

Podpora výslovnosti žáků v angličtině na 1. stupni ZŠ

Markéta Žálková



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Markéta Žálková
Osobní číslo:	H20898
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Podpora výslovnosti žáků v angličtině na 1. stupni ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na výuku angličtiny na 1. stupni základní školy.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na rozvoj a podporu výslovnosti žáků v angličtině.
Příprava výzkumu, vymezení výzkumného problému a cílů výzkumu.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a interview s učiteli.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Couper, G. (2017). Teacher Cognition of Pronunciation Teaching: Teacher's Concerns and Issues. *Tesol Quarterly*, 51(4), 820–843. <https://doi.org/10.1002/tesq.354>
- Fernández, E. M., & Cairns, H. S. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Karolinum.
- Pokrivčáková, S. (2013). *Teaching Techniques for Modern Teachers of English*. ASPA.
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge University Press.
- Shin, J. K., & Crandall, J. (2013). *Teaching Young Learners English – From Theory to Practice*. National Geographic Learning.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá podporou anglické výslovnosti u žáků na 1. stupni základní školy. Zaměřuje se na to, jakým způsobem je výslovnost ve výuce podporována, jaký význam jí učitelé přikládají, z jakých důvodů podle nich dochází k výslovnostním chybám a jak probíhá jejich náprava. Teoretická část se věnuje specifikům anglické výslovnosti, jejímu osvojování u mladších žáků a roli učitele a školního prostředí při jejím rozvoji. Výzkumná část vychází z kvalitativního přístupu a využívá metodu neúčastného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů s učiteli anglického jazyka. Byly vytvořeny významové kategorie, které odrážejí používané výukové metody, vnímané překážky a přístupy k opravám chyb. Výsledky ukazují, že výslovnost je nejčastěji podporována hravými a praktickými formami výuky a že klíčovou roli v celém procesu sehrávají samotné výslovnostní kompetence učitele. Práce přináší podněty pro pedagogickou praxi i další výzkumné směřování v oblasti výuky výslovnosti.

Klíčová slova: výslovnost v anglickém jazyce, hláskový systém, fonologická percepce, osvojování výslovnosti, výslovnost učitele

ABSTRACT

The thesis deals with the support of English pronunciation among primary school pupils. It focuses on how pronunciation is promoted in English lessons, what importance teachers attach to it, what causes of pronunciation errors they identify, and how these errors are addressed. The theoretical part explores the specifics of English pronunciation, its acquisition by younger learners, and the role of the teacher and the school environment in its development. The research is based on a qualitative approach and combines non-participant classroom observations with semi-structured interviews with primary English teachers. Thematic categories were established to capture the teaching methods used, the challenges perceived by teachers, and their approaches to the correction of pronunciation errors. The findings show that pronunciation is most often supported through playful and practical teaching activities, and that the teacher's own pronunciation competence plays a key role in the entire process. The thesis offers suggestions for teaching practice and outlines possible directions for further research in the area of pronunciation instruction.

Keywords: English pronunciation, phonemic system, phonological perception, pronunciation acquisition, teacher's pronunciation

Ráda bych vyjádřila své upřímné poděkování PhDr. Beatě Horníčkové, Ph.D., za její cenné rady, odborné vedení a podporu při zpracování této diplomové práce. Mé poděkování patří také školám, které se ochotně zapojily do výzkumu, a učitelům, kteří mi věnovali svůj čas a poskytli cenné podněty.

