

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ANGLISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

VYUŽITÍ LOGOPEDICKÝCH CVIČENÍ
PŘI ŘEŠENÍ VÝSLOVNOSTNÍCH PROBLÉMŮ
ČESKÝCH UŽIVATELŮ ANGLIČTINY

(Application of speech therapy exercises to pronunciation problems
in Czech speakers of English)

Vedoucí práce: Vladislav Smolka, PhDr. Ph.D.

Autor práce: Radka Mácová

Studijní obor: Anglický jazyk a literatura – Německý jazyk a literatura

Ročník: 3.

2016

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky ředitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, dne 25. 7. 2016

.....
Radka Mácová

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat **PhDr. Vladimíru Smolkovi, PhD.** za cenné rady, inspiraci a veškerou pomoc, kterou mi poskytl během celého procesu zpracování mé bakalářské práce.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá využitím anglických logopedických cvičení při řešení výslovnostních problémů českých uživatelů angličtiny. V teoretické části jsou komparovány fonologické systémy českého a anglického jazyka a následně identifikovány konkrétní problematické jevy anglické výslovnosti na segmentální úrovni. Dále jsou srovnány české remediální techniky s logopedickými cvičeními z anglofonních oblastí. V praktické části je proveden výzkum účinnosti zvolených logopedických cvičení na souboru dvanácti českých mluvčích. V analýze jsou předloženy výsledky výzkumu, v nichž je sledován pokrok ve výslovnosti a diskutovány ovlivňující faktory. V závěrečné části této práce jsou uvedeny možné metody pro odstranění chybných výslovnostních návyků.

Klíčová slova: anglická výslovnost, logopedická cvičení, remediální fonetická cvičení

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the application of speech therapy exercises to pronunciation problems in Czech speakers of English. The theoretical part compares Czech and English phonological system and identifies problematic segmental phenomena of English pronunciation in Czech speakers. Subsequently, Czech remedial techniques are compared with speech therapy exercises used in English-speaking countries. The practical part contains a description of a research project focused on the effectiveness of speech therapy exercises applied to a group of Czech speakers. The analysis examines the results of the research and focuses mainly on the improvement of English pronunciation and probable influencing factors. The final part of the thesis presents possible methods of correcting wrong pronunciation habits.

Key words: English pronunciation, speech therapy exercises, remedial phonetic exercises

OBSAH

1	ÚVOD	1
	TEORETICKÁ ČÁST.....	3
2	Výuka správné výslovnosti v kontextu českého prostředí	3
3	Obecné rozdíly anglického a českého fonologického systému	4
3.1	Artikulační báze	4
3.2	Kvantitativní diferenciacce	4
3.3	Kvalitativní diferenciacce	5
3.4	Neexistence českých protějšků	5
3.5	IPA transkripce.....	6
4	Základní dělení hlásek fonologických systémů	7
5	Rozdílné jevy v anglickém a českém vokalickém systému.....	8
5.1	Přední otevřený vokál /æ/.....	9
5.1.1	Remediální cvičení užívaná v české praxi	10
5.1.2	Logopedická cvičení užívaná u rodilých mluvčích	11
6	Rozdílné jevy v anglickém a českém konsonantickém systému	12
6.1	Frikativa dentální fortisová /θ/	12
6.1.1	Remediální cvičení užívaná v české praxi	13
6.1.2	Logopedická cvičení užívaná u rodilých mluvčích	15
6.2	Frikativa dentální lenisová /ð/	16
6.2.1	Remediální cvičení užívaná v české praxi	17
6.2.2	Logopedická cvičení užívaná u rodilých mluvčích	18
6.3	Nazála velární lenisová /ŋ/	19
6.3.1	Remediální cvičení užívaná v české praxi	20
6.3.2	Logopedická cvičení užívaná u rodilých mluvčích	21
7	Komentář k výběru logopedických cvičení	23
	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	25
8	Metodologie výzkumu	25
9	Výzkumné skupiny	28
9.1	Kategorie A1	28
9.1.1	Subjekt 1, 48 let	29
9.1.2	Subjekt 2, 45 let	29
9.1.3	Subjekt 3, 12 let	29
9.2	Kategorie A2	29
9.2.1	Subjekt 4, 23 let	30
9.2.2	Subjekt 5, 19 let	30
9.2.3	Subjekt 6, 16 let	30

9.3	Kategorie B1	31
9.3.1	Subjekt 7, 49 let	31
9.3.2	Subjekt 8, 25 let	31
9.3.3	Subjekt 9, 19 let	31
9.4	Kategorie B2	32
9.4.1	Subjekt 10, 28 let	32
9.4.2	Subjekt 11, 25 let	32
9.4.3	Subjekt 12, 24 let	32
10	Tabulka pro přední otevřený vokál /æ/	33
10.1	Počáteční stav	34
10.2	Zhodnocení užitých logopedických cvičení	34
11	Tabulka pro frikativu dentální fortisovou /θ/	37
11.1	Počáteční stav	38
11.2	Zhodnocení užitých logopedických cvičení	38
12	Tabulka pro frikativu dentální lenisovou /ð/	41
12.1	Počáteční stav	42
12.2	Zhodnocení užitých logopedických cvičení	42
13	Tabulka pro nazálu velární lenisovou /ŋ/	45
13.1	Počáteční stav	46
13.2	Zhodnocení užitých logopedických cvičení	46
14	Shrnutí	49
15	ZÁVĚR	53
16	BIBLIOGRAFIE	55
17	PŘÍLOHY	57

1 ÚVOD

Schopnost komunikovat v anglickém jazyce je v dnešní době považována téměř za nutnost nejen pro možnost perspektivního profesního uplatnění, ale i v mnohých jiných oblastech lidského života. Není tedy divu, že se tento cizí jazyk vyučuje často již od útlého věku, či se ho v rámci profesního růstu lidé snaží osvojit i v pokročilejší životní etapě. Praktická výuka je ovšem často redukována na pouhé dvě složky, které jsou v rámci výuky vyžadovány – osvojení slovní zásoby a proniknutí do gramatických zákonitostí. Tato praxe však klade minimální důraz na osvojení správných výslovnostních návyků a to nejen v rovině suprasegmentální, ale také v rovině segmentální. Takové zanedbání výuky správné výslovnosti může vést ke kompletní misinterpretaci mluveného projevu či v extrémních případech dokonce k vytváření dojmu, že je daný uživatel angličtiny nezdvořilý až vulgární.

Prosté odkázání na transkripční přepis ve slovnících není ani zdaleka dostačující, jelikož užití symboly jsou v zásadě fonologické, a mají tedy jen minimální vypovídající hodnotu o kvalitě fonému, který představují. Český uživatel angličtiny má poté tendenci produkovat hlásky stejné nebo alespoň podobné těm, které zná ze svého rodného jazyka, a to je vzhledem k markantním rozdílům v akustické kvalitě i v distribuci jednotlivých hlásek u obou jazyků problém, který nelze ignorovat.

Tato práce vychází ze srovnání fonologických systémů obou jazyků a následné identifikace problémových rysů anglické výslovnosti pro rodilé uživatele češtiny na segmentální úrovni. Podrobně práce pojednává o jevech anglické výslovnosti, které pro české mluvčí představují artikulační obtíže a jejichž nesprávná výslovnost může vést ke změně významu. Dále je práce zaměřena na remediální techniky užívané v českém výukovém prostředí a jejich porovnání s logopedickými cvičeními pocházejícími z anglofonních oblastí. Práce vychází z RP (Received Pronunciation), tedy standardizované formy výslovnosti užívané po celém světě k výuce angličtiny jako cizího jazyka. Pro transkripci je užitá IPA (International Phonetic Alphabet), jakožto celosvětově uznávaná forma transkripčního přepisu.

Získaná logopedická cvičení jsou aplikována na soubor dvanácti subjektů rozdělených do čtyř skupin podle dosažené jazykové úrovně. Subjektům je předložen inventář slov a krátkých vět zaměřených vždy na jeden z problémových rysů. Každý subjekt podstoupí tři individuální sezení, během nichž se vždy pořídí série nahrávek.

První série nahrávek zaznamenává vstupní výslovnostní dovednosti, které jsou analyzovány a na jejichž základě jsou vybrána teoreticky vhodná logopedická cvičení. Na konci druhého sezení, během něhož jsou cvičení aplikována, je pořízena druhá série zaznamenávající reálný pokrok ve výslovnosti. Série třetích nahrávek je pořízena po užití remediálních technik z českého výukového prostředí a slouží jako kontrolní vzorek.

Výsledkem této práce by měl být soubor logopedických cvičení, která je možné aplikovat pro potřeby českých rodilých mluvčích a které by bylo možné dlouhodobě využívat v pedagogické praxi k dosažení přirozenější výslovnosti a eliminace nežádoucích výslovnostních návyků.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Výuka správné výslovnosti v kontextu českého prostředí

Výuka správné výslovnosti, jakožto jedné z klíčových oblastí při osvojování cizího jazyka, je v českém výukovém prostředí stále zanedbávána, případně zcela opomíjena. Samozřejmě se na tomto nedostatku do značné míry podílejí i využívané učebnice, které často obsahují nedostatečné množství cvičení zaměřených na výslovnost. Pakliže taková cvičení obsahují, nebývají zaměřena na jazykovou performanci, nýbrž zůstávají na úrovni jazykové kompetence (žák/student si je vědom existence určitých pravidel, dokáže je v poslechových cvičeních rozlišovat, není ale schopen je aplikovat na svou vlastní promluvu). Není samozřejmě nezbytně nutné korigovat či redukovat veškeré výslovnostní odchylky. Nicméně prohřešků a nedostatků způsobujících změnu významu či naprosté nepochopení je potřeba se vyvarovat v maximální možné míře.

V praxi se pak bohužel setkáváme s přístupem, který toleruje nahrazování anglických fonémů fonémy českými (např. /æ/ českým /e/). Čeští uživatelé angličtiny, případně rodilí mluvčí žijící již delší dobu v ČR, nemívají s porozuměním takto zkomolených promluv zásadní potíže, jelikož taková výslovnost koresponduje s českými výslovnostními pravidly a jsou na ni zvyklí. Toto však neplatí v celosvětovém kontextu. Rodilý mluvčí by měl s porozuměním nejen problém, ale pokud by se nejednalo o ojedinělý prohřešek a český mluvčí by aplikoval veškerá výslovnostní pravidla českého jazyka (a to jak v úrovni segmentální, tak v té suprasegmentální) na jazyk anglický, stala by se promluva naprosto nesrozumitelnou, případně by mohla vést k řadě komických situací.

Cvičení uvedená v této práci a zaměřená na nácvik správné artikulace vybraných fonémů v českém výukovém prostředí jsou taková, která je vhodné používat pro zlepšení jazykové performance studentů nebo ke korekci již zažitých výslovnostních zlovyků. Navíc vycházejí z faktu, že většina studentů učících se anglický jazyk nedisponuje dostatečnou citlivostí pro rozlišení všech fonémických kontrastů v anglickém jazyce, což je ve výuce často opomíjeno.

3 Obecné rozdíly anglického a českého fonologického systému

Chybná realizace hlásek v cizím, v tomto případě anglickém, jazyce je způsobena více faktory, které je nutno vzít v úvahu, pokud se chceme řešením výslovnostních problémů zabývat a dále tyto problémy odstraňovat. První a zřejmě nejdůležitější krok ke zlepšení výslovnosti českého uživatele angličtiny je spjat se samotným povědomím o rozdílnosti fonologických systémů obou zkoumaných jazyků. Tyto se liší jak ve své struktuře, tak ve svých jednotlivých elementech. Prominentní ve vztahu k chybné – zavádějící – výslovnosti jsou odlišné artikulační báze, kvantitativní/kvalitativní diference a absence ekvivalentů některých anglických fonémů v češtině. S tím vším je pak svázána chybná interpretace fonetických znaků IPA.

3.1 Artikulační báze

Jako první je třeba uvést skutečnost, že se čeština a angličtina liší už v samotné artikulační bázi, což zdůrazňuje Skaličková (1982, s. 64) slovy: „*Na apikální, konkávní způsob anglické artikulace proti dorzálnímu, konvexnímu způsobu českého tvoření řečových prvků je nutno pamatovat, už než vůbec začnete anglicky hovořit.*“ Zatímco čeština má tedy tendenci jazyk co nejvíce pokládat na spodní patro a k paterní klenbě se stavět celou svou plochou (případně plochou špičky jazyka), při artikulaci v angličtině přichází s partií spodního patra do styku zcela výjimečně, jazyk při artikulaci trčí v ústech volně směrem vpřed a artikulace je celkově zadnější.

3.2 Kvantitativní diference

Různé kvantitativní vlastnosti hlásek se jak ve standardní češtině, tak v angličtině, vyskytují pouze ve vokálním systému (Pačesová 1990, s. 125-127). V angličtině mají kvantitativní vlastnosti podružný a suprasegmentální charakter, kdežto v češtině jde o charakteristiku primární a segmentální (Skaličková 1982, s. 79). Tzn., že délka vokálu v angličtině nezávisí pouze na vokálu samotném, ale je ovlivněna i např. následující hláskou (lenisové a fortisové konsonanty). Samotná délka hlásky nemá schopnost ovlivnit význam slov, jelikož je podružná tónu. Na druhou stranu v češtině tuto schopnost rozlišovat významy kvantitativní vlastnosti mají (*být – byt*).

Oproti 2 možným délkám ve standardní formě češtiny, kdy je poměr doby trvání přibližně 1:2 a je zcela nezávislý na přízvuku či typu slabiky (Romportl 1981, s. 48), tak stojí, jak uvádí Jones (1922, s. 104-110), teoreticky až 6 různých délek anglických vokálů. Ve fonetické transkripci se však běžně rozlišují pouze 2 délky, výjimečně 3 – krátké, dlouhé a redukované (tzn. dlouhé, které jsou zkrácené vlivem následujícího neznělého konsonantu).

3.3 Kvalitativní diference

Témbr neboli kvalitativní vlastnost hlásek je ovlivněn způsobem i místem artikulace, které tak ovlivňují akustické složení dané hlásky. Jeho důležitost se v češtině a angličtině opět liší. V češtině je témbr zanedbatelný a je považován za podružný, na druhé straně v angličtině je považován za primární rys hlásek (Skaličková 1982, s. 79). Rozdíl např. mezi slovy *shoot* a *should*, tak neleží primárně v délce vokálu, jak se českým mluvčím nejspíše bude zdát, ale v jeho zabarvení. Toto je důležité především ve vztahu k tradičně užívané české terminologii, která může být pro českého uživatele angličtiny zavádějící. Ačkoliv se běžně užívá označení *long/short vowels*, jejich primární odlišnost nespočívá v rozdílné kvantitě, ale rozdílné kvalitě způsobené různou pozicí artikulátorů.

Skaličková (1982, s. 24) upozorňuje navíc na skutečnost, že kromě hláskového témburu je v každé promluvě znatelný i originální témbr mluvčího. Je tedy nezbytně nutné dbát v rámci výuky na dostatečnou variabilitu poslechových materiálů, které zachycují rodilé mluvčí, muže i ženy, s různou výškou hlasu.

3.4 Neexistence českých protějšků

Jiným problematickým rysem je určitě neexistence alespoň přibližných českých protějšků k některým anglickým fonémům a tudíž obtížná realizace takových hlásek, které jsou pro českého uživatele angličtiny neznámé (případně jsou v jeho rodném jazyce považovány za pouhou alofonní variantu, avšak v angličtině tvoří foném samotný, a tudíž rozlišují významy slov). O to více, pokud je mluvčí nevyslovuje izolovaně, nýbrž v kombinaci s jinými hláskami. Z toho pramení další časté úskalí a tím je zaměňování hlásek, které jsou v určitém ohledu příbuzné a pokud navíc následují

v rychlém sledu za sebou, může být jejich správná realizace pro české mluvčí jen těžko dosažitelná.

3.5 IPA transkripce

Pro fonetickou transkripci mluveného projevu se již od roku 1888 celosvětově užívá IPA (International Phonetic Alphabet), jakožto systém 107 znaků a 52 diakritických znamének, primárně založený na latince. Tento systém prochází pravidelnou korekcí a aktualizací (nejnovější verze byla publikována v roce 2015) stran International Phonetic Association. Pomocí IPA jsme schopni vizuálně zaznamenat fóny, fonémy, intonaci či pauzy/vázání v promluvě. Pro potřeby českých uživatelů angličtiny jsou samozřejmě relevantní pouze symboly užívané v rámci anglického (popř. českého) jazyka (viz. Příloha 1).

I když je tento systém velice podrobný (viz. Příloha 2), je nemožné zachytit nuance a odlišnosti napříč různými jazyky, což může být pro neznalého mluvčího zavádějící. Je důležité pamatovat na artikulační a kvalitativní rozdíly v cizím jazyce. Osvojení transkripčních znaků a transkripce samotné tak nelze nepovažovat za vrcholný cíl, ale spíše za pomocný prostředek ke zvládnutí realistické výslovnosti.

4 Základní dělení hlásek fonologických systémů

Pro detailnější pochopení a orientaci ve fonologickém systému každého jazyka je nezbytné si jeho nejmenší jednotlivé složky, fonémy, rozdělit podle různých aspektů (ať už na úrovni fonologické, tak úrovni fonetické) do různých kategorií. Každá taková kategorie by měla obsahovat fonémy, které jsou alespoň v jedné z charakteristik stejné, nebo minimálně velmi blízké. Mezi jednu ze základních a univerzálních diferenciací v rámci fonologického systému se považuje dělení na „*hlásky tvořené při otevřeném mluvním ústrojí – vokály (samohlásky) – a hlásky tvořené pomocí překážek, striktur – konsonanty (souhlásky)*“ (Krčmová 2009, s. 53).¹

¹ Detailním rozbořením takového dělení se zabývá např. KRČMOVÁ, Marie. Fonetika a fonologie [online]. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

5 Rozdílné jevy v anglickém a českém vokálním systému

Anglický a český vokální systém se liší už jen počtem svých elementů. Zatímco čeština disponuje 10 monoftongy a 3 diftongy, angličtina na druhé straně obsahuje monoftongů 12, diftongů 8 a navíc 5 triftongů¹, které se v češtině nevyskytují vůbec (Skaličková 1982, s. 65-68). Navíc tím, že se v angličtině za primární považují jiné rysy hlásek (kvalita), než je tomu v češtině (kvantita), se vokální systémy liší v metodice svého dělení. Systém českých jednoduchých vokálů (monoftongů) se dá považovat za systém 5 krátkých elementů a jejich dlouhých protějšků, zatímco v angličtině takové rozdělení možné není, jelikož se breviorové a longiorové elementy tohoto jazyka neliší signifikantně pouze v délce, ale především v kvalitě a artikulačních vlastnostech, a jsou navíc ovlivňovány následujícím konsonantem (Pačesová 1990, s. 67). S rozdílnou důležitostí kvantity a kvality v obou jazycích také souvisí problematická percepce a realizace anglických diftongů českými mluvčími. Jejich tendence rozlišovat primárně vlastnosti kvantitativní vede k chybnému užití jednoduchého longiorového monoftongu namísto diftongu, případně neschopnosti je vzájemně rozlišit (např. hair – her, air – err). Samotná realizace diftongů však není pro české mluvčí problematická, pokud si je těchto odlišností ve významu kvantity a kvality vědom.

