávány tři záměrné výběry žáků shodného věku. Tyto byly vytvořeny dle jejich jazykového životopisu vzhledem k ranému počátku jejich výuky a vzhledem k návaznosti obsahu výuky v 1. a 2. třídě. Výzkum užívá kombinaci metod

a) kvantitativního výzkumu ke statistickému zpracování dat a metod b) kvalitativního výzkumu k doplnění obrazu pedagogické reality v dané problematice. Výslovnost byla testována v řečové produkci žáků prostřednictvím pořízených audio-nahrávek, videonahrávek a v přímém strukturovaném pozorování. K vyhodnocení kvality výslovnosti byl použit holistický přístup pro zjištění celkového dojmu a atomistického přístupu pro detailní informace o kvalitě výslovnosti žáků.

Výsledky kvantitativního výzkumu lze shrnout následovně:

- vliv předprimární výuky angličtiny je patrný u žáků 3. tříd, tedy i ve skupině, kde byla výuka v návaznosti obsahu přerušena
- u žáků tříd 9. tento vliv ve skupině s přerušenou návazností již není patrný. Porovnání aritmetických průměrů výsledků hodnocení výslovnosti těchto žáků se žáky ze skupiny kontrolní nevykazuje statisticky významný rozdíl
- žáci skupin s výukou návaznou dosahují značně lepších výsledků v hodnocení jejich výslovnosti

Kvalitativní výzkum přinesl následující zjištění:

- metody výuky žáků s výukou návaznou vedou k vyšší úrovni ovládnutí anglické výslovnosti.
- skupiny bez návazné výuky v primárním věku a také skupiny kontrolní nejsou v základních školách Ústeckého kraje, kde byl výzkum prováděn, vyučovány angličtině tak, aby dosahovaly stejně dobré výslovnosti angličtiny jako skupiny s výukou návaznou. Návaznost ve výuce angličtiny je důležitým faktorem umožňujícím
- Rozhovory s učiteli a žáky prokázaly, že žáci nebyli vystaveni angličtině tak často, jako žáci skupin s výukou návaznou.

Hodnocení výslovnostního profilu žáků 9. tříd ukázalo značné nedostatky ve fonologické kompetenci žáků, jejichž výuka neměla návazný charakter. Výslovnost žáků 9. tříd, kde nelze vypořádat návaznost v obsahu výuky ve stupni primárním, lze zařadit na stupeň A1. Špatná

výslovnost u nich může být překážkou úspěšné produkce srozumitelného ústního projevu v procesu rozvoje klíčové kompetence komunikativní.

Abstract:

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

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

The pupils' pronunciation was tested with the use of audio-recordings, video-recordings and within direct structured observations. The pronunciation assessment was performed according to the holistic approach picturing the pronunciation in the global way and according to the atomistic approach providing detailed information concerning the pupils' pronunciation quality. The quantitative research results may be summarized as follows:

- Pre-primary English language teaching influence was discovered in both groups of the 3rd graders, that means also among the children whose primary English learning was not continuous.
- Pronunciation tested within the pupils of the 9th grades did not show this influence in the group of the interrupted continuity. Comparison of the arithmetic means between

the results of the group without continual learning and the control group does not show statistically significant difference.

- The level of pronunciation of those pupils who were taught English continuously was much higher in it's assessment.

The qualitative research brought following results:

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

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

14. Résumé

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

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

communicative clé étant l'outil permettant son développement.

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

La recherche quantitative a donné des résultats suivants:

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

La recherche qualitative a donné des résultats suivants:

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

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

15. Klíčová slova

Klíčová slova: klíčová kompetence komunikativní

předprimární výuka cizích jazyků

primární výuka cizích jazyků

výslovnost

komunikativní kompetence,

segmentální zvukové prostředky

suprasegmentální zvukové prostředky

Společný evropský referenční rámec pro cizí jazyky

povinná výuka cizího jazyka

výuka angličtiny

návaznost výuky

Key words: key communicative competence

language teaching to pre-primary pupils

language teaching to primary pupils

pronunciation

communicative competence

continuity

segmental sound features,

suprasegmental sound features

Common European Framework for languages

compulsory language learning

English language teaching