Zvláštní dík patří mé rodině a příteli za jejich trpělivost, povzbuzení a neustálou podporu, která pro mě byla velkou oporou během celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1 SPECIFIKA ANGLICKÉ VÝSLOVNOSTI	15
1.1 ANGLICKÝ JAZYK A TYPY VÝSLOVNOSTÍ.....	15
1.2 VÝSLOVNOSTNÍ SYSTÉM ANGLIČTINY	17
1.2.1 Hláskový systém angličtiny a jeho kontrast s češtinou.....	18
1.2.2 Výška hlasu a intonace.....	21
1.2.3 Přízvuk	21
2 OSVOJOVÁNÍ ANGLICKÉ VÝSLOVNOSTI U ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	23
2.1 VLIV FONOLOGICKÉ PERCEPCE NA ANGLICKOU VÝSLOVNOST	26
2.2 VLIV JAZYKOVÝCH ROVIN NA ANGLICKOU VÝSLOVNOST	28
2.3 NEJČASTĚJŠÍ PROBLÉMY ČESKÝCH ŽÁKŮ S ANGLICKOU VÝSLOVNOSTÍ	30
3 VLIV UČITELE A ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ NA ROZVOJ ANGLICKÉ VÝSLOVNOSTI.....	32
3.1 UČITEL JAKO MODEL SPRÁVNÉ VÝSLOVNOSTI.....	32
3.2 PODPORA VÝSLOVNOSTI V HODINÁCH ANGLIČTINY	34
3.3 VLIV ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ NA SPRÁVNÝ VÝVOJ ANGLICKÉ VÝSLOVNOSTI.....	37
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
5 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE	42
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	42
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	43
5.3 VÝZKUMNÉ METODY A NÁSTROJE	46
5.4 VSTUP DO TERÉNU.....	47
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	48
6.1 METODY A POMŮCKY PRO PODPORU VÝSLOVNOSTI	50
6.2 PŘEKÁŽKY V PODPOŘE VÝSLOVNOSTI	53
6.3 OPRAVA CHYB A PODPORA	57
6.4 VÝSLOVNOST UČITELE	59
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	64
8 DISKUZE	71
8.1 LIMITY VÝZKUMU	73
8.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	73
ZÁVĚR	76

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
SEZNAM OBRÁZKŮ	81
SEZNAM TABULEK.....	82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	83
SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Výslovnost je důležitou součástí jazykové kompetence, která výrazně ovlivňuje srozumitelnost a kvalitu mluveného projevu. Přesto se jí v běžné školní praxi často nedostává systematické pozornosti. Domnívám se však, že výslovnost by měla být vnímána jako plnohodnotná součást jazykového vzdělávání už od počátku školní docházky. Považuji ji za oblast, která zásadně ovlivňuje sebedůvěru žáků při mluvení i jejich schopnost efektivně komunikovat v cizím jazyce. Věnovat se výuce výslovnosti tedy vnímám jako důležité a smysluplné téma, které si zaslouží hlubší pozornost.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a empirické. Teoretická část vytváří nezbytný rámec pro porozumění problematice výslovnosti a zároveň představuje východisko pro navazující výzkumné šetření. Obsah je strukturován od obecnějších jazykových charakteristik anglické výslovnosti směrem ke konkrétním podmínkám výuky angličtiny na 1. stupni ZŠ. První kapitola se věnuje specifikům výslovnosti v anglickém jazyce, včetně segmentálních a suprasegmentálních prvků a jejich kontrastu s českým jazykem. Následující kapitola se zaměřuje na proces osvojování výslovnosti u mladších žáků a na faktory, které jej ovlivňují. Třetí kapitola se soustředí na roli učitele a školního prostředí při podpoře výslovnosti, přičemž klade důraz na význam učitele jako jazykového modelu a tvůrce výukových podmínek.

Empirická část práce navazuje na teoretická východiska a zkoumá, jakým způsobem je na 1. stupni základní školy podporována výslovnost v anglickém jazyce. Zaměřuje se na to, jaký význam učitelé této oblasti přikládají, z jakých důvodů podle nich dochází k výslovnostním chybám u žáků a jakým způsobem probíhá jejich náprava. Výzkum byl realizován kvalitativním designem, který umožnil hlubší porozumění dané problematice v přirozeném školním prostředí. Pro sběr dat byla zvolena metoda neúčastného strukturovaného pozorování a následné polostrukturované rozhovory s učiteli anglického jazyka.