I když žádný anglický vokál není přesným ekvivalentem vokálu českého, rozdíly mezi nimi jsou ve většině případů nepatrné, lehce překonatelné, či nevedou k případným komunikačním problémům, a tak není pro české mluvčí nezbytné se jimi hlouběji zabývat. To ale neznamená, že by si jich neměl být vůbec vědom a jejich existenci naprosto ignorovat. Je nutné mít na paměti již výše zmíněnou rozdílnost jak v artikulační bázi, tak v kvantitativních a kvalitativních rysech obou jazyků.² Problematickými tedy zůstávají především ty vokály, které nemají adekvátní český protějšek a jejichž záměna s jiným vokálem způsobuje misinterpretaci. V anglickém vokálním systému se tak jedná o jediný element – /æ/.

¹ Např. ROACH, Peter. *English phonetics and phonology: a practical course*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 0521407184. triftongy v anglickém jazyce popisuje, stejně jako většina odborné literatury, jako diftongy + ə. Nejednotné názory v počtu jednotlivých vokálních elementů se různí i napříč lingvisty.

² Detailním srovnáním všech anglických a českých hlásek se zabývá např. PAČESOVÁ, Jaroslava. *Fonetika a fonologie současné angličtiny*. Brno: Masarykova univerzita, 1990. IBN 80-210-0000-7. popř. SKALIČKOVÁ, Alena. *Fonetika současné angličtiny: učebnice pro vys. školy*. 2. vyd. Praha: SPN, 1987.

5.1 Přední otevřený vokál /æ/

Nejobtížnějším anglickým vokálem pro začínající české mluvčí je bezpochyby anglický přední otevřený vokál /æ/. V češtině nemá adekvátní (ve smyslu příbuzný) protějšek a navíc nese znaky jak breviorových, tak longiorových vokálů. Zpravidla je /æ/ řazen mezi breviorové elementy z důvodu fonologických – jeho distribuce odpovídá ostatním breviorovým vokálům, což znamená, že ta není možná ve finální přízvukové pozici a může po něm následovat velární lenisová nazála /ŋ/, která se nikdy neobjevuje po longiorových vokálech. Na druhé straně pak stojí fakt, že /æ/ netvoří diftongy, což je rysem typickým pro longiorové vokály (Skaličková 1982, s. 86). Roach (1998, s. 15) ho pak řadí mezi vokály breviorové, což v české literatuře kvituje Pačesová (1990, s. 43), i když ona sama udává, že v porovnání s českým /e/¹ má podstatně delší dobu trvání. Skaličková (1982, s. 86) argumentuje pro obě varianty a sama hodnotí tuto hlásku na pomezí těchto kategorií, avšak dodává, že je ve velmi podobném vztahu k breviorovému /e/, stejně jako jsou ostatní anglické longiorové vokály ke svým breviorovým protějškům. Proto by se tento vokál dal považovat za vzdálený ekvivalent dlouhého českého /ɛ:./.

V praxi se u českých mluvčích tento anglický vokál však nejčastěji zaměňuje s českými krátkými vokály /e/ a /a/, např. Dad/dead, cap/cup. Tendencemi k takovéto chybné výslovnosti se zabývá Volín (2001, s. 42), který jako hlavní příčinu uvádí fakt, že zatímco v angličtině se jedná o samostatný foném, v češtině jde pouze o alofonní variantu jiné hlásky (nejčastěji /e/), která není schopna rozlišovat významy jednotlivých slov a čeští mluvčí tak mají problém vnímat skutečnou rozdílnost mezi nimi, i když jsou od sebe vokály /e/ a /æ/ podobně odlišné jako např. /e/ a /ɪ/, jejichž diferenciací je pro ně triviální.

Při srovnání anglického /æ/ s českým /e/, jakožto vokálem nejčastěji zaměňovaným, zjistíme, že je tento anglický vokál mnohem otevřenější a hlubší. Svou otevřeností dokonce předčí i český otevřený vokál /a/. Zjednodušeně řečeno je kombinací právě obou zmíněných hlásek – svou otevřeností je blízký /a/ a svou předovostí zase /e/, čehož se hojně využívá při korekci nesprávné výslovnosti (Volín 2001, s. 43).

¹ V tradiční transkripci se pro tento vokál užívá běžně znak /ɛ/. Nicméně v britské transkripční praxi se z praktických důvodů ustálilo užívání /e/, které bude využito i v této práci.

5.1.1 Remediální cvičení užívaná v české praxi

Nácvik je rozdělen do dvou částí a vychází z článků doc. PhDr. Jana Volína, Ph.D. (2001, s. 41-47; 2009, s. 32-35):

1) Vysvětlení artikulačního mechanismu a nácvik izolované hlásky

Pro nácvik správné výslovnosti je nutné, aby studenti pochopili, jak se daná hláska vůbec artikuluje. Jelikož /æ/ nese rysy otevřenosti jako /a/, ale je artikulováno předně jako /e/, začne samotný nácvik znázorněním těchto pravidel. Řekneme studentům, aby po dobu 3-4 sekund artikulovali české /e/ a poté postupně rozevírali ústa tak, jakoby chtěli vyslovit /a/, avšak bez toho, aniž by posunuli jazyk v ústech dozadu. Pro lepší pochopení je dobré užít například gestikulace ukazující, jaký pohyb artikulátory při daných hláskách vykonávají. Tato gesta lze využít i později ve výuce, když student hlásku vysloví nesprávně a je vyžadována autokorekce. Dalšími možnostmi jsou využití kartiček se symboly /e/ a /æ/, názorné předvedení nebo využití barev – tmavě oranžová pro /æ/ a světle zelená pro /e/. Pro dosažení co největší efektivity se doporučuje kombinace všech zmíněných postupů.

2) Využití hlásky v kombinaci s jinými hláskami a ve slovních spojeních

Studenti jsou již schopni hlásku artikulovat izolovaně a jsou si vědomi rozdílu mezi /æ/ a /e/. Nyní přichází čas pro nácvik hlásky ve slovech. Důležité je mít na paměti, že cvičení musí variovat a nenudit, jinak se vytrácí jejich efektivita. Jednou z možností je **Rhyming Exercise**, kdy mají studenti hledat v řadě slov taková, která se rýmují se slovy předříkávaná učitelem. Význam slov je naprosto nepodstatný. Pokud tedy učitel řekne *clap*, student ze zadané řady slov vysloví *blap*, atd. Ve chvíli, kdy studenti zvládají užívat hlásku ve slovech, překročíme k celým větám. Učitel začne větou *I'm saying clap* a student reaguje *You're not saying blap*, atd.

Další možností je využití tzv. piškvorek v rámci výuky výslovnosti. Hra probíhá stejně jako klasické piškvorky, avšak na speciální mřížce. Pokud chce student umístit kolečko/křížek, musí vyslovit slovo v daném políčku zapsané a společně s ním vyslovit i jemu zadaný výslovnostní protiklad, např. *Jan/Jen*, *pan/pen* atd. Opět není nutné, aby slova nesla význam, neboť jde primárně o nácvik výslovnosti, nikoliv rozšiřování slovní zásoby.

5.1.2 Logopedická cvičení užívaná u rodilých mluvčích

Logopedických technik zaměřených na nácvik izolovaných vokálů je jen velmi limitované množství. Navíc neexistují dostatečně reprezentativní studie, které by zhodnotily, zda jsou taková cvičení dostatečně efektivní. V odborné literatuře je navíc této problematice věnována jen minimální pozornost, jelikož se angličtina vyznačuje vysokou variabilitou v oblasti dialektů, což zvyšuje i toleranci vzhledem k odchýlkám ve výslovnosti vokálů (Gibbon 2010). Pokud taková cvičení existují, jsou v principu naprosto shodná s těmi uvedenými v předchozí podkapitole 5.1.1, nebo jsou nevyhovující požadavkům této práce (viz kapitola 7).

1) Vysvětlení artikulačního mechanismu a nácvik izolované hlásky

Visual Cues je systém znaků reprezentujících každou hlásku specifickým vizuálním symbolem (gestem, obrázkem). V tomto případě se pracuje s kompletním inventářem anglických vokálů. Pomocí gest v okolí úst se postupně artikuluje každý jeden vokál z anglického inventáře v předem zadané sekvenci. Jde o techniku, která má vštípit rozdílnosti mezi anglickými vokály a hierarchicky se z úrovně hlásek propracovat až k celým slovům. V této fázi je možné pracovat s minimálními páry. Praktická ukázka včetně instrukcí je umístěna ve formě videa na stránce Youtube.com pod heslem Pam's Place Cues - Vowels - Full Video (Marshalla 2009b).

2) Využití hlásky v kombinaci s jinými hláskami a ve slovních spojeních

Technika **Sound Approximation** je naprosto totožná s technikou užívanou v českém výukovém prostředí. Z /e/ se pouhým rozevřením úst artikuluje anglické /æ/. Jazyk se nesmí posunout vzad (Secord 2007, s. 120-121). V průběhu tohoto cvičení lze pro názorné předvedení rozdílné artikulace užít gesta z techniky **Visual Cues** (Příloha 3). Následně se takto naučená hláska vyslovuje ve slabikách a později ve slovech. Kreativita je v tomto stádiu vítána především při spolupráci s dětmi.

6 Rozdílné jevy v anglickém a českém konsonantickém systému

Počet elementů v anglickém a českém konsonantickém systému se v zásadě nijak výrazně neliší. Zatímco čeština disponuje 26 konsonanty, angličtina jich obsahuje 24. Přesto jsou v anglickém systému konsonantické elementy, které nemají v češtině odpovídající protějšek a vice versa. Čeští mluvčí pak tíhnou k záměně takových hlásek za hlásky, které jsou pro ně přirozenější a v jejich rodném jazyce se běžně vyskytují. Problém nastává i v případě, kdy obdoba anglického konsonantu v češtině existuje, ale liší se svou funkcí, distribucí popř. v jiných aspektech (Skaličková 1982, s. 110-111). Klasickým příkladem může být nerozlišování anglického /w/ a /v/, jelikož v češtině se vyskytuje pouze konsonant /v/, mají čeští mluvčí problém se střídáním známé hlásky s hláskou novou, v tomto případě /w/. V angličtině se jedná o samostatné fonémy tvořící spolu řadu minimálních párů (např. *whale* – *vale*) a tudíž jde o nezanedbatelný problém. Nicméně samotná artikulace /w/ není pro české mluvčí nijak obtížná a spíše se jedná o nedostatečnou znalost anglického fonologického systému, než o neschopnost správné artikulace. Čeští mluvčí jsou tedy schopni slovo *whale* bez problémů vyslovit, pokud jsou si vědomi toho, že je nezbytné, aby tak činili.

Opět platí, že žádný anglický konsonant není 100% identický se svým českým protějškem, za předpokladu, že takový existuje. Ovšem ve většině případů se jedná o minimální odlišnosti nezpůsobující nedorozumění, případně se nejedná o problémy s artikulací. Typicky problémovými konsonanty, které činí českým uživatelům angličtiny artikulační potíže, jsou /θ/, /ð/, /ŋ/.

6.1 Frikativa dentální fortisová /θ/

Anglický konsonant /θ/ se řadí mezi frikativy. Pro ty je charakteristický výrazný šum vytvořený vzduchovým proudem, který prochází skrz úžinu tvořenou artikulátory (Jones 1920, s. 51). Frikativa /θ/ se řadí mezi addentální konsonanty, což znamená, že špička jazyka směřuje k dolním zubům a hrot jazyka stojí proti zubům horním (Roach 1998, s. 49). V literatuře lze najít i zařazení anglického /θ/ mezi konsonanty interdentální. Taková výslovnost sice spolehlivě vede k produkci dané hlásky, ale je vzhledem k nutnému artikulačnímu pohybu jazyka daleko směrem dopředu považována za neekonomickou, nicméně hojně využívanou variantou při korekci nesprávné

výslovnosti. Jelikož anglické /θ/ patří mezi konsonanty neznělé, na jeho realizaci se aktivně nepodílejí hlasivky, vzduch volně vychází a nevzniká tak fonace (Junková 1991, s. 37).

Tento konsonant nemá v češtině odpovídající podobný protějšek a tak mají čeští uživatelé tendence pro ně neznámý konsonant /θ/ zaměňovat za, v jejich jazyce obvyklé, /t/, /f/, /s/. Důvodem, proč se uchylují k užití zrovna těchto hlásek, je podobná akusticko-auditivní podstata těchto hlásek (především u /f/ a /s/ řadící se svým sluchovým dojmem stejně jako /θ/ mezi frikativy) (Pačesová 1990, s. 70), která je navíc podpořena i distribucí těchto hlásek ve stejných hláskových sekvencích, např. *thin* /θm/ x *fin* /fin/ x *sin* /sin/.¹ Tendence k záměně /θ/ za /t/ je způsobena nejen téměř totožným místem artikulace – české /t/ se artikuluje alveodentálně (Junková 1991, s.36) – ale navíc i interferencí mateřského jazyka ve vztahu grafém – foném. Jinými slovy, neznalí čeští mluvčí často čtou to, co vidí, což v rámci anglického jazyka není přípustné.

Tyto výslovnostní prohřešky spojené s anglickým /θ/ jsou podle Volína (2000a, s. 63) na segmentální úrovni v rámci konsonantů jedny z nejčastějších a také nejzávažnějších, jelikož hláska /θ/ tvoří spolu s /f/, /s/ a /t/ celou řadu minimálních párů. Samotná artikulace tohoto anglického konsonantu není tak náročná, je však často zanedbána již prvním učitelem angličtiny a s přibývajícím věkem se student takových naučených zlovyků hůře zbavuje.

6.1.1 Remediální cvičení užívaná v české praxi

Nácvik je rozdělen do dvou částí a vychází z článku doc. PhDr. Jana Volína, Ph.D. (2000a, s. 62-67):

1) Vysvětlení artikulačního mechanismu a nácvik izolované hlásky

Při výuce správné výslovnosti této hlásky je dobré začít slovním popisem místa artikulace. Jelikož rodilí mluvčí užívají jak addentální, tak interdentální artikulaci této hlásky, jejichž akusticko-auditivní podstata je přijatelná, má vyučující na výběr. Avšak dotyk špičky jazyka s horními předními zuby je důležitý v obou případech. Pro počátky

¹ Záměna /θ/ za /f/ je navíc typickým znakem např. londýnského Cockney dialektu. Jedná se o tzv. th-fronting, kdy je místo addentální frikativy /θ/ vyslovována labiodentální frikativa /f/. Nejedná se však o něco, co by bylo hodno napodobovat ve výuce angličtiny jako cizího jazyka, jelikož taková výslovnost má negativní sociálně-charakterizační funkci (Roach 1998, s. 237)

nácviku se doporučuje artikulace interdentální, která je výraznější a pro studenty pochopitelnější. Žádoucí je také užití obrázků, případně gest demonstrujících rozdíly v artikulaci nových x známých hlásek. Samozřejmostí je i názorné předvedení. Kombinací těchto postupů by měl student pod vedením pedagoga zvládnout správnou artikulaci anglického /θ/. Pokud během hodiny zazní třídou nesprávný zvuk namísto anglického /θ/, je efektivnější užít tzv. tichou náповědu (gesta, obrázky), nežli studenta slovně opravit a vyžadovat prosté „papouškování“.

2) Využití hlásky v kombinaci s jinými hláskami a ve slovních spojeních

Pro upevnění správné artikulace a prohloubení vnímání kontrastu mezi /θ/ a jeho problematickými českými protějšky /s/ a /f/ použijeme cvičení střídající právě tyto hlásky. Začneme správnou artikulací anglického /θ/ a podržíme ho tak dlouho, dokud nám stačí dech. Opakujeme 5x. Poté instruujeme studenty, aby pomalu posunovali jazyk za horní řezáky a z anglického /θ/ přecházeli na /s/. Jeden výdech odpovídá jedné výměně a poměr /θ/ a /s/ je cca 1:1. Opět opakujeme 5x. Postupně přejdeme na 3 a 5 výměn během jednoho výdechu, kdy poměr /θ/ a /s/ odpovídá poměru 1:2. Analogicky jako je v tomto cvičení popsáno /s/, můžeme zvolit k nácviku /f/. Ideální je obě kombinace střídat.

Dalším krokem je naučený konsonant /θ/ zařadit do sekvence vokálů, např. mezi dvě /Λ/ apod. Opět střídáme s problematickými konsonanty /s/ a /f/ – sekvence tedy může vypadat následovně /ΛθΛsΛθΛsΛθΛ/, /ΛθΛfΛθΛfΛθΛ/ atd.

Po zvládnutí správné artikulace v sekvenci jiných, jednotvárných hlásek může student přistoupit k zařazení učeného /θ/ do slov a vět. V tomto případě lze samozřejmě využít anglická slova/věty obsahující hojně danou hlásku, ale jinou možností je využití českých spojení a v jejich rámci nahrazení /s/ za anglické /θ/, například v písni Skákal pes. Tento postup ocení především děti, kterým by opakování běžných anglických slov a frází přišlo nejspíše nudné a tudíž by je dostatečně nemotivovalo k samostatnému procvičování. Vrcholnou známkou zvládnutí určitého fonému je schopnost střídat ho v nepravidelných sekvencích s fonémy jinými a zautomatizování jeho správného užití i v rámci klasického dialogu.

6.1.2 Logopedická cvičení užívaná u rodilých mluvčích

Po vzoru českých technik jsou sestavena následující cvičení vycházející z anglofonní logopedické praxe:

1) Vysvětlení artikulačního mechanismu a nácvik izolované hlásky

Stejně tak jako v remediálních technikách užívaných v českém výukovém prostředí, tak i u logopedických cvičení pocházejících z anglofonních oblastí se začíná detailním vysvětlením místa a způsobu artikulace – jazyk lehce stiskneme mezi horní a dolní řezáky (i zde se užívá interdentalní varianty pro jednodušší zvládnutí hlásky) a vzduch necháme proudit vzniklou úžinou. Pro demonstraci opět můžeme užít obrázky, gesta či názorné předvedení správné artikulace samotným logopedem (Secord 2007, s. 52). Jelikož je konsonant /θ/ považován za vizuálně dobře pochopitelný, pracuje se v počátečních fázích právě s těmito technikami. Gesta užívaná v logopedické praxi jsou odlišná od těch používaných v praxi české. Opět jde o techniku **Visual Cues**, pomocí které logoped demonstruje místo artikulace jednotlivých hlásek, čímž dochází k rozlišení mezi různými konsonanty a propojením určitého gesta se specifickým konsonantem. Kompletní instrukce jsou obsaženy ve videu Pam's Place Cues - Consonants - Full Video na serveru Youtube.com (Marshalla 2009a). V našem případě se zaměříme na sekvenci hlásek /θ/ – /f/ – /s/. Nejprve směrem vzad, tzn. /θ/ – /f/ – /s/ a poté zpět (viz Příloha 4). Toto několikrát zopakujeme.