Analytická část práce představuje výsledky výzkumu, které odpovídají na stanovené výzkumné otázky. Závěr zahrnuje diskusi nad zjištěními a návrhy směřující k možnému zlepšení výuky výslovnosti v praxi i k dalšímu výzkumnému uvažování.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFIKA ANGLICKÉ VÝSLOVNOSTI

Výslovnost je nedílnou součástí jazykové kompetence. Označuje způsob, jakým jsou jednotlivé hlásky, slabiky, slova i věty vyslovovány, a zahrnuje prvky jako artikulaci, přízvuk, intonaci či rytmus řeči. Tyto složky společně přispívají k celkové srozumitelnosti mluvčího. V případě angličtiny osvojení výslovnosti představuje pro nerodilé mluvčí zvláštní výzvu. Anglická výslovnost je velmi rozmanitá a často se liší v závislosti na regionu či jazykovém prostředí. Náročnost dále zvyšuje nesoulad mezi psanou a mluvenou podobou slov. Tato kapitola se proto zaměřuje na specifika anglické výslovnosti, zejména na hláskový systém, intonaci a přízvuk, které výrazně ovlivňují srozumitelnost a plynulost řeči.

1.1 Anglický jazyk a typy výslovností

Původně anglický jazyk vychází ze západní skupiny germánských jazyků, avšak v průběhu svého vývoje došlo k výraznému obohacení slovní zásoby latinskými a románskými jazyky, zejména francouzštinou (Crystal, 2003). Mezi příbuzné jazyky angličtiny patří například němčina, švédština, francouzština a také řečtina (Barber, 2000), přičemž jazykové podobnosti se projevují zejména ve fonologii, morfologii a syntaxi. Pod vlivem těchto jazyků angličtina postupně procházela významnými změnami, které vedly nejen k obohacení její slovní zásoby, ale i k proměnám ve výslovnosti (Crystal, 2003).

Díky tomuto bohatému historickému vývoji se angličtina dnes vyznačuje rozsáhlou jazykovou variabilitou, která se projevuje nejen mezi rodilými mluvčími, ale i mezi těmi, kdo se angličtinu učí jako cizí jazyk. Výslovnost se liší v závislosti na regionu, společenské vrstvě či etnické skupině. Například skotská angličtina obsahuje specifické fonetické rysy, které ji odlišují od standardní britské angličtiny. Podobně se liší i výslovnost v rámci společenských skupin, například výslovnost vyšších vrstev bývá odlišná od výslovnosti nižších socioekonomických skupin. Tento jev je známý jako *idiolekt*, tedy individuální varianta jazyka každého mluvčího. Přesto však všechny varianty angličtiny sdílejí základní jazykový systém, který je spojuje (Viereck et al., 2005).

Rozmanitost výslovnostních variant však neznamená, že by angličtina postrádala určitou míru standardizace. Právě naopak, v rámci výuky a mezinárodní komunikace je žádoucí opřít se o modely, které mohou sloužit jako výslovnostní vzor.

V rámci standardizované výslovnosti se obvykle rozlišují dva hlavní akcenty: *Received Pronunciation (RP)* a *General American (GA)*. Tyto dva akcenty představují nejčastěji

používané výslovnostní normy a často jsou využívány v pedagogickém kontextu i v médiích, čímž se stávají přístupným a přehledným jazykovým modelem pro žáky i učitele.

Díky své tradici a neutrálnímu charakteru je *Received Pronunciation* často volen jako výchozí model ve výuce anglického jazyka. ***Received Pronunciation*** je standardní britská výslovnost, která není přímo spjata s konkrétním regionem, ale spíše se vzdělanou a vyšší společenskou vrstvou.

Historicky se tento akcent vyvinul v Londýně a jeho okolí, kde měl královský dvůr a hlavní město značný vliv na jazykovou normu. RP získala prestiž zejména v 19. století díky rozvoji soukromých škol a v 20. století se rozšířila prostřednictvím rozhlasu a televize. Tento akcent bývá označován také jako *BBC English*, *Oxford English* nebo *Queen's English*. Ačkoli jeho vliv v posledních desetiletích oslabil, stále je považován za standardní model při výuce angličtiny jako cizího jazyka.

Naopak ***General American*** představuje nejrozšířenější akcent v USA, který používá většina amerických mluvčích. Tento výslovnostní standard lze dále dělit na regionální varianty, například na východní (*Eastern accent*) a jižanský (*Southern accent*). Mezi hlavní rozdíly mezi RP a GA patří například výslovnost fonémů /r/ a /t/. Charakteristickým rysem GA je také výslovnost fonému /æ/ místo /ɑ:/ ve slovech jako *past* nebo *laugh*, což je jedním z hlavních rozdílů oproti britské angličtině (Viereck et al., 2005).

Pro učitele anglického jazyka je důležité těmto rozdílům rozumět, zejména pokud mají žákům sloužit jako jazykový model. V českém vzdělávacím systému se tradičně upřednostňuje britská angličtina, přičemž většina učebnic a výukových materiálů vychází právě z modelu *Received Pronunciation*.

To znamená, že žáci se setkávají zejména s britskou výslovností, která je považována za neutrální a vhodnou pro výuku cizího jazyka. Přesto se v poslechových cvičeních nebo autentických materiálech může objevovat i výslovnost americká, což může být pro žáky výzvou, pokud si nejsou vědomi rozdílů. Z hlediska výuky je proto důležité nejen držet se jednoho výslovnostního modelu, ale zároveň žáky seznamovat i s variantami, se kterými se mohou v praxi setkat.

V současném vývoji angličtiny jako globálního jazyka se však stále častěji ukazuje, že důraz na jednotný výslovnostní model nemusí být vždy nezbytný.

V souvislosti s tímto fenoménem dochází k uvolňování přísných výslovnostních norem, které jsou typické pro rodilé mluvčí. V mezinárodní komunikaci, kde spolu často komunikují

nerodilí mluvčí, už není kladen důraz na absolutní přesnost výslovnosti podle modelu RP nebo GA. Důležitější je, aby byl mluvčí srozumitelný a dokázal efektivně předat své sdělení (Jenkins et al., 2017).

Tento posun v přístupu k výslovnosti úzce souvisí s postavením angličtiny ve světě. Díky své komplexnosti a celosvětovému rozšíření se angličtina stala tzv. *lingua franca*, což představuje univerzální komunikační prostředek mezi mluvčími s odlišnými mateřskými jazyky (Taviano, 2014). Jako *lingua franca* nachází angličtina uplatnění v mnoha oblastech, například ve vzdělávání, mezinárodním obchodu a podnikání, vědě a výzkumu, cestovním ruchu, sportu, technologiích, právu a také v masové kultuře (Průcha, 2010). Ačkoliv v mezinárodní komunikaci mezi nerodilými mluvčími nebývá kladen důraz na výslovnostní normy, v prostředí školní výuky zůstává důležité nabídnout žákům stabilní model, na němž mohou stavět.

1.2 Výslovnostní systém angličtiny

Výslovnostní systém angličtiny tvoří soubor pravidel, která určují, jakým způsobem se zvuky tvoří, kombinují a používají v řeči. Nezahrnuje tedy pouze jednotlivé hlásky, ale i jejich vzájemné vztahy, přízvuk, intonaci, rytmus a další prvky, které ovlivňují zvukovou podobu jazyka. Pro výuku angličtiny jako cizího jazyka je pochopení tohoto systému zásadní, protože pomáhá žákům osvojit si srozumitelnou a funkční výslovnost.