2) Využití hlásky v kombinaci s jinými hláskami a ve slovních spojeních

Zajímavá možnost korekce nesprávné výslovnosti je obsažena v technice **Sound Approximation**, kdy žádoucí hlásku tvoří klient z hlásek jiných, které už dotyčný ovládá. V případě anglického /θ/ by šlo o užití /s/, /f/ a /t/. Pokud je jako počáteční konsonant vybráno /s/, požádáme ho, aby v průběhu výdechu pomalu vystrčil špičku jazyka mezi zuby a poté ho lehce stiskl. Tím je dosaženo interdentalní – a pro počátek nácvik jednodušší – varianty artikulace anglického /θ/. Jestliže chceme toto cvičení postavit na konsonantu /t/, student nejprve lehce uvolní artikulaci konsonantu /t/, čímž otevře závěr jen zčásti. Vytvoří tak úžinu, což zapříčiní žádanou změnu z explozivny na frikativu. Poté ho požádáme, aby vydechoval ústní dutinou a dosáhl tak lehkého šumu. V průběhu toho jazyk pomalu klouže k dolním řezákům do konečné interdentalní

pozice. U konsonantu /f/ se zaměříme na tenzní fázi artikulace. Jakmile této fáze student dosáhne, požádáme ho, aby špičku jazyka vložil mezi řezáky a jemně stiskl a po celou dobu pokračoval ve výdechovém proudu (Secord 2007, s. 53). Výběr počáteční hlásky by byl podmíněn především tím, k jaké záměně má daný student tendenci. Tím by se mohlo nejen prohloubit povědomí o rozdílech mezi inkriminovanými hláskami, ale především schopnost je efektivně rozlišovat.

Jinou možností je užití různých metafor a připodobnění. V tomto případě si má klient představit, že si opařil jazyk a chce si ho ochladit. Tím dostane jazyk do polohy mezi zuby. Poté ústy vyfoukne, čímž docílí žádaného zvuku (Secord 2007, s. 53).

Po tomto nácviku se opět postupuje hierarchicky – hláska – slabika – slovo – věta – promluva. Pokud se hlásku /θ/ snažíme naučit dítě, doporučují se různorodé hry, aby se dítě bavilo a mělo o učení zájem. Časté je užití minimálních párů, aby se prohloubila schopnost rozlišování jednotlivých hlásek. Minimální páry se navíc v kombinaci s **Visual Cues** dají využít k názorné demonstraci důležitosti rozlišování těchto hlásek při artikulaci. Techniky jsou založené na častém opakování /θ/ v kombinaci s ostatními hláskami, tudíž se nijak neliší od technik užívaných v českém výukovém prostředí (Heather's Speech Therapy 2011).

6.2 Frikativa dentální lenisová /ð/

Anglický konsonant /ð/ se obdobně jako jeho fortisový protějšek /θ/ řadí mezi dentální/addentální/interdentální hlásku, která se liší nejen svou znělostí (na realizaci se aktivně podílejí i hlasivky), ale i způsobem artikulace. Skaličková (1987, s. 144-145) jej diskutuje a dochází k závěru, že anglický konsonant /ð/ se vzhledem ke své akusticko-auditivní podstatě řadí v iniciálních a intervokalických pozicích spíše mezi afrikáty a ve svých finálních pozicích mezi frikativy. Afrikáty jsou charakterizovány tzv. polozávěrem, jelikož v počáteční fázi je vytvořena úplná překážka, která postupně přechází v úzinu a tím vzniká typický šum (Junková 1991, s. 35). V této práci bude použito klasického označení řadící /ð/ mezi frikativy.

Neexistence českého protějšku způsobuje, stejně jako v předchozích případech, nahrazování neznámé hlásky hláskami nacházejícími se v inventáři českého jazyka. Typickými a nejčastějšími prohřešky je pak realizace české alveolární explozivy /d/ popř. alveolární afrikáty /dz/ namísto anglického /ð/. Ve finálních pozicích dochází k časté záměně s frikativou /z/. Čeští mluvčí naprosto neznalí angličtiny prokazují

tendence k vnímání anglického /ð/ jako výrazněji třeňé české labiodentální frikativy /v/.¹

Záměna těchto hlásek, ať už hovoříme o /dz/, /d/, nebo /z/ nezpůsobuje tak četné a vážné problémy v porozumění, jelikož se /ð/ vyskytuje nejčastěji v gramatických slovech, která lze poměrně jednoduše odvodit i při nesprávné výslovnosti. Pokud dojde k záměně ve slovech lexikálních tak i tam se často nejedná o nepřekonatelnou komunikační bariéru, jelikož tzv. minimálních párů s /d/ a /z/ tvoří anglické /ð/ jen poměrně malé množství. Nicméně faktem zůstává, že k nedorozumění dojít stále může (*load x loathe*) a komunikace se stává obtížnější a ne zcela plynulou, což je stále velice nežádoucí jev (Volín 2000a, s. 62).

6.2.1 Remediální cvičení užívaná v české praxi

Nácvik je rozdělen do dvou částí a vychází z článku doc. PhDr. Jana Volína, Ph.D. (2000a, s.62-67):

1) Vysvětlení artikulačního mechanismu a nácvik izolované hlásky

Jelikož je anglické /ð/ znělou variantou anglického /θ/ a liší se tak především ve své znělosti (místo artikulace zůstává stejná), bude nácvik obdobný jako v podkapitole 6.1.1. Studenty pouze poučíme o nutnosti zapojit do artikulačního procesu hlasivky, které musejí vibrovat.

2) Využití hlásky v kombinaci s jinými hláskami a ve slovních spojeních

Stejně jako v předchozím bodu, lze veškeré techniky užití v podkapitole 6.1.1, užit i v rámci nácviku anglického konsonantu /ð/. Místo sekvence se /s/ využijeme české /z/ a ve finální fázi nácviku se zaměříme např. na řadové číslovky, které nejenže se užívají s určitým členem *the*, ale navíc sami obsahují inkriminované /ð/.

¹ Stejně jako u znělých protějšků /θ/ - /f/, i v případě záměny / ð/ za /v/ se jedná o tzv. th-fronting, typický znak Cockney dialektu (Roach 1998, s. 237).

6.2.2 Logopedická cvičení užívaná u rodilých mluvčích

Po vzoru českých technik jsou sestavena následující cvičení vycházející z anglofonní logopedické praxe:

1) Vysvětlení artikulačního mechanismu a nácvik izolované hlásky

Analogicky k předchozí podkapitole 6.2.1, tak i zde jde o hlásku vysvětlovanou stejně jako konsonant /θ/ s jediným rozdílem – znělosti. Anglické /ð/ se tedy stejně jako jeho neznělý protějšek považuje za jednoduše zvládnutelnou hlásku za pomoci vizuálních vodítek. Logoped si pomáhá gesty, obrázky a samozřejmě demonstrací správné artikulace daného konsonantu. Špička jazyka se nachází mezi spodními a horními řezáky, vzniklou úžinou proudí vzduch tvořící šum a do činnosti se navíc zapojují hlasivky (Secord 2007, s. 55). Technika **Visual Cues** je použitelná naprosto stejně jako u neznělého /θ/, jenom jde o sekvenci hlásek /v/ – /ð/ – /z/, které jsou spojené se stejnými gesty jako jejich neznělé protějšky. (Marshalla 2009a).

2) Využití hlásky v kombinaci s jinými hláskami a ve slovních spojeních

V dalším nácviku konsonantu /ð/ lze opět využít techniky **Sound Approximation**. Tentokrát jako počáteční hlásku použijeme /d/, /v/, případně /z/, které mají čeští mluvčí tendenci užívat právě na místo anglického /ð/. Jelikož jde o hlásku znělou, musí být zapojeny i hlasivky, na což musí student celou dobu pamatovat. Technika se provádí analogicky jako u neznělého protějšku /θ/. Zvolíme-li konsonant /d/, instruujeme studenta, aby v tenzní fázi artikulace této hlásky rozevřel ústa a špičku jazyka pomalu vystrčil mezi zuby, jemně ho stiskl a dále pokračoval ve výdechovém proudu s aktivně zapojenými hlasivkami. Tím dosáhneme anglické, v tomto případě interdentalní, frikativy /ð/. Pokud jako počáteční hlásku zvolíme konsonant /z/, požádáme studenta, aby tento konsonant artikuloval po dobu jednoho výdechu a v průběhu vystrčil špičku jazyka mezi zuby, jemně ho stiskl a stále pokračoval ve výdechovém proudu. Tímto dosáhneme interdentalního /ð/. U počátečního /v/ požádáme studenta, aby setrval v tenzní fázi a poté, stejně jako v předchozích případech, špičku jazyka sunul mezi spodní a horní řezáky. Tyto postupy několikrát opakujeme. (Secord 2007, s. 56).

I v tomto případě lze využít přirovnání se spáleným jazykem. Klient si opět představí, že si popálil špičku jazyka a chce si ho ochladit. Tím dosáhne ideální pozice pro artikulaci anglického /ð/. Pak už jen stačí vydechovat vzniklou úžinou spolu s aktivně zapojenými hlasivkami (Secord 2007, s. 56).

Po zvládnutí rozlišení anglického /ð/ a českého /d/, /z/ se opět postupuje hierarchicky hláska – slabika – slovo – věta a opět se užívají různorodé hry obdobné těm v českém výukovém prostředí.

6.3 Nazála velární lenisová /ŋ/

Anglická nazála /ŋ/ vzniká vytvořením velárního závěru v dutině ústní, poklesem měkkého patra a unikem vzduchu skrz dutinu nosní. Český protějšek tohoto konsonantu se liší jen minimálně v pozici jazyka, což je dáno rozdílností v artikulačních bázích obou jazyků. Při realizaci anglické varianty trčí jazyk v ústech vpřed. Naproti tomu ve variantě české přichází do styku se spodinou dutiny ústní (Skaličková 1987, s. 160-161).

Výrazně se však liší svým funkčním zařazením, což bývá hlavní příčinou špatných výslovnostních návyků. Zatímco v češtině jde o pouhou alofonní variantu alveolární nazály /n/ vyskytující se pouze před konsonanty /k/ a /g/, v angličtině jde o samostatný foném vyskytující se nejen v mediální pozici před /k/ a /g/, ale i v morfematických pozicích finálních¹ (Pačesová 1990, s. 105). V těch má anglické /ŋ/ schopnost rozlišovat minimální páry a tak může jeho nahrazení za české /n/, případně /ŋk/ zapříčinit kompletní misinterpretaci (srovnej *sing* x *sin* x *sink*). Finální morfematická pozice navíc způsobuje vázání anglického /ŋ/ s vokály (např. *strongish*, *singer*) a konsonantem /z/ (např. *sings*), což je pro české mluvčí dalším nepřirozeným jevem.

Pokud není rozvíjena schopnost rozlišování anglického /ŋ/ jako samostatného fonému, může docházet nejen k chybným realizacím, ale také chybným percepčním tohoto konsonantu. Českému studentovi, který je po vzoru svého mateřského jazyka zvyklý signifikantně vyslovovat /ŋk/ i ve finálních pozicích, kde by se mělo správně realizovat /ŋ/, pak může činit problém rozlišit ve standardní formě angličtiny běžná slova jako *long*, *thing*, *sing* (Volín 2000b, s. 51).

¹ Výjimku tvoří komparativní a superlativní formy adjektiv, které se vyslovují s /-ŋg-/. Grafém -nk se nevyslovuje nikdy jako /ŋ/, vždy jako [ŋk].

6.3.1 Remediální cvičení užívaná v české praxi

Nácvik je rozdělen do dvou částí a vychází z článku doc. PhDr. Jana Volína, Ph.D. (2000b, s. 51-57):

1) Vysvětlení artikulačního mechanismu a nácvik izolované hlásky

Studenti si musí nejprve uvědomit, že při vyslovování jednotlivých nazál se mění pouze místo závěru. Pro názornější představu je možné využít obrázky zachycující artikulace těchto hlásek. Možné je také ukázat totožnost místa závěru u /g/ a /ŋ/, kde u /ŋ/ dochází navíc ke snížení měkkého patra. U této hlásky není neobvyklé, že studenti artikulaci osamostatněného /ŋ/ v této fázi nechápou/nejsou ji schopni učinit a tak lze začít až následujícím krokem, který má za úkol naučit hlásku ve finální pozici.

2) Využití hlásky v kombinaci s jinými hláskami a ve slovních spojeních

Za použití tradičních českých slov obsahující /ŋ/ v morfematické mediální pozici (např. maminka, banka, zdrobněliny jmen – Barunka, Ivanka) se pokusíme studentům ukázat artikulační mechanismus této hlásky. Začneme tím, že studenty instruujeme k podržení /ŋ/ ve vybraných slovech, např. [mʌmɪŋŋŋkʌ]. V další fázi nácviku se již slovo nedořekne a student se zarazí právě na prodlouženém /ŋ/, vysloví tedy [mʌmɪŋŋŋ]. V obou částech nácviku je důležité dbát na to, aby student skutečně plánoval vyslovit sekvenci /ŋk/, i když nakonec vysloví pouze samostatné /ŋ/. Jinak by bylo celé cvičení naprosto bezpředmětné.

Pokud student zvládl předchozí cvičení a je schopen vyslovovat /ŋ/ ve finální pozici, můžeme se pokusit rozvinout tuto dovednost o následné spojení s vokálem. Student si představí, že chce oslovit někoho zdrobnělinou (např. Ivanka), ale v poslední chvíli si to rozmyslí a místo toho vysloví pouze [ɪvʌŋʌ] - žádný ze segmentů neprodlužuje. Slovo se pak může libovolně skloňovat, čímž procvičíme i spojení s ostatními vokály. Po zvládnutí i této fáze nácviku můžeme opustit česká slova a přesunout se k anglickým výrazům. Vhodná jsou slovní spojení jako *coming in*, *taking off*, *giving answers*, *waking up*, tzn. elementární slovní spojení. V tomto případě je dobré se k tomuto typu cvičení vracet, jelikož chceme užití /ŋ/ + vokál zautomatizovat.

I u nácviku tohoto konsonantu lze využít českých vět, kde namísto /n/ studenti vyslovují /ŋ/. Je to zábavnější variantou prostého opakování předepsaných anglických

vět. Posledním krokem už je zařazení nácviku /ŋ/ do běžných výukových aktivit jako jdou dialogy apod. Pedagog navíc může zařadit do výuky krátká cvičení na bázi substitučního drilu. Studenti nejprve opakují pomalu frázi, např. *following week*. Postupně tempo zrychlíme na běžné mluvené. Slovo *week* pak nahradíme rozličnými logickými variantami, jako např. *following day*, - *year*, -*month* atd. Vždy začneme s pomalým opakováním a končíme s tempem běžné promluvy.

6.3.2 Logopedická cvičení užívaná u rodilých mluvčích

Po vzoru českých technik jsou sestavena následující cvičení vycházející z anglofonní logopedické praxe:

1) Vysvětlení artikulačního mechanismu a nácvik izolované hlásky

Na rozdíl od předchozích konsonantů /θ/ a /ð/, je anglické velární /ŋ/ obtížné pro demonstraci pouhou vizualizací, jelikož hlavní úlohu hraje měkké patro a zadek jazyka, které běžně při hovoru nevidíme. Proto se v logopedické praxi užívají obrázky a gesta více, než je tomu v předchozích případech. Důraz se při vysvětlování artikulace klade především na fakt, že vzduch uniká nosem a že uzávěr vzniká v místě doteku hřbetu jazyka a sníženého měkkého patra (Secord 2007, s. 79).

2) Využití hlásky v kombinaci s jinými hláskami a ve slovních spojeních

I v tomto případě se jako další postup může zvolit **Sound Approximation**. Jelikož české /n/ nedělá českým mluvčím potíže a je s /ŋ/ hojně zaměňována, je ideálním konsonantem pro počátek tohoto cvičení. Studenta požádáme, aby špičku jazyka položil za spodní řezáky, ústa nechal jen mírně pootevřená a vyslovil /n/ bez toho, aniž by jakkoliv pohnul jazykem. Toto bude pro mnohé české mluvčí kamenem úrazu, jelikož české alveolární /n/ se artikuluje s vysoce zdviženou špičkou jazyka. Pokud tedy nastane problém v této fázi nácviku, je vhodné studenta požádat, aby si jazyk na spodu dutiny ústní přidržel vlastním prstem. Zatímco setrvá v této pozici, pokusí se vyslovit /g/, případně šeptem vyslovené /k/. Pro kontrolu správného provedení se doporučuje užití zrcátka, ubrousku nebo klientovo ruky umístěné před nos. Studentovi zdůrazníme, že pokud při vyslovení vzduch nevychází nosem, je /ŋ/ artikulováno chybně a cvičení se musí opakovat. Dobré je toto cvičení kombinovat se

sekvencí nazálů /m/ - /n/ - /ŋ/ (Secord 2007, s. 80-81). Pro kontrastování rozdílných míst artikulace /m/ - /n/ - /ŋ/ se v jejich izolovaných variantách může využít technika **Visual Cues**, která je v počátečních fázích výuky přínosná. Každá z hlásek se vyslovuje výrazně za pomoci daných gest. Postupuje se prvně směrem vzad, tzn. /m/ - /n/ - /ŋ/ a poté zpět (viz Příloha 5). Postupně se místo izolovaných hlásek užijí konkrétní slova (Marshalla 2009a). V tomto případě je dobré zaměřit se na minimální páry /n/ a /ŋ/.

Po zvládnutí izolovaného /ŋ/ se můžeme přesunout k aktivitám pojící další hlásky. Zábavnou a přínosnou může být aktivita nazvaná „Sing Song“, kdy se do melodie oblíbené písničky zpívá na místo každého slova dvojice slov z názvu cvičení. Samozřejmě je nutné hlídat správné provedení artikulace.

7 Komentář k výběru logopedických cvičení

Logopedických cvičení, tipů a triků je poměrně velké množství. Nutno však říci, že většina pracuje buďto s technikami, které nejsou v běžné výukové praxi uplatnitelné, nebo jsou naopak naprosto totožné s těmi, které se v českém prostředí pro korekci správné výslovnosti již užívají. U mnohých cvičení se předpokládá možnost striktně individuálního přístupu, kdy má logoped prostor na to věnovat se pouze jedinému klientovi po určitou dobu, cca 60 minut na jedno sezení. Ke korekci správné artikulace poté využívá různé nástroje – vatové tyčinky, špachtle atd., případně vlastní ruce (sterilizované nebo navlečené v latexových rukavicích), kterými mechanicky upravuje polohu, otevřenost/zavřenost artikulátorů. Takové metody jsou v běžné výuce nepoužitelné jak vzhledem k časové náročnosti, tak vzhledem k potřebě různých pomůcek a mechanické manipulace se studentovými artikulátory. Pro úplnost ale budou tyto metody, tzn. ne zcela vhodné pro běžné výukové prostředí, krátce představeny v této kapitole.