Výslovnost představuje způsob artikulace jednotlivých hlásek, slov a vět v souladu s výslovnostními standardy daného jazyka. Jak uvádí Cruttenden (2014), správná výslovnost je klíčovým faktorem pro srozumitelnou komunikaci a hraje zásadní roli v procesu osvojování druhého jazyka, v tomto případě angličtiny. Správná výslovnost je rovněž nezbytná pro zachování významu slov a předcházení komunikačním nedorozuměním (Harmer, 2007).

Důležité je také zmínit, že anglický pravopis často neodpovídá skutečné výslovnosti slov, což může představovat pro žáky významnou výzvu. Proto je důležité, aby si žáci osvojili nejen fonetický systém jazyka, ale i dovednost porozumět vztahu mezi psanou a mluvenou podobou slov (Bázlík & Miškovičová, 2012).

Celkově platí, že výslovnostní systém angličtiny tvoří základ pro rozvoj srozumitelného a funkčního mluveného projevu. Jeho porozumění je předpokladem pro to, aby si žáci osvojili nejen jednotlivé zvuky, ale i celkový rytmus, intonaci a zvukovou správnost jazyka.

1.2.1 Hláskový systém angličtiny a jeho kontrast s češtinou

Při výuce je důležité, aby žáci nevnímali výslovnost izolovaně, ale chápali i systém, na kterém je postavena. Pro české žáky může být anglický hláskový systém náročný zejména kvůli rozdílům ve výslovnosti jednotlivých písmen a zvuků, které se v češtině nevyskytují. Proto je vhodné zaměřit se nejen na klasifikaci hlásek, ale i na jejich kontrast vůči mateřskému jazyku žáků.

Základem správné výslovnosti je znalost anglické abecedy a její zvukové podoby. Pochopení tohoto vztahu mezi zvuky a jejich písemnou reprezentací je klíčové pro efektivní komunikaci (Harmer, 2001). Znalost anglické abecedy zároveň napomáhá i správnému hláskování jednotlivých slov, což je důležité zejména při jejich přesném rozlišování a porozumění (Pourová, 2019). Anglická abeceda se skládá z 26 písmen, jejichž výslovnost se v některých případech výrazně liší od české (Dušková et al., 2006). Právě tyto rozdíly ve výslovnosti jednotlivých písmen vedou k tomu, že se výuka musí zaměřit nejen na jejich písemnou podobu, ale i na to, jak zní v kontextu anglické fonetiky, která se zaměřuje na jednotlivé hlásky. Hlásky představují nejmenší zvukovou jednotku jazyka a hrají klíčovou roli při tvorbě slov. Jejich kombinací vznikají jednotlivá slova, přičemž lze hlásky klasifikovat do tří základních kategorií: *samohlásky*, *souhlásky* a *dvojhásky*.

Samohlásky neboli vokály, se ve slovech nacházejí mezi souhláskami nebo tvoří součást dvojhásek. V anglickém jazyce se samohlásky dělí na krátké a dlouhé (Bázlík & Miškovičová, 2012).

V českém jazyce existuje pět **krátkých samohlásek**: [i, e, a, o, u]. Oproti tomu angličtina obsahuje sedm krátkých samohlásek, z nichž šest je přízvučných [ɪ, e, ʊ, ɒ, ʌ, æ] a jedna nepřízvučná [ə].

Následující schéma znázorňuje rozdíly mezi českými a anglickými krátkými samohláskami:

České samohlásky

Anglické samohlásky

i	u	i	u	
e	o	e	ə	o
a	æ	æ	a	

(Dušková et al., 2006, s.10)