Jako první je metoda nazvaná **Phonetic Placement**, která je založená na tom, že logoped poskytne klientovi co největší možný počet vodítek ke správné artikulaci izolované hlásky. Užívá nejen verbálních pokynů, gest a obrázků (z čehož tato práce čerpá), ale také právě různých pomůcek, které např. polohují klientův jazyk. Další metoda, **The Moto-Kinesthetic Method**, je té první velmi blízká, avšak logoped ke korekci artikulace využívá vlastní ruce, které umístí na vnější artikulátory. Pomocí jemných tlaků, posunů a správného časování tak klienta provádí od samotného počátku tvoření dané hlásky až po její konec. V průběhu tohoto procesu dostává klient vizuální a zvukové podněty, které umocňují celý proces správné artikulace (Secord 2007, s. 4-5).

Cvičení užitá v této práci jsou naopak jednoduše použitelná i v rámci klasických tříd, jelikož jde o techniky nevyžadující žádné speciální pomůcky. U techniky **Sound Approximation** se z hlásky již klientem zvládnuté vytváří ta hláška, která je problémová. Jako počáteční lze využít jak hlásky nesouvisející s artikulačním problémem, tak ty, které jsou s ním přímo svázané (Secord 2007, s. 3-5). Techniku **Visual Cues** je vhodné užít pro znázornění rozdílných míst artikulace pomocí specifických gest, která mohou být využita v průběhu celého procesu výuky/korekce správné výslovnosti.

V neposlední řadě je jako jeden z limitujících faktorů potřeba uvést v práci již výše diskutovanou rozdílnost artikulačních bází obou jazyků. Jelikož se poloha a nastavení artikulátorů tak výrazně liší (především poloha a zaokrouhlení jazyka), nelze veškeré logopedické techniky uzpůsobené artikulační bázi angličtiny aplikovat na potřeby českých mluvčích.

Posledním faktorem, který výběr potenciačních logopedických cvičení využitelných v české výukové praxi znesnadňuje, je fakt, že v anglofonních oblastech jsou běžné výslovnostní nedostatky diametrálně odlišné od těch vyskytujících se u českých uživatelů angličtiny. Cvičení jsou tak směřována spíše opačným směrem, např. eliminaci šiřlavosti, kdy klient místo /s/, /z/ artikuluje interdentalní frikativy /θ/, /ð/. Typicky problémové hlásky v našich končinách jsou tedy považovány za lehce zvládnutelné pouhými **Drill Activities**, kdy se inkriminovaná hláska učí nadměrným opakováním.

VÝZKUMNÁ ČÁST

8 Metodologie výzkumu

Cílem této práce je zhodnocení, zda logopedická cvičení pocházející z anglofonních oblastí mohou být efektivně užitá i v rámci českého výukového prostředí. Pozornost je věnována hláskám detailně rozebíraných v teoretické části této práce – vokál /æ/, konsonanty /θ/, /ð/, /ŋ/. Jelikož jde o jevy segmentální a problematické především po stránce artikulační, jsou vybrána cvičení, která se zaměřují právě na tuto problematiku. Výzkum sestává z 3 fází. V každé z nich se výslovnost jednotlivých hlásek testuje stejným způsobem. Pro každou hlásku jsou vybrány minimální páry či slova zvukově podobná a následně sestavené krátké texty, ve kterých se daná hláska hojně, avšak nepravidelně vyskytuje (viz Příloha 5). Vzhledem k úrovni mluvčích a zachování konzistence textů napříč všemi výzkumnými skupinami se jedná o jednoduché věty obsahující převážně základní slovní zásobu. Slova spadající do pokročilejší slovní zásoby jsou uvedena za účelem zkoumání tendence respondentů k užití výslovnostního návyku z rodného jazyka při setkání s neznámým slovem.

V první fázi výzkumu je každému z účastníků předložen výše zmíněný text, tedy izolovaná slova tvořících minimální páry či podobná slova a krátké věty obsahující zkoumané jevy. Text si nejprve každý přečte sám a poté je požádán o přečtení nahlas. Jejich projev je zaznamenán na nahrávací zařízení a později analyzován jako N1. Zjištěná výslovnost je zaznamenána do tabulek. Podle výsledků je zvolena teoreticky vhodná varianta logopedického cvičení.

Následující fáze je již věnována aplikování samotných logopedických cvičení. Zpočátku nácviku je účastníkovi vysvětlena důležitost správného rozlišování (a to jak v percepci, tak v recepci) mezi zkoumanými hláskami a hláskami, které za ně čeští mluvčí nejčastěji substituuji. Poté se přistoupí k slovnímu popisu artikulačních rozdílů nejen verbálně, ale především vizuálně, pomocí obrázků, popř. gest. Tento počáteční proces je přizpůsoben každému jednomu účastníkovi. Teoretická vysvětlující složka je redukována především u žáků základních škol, kde je více využito názorných pomůcek – obrázky, zrcadla a gesta. Dále jsou využity techniky popsané v teoretické části práce, tzn. **Sound Approximation**, **Visual Cues** a následné procvičování hlásky s řadou minimálních párů. U techniky **Sound Approximation** je jako počáteční hláska zvolena vždy ta, kterou má daný účastník tendenci nejčastěji užívat namísto správné hlásky

anglické. Pro lepší pochopení a přiblížení změny artikulace je v průběhu celého procesu učení užívána technika **Visual Cues**. Po nácviku samostatné hlásky se tato procvičuje v kontextu, v konkrétních slovech a především v kontrastu minimálních párů. Pro děti je užito obrázků, pro dospělé kartiček se samotnými slovy. Pokud se vyskytne chybná artikulace, je opět užito techniky **Visual Cues** jako tzv. „tiché nápovědy“. Celá tato fáze je rozložena do 4 časových úseků (pro každou hlásku jeden) po 15-20 minutách. Po sérii těchto cvičení je účastník opět vyzván, aby přečetl stejné texty jako při prvním nahrávání. Na tyto nahrávky je v práci odkazováno jako na N2. Výkon je opět zanalyzován a zaznamenán do tabulek.

Procentuální účinnost užitých anglických logopedických cvičení pro každý subjekt je vypočítána podle následujícího vzorce: $x/(y-z)$, kde x = počet chybných realizací v N1 (počet teoreticky možných zlepšení); y = počet správných realizací v N2 (celkový počet správných realizací po aplikaci anglického logopedického cvičení); z = počet správných realizací v N1 (počet realizací, které není možné zlepšit). Tímto postupem se docílilo objektivního posouzení pro každý subjekt, jelikož je do výpočtu zahrnuta i původní (nekorigovaná) výslovnost.

V poslední fázi výzkumu se na účastníky aplikují cvičení z českého výukového prostředí, která jsou opět popsána v teoretické části práce. Výstupní data těchto cvičení – N3 – budou užity ke srovnání efektivity užitých logopedických a českých remediálních technik. Aplikovány jsou na stejné účastníky za účelem co nejobjektivnějšího posouzení užitých logopedických cvičení. Pokud nenastal žádný či naprosto minimální pokrok ve výslovnosti po užití logopedických cvičení, je možné, že se nejedná o selhání aplikované techniky nácviku, nýbrž o problém tak hluboce zakořeněný, že k jeho odbourání je potřeba delšího časového horizontu a dlouhodobé práce. Toto vyvrátí/potvrdí právě následné užití českých remediálních technik jako dalšího možného přístupu.

Výsledek aplikace českých remediálních cvičení je do jisté míry ovlivněn předchozí aplikací anglických logopedických cvičení, takže jednoznačné porovnání jejich relativní účinnosti je těžké. Nicméně postup, při kterém by jedna skupina respondentů byla korigována pomocí anglických cvičení, a jiná skupina pomocí českých, by byl neúměrně náročný na počet respondentů. Navíc by nebylo možné eliminovat individuální dispozice účastníků a tím zajistit dostatečně objektivní výsledky.

V neposlední řadě je důležité vzít v úvahu fakt, že účastníci byli vystaveni pro ně nezvyklé situaci – nahrávání čteného slova. To do jisté míry způsobilo pocit nátlaku a mírného stresu, což může být bráno z určitého pohledu jako prospěšné. V ideálních podmínkách se respondent může na daný jev soustředit a výsledky tak mohou být zdánlivě lepší, než jaká je reálná kompetence. Pokud by byl využit zvukový záznam mluveného slova v rámci řízené konverzace, byly by vzorky promluv nejednotné a těžko porovnatelné. Navíc by bylo nutné účastníky určitým způsobem „vmanipulovat“ do konkrétního konverzačního tématu, aby užívali výrazy obsahující právě pozorované hlásky a ani tak by nebylo možné zajistit konzistentní užití výrazů napříč všemi zkoumanými kategoriemi.

Jako nahrávací zařízení byl užit digitální diktafon. Získané soubory byly přeneseny do PC a za užití kvalitních sluchátek analyzovány. Možnost analýzy pomocí tomu určenému softwaru byla zvažována. Tato práce je ale zaměřena především na ty aspekty výslovnosti, které mají být rozeznatelné lidským uchem a tím pádem se opakovaný poslech nahrávek jeví jako neadekvátnější přístup. Nahrávky byly konzultovány s rodilým mluvčím pro zajištění objektivnějších výstupních dat. Při analýze nebyly nahrávky seřazeny podle žádného kritéria, aby nedošlo k ovlivnění výsledků.

9 Výzkumné skupiny

Účastníci výzkumu jsou rozděleni do 4 základních skupin, které odpovídají SERR.¹ Pozornost je zaměřena na kategorie A1-B2. Skupiny jsou heterogenní a zkoumané subjekty napříč skupinami variiují jak ve věku, tak v dosaženém vzdělání. Logickým předpokladem je, že míra schopnosti správné artikulace bude růst společně s dosaženou úrovní angličtiny. Kategorie C1-C2, jakožto nejvyšší možné jazykové úrovně, nejsou v práci zahrnuty, jelikož se u takových mluvčích předpokládá výslovnost bez chyb na segmentální úrovni, kterým se tato práce věnuje. Většina zkoumaných navíc uvedla, že mluvený projev pokládají u své osoby za nejslabší ze čtyř jazykových úrovní.

Před samotným začátkem výzkumu se každý z účastníků podrobil krátkému rozhovoru, který zahrnoval otázky směřované na jejich osobní zkušenosti s výukou angličtiny v českém výukovém prostředí a četnost kontaktu s anglickým jazykem v jejich běžném životě. Takto získaná charakteristika umožní kritické zhodnocení jak původních výslovnostních prohrěšků, tak možné faktory ovlivňující účinnost užitých cvičení. Jelikož někteří z účastníků výzkumu chtěli zůstat anonymní, nebudou uváděna jména, ale pouze označení Subjekt 1 – Subjekt 12. Navzdory vyžádané anonymitě všichni účastníci souhlasili s nahráním svého projevu a zhodnocením svých výkonů v i rámci tohoto výzkumu.

9.1 Kategorie A1

V této skupině s nejnižší jazykovou úrovní jsou 2 pracující ženy a jedna žačka základní školy. U prvních dvou subjektů se motivace ke studiu angličtiny projevila až v posledních letech. Krátký časový horizont, v kterém se učení cizího jazyku věnují, odpovídá právě jazykové úrovni A1. Jelikož se oba subjekty dříve věnovaly jinému cizímu jazyku, je možná interference nejen s jazykem českým, ale také s jazykem ruským. Jazyková úroveň třetího subjektu této skupiny odpovídá předpokládaným dovednostem žáka na konci prvního stupně základní školy.

¹ Společný evropský referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení.

Tato skupina bude vzhledem ke kladení minimálního důrazu na osvojení správné výslovnosti a krátkodobé zkušenosti s anglickým jazykem mít jen minimální teoretické znalosti anglického jazyka a předpokládají se značné odchylky od standardní výslovnosti.

9.1.1 Subjekt 1, 48 let

Žena pracující v soukromé firmě. Při studiích se učila ruský jazyk, z kterého si stále pamatuje základy, ale nikdy jazyk anglický. V posledních letech se věnuje samostudiu angličtiny s nepravidelnými konzultacemi lektorky z jazykové školy. Angličtině se začala věnovat především proto, aby byla schopna dorozumět se na cestách a vést konverzaci s cizinci. Náviku správné výslovnosti se věnuje především pomocí online programů.

9.1.2 Subjekt 2, 45 let

Žena pracující ve veřejné správě. Při studiích se věnovala ruskému jazyku, ale pouze z povinnosti. Angličtině se poprvé začala věnovat před 18 lety, kdy navštěvovala po dobu 2 let kurzy pořádané jejím tehdejším zaměstnavatelem. Před 2 roky se k angličtině vrátila a snaží se formou samostudia zvýšit svoji jazykovou úroveň. Výslovnosti se věnovala pouze v začátcích v rámci jazykových kurzů.

9.1.3 Subjekt 3, 12 let

Dívka, žačka 6. třídy základní školy. Angličtině se věnuje od 2. třídy a patří mezi třídní premianty. Výslovnosti se v rámci výuky věnují pouze ve chvíli, kdy si žáci osvojují novou slovní zásobu. Minimálně pracují i s poslechovým materiálem. Výuka je primárně zaměřena na gramatiku a slovní zásobu.

9.2 **Kategorie A2**

Tato výzkumná skupina je složena z 3 účastníků v rozdílném věku a pocházející z rozdílných prostředí. U dvou (S4 a S5) je poměrně nízká úroveň angličtiny v pokročilejším věku způsobena nedbalým přístupem jak ze stran pedagogů, tak subjektů samotných. Oba jsou ale motivováni a angličtině se nyní snaží aktivně věnovat

a její úroveň zlepšit. Úroveň třetího subjektu této skupiny odpovídá předpokládané jazykové zdatnosti této věkové kategorie.

Podobně jako v předchozí kategorii, tak i zde se u účastníků předpokládají časté odchylky od standardní výslovnosti, způsobené především zanedbáním výslovnostních technik v průběhu školní docházky ze strany pedagogů a do nedávné doby nízkou motivací k proaktivnímu přístupu ze strany studentů.

9.2.1 Subjekt 4, 23 let

Muž pracující ve službách. Angličtině se aktivně věnoval na základní škole. Po nastoupení na střední odborné učiliště se v hodinách angličtiny věnovali pouze slovní zásobě zaměřené na obor strojírenství. Výuka výslovnosti byla v obou případech opomíjena. V práci mu byla nabízena možnost bezplatného kurzu angličtiny, kterou odmítl. Angličtině by se chtěl nyní věnovat, ale odmítá navštěvovat kurzy ve skupinách z důvodu studu. Přemýšlí nad soukromými hodinami. Angličtinu používá často v práci, kde mu ale stačí základní slovní zásoba a omezený okruh frází. Přiznává, že mu zákazníci často nerozumí.

9.2.2 Subjekt 5, 19 let

Muž, student 2. ročníku střední školy. Angličtině se věnoval na základní škole, ale nikdy intenzivně nebo v dlouhodobém časovém horizontu, jelikož školy často střídal. Na prvním stupni základní školy se věnoval angličtině, na druhém stupni němčině a na střední škole opět angličtině. Sám říká, že je mu angličtina bližší. Výslovnosti se ve výuce nevěnovala pozornost na žádné ze škol. Je si vědom diametrálně odlišné úrovně angličtiny v psaném a mluveném projevu. Je schopen porozumět i složitějším textům a sám takové texty psát, avšak mluvený projev je pro něj obrovskou slabinou.

9.2.3 Subjekt 6, 16 let

Dívka, studentka sexty osmiletého gymnázia. Angličtině se věnuje od 2. třídy. Ve 4. třídě se navíc začala věnovat dalšímu jazyku – ruštině. Oba jazyky ovládá na srovnatelné úrovni. Výslovnosti se ve výuce pravidelně věnovali pouze s jediným pedagogem a to navíc pouze v půlročním časovém horizontu. Za nejdůležitější považuje schopnost porozumění psanému cizojazyčnému textu.

9.3 Kategorie B1

Tato skupina obsahuje 3 dospělé pracující, avšak různých generací. Subjekt 7 se začal věnovat studiu angličtiny až v dospělosti a primárně jej využívá jako nástroj písemné komunikace. Dá se tedy předpokládat silná interference mateřským jazykem v oblasti výslovnosti. Subjekty 8 a 9 jsou o generaci mladší a angličtině se věnují od základní školy. Oba však mají k angličtině diametrálně odlišný vztah, což by se mohlo do jisté míry odrážet i v jejich výslovnostních návycích.

9.3.1 Subjekt 7, 49 let

Muž pracující v soukromé nadnárodní firmě v oblasti IT. Při studiích se učil ruský jazyk a na vysoké škole začal se studiem jazyka anglického. Důvodem byla především nutnost ovládat anglický jazyk v oboru IT a schopnost porozumění odborným textům této oblasti. Před 3 lety navštěvoval kurzy vedené rodilým mluvčím. Prioritní je pro něj písemný projev a schopnost porozumění psanému textu, nicméně se občasně setkává s rodilými mluvčími v rámci své profesní praxe.

9.3.2 Subjekt 8, 25 let

Muž pracující ve službách. Po absolvování střední školy navštěvoval rok jazykovou školu, kde složil závěrečné zkoušky FCE (úroveň B1). Od té doby se angličtině věnuje ve své práci, kde měl navíc možnost absolvovat několik kurzů vedených českým lektorem. Aktivně se ale jazyk již neučí a podle svých slov si udržuje stále stejnou úroveň díky komunikaci se zákazníky a sledování seriálů v originálním anglickém znění.

9.3.3 Subjekt 9, 19 let

Žena, absolventka střední školy obchodního zaměření. Angličtině se věnuje již od základní školy, avšak nepovažuje ji za prioritní oblast svého zájmu. Zdokonalováním výslovnosti se sama nikdy nezabývala a považuje ji za nepodstatnou. Porozumění psanému textu je pro ni nejdůležitější schopností v práci s cizím jazykem.

9.4 Kategorie B2

Věkově nejkonzistentnější skupina. Všechny 3 subjekty se angličtině aktivně věnují od základní školy a užívají ji pravidelně v rámci své profesní či odborné praxe. Výslovnostní návyky u této skupiny se očekávají nejbližší standardu ze všech zkoumaných subjektů.

9.4.1 Subjekt 10, 28 let

Žena pracující ve službách. Angličtině se věnuje od základní školy a v rámci své práce absolvovala již několik kurzů vedených českými lektory. Chce se jí aktivně věnovat i nadále, ačkoliv přiznává, že je se svojí úrovní spokojená. Výslovnosti prý byla při výuce věnována pozornost poprvé až v pracovních kurzech. Jelikož pracuje v rekreačním zařízení v turisticky vyhledávané oblasti, přichází do styku s angličtinou velice často, avšak jen výjimečně s rodilými mluvčími.

9.4.2 Subjekt 11, 25 let

Muž, absolvent bakalářského programu v oboru archivnictví. Angličtině se věnuje od základní školy a její znalost hojně využíval v průběhu celého svého studia na vysoké škole. Díky sledování filmů a seriálů v originálním anglickém znění si značně rozšířil slovní zásobu a snažil se osvojit výslovnostní návyky rodilých mluvčích. S těmi přichází často do kontaktu navíc pomocí hraní počítačových online her.

9.4.3 Subjekt 12, 24 let

Muž, student 3. ročníku vyšší odborné školy v oboru strojírenství. Angličtině se věnuje od základní školy a chce se jí věnovat aktivně i po ukončení studia. Podle jeho slov se s přímou výukou výslovnosti v průběhu školních let setkal jen v nanejvýš omezené míře. Díky počítačovým online hrám přichází do styku s rodilými mluvčími, což vedlo k výraznému zlepšení praktického jazyka.

10 Tabulka pro přední otevřený vokál /æ/

Následující tabulka prezentuje zkoumané hláskové realizace všech respondentů při aplikování prvního textu (viz Příloha 6).

		bad	dad	black	cat	sad	cat	nap	lap
Subjekt 1	N1	e	e	e	e	e	e	e	a
	N2	æ	æ	e	æ	æ	æ	a	a
	N3	æ	æ	æ	æ	æ	æ	a	a
Subjekt 2	N1	e	e	e	e	e	e	e	a
	N2	e	e	e	e	e	e	æ	æ
	N3	e	e	e	e	e	e	æ	æ
Subjekt 3	N1	e	e	e	e	e	e	e	e
	N2	æ	e	e	e	e	e	e	e
	N3	e	e	e	e	e	e	e	e
Subjekt 4	N1	e	e	e	e	e	e	e	a
	N2	e	e	e	e	e	e	e	e
	N3	æ	e	e	e	e	e	e	e
Subjekt 5	N1	e	e	e	e	e	e	e	e
	N2	e	e	e	e	e	e	e	e
	N3	æ	e	æ	e	e	e	e	e
Subjekt 6	N1	e	e	e	e	e	e	e	e
	N2	æ	e	æ	e	æ	e	e	e
	N3	æ	e	e	e	æ	e	æ	e
Subjekt 7	N1	e	e	e	e	e	e	a	a
	N2	e	æ	e	e	æ	e	æ	æ
	N3	e	æ	æ	e	æ	æ	æ	æ
Subjekt 8	N1	e	e	e	e	e	e	e	e
	N2	e	e	e	e	æ	e	æ	æ
	N3	e	e	e	æ	æ	e	æ	e
Subjekt 9	N1	e	e	e	e	e	e	e	e
	N2	e	e	e	e	e	e	æ	æ
	N3	e	e	e	e	e	æ	æ	æ
Subjekt 10	N1	e	e	e	e	e	e	e	e
	N2	æ	e	æ	æ	e	æ	e	e
	N3	æ	æ	e	æ	e	æ	e	æ
Subjekt 11	N1	e	e	æ	e	e	e	e	e
	N2	æ	æ	æ	æ	æ	e	æ	æ
	N3	æ	e	æ	æ	æ	e	æ	æ
Subjekt 12	N1	e	e	e	e	e	e	e	e
	N2	e	e	æ	e	æ	e	æ	æ
	N3	æ	e	e	æ	æ	æ	æ	æ

Tabulka 1 - N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

10.1 Počáteční stav

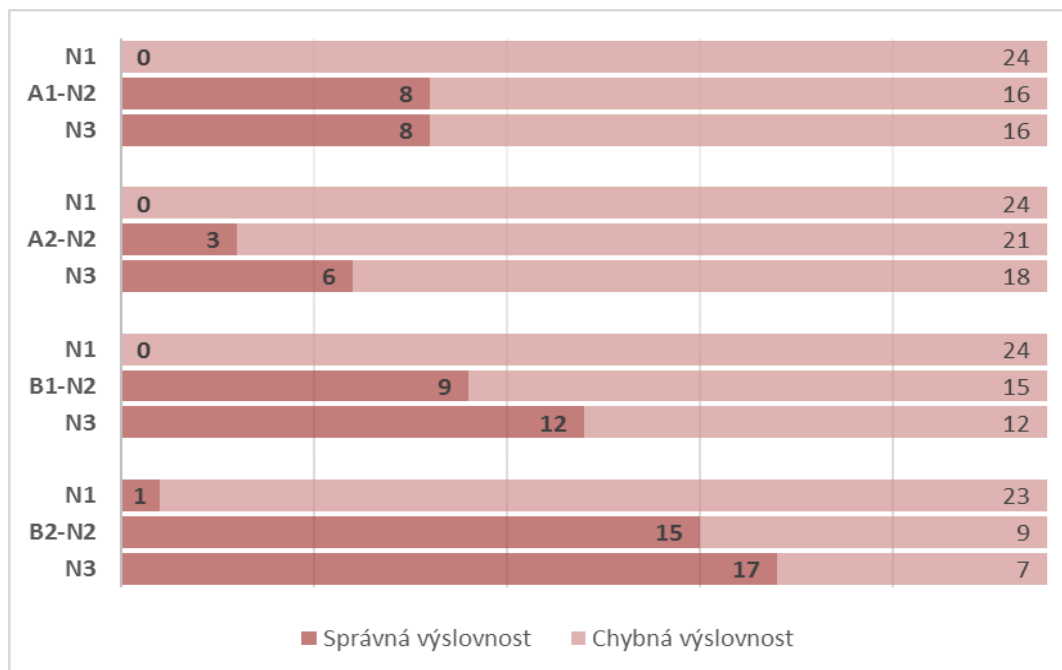
Předpoklad o časté záměně /æ/ za /e/ se ukázal být naprosto správným a všechny zkoumané kategorie disponovaly stejnou neznalostí a neschopností tvoření této hlásky ve své vlastní promluvě navzdory rozdílným jazykovým úrovním. V několika případech (S1, S2, S4 a S7) bylo /æ/ substituováno za české /a/ buďto ve slově *lap*, *nap* nebo v obou zde zmíněných. V prvních třech případech se zřejmě jedná o neznalost slov způsobenou nedostatečnou jazykovou úrovní. Nicméně je zajímavé, že respondenti neuplatnili zažitě výslovnostní pravidlo a uchýlili se k výslovnosti kopírující grafický zápis.

Zajímavým jevem vyskytujícím se také napříč všemi kategoriemi je uplatňování českého výslovnostního pravidla asimilace znělosti na konci slov, což vedlo k chybné výslovnosti a možné změně významu (např. *bad* vysloveno jako [bet]) doprovázených nežádoucím zkrácením již tak špatně užitého vokálu. Ačkoliv se správná realizace této hlásky nevyskytla v žádném z případů, správné percepce rozdílů mezi /æ/ a /e/ bylo při soustředěném poslechu schopno všech 12 účastníků.

10.2 Zhodnocení užitých logopedických cvičení

Nutno říci, že nácvik správné výslovnosti pro české mluvčí neznámého vokálu se ukázal být tím časově nejnáročnějším. Jelikož při artikulaci vokálu nevzniká žádná striktura a výsledný zvuk je ovlivněn pouze změnou objemu v dutině ústní a hrdelní, tak vše závisí na otevřenosti úst a poloze jazyka. Pokud se artikulátory jakákoliv striktura tvoří, je vnímání způsobu a místa artikulace jednodušší a pro naprosto neznalé i pochopitelnější. V tomto případě navíc hraje roli i pro české mluvčí nezvyklá otevřenost, při jejímž dosažení se jazyk automaticky posunuje směrem vzad jako při vyslovování českého dlouhého /a:/. K eliminaci tohoto jevu tedy byli respondenti potýkající se s tímto problémem vyzváni, aby si špičku jazyka v dutině ústní lehce přidrželi prstem a při otvírání úst z /e/ polohy se soustředili na to, že jazyk musí zůstat v té samé poloze při otevřeném artikulování /æ/. Pro korekci izolované realizaci /æ/ se tento postup osvědčil, nicméně se v mnoha případech nepodařilo integrovat i do řečového proudu.

V následujícím grafu je vyjádřen počet správných a chybných realizací předního otevřeného vokálu /æ/ v rámci každé kategorie pokročilosti. Celkový počet realizací u 8 slov a 3 respondentů je 24 v každé fázi.



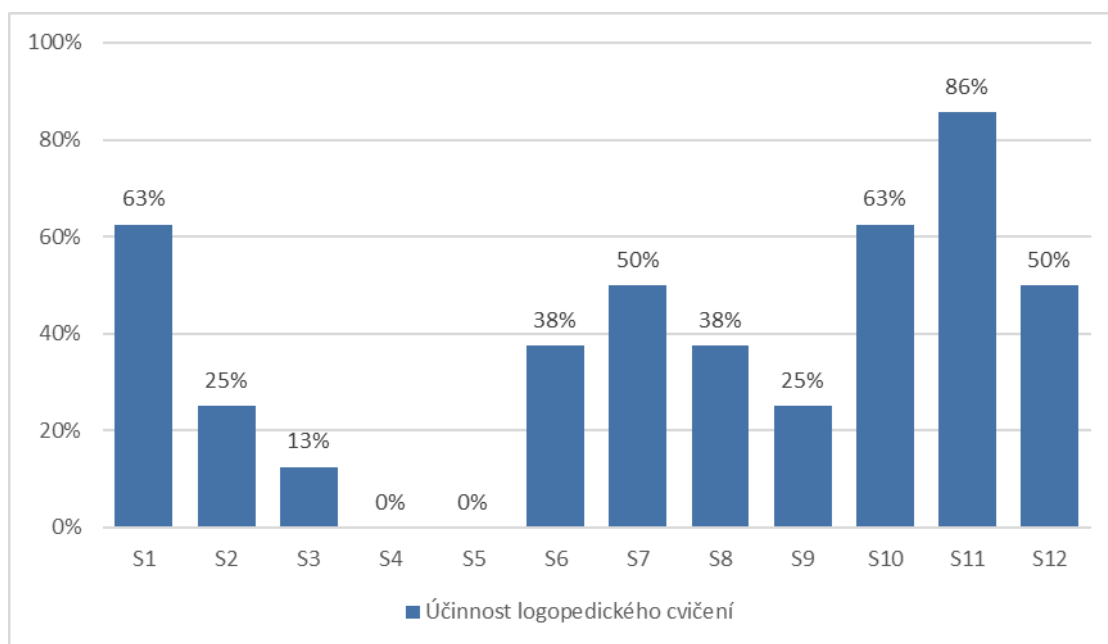
Graf 1- N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

Z výše uvedeného grafu je patrné, že užití tohoto logopedického cvičení vedlo k určitému zlepšení v rámci všech kategorií, ačkoliv se jeho účinnost diametrálně lišila. Tendence k eliminaci nežádoucí výslovnosti se zdá být úměrná s jazykovou pokročilostí každé kategorie. Výjimku zde tvoří kategorie A1, která předčila kategorii A2 v počtu realizace správných fonémů. To je do značné míry důsledkem velice nadprůměrného výkonu S1 v rámci své kategorie.

Nejpozitivnější vliv na chybnou výslovnost anglického /æ/ je zaznamenán u kategorie B2, tedy nejpokročilejší kategorie zařazené do výzkumu. Správně realizováno bylo více jak 50% pozorovaných hlásek. Kategorie B1 dosáhla přibližně 35% úspěšnosti a kategorie A2 se zlepšila o 12%.

Při následném užití českých remediálních technik došlo k minimálnímu zlepšení, pokud jsou srovnána se stavem N2. Toto zlepšení je pravděpodobně důsledkem časové posloupnosti, v jaké byly obě techniky užity – česká cvičení byla užita až po aplikaci cvičení anglických.

Účinnost užitého anglického logopedického cvičení pro každý subjekt vypočítána podle vzorce $x/(y-z)$ je prezentována následujícím grafem.



Graf 2 – S1- S12 = Subjekt 1-Subjekt 12

V případě nácviu anglického /æ/ je možné pozorovat nulový pokrok u S4 a S5, ačkoliv oba byli po absolvovaných cvičení schopni realizovat tento foném jak izolovaně, tak v krátkých slovech. Nicméně výslovnost /e/ namísto správného /æ/ je pro ně tak zautomatizovanou záležitostí, že v proudu řeči nejsou schopni nově získané dovednosti aplikovat.

Na druhou stranu je možné najít i nadprůměrný pokrok u S1, pokud ji srovnáme s respondenty se stejnou jazykovou úrovní, případně s kategorií A2. K takovému pozitivnímu výsledku přispěl dozajisté nejen vysoce proaktivní a entuziastický přístup k celému úkolu ze strany S1, ale nejspíše i fakt, že jde o samouka, který není ovlivněn dlouhodobým působením nedostatečné výuky výslovnosti a veškeré návyky si teprve osvojuje. Jako kontrast k tomu stojí S2, která angličtinu studovala pod vedením lektorky a jisté návyky již získala. Podobná situace je u S3, kterou bylo navíc vzhledem k jejímu věku obtížné namotivovat. I když ji lekce bavila, odkazovala neustále na výslovnost své učitelky angličtiny, kterou považovala za správnou.

Vysoce nadprůměrného výsledku dosáhl S11 z kategorie B2. Celý nácvik byl o to jednodušší, že si byl vědom rozdílných kvalit fonému /e/ a /æ/, nicméně se nikdy na nácvik neznámého fonému nezaměřoval a o jeho artikulaci se nepokoušel.

11 Tabulka pro frikativu dentální fortisovou /θ/

Následující tabulka prezentuje zkoumané hláskové realizace všech respondentů při aplikování druhého textu (viz Příloha 6).

		<i>thin</i>	<i>thirty</i>	<i>thousand</i>	<i>think</i>	<i>thursday</i>	<i>thirtieth</i>	<i>thirtieth</i>	<i>birthday</i>
Subjekt 1	N1	th	s	t	s	t	s	s	-
	N2	θ	θ	θ	θ	t	θ	s	z
	N3	θ	θ	t	θ	t	θ	s	z
Subjekt 2	N1	th	s	t	s	s	s	s	z
	N2	θ	f	t ^h	f	t ^h	θ	f	z
	N3	θ	f	t ^h	θ	θ	θ	f	z
Subjekt 3	N1	d	t	t	f	t	t	θ	z
	N2	θ	f	t ^h	f	θ	t	-	-
	N3	d	t	th	f	th	t	θ	z
Subjekt 4	N1	th	t	t	t	t	t	-	z
	N2	f	θ	t	θ	θ	θ	-	θ
	N3	f	θ	t	θ	th	θ	θ	θ
Subjekt 5	N1	th	t	t ^h	th	s	t	-	z
	N2	t	th	t ^h	f	t	t	θ	z
	N3	t	th	t ^h	f	t	th	θ	z
Subjekt 6	N1	t ^h	t	t	f	t	t	-	θ
	N2	θ	θ	t	f	t	t	-	z
	N3	θ	t	t	f	t	θ	-	z
Subjekt 7	N1	th	th	t	th	t	th	-	-
	N2	θ	θ	th	θ	t	th	-	z
	N3	θ	θ	θ	th	t	θ	θ	z
Subjekt 8	N1	f	f	t ^h	f	f	f	θ	θ
	N2	θ	f	θ	θ	f	f	θ	θ
	N3	θ	f	θ	θ	f	f	θ	θ
Subjekt 9	N1	th	f	th	t	t	th	f	z
	N2	θ	f	th	t	t	th	θ	z
	N3	θ	f	th	t	t	th	f	z
Subjekt 10	N1	t	f	t	t	t	t	θ	z
	N2	θ	θ	t	θ	θ	f	θ	θ
	N3	θ	θ	t	f	θ	θ	θ	θ
Subjekt 11	N1	f	f	t	f	f	f	θ	θ
	N2	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ
	N3	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ
Subjekt 12	N1	θ	th	t ^h	th	t	t	θ	-
	N2	θ	θ	t ^h	θ	θ	t	θ	θ
	N3	θ	θ	t ^h	θ	θ	t	θ	θ

Tabulka 2 - N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

11.1 Počáteční stav

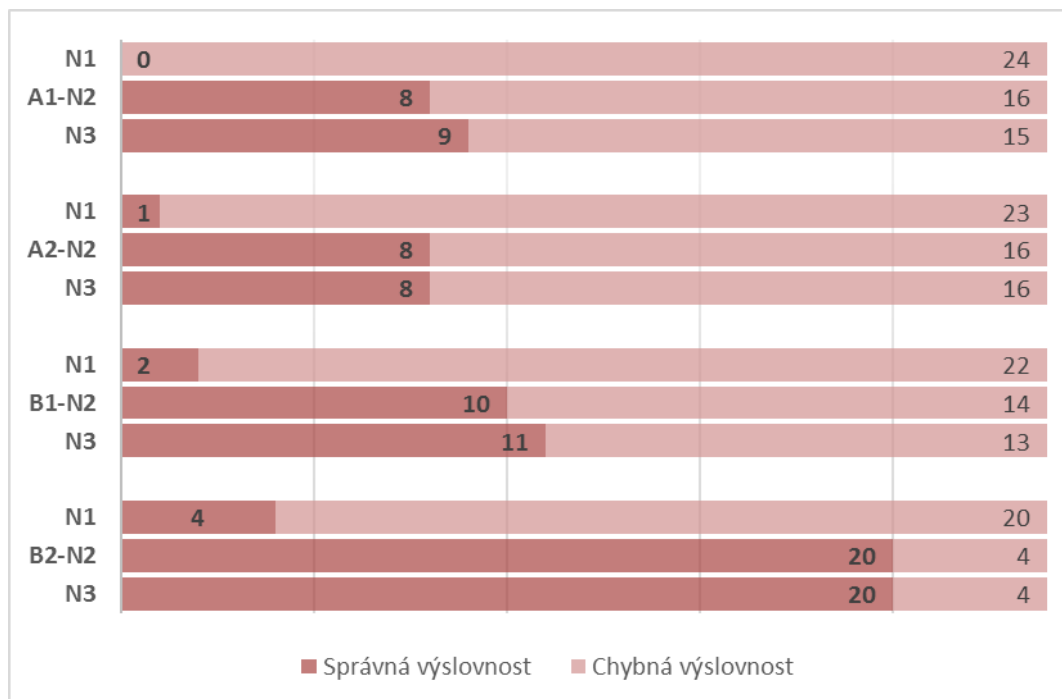
Ani u textu zaměřeného na anglickou dentální frikativu /θ/ se nepotvrdil předpoklad o úměře mezi výslovností s dosaženou úrovní angličtiny. Sporadicky se realizace správné hlásky vyskytuje ve všech zkoumaných kategoriích, ale v žádné z nich se nejedná o zautomatizované užívání. Nejčastěji substituujícími hláskami jsou labiodentální frikativa /f/, neaspirovaná alveolární exploziva /t/, její aspirovaná varianta [t^h] a /th/, jejímž užitím mluvčí imitují grafickou podobu slova. Alveolární frikativa /s/ byla užitá v jediném případě u S5, avšak u S1 a S2 výběr této hlásky převažuje. Pouze v jediném případě bylo užití alveolární explozivy /d/.

Ačkoliv nelze pozorovat žádný specifický trend v rámci jednotlivých skupin účastníků, lze určité tendence k užití jedné z hlásek najít u konkrétních slov. *Thousand* bylo ve všech případech vysloveno buďto s /t/ nebo s aspirovanou variantou [t^h]. Dalším zajímavým jevem jsou bezpochyby jediné dvě tendence výslovnosti slova *birthday*. První z nich je poměrně klasickou a často pozorovanou chybou, kdy je /θ/ zaměněno za znělou alveolární frikativu /z/. Takové slovo je pak vysloveno jako *[bɜ:zdeɪ]. V druhém případě se mluvčí uchýlili k naprostému vypuštění hlásky, která by reprezentovala grafém *th*, takže namísto [bɜ:θdeɪ] bylo přečteno *[bɜ:deɪ]. Podobná situace nastala i ve 3 případech finální pozice ve slově *thirtieth*, které bylo zakončeno na vokální element podobný /i/ užívaný u kardinální číslovky *thirty*. Na druhou stranu byla právě tato dvě slova jako jediná vyslovena se /θ/ - pětkrát ve finální pozici ve slově *thirtieth* a dvakrát ve slově *birthday*. Je tedy zřejmé, že mediální a finální pozice /θ/ je pro respondenty přirozenější než pozice iniciální.

11.2 Zhodnocení užitých logopedických cvičení

Jak ukázal prvotní předpoklad diskutovaný již v teoretické části, vysvětlení artikulačního mechanismu respondentům bylo v tomto případě jednoduché a rychlé. Návčik pomocí logopedických technik probíhal obdobně. Na konci návčiku byli všichni schopni při soustředěném projevu konsonant správně artikulovat izolovaně i ve slovech a u tří respondentů (S8, S11 a S12) bylo dokonce v průběhu návčiku přikročeno k addentálnímu způsobu artikulace.

V následujícím grafu je vyjádřen počet správných a chybných realizací konsonantu /θ/ v rámci každé kategorie pokročilosti. Celkový počet realizací u 8 slov a 3 respondentů je 24 v každé fázi.

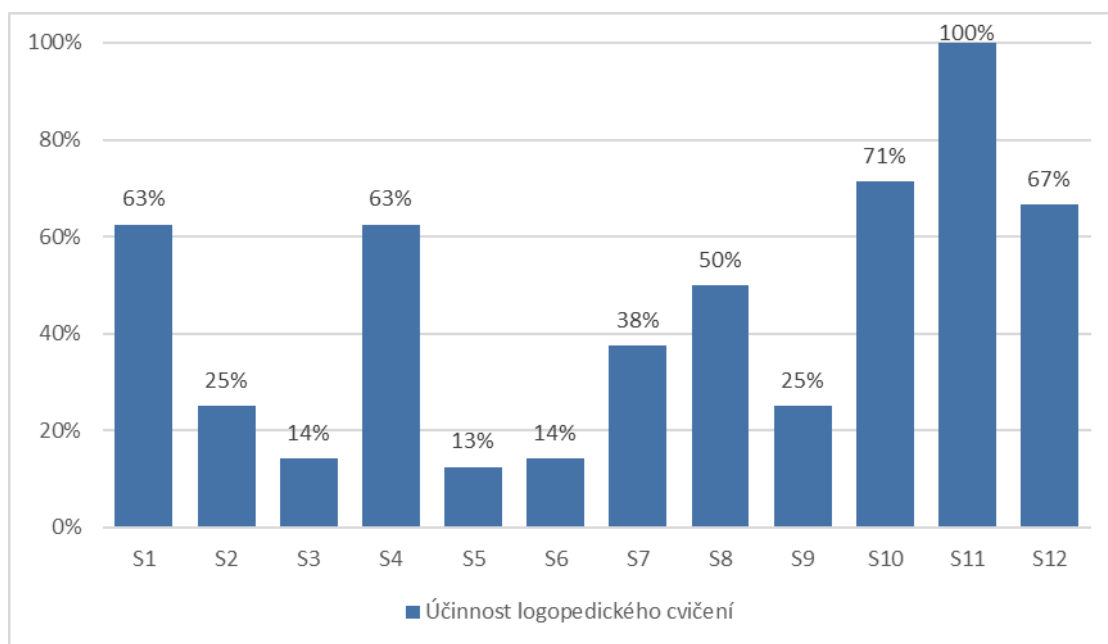


Graf 3- N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

Graf prezentuje účinnost cvičení napříč kategoriemi až na jedinou výjimku jako poměrně konstantní. Nicméně je důležité vzít v úvahu nadprůměrně dobré výsledky u S1 z kategorie A1 a S4 z kategorie A2. V obou zmíněných a kategorii B1 došlo ke korekci přibližně ve třetině pozorovaných slov. Diametrálně odlišné jsou výsledky pro kategorii B2, kde došlo ke zlepšení průměrně o 80% v rámci celé skupiny. Jazyková pokročilost zde zřejmě vedla k snazší integraci nově naučeného fonému do inventáře aktivně využívaných hlásek.

Výsledky účinnosti českých remediálních technik se v porovnání s těmi anglickými opět liší v naprosto minimální možné míře. Ve dvou kategoriích (konkrétně A2 a B2) není dokonce zaznamenán žádný pokrok, ačkoliv i zde byla česká cvičení užitá až po aplikování těch anglických logopedických.

Účinnost užitého anglického logopedického cvičení pro každý subjekt vypočítána podle vzorce $x/(y-z)$ je prezentována následujícím grafem.



Graf 4 – S1- S12 = Subjekt 1-Subjekt 12

Při aplikaci logopedického cvičení zaměřeného na konsonant /θ/ došlo u každého respondenta alespoň k určitému pokroku. Ve svých kategoriích na první pohled svou úspěšností korekce výslovnosti dominují S1 a S4. Zatímco u S1 jde o pokrok zapříčiněný především důvody diskutovanými v předchozí kapitole (velice proaktivní přístup a nezakořeněné špatné výslovnostní návyky) u S4 jde pravděpodobně o vliv sigmatismu, kterým tento respondent dříve trpěl. I dnes je v jeho orálním projevu znát tendence pro interdentalní artikulaci teoreticky ostrých sykavek, ačkoliv již v pubertě došlo k výrazné korekci.

Subjekty S11 a S12 si byli vzhledem k velmi častému kontaktu s rodilými mluvčími vědomi, že /θ/ nevyslovují správně nebo v pozicích, v kterých by měli, avšak korekcí výslovnosti se v tomto ohledu nikdy nezabývali. Po absolvování logopedických cvičení pak došlo k výraznému zlepšení. Zajímavá je tendence, která se u méně pokročilých mluvčích objevila. U S3, S4 a S5 došlo k záměně, kdy se místo alofonních variant alveodentální explozivy /t/, přiklonili k akusticko-auditivně bližší labiodentální frikativě /f/.

12 Tabulka pro frikativu dentální lenisovou /ð/

Následující tabulka prezentuje zkoumané hláskové realizace všech respondentů při aplikování třetího textu (viz Příloha 6).

		<i>they</i>	<i>brother</i>	<i>that</i>	<i>Mother's</i>	<i>neither</i>	<i>father</i>	<i>mother</i>	<i>bothered</i>
Subjekt 1	N1	ð	d	d	d	d	d	d	d
	N2	ð	ð	d	d	d	ð	d	d
	N3	ð	ð	d	d	d	ð	d	d
Subjekt 2	N1	th	d	d	d	d	d	d	d
	N2	th	d	d	d	ð	d	ð	ð
	N3	ð	d	th	ð	d	ð	ð	θ
Subjekt 3	N1	d	d	d	d	d	d	d	d
	N2	d	ð	d	ð	d	ð	ð	d
	N3	ð	ð	d	ð	d	ð	ð	d
Subjekt 4	N1	d	d	d	d	d	d	d	d
	N2	ð	ð	d	ð	d	ð	ð	ð
	N3	ð	ð	d	ð	ð	ð	ð	ð
Subjekt 5	N1	d	d	d	d	d	d	d	d
	N2	d	d	d	d	d	d	d	d
	N3	d	ð	d	ð	d	ð	ð	d
Subjekt 6	N1	d	d	d	d	d	d	d	d
	N2	ð	d	d	d	d	d	d	d
	N3	th	d	d	d	d	d	d	d
Subjekt 7	N1	d	d	d	d	d	d	d	d
	N2	ð	ð	d	ð	d	ð	ð	d
	N3	d	ð	d	ð	ð	d	d	d
Subjekt 8	N1	d	d	d	d	d	d	d	d
	N2	ð	d	d	d	d	d	d	d
	N3	ð	ð	d	d	d	d	d	d
Subjekt 9	N1	d	d	d	d	d	d	d	d
	N2	ð	d	ð	d	d	ð	ð	d
	N3	ð	d	d	d	d	ð	ð	d
Subjekt 10	N1	d	d	d	d	d	d	ð	d
	N2	ð	ð	d	d	d	ð	ð	d
	N3	ð	ð	d	d	ð	ð	ð	d
Subjekt 11	N1	d	d	d	d	d	d	d	d
	N2	ð	ð	d	ð	ð	ð	ð	ð
	N3	ð	ð	d	ð	ð	ð	ð	ð
Subjekt 12	N1	d	d	d	d	d	d	d	d
	N2	ð	ð	d	d	d	d	d	d
	N3	ð	ð	d	d	d	ð	d	d

Tabulka 3 - N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

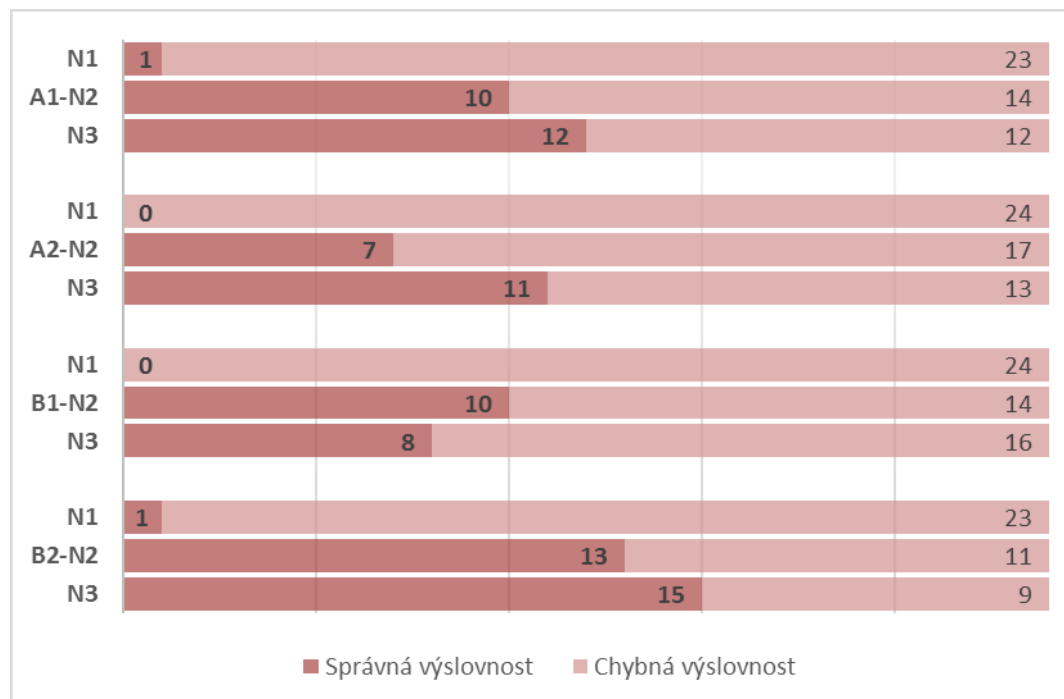
12.1 Počáteční stav

Výslovnostní tendence jsou v tomto případě naprosto zřejmé. Ve všech případech mluvčí vyslovovali alveolární exploziv /d/ namísto dentální frikativy /ð/. Výjimku tvoří S3, která slovo *they* vyslovila s [th], tedy jako *[theɪ]. Pouze ve dvou případech byla zaznamenána správná výslovnost. S1 vyslovil správně zájmeno *they* [ðeɪ] a S11 slovo *mother* [mʌðə]. Schopnost rozlišit /d/ a /ð/ v percepci se ukázala být také problematickou a to obzvláště v mediálních pozicích. Při čtení tohoto textu se do značné míry projevila tendence účastníků k výslovnosti koncového konsonantu /r/, který není pro britský standard reprezentovaný RP typický. Ve slovech *mother*, *brother*, *father* se všichni přiklonili k americkému standardu a koncové /r/ artikulovali.

12.2 Zhodnocení užitých logopedických cvičení

Obdobně jako u neznělého protějšku, tak i u počáteční fáze nácviку konsonantu /ð/ se ukázala počáteční fáze nácviку bezproblémová, jelikož respondenti docílili správné pozice jazyka již v předchozím cvičení. Jediným rozdílem bylo pouhé rozeznění hlasivek a tím dosažení znělosti. Izolované artikulace tak byli schopni všichni respondenti. U tří respondentů (S8, S10 a S11) byl zvolen addentální způsob artikulace, jelikož si ji zdárně osvojili již v předchozím cvičení. Při nácviку subjektům nedělalo problém správně artikulovanou hlásku realizovat v iniciálních (např. *that*, *they*), případně ve finálních pozicích (např. *with*, *clothe*). Mediální pozice hlásky /ð/ nicméně představovaly pro mnohé skutečný problém. Pokud se /ð/ nacházelo v intervokální pozici mezi dvěma předními vokály (např. *teething*), byl respondent schopen jednoduše dosáhnout interdentální/addentální pozice jazyka. Situace byla náročnější, pokud /ð/ následovalo po středním (např. *mother*), případně zadním (např. *bother*) vokálu.

V následujícím grafu je vyjádřen poměr správných a chybných realizací konsonantu /ð/ v rámci každé kategorie pokročilosti. Celkový počet realizací u 8 slov a 3 respondentů je 24 v každé fázi.

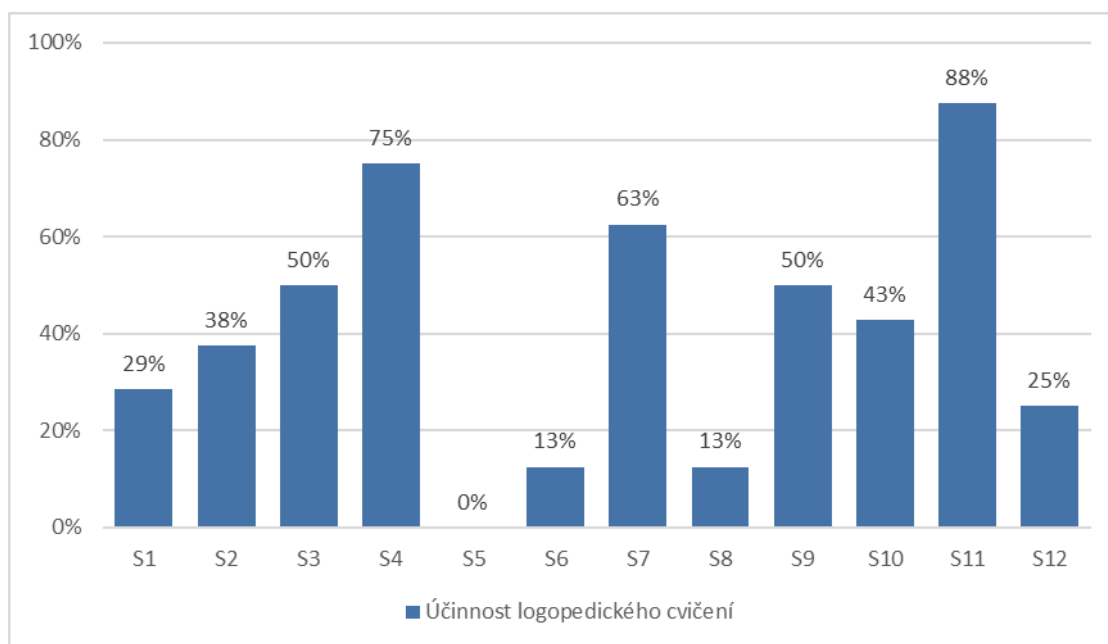


Graf 5- N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

Ačkoliv by se daly předpokládat velice podobné výsledky jako po nácviku neznělého protějšku k lenisové frikativě /ð/, lze najít odlišnosti nejen při porovnání celých skupin, ale i při srovnání jednotlivých subjektů (viz níže). Nejvýraznější je rozdíl v úspěšnosti u nejpokročilejší ze zkoumaných kategorií – B2. V tomto případě nebyla korekce tak úspěšná, jako tomu bylo u předchozí hlásky, ačkoliv celková úspěšnost stále dosahuje 50%. U zbylých skupin lze pozorovat srovnatelné výsledky s těmi u neznělého /θ/, což je přibližně 40% u kategorie A1 a B1 a necelých 30% u kategorie A2.

Zajímavé je také poměrně vysoké zlepšení po užití české remediální techniky u nejméně úspěšné kategorie, tedy A2. Nárůst je způsoben korekcí výslovnosti jednoho respondenta, konkrétně S5, kterému anglické cvičení nepomohlo k dosažení správné výslovnosti /ð/ ani v jednom z případů. Díky české remediální technice však zlepšil výslovnost zkoumané hlásky v 50% ze všech výskytů.

Účinnost užitého anglického logopedického cvičení pro každý subjekt vypočítána podle vzorce $x/(y-z)$ je prezentována následujícím grafem.



Graf 6 – S1- S12 = Subjekt 1-Subjekt 12

Stejně jako u celých kategorií, i v případě jednotlivců se účinnost logopedického cvičení zaměřeného na /ð/ liší od účinnosti cvičení jeho neznělého protějšku. Pokud takový rozdíl existuje, je jeho trend spíše negativní (S1, S8, S10 a S12). Je zajímavé, že ačkoliv se v textu vyskytují slova hláskově si velmi blízká (*father, mother, brother*), nepodařilo se respondentům realizovat hlásku /ð/ symetricky ve všech případech výskytu.

Nejúspěšněji cvičení opět zapůsobilo na S11, který byl po nácviku schopen správně realizovat /ð/ v 88% případů. U S4 může být vysoké procento úspěšnosti, stejně jako v předchozím případě, ovlivněno poruchou řeči (sigmatismus), kterou subjekt dříve trpěl. Jako protiklad těmto pozitivním výsledkům stojí již výše diskutovaný S5, u kterého nedošlo k žádnému posunu a pomohla až aplikace české remediální techniky.

U S6 a S8 došlo ke korekci pouze v jediném z možných 8 případů. Oba správně vyslovili zájmeno *they*, tedy /ð/ v iniciální pozici. Nicméně artikulace této hlásky v mediálních pozicích neprošla u těchto subjektů žádnou pozitivní změnou.

13 Tabulka pro nazálu velární lenisovou /ŋ/

Následující tabulka prezentuje zkoumané hláskové realizace všech respondentů při aplikování čtvrtého textu (viz Příloha 6).

		<i>sing</i>	<i>singers</i>	<i>singing</i>	<i>singing</i>	<i>song</i>	<i>setting</i>	<i>king</i>	<i>strong</i>
Subjekt 1	N1	ŋk	ŋg	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk
	N2	n	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	ŋk	n	ŋk
	N3	ŋ	ŋ	n	n	ŋk	ŋ	ŋ	ŋk
Subjekt 2	N1	ŋk	ŋg	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk
	N2	ŋk	ŋg	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋ	ŋ
	N3	ŋk	ŋg	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋ	ŋ
Subjekt 3	N1	ŋk	ŋg	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk
	N2	ŋk	ŋg	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋ	ŋk
	N3	ŋk	ŋ	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋ	ŋk
Subjekt 4	N1	ŋk	ŋg	ŋ	ŋk	ŋk	ŋk	n	ŋk
	N2	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	ŋk	ŋ	n
	N3	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	ŋk	ŋ	n	ŋk
Subjekt 5	N1	ŋk	ŋg	ŋ	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk
	N2	ŋk	ŋg	ŋ	ŋk	ŋk	ŋk	ŋ	ŋk
	N3	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk
Subjekt 6	N1	ŋk	ŋg	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk
	N2	ŋ	ŋ	ŋg	ŋ	ŋ	ŋk	ŋ	ŋk
	N3	ŋk	ŋg	ŋ	ŋk	ŋk	ŋk	ŋ	ŋk
Subjekt 7	N1	ŋk	ŋg	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk
	N2	ŋk	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	ŋk	ŋ	ŋk
	N3	ŋ	ŋ	n	ŋ	ŋk	ŋ	ŋ	ŋk
Subjekt 8	N1	ŋk	ŋg	ŋ	ŋ	ŋk	ŋ	ŋk	ŋk
	N2	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	n	ŋ	ŋk	ŋk
	N3	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ
Subjekt 9	N1	ŋk	ŋg	ŋg	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk
	N2	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	ŋk	ŋk	ŋ	ŋk
	N3	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	ŋk	ŋk	ŋ	ŋ
Subjekt 10	N1	ŋk	ŋg	ŋg	n	ŋk	ŋk	ŋk	ŋk
	N2	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	n	ŋk	ŋk
	N3	ŋ	ŋ	ŋ	n	ŋk	ŋ	n	ŋk
Subjekt 11	N1	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	nk	ŋk
	N2	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ
	N3	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	n
Subjekt 12	N1	ŋk	n	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	ŋ	n
	N2	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	n	ŋk	ŋ	ŋ
	N3	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋ	ŋk	ŋk	ŋ

Tabulka 4 - N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

13.1 Počáteční stav

U textu zaměřeného na velární nazálu /ŋ/ jsou počáteční výsledky opět poměrně konstantní, avšak lze rozeznat určité tendence spojené s jazykovou úrovní a faktickému vystavení kontaktu s rodilými mluvčími. Chybná výslovnost je ve většině případů stejná - ve finálních pozicích dochází k užití [ŋk] vlivem asimilace koncové znělé souhlásky na párovou neznělou, a v mediálních k užití [ŋg]. Pouze třikrát bylo zaznamenáno vyslovení alveolárního /n/. Jednou u S10 v mediální pozici ve slově *singing*, S5 ve finální pozici slova *king* a u S12 ve finální pozici slova *strong*.

S4 a S5 realizovali správně mediální /ŋ/ v *singing*. V kategorii B1 realizoval S8 /ŋ/ v obou instancích ve slově *singing* a ve finální pozici slova *setting*. Častý kontakt s rodilými mluvčími se v tomto případě pozitivně projevil na S12 a především S11, který velární /ŋ/ vyslovil v 6 z 8 případů. Kontrastem tomu je S7, který je sice kontaktu s rodilými mluvčími také vystaven, avšak velární nazálu /ŋ/ nerealizoval ani v jednom z případů. Roli zde může hrát jak pokročilý věk, v kterém se začal angličtině učit, tak fakt, že jsou pro něj primární jiné jazykové dovednosti.

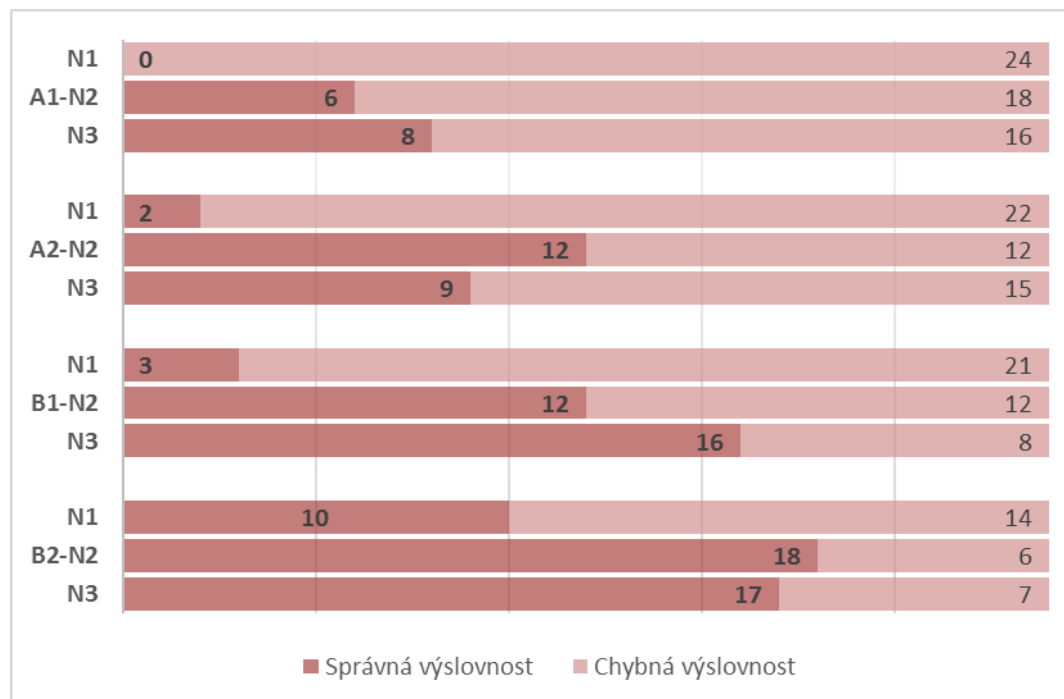
Recepce fonémických kontrastů v tomto případě korelovala s věkem. Pro nejmladší účastníky výzkumu – S3 v kategorii A1 a S6 v kategorii A2 – bylo problematické rozlišení /ŋ/ ve finálních pozicích. Ostatním nedělalo problém /ŋ/ rozpoznat, ačkoliv se ve dvou případech domnívali, že jde o známky amerického akcentu.

13.2 Zhodnocení užitých logopedických cvičení

Ačkoliv se /ŋ/ řadí mezi konsonanty, takže je artikulace tvořena za pomoci nějaké obstrukce (v tomto případě konkrétně závěru), je vzhledem k místu tvoření této striktury vysvětlení a názorné předvedení složitější. Především u začátečníků (A1) a některých dalších jednotlivců bylo přikročeno bez teoretického úvodu rovnou k samotnému nácviku za pomoci logopedických technik.

Vzhledem k úspěšnosti výslovnosti S11 a S12 před užitím jakékoliv remediální techniky se v jejich případě přistoupilo rovnou k nácviku hlásky v kombinaci s dalšími hláskami a ve slovech.

V následujícím grafu je vyjádřen počet správných a chybných realizací konsonantu /ŋ/ v rámci každé kategorie pokročilosti. Celkový počet realizací u 8 slov a 3 respondentů je 24 v každé fázi.

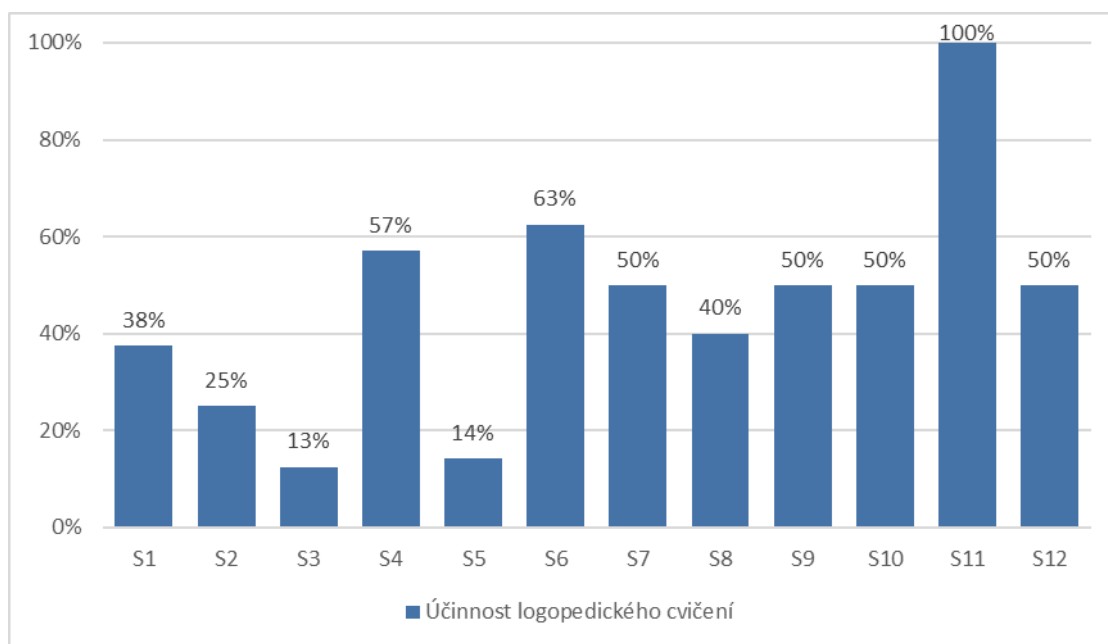


Graf 7 - N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

Zhodnocení účinnosti logopedického cvičení v rámci skupin je v tomto případě problematičtější, nežli tomu bylo v předchozích případech. Počáteční stav, tedy schopnost správné artikulace před aplikací remediálních cvičení, byl v kategorii B2 zásadně odlišný od ostatních skupin. S11 a S12 totiž zkoumanou hlásku užívali poměrně zdařile ve svém orálním projevu již před samotnou aplikací jakékoliv techniky. Nicméně i tak v této kategorii došlo ke zlepšení téměř o 80% oproti původnímu stavu. Nejmenší pokrok byl zaznamenán u kategorie A1, tedy nejméně pokročilé. Tam došlo ke zlepšení v pouhých 25% oproti původnímu stavu. Kategorie A2 a B1 byly srovnatelně úspěšné. Po aplikovaní logopedického cvičení bylo správně realizováno 50% ze všech pozorovaných výskytů hlásky /ŋ/.

Po aplikaci české remediální techniky došlo ke zhoršení u kategorie A2, jelikož S6 poté začala opět užívat varianty [ŋk], místo žádoucí velární nazály. Důvodem může být užití cvičení, které vychází právě z tvoření /ŋ/ z českých slov obsahujících [ŋk] (viz kapitola 6.4.1.)

Účinnost užitého anglického logopedického cvičení pro každý subjekt vypočítána podle vzorce $x/(y-z)$ je prezentována následujícím grafem.



Graf 8 – S1- S12 = Subjekt 1-Subjekt 12

Jak je z grafu patrné, účinnost logopedického cvičení se výrazně liší pouze v několika případech. Zatímco u S11 bylo dosaženo 100% správné výslovnosti pozorovaného jevu, u S3 a S5 je možné pozorovat naprosto minimální pokrok, kterého bylo navíc v obou případech dosaženo u stejného slova – *king*. S1 dosáhl 38% a S8 40% úspěšnosti, což je vzhledem k celkovému průměru jen lehce podprůměrný výsledek. Účinnost cvičení se u ostatních respondentů pohybuje mezi 50% – 63%.

14 Shrnutí

Z výše získaných dat je zřejmé, že prvotní předpoklad o úměře mezi celkovou jazykovou a výslovnostní kompetencí je do jisté míry mylný. Nicméně práce je zaměřena pouze na 4 segmentální jevy anglické výslovnosti, což ani zdaleka nepokrývá veškeré problematické jevy, s kterými se rodilý český mluvčí potýká při osvojování angličtiny jako cizího jazyka. Nutno zmínit fakt, že například suprasegmentální jev, tzv. vázání slov, byl častější u vyšších kategorií a především u respondentů, kteří angličtinu aktivně užívají v komunikaci s cizinci.

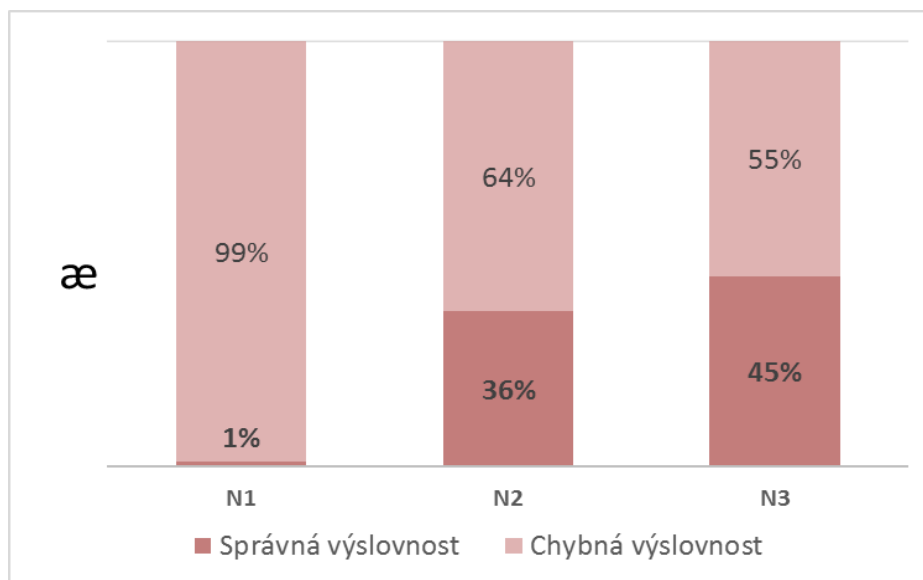
Pokud se zaměříme na účinnost všech užitých logopedických cvičení jako celku, je možné zaznamenat trend, kdy pokročilejší mluvčí dosahovali po nácviku lepších výsledků, nežli začátečníci. Toto tvrzení však nelze ani v rámci této práce bez výjimky generalizovat, jelikož jednotlivé výkony ovlivňovalo nespočet faktorů a tak lze v několika případech pozorovat vyšší procento úspěšnosti u méně pokročilých mluvčích a naopak.

S výše zmíněným souvisí další bod. Při výuce v jakékoliv oblasti je nesmírně důležité vzít v úvahu individuální dispozice studentů a kvůli nim být schopen jisté variability v rámci osvojených výukových metod a postupů. I v tomto výzkumu bylo u různých respondentů dosaženo diametrálně odlišných výsledků, ačkoliv na ně byly aplikovány stejné remediální techniky. Jedním z důležitých faktorů je bezesporu věk. Nejmladší účastník (S3) dosáhl celkově naprosto minimálního pokroku, ačkoliv panuje všeobecně známý předpoklad o tom, že děti mají pro učení jazyka lepší dispozice. Nicméně v tomto případě šlo o výuku výslovnosti v krátkodobém časovém horizontu, v čemž zpravidla dominují starší respondenti.¹ Dalšími faktory jsou například motivace, či kontakt s rodilými mluvčími, který zpravidla při výuce výslovnosti působí pozitivně.

Ačkoliv je tedy nutné ve výukové praxi dostatečně variovat a být kreativní, jsou možná určitá doporučení vyplývající z výsledků této práce. Jako první je bezpochyby důležité uvést vůbec samotné zapojení výuky výslovnosti do hodin. Jak ukázaly rozhovory a pak jednotlivé výkony, výuka výslovnosti je v českém prostředí ve většině případů naprosto opomíjena nebo alespoň silně zanedbávána. Dalším doporučením je

¹ O tomto tématu pojednává studie OLSON, Linda L. a S. Jay SAMUELS. The Relationship between Age and Accuracy of Foreign Language Pronunciation. *The Journal of Educational Research* [online]. 1973, 66(6), 263-268.

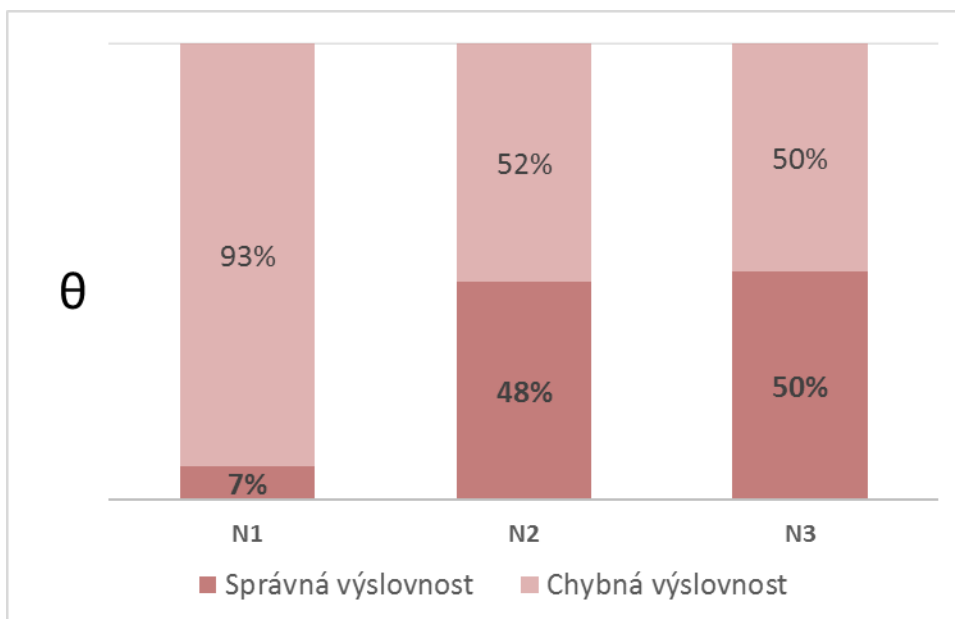
pravidelné opakování. Ve všech případech došlo k mírnému zlepšení po aplikaci dalších remediálních technik. V následujících čtyřech grafech budou vždy uvedeny celkové výsledky ve všech fázích výzkumu pro jednu ze zkoumaných hlásek a následně identifikována doporučení z toho vyplývající.



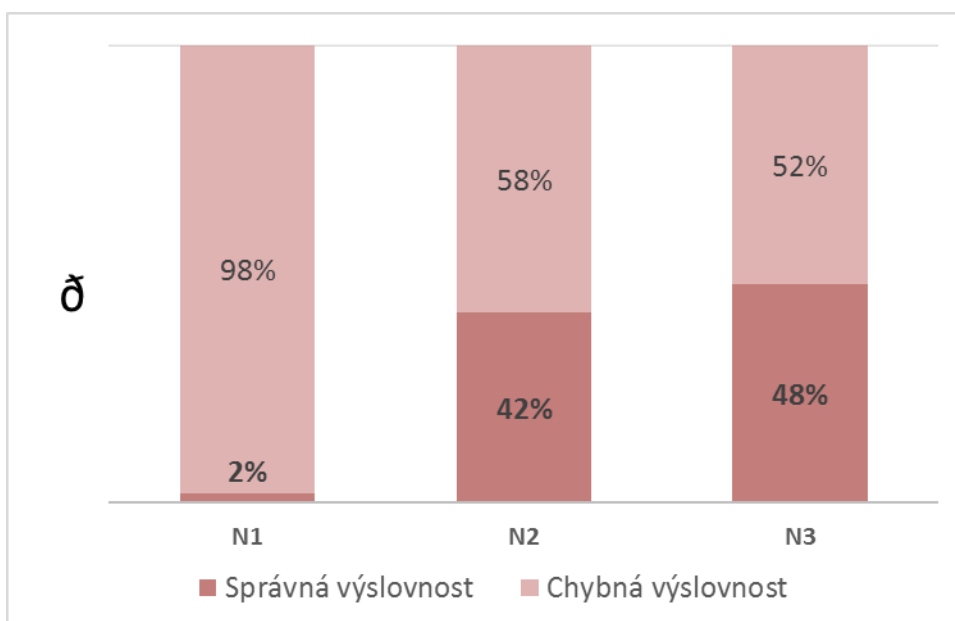
Graf 9 - N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

Pomocí logopedického cvičení zaměřeného na anglický přední otevřený vokál /æ/ se docílilo 35% zlepšení výslovnosti této hlásky. Metody popsané v teoretické části práce byly snadno aplikovatelné a vzhledem k výsledkům i poměrně efektivní. Velice kladně byla přijata především počáteční fáze nácviku, v které měli respondenti artikulovat sekvenci vokálů a přitom vnímat pozici zapojených artikulátorů. Mnohým to přiblížilo polohu a činnost artikulátorů při tvoření každého z vokálů, což pomohlo k snadnějšímu rozlišení především mezi českým /e/, českým /a/ a anglickým /æ/.

K výrazné korekci nicméně došlo i po užití českého remediálního cvičení, které v tomto případě obsahovalo především cvičení zaměřené na minimální páry. Ty sice byly užity i během prvního sezení, nicméně v mnohem menší míře. Zajímavé je, že někteří z respondentů si vzpomněli, že obdobná cvičení během hodin také dělali, ale neboť jim nebyla řádně vysvětlena a nebyla s nimi nacvičena správná artikulace anglického /æ/, postrádala aplikace těchto cvičení smysl.

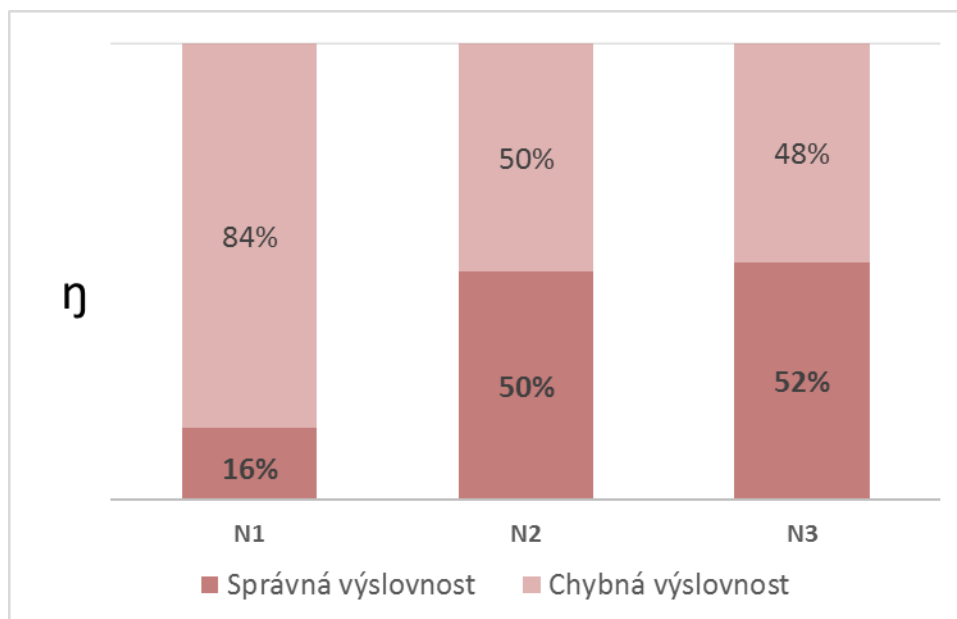


Graf 10 - N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik



Graf 11 - N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

Logopedická cvičení zaměřená na addentální/interdentální frikativy /θ/ a /ð/ se v celkovém hodnocení jeví jako neúčinnější. Technika **Sound Approximation**, která využívá respondentem již ovládané vokály jako počáteční artikulační pozici pro vytvoření anglického /θ/ (eventuálně /ð/) byla efektivní a společně s artikulováním sekvencí /f/ - /θ/ - /s/ (eventuálně /v/ - /ð/ - /z/) doprovázeného gesty z techniky **Visual Cues** vedla k prohloubení povědomí o rozdílném umístění jazyka.



Graf 12 - N1 = nahrávka zachycující počáteční stav; N2 = stav po užití anglických logopedických cvičení; N3 = stav po užití českých remediálních technik

Ačkoliv je po užití logopedického cvičení zaměřeného na velární nazálu /ŋ/ správně artikulováno největší procento z pozorovaných slov, jeho účinnost je fakticky nejnižší, jelikož ke zlepšení došlo v pouhých 34%. To je způsobeno především poměrně vysokým procentem realizovaných /ŋ/ v počátečním stavu, tzn. před užitím jakékoliv remediální techniky.

Jelikož bylo vysvětlování místa artikulace v tomto případě problematické a obtížné na pochopení, substituovala ji technika **Sound Approximation**. Díky ní se podařilo všem artikulovat hlásku izolovaně. U některých respondentů pomohlo jemné přidržení špičky jazyka za spodními řezáky, aby nedošlo k artikulaci alveolární nazály /n/. Povědomí o rozdílech mezi těmito hláskami prohloubilo užití sekvence hlásek /m/ - /n/ - /ŋ/ doprovázené gesty z techniky **Visual Cues**.

15 ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce je využití logopedických cvičení při řešení výslovnostních problémů českých uživatelů angličtiny. Nejdříve byly porovnány fonologické systémy obou jazyků a následně identifikovány problémové rysy anglické výslovnosti pro české mluvčí. Již v této části práce se ukázal být inventář potencionálně obtížných jevů opravdu rozsáhlý, a tak bylo nutné vybrat pouze ty, které činí českým mluvčím artikulační potíže a navíc může jejich chybná realizace způsobit komunikační potíže. Nicméně například problematika spojená se záměnou longiorových hlásek a diftongů by si zajisté zasloužila bližší pozornost.

Pro vybrané jevy byly následně porovnány české remediální techniky s logopedickými cvičeními pocházejícími z anglofonních oblastí. Limitace pro výběr těchto cvičení byly nemalé vzhledem ke skutečnosti, že mají být použitelná v běžné výukové praxi a měla by vyhovovat potřebám českých mluvčích. Účinnost cvičení splňujících tyto podmínky byla ověřena na heterogenním souboru dvanácti respondentů s různou jazykovou úrovní. Pro analýzu byly pořízeny nahrávky před aplikováním remediálních technik, po užití anglických logopedických cvičení a následně i těch českých.

Na tomto místě je důležité zmínit fakt, že celkový počet respondentů není natolik obsáhlý, aby data vyplývající z výzkumu bylo možné generalizovat. Nicméně i tak je možné pozorovat určité tendence při praktické výuce výslovnosti založené na navržených logopedických cvičení.

S metodologií souvisí i problematika spojená s nastavením jasné hranice klasifikace zkoumaných hlásek. Rozčlenění souvislé promluvy na jednotlivé fonémy a jejich následná kategorizace se ukázal být jako časově velice náročný úkol. Pro zachování objektivitu při analýze nahrávek bylo nutné dodržet mezi jednotlivými poslechy delší časový horizont, aby nedošlo k nechtěnému posunu stanovené hranice. Navíc každá z nahrávek podstoupila 3 série poslechů, kdy byly výsledky pokaždé zaznamenány do prázdné tabulky, aby nedošlo k ovlivnění výsledků hodnotami zaznamenanými během předchozích analýz. Sporné případy nakonec byly konzultovány s rodilým mluvčím.

Konečné výsledky výzkumu prezentují stav výuky anglické výslovnosti jako horší, než byl původní předpoklad. Ani pokročilé jazykové kategorie, které se tohoto výzkumu účastnily, nebyly schopné správné artikulace sledovaných jevů bez předchozí korekce. Následně užitá logopedická cvičení se ukázala být srovnatelně účinná jako remediální techniky užívané v současné české výukové praxi. Z tohoto zjištění vyplývají základní doporučení, které by mohly pomoci k osvojení/korekci správných výslovnostních návyků. Nicméně je důležité vzít v úvahu skutečnost, že i v rámci tohoto výzkumu nebyla účinnost konstantní a jednotliví respondenti reagovali na užitá remediální cvičení různě. To je samozřejmě jistou překážkou v rámci tradiční české skupinové výuky a je tedy nezbytný i jistý individualizovaný přístup.

16 BIBLIOGRAFIE

GIBBON, Fiona. Vowel Disorders and Children with CAS. *Apraxia Kids* [online]. CASANA, 2010. /cit 2016-29-06/. Dostupné z: < <http://www.apraxia-kids.org>>

JONES, Daniel. *An Outline of English Phonetics ... with 131 Illustrations*. [online] New York: G.E. Stechert, 1922. /cit. 2016-04-20/. Dostupné z: <<https://archive.org/details/cu31924027389505>>.

JUNKOVÁ, Bohumila. *Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie: Pro posluchače pedagog.fak.* České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1991. ISBN 80-7040-034-X.

KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika a fonologie* [online]. 3 vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009 /cit. 2016-04-07/. Elportál. Dostupné z: <<http://is.muni.cz/elportal/?id=852835>>. ISSN 1802-128X.

MARSHALLA, Pam. Pam's Place Cues - Consonants - Full Video. In: *Youtube* [online]. Zveřejněno 3. 11. 2009a /vid 2016-06-20/. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=4te9DY1jTc8>

MARSHALLA, Pam. Pam's Place Cues - Vowels - Full Video. In: *Youtube* [online]. Zveřejněno 4. 11. 2009b /vid 2016-06-20/. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=4te9DY1jTc8>

PAČESOVÁ, Jaroslava. *Fonetika a fonologie současné angličtiny*. Brno: Masarykova univerzita, 1990. IBN 80-210-0000-7.

OLSON, Linda L. a S. Jay SAMUELS. The Relationship between Age and Accuracy of Foreign Language Pronunciation. *The Journal of Educational Research* [online]. 1973, **66**(6), 263-268 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/27536436>

ROACH, Peter. *English phonetics and phonology: a practical course*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 0521407184.

ROMPORTL, Milan. *Základy fonetiky*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

SECORD, Wayne. *Eliciting sounds: techniques and strategies for clinicians*. 2nd ed. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning, c2007. ISBN 1401897258.

SKALIČKOVÁ, Alena. *Fonetika současné angličtiny: učebnice pro vys. školy*. 2. vyd. Praha: SPN, 1987.

VOLÍN, Jan. Český student angličtiny a dentální artikulace /θ/ a /ð/. *ATE Newsletter*. 2000a, 11(2), 62-67. ISSN 1210-0196.

VOLÍN, Jan. Proč je /ŋ/ obtížnou hláskou pro české studenty angličtiny. *ATE Newsletter*. 2000b, 11(1), 51-57. ISSN 1210-0196.

VOLÍN, Jan. Establishing a phonemic contrast: The case of the English front open vowel. *ATE Newsletter*. 2001, 12(1), 41-47. ISSN 1210-0196.

VOLÍN, Jan. Front mid versus front open vowel: a colourful contrast. *ATE Newsletter*. 2009, 21(1), 32-35. ISSN 1210-0196

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2015).
In: *International Phonetic Association* [online]. 2015 /cit. 2016-05-01/. Dostupné z:
<<https://www.internationalphoneticassociation.org> >

Teaching Speech Sounds: The Process of Articulation Therapy. *Heather's Speech Therapy* [online]. PDCD, 2011 /cit. 2016-07-03/. Dostupné z:
<<http://heatherspeechtherapy.com> >

17 PŘÍLOHY

Příloha 1: Seznam anglických fonémů a jejich transkripčních znaků

List of symbols used

1. Symbols for phonemes

i	as in 'pit' pɪt	i:	as in 'key' ki:
e	as in 'pet' pet	ɑ:	as in 'car' kɑ:
æ	as in 'pat' pæt	ɔ:	as in 'core' kɔ:
ʌ	as in 'putt' pʌt	u:	as in 'coo' ku:
ɒ	as in 'pot' pɒt	ɜ:	as in 'cur' kɜ:
ʊ	as in 'put' pʊt		
ə	as in 'about, 'upper' əbaʊt, ʌpə		
eɪ	as in 'bay' beɪ	əʊ	as in 'go' gəʊ
aɪ	as in 'buy' baɪ	aʊ	as in 'cow' kaʊ
ɔɪ	as in 'boy' bɔɪ		
ɪə	as in 'peer' pɪə		
eə	as in 'pear' peə		
ʊə	as in 'poor' pʊə		
p	as in 'pea' pi:	b	as in 'bee' bi:
t	as in 'toe' təʊ	d	as in 'doe' dəʊ
k	as in 'cap' kæp	g	as in 'gap' gæp
f	as in 'fat' fæt	v	as in 'vat' væt
θ	as in 'thing' θɪŋ	ð	as in 'this' ðɪs
s	as in 'sip' sɪp	z	as in 'zip' zɪp
ʃ	as in 'ship' ʃɪp	ʒ	as in 'measure' meʒə
h	as in 'hat' hæt	l	as in 'led' led
m	as in 'map' mæp	r	as in 'red' red
n	as in 'nap' næp	j	as in 'yet' jet
ŋ	as in 'hang' hæŋ	w	as in 'wet' wet
tʃ	as in 'chin' tʃɪn	dʒ	as in 'gin' dʒɪn

(Roach 1998, s. 7)

Příloha 2: IPA tabulka

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2015)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2015 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ʀ					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

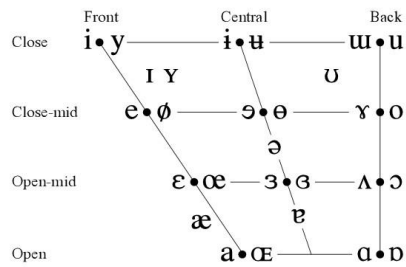
CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ ɸ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
Dental	ɗ Dental/alveolar	ɓ' Bilabial
! (Post)alveolar	ɟ Palatal	ɗ' Dental/alveolar
‡ Palatoalveolar	ɠ Velar	ɠ' Velar
Alveolar lateral	ɠ Uvular	ɠ' Alveolar fricative

OTHER SYMBOLS

- ɱ Voiceless labial-velar fricative
- ɰ Voiced labial-velar approximant
- ɰ Voiced labial-palatal approximant
- ħ Voiceless epiglottal fricative
- ʕ Voiced epiglottal fricative
- ʔ Epiglottal plosive
- ɠ Alveolo-palatal fricatives
- ɹ Voiced alveolar lateral flap
- ʃ and ʒ Simultaneous ʃ and ʒ
- Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

SUPRASEGMENTALS

- ˈ Primary stress
- ˌ Secondary stress
- ː Long
- ˑ Half-long
- ˚ Extra-short
- ◌ Minor (foot) group
- ◌ Major (intonation) group
- ◌ Syllable break
- ◌ Linking (absence of a break)

TONES AND WORD ACCENTS

- | LEVEL | CONTOUR |
|--------|----------------|
| ẽ or ̥ | Extra high |
| é | High |
| ē | Mid |
| è | Low |
| ẽ̄ | Extra low |
| ↓ | Downdstep |
| ↑ | Upstep |
| ̂ | Rising |
| ̃ | Falling |
| ̄ | High rising |
| ̅ | Low rising |
| ̆ | Rising-falling |
| ↗ | Global rise |
| ↘ | Global fall |

DIACRITICS Some diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̥̄

◌ Voiceless	◌ Breathy voiced	◌ Dental
◌ Voiced	◌ Creaky voiced	◌ Apical
◌ Aspirated	◌ Linguolabial	◌ Laminal
◌ More rounded	◌ Labialized	◌ Nasalized
◌ Less rounded	◌ Palatalized	◌ Nasal release
◌ Advanced	◌ Velarized	◌ Lateral release
◌ Retracted	◌ Pharyngealized	◌ No audible release
◌ Centralized	◌ Velarized or pharyngealized	
◌ Mid-centralized	◌ Raised	
◌ Syllabic	◌ Lowered	
◌ Non-syllabic	◌ Advanced Tongue Root	
◌ Rhoticity	◌ Retracted Tongue Root	

Typefaces: Doulos SIL (metatext); Doulos SIL, IPA Kiel, IPA LS Uni (symbols)

(International Phonetic Association 2015)

Příloha 3: Visual Cues pro hlásky /e/ a /æ/



(Marshalla 2009b)

Příloha 4: Visual Cues pro sérii hlásek /θ/ - /f/ - /s/ a /ð/ - /v/ - /z/



(Marshalla 2009a)

Příloha 5: Visual Cues pro sérii hlásek /m/ - /n/ - /ŋ/



(Marshalla 2009a)

Příloha 6: Srovnávací texty

1) *bad* – *bed*

My *dad* said that his *black cat* seemed to be very *sad*. So I pet the *cat* and let her take a *nap* in my *lap*.

2) *thin* – *fin* – *sin* – *tin*

Thirty-four thousand people *think* that on *Thursday* they will celebrate their *thirtieth birthday*.

3) *they* – *day*

My *brother* told me *that* it was *Mother's day*. *Neither* us, nor our *father* had any gift for our *mother*. It *bothered* us.

4) *sing* – *sink* – *sin*

Ten *singers* called *Fingers* were *singing* a *song* about a *setting* sun. The youngest one was a son of the *King*, *John the Strong*.

(pozn.: Originál předkládaný účastníkům výzkumu byl jednoduchého formátování.)