Zaměříme-li se na výslovnost jednotlivých samohlásek, lze si všimnout, že oproti českému [e] se v angličtině vyskytují dvě odlišné samohlásky. **Anglické [e]** se vyslovuje uzavřeněji než české [e], což je patrné například ve slovech *let* [let] nebo *never* [nevə], kde se navíc objevuje nepřízvučná hláska [ə]. Naopak **anglické [æ]** se vyslovuje otevřeněji než české [e]. Tato samohláska se tvoří otevřením úst do pozice hlásky [a] a následným vyslovením hlásky [e]. Tento rozdíl je klíčový, jelikož existuje mnoho slov, jejichž význam se mění právě na základě záměny těchto dvou samohlásek, například *bed* [bed] a *bad* [bæd]. **Anglické [o]** se vyslovuje otevřeněji než české [o], přičemž ústa se nastaví do pozice hlásky [a] a následně se vysloví [o], což je patrné například ve slovech *stop* [stop] a *cost* [kost]. **Anglické [i]** se vyslovuje nižším tónem než české [i], což lze slyšet ve slovech *if* [ɪf] a *six* [sɪks]. **Anglické [u] a [ʌ]** lze v některých kontextech vyslovovat podobně jako v češtině, například ve slovech *put* [put] a *sun* [san]. Specifickou samohláskou v **angličtině** je [ə]. Jedná se o redukovanou samohlásku, která se vyskytuje v nepřízvučných slabikách a její výslovnost je často velmi slabá. V anglických slovech se tato hláska nachází například ve výrazech *number* [nambə] a *factor* [fæktə].

Mezi **dlouhé samohlásky** v angličtině patří [a:, o:, i:, u:, ə:]. Jejich charakteristickým znakem je délka, která se v transkripci označuje dvojtečkou. Na rozdíl od angličtiny obsahuje čeština také dlouhou samohlásku [e:]. Dlouhé samohlásky se vyslovují s větším napětím artikulačních orgánů. **Anglické [a:]** se tvoří více vzadu v ústní dutině než české [a] a jeho výslovnost působí temněji. Typickými příklady slov s touto hláskou jsou *half* [ha:f] a *dark* [da:k]. **Anglické [o:]** se vyslovuje otevřeněji než české dlouhé [ó], což je patrné například ve slovech *four* [fo:] a *call* [ko:l]. Dlouhé **samohlásky [i:] a [u:]** se od českých protějšků výrazně neliší a lze je nalézt ve slovech jako *need* [ni:d] nebo *food* [fu:d]. Specifickou **dlouhou samohláskou** je [ə:], která se vyslovuje uvolněně a připomíná dlouhé české [e]. Při nesprávné výslovnosti může docházet k jejímu zaměňování s německým [ö:]. Tato hláska se vyskytuje například ve slovech *burn* [bə:n] a *work* [wə:k] (Dušková et al., 2006).

Dvojhlásky se v anglickém jazyce dělí do několika skupin podle způsobu artikulace, jelikož se vyslovují v rámci jedné slabiky (Bážík & Miškovičová, 2012). První skupinu tvoří **i-ové dvojhlásky**, kam patří spojení [ai] a [ei]. Dvojhláska [ai] se vyskytuje například ve slovech *five* [faiv] a *find* [faɪnd], zatímco dvojhláska [ei] je přítomna ve slovech *take* [teɪk] a *change* [tʃeɪndʒ]. Charakteristickým rysem těchto dvojhlásek je postupné uzavírání artikulační pozice směrem k druhé složce. Další skupinu představují **u-ové dvojhlásky**, které zahrnují spojení [ou] a [au]. Dvojhláska [ou] se objevuje například ve slovech *show* [ʃəʊ] a

cold [kould], zatímco dvojhláska [au] se vyskytuje ve slovech *now* [nau] a *count* [kaunt]. Na rozdíl od češtiny nelze jednotlivé prvky těchto dvojhlásek vyslovit odděleně, protože tvoří kompaktní zvukovou jednotku. Specifickou skupinou jsou dostředné **ə-ové dvojhlásky**, které spojují hlásky [i, u, e] s centrální samohláskou [ə]. Patří sem dvojhlásky [iə], [eə] a [uə], vyskytující se například ve slovech *here* [hiə], *air* [eə] a *poor* [puə]. Dalším typem **dvojhlásky je spojení [oi]**, které se nachází například ve slově *boy* [boi]. **Dvojhláska [ou]** svou výslovností připomíná centrální samohlásku [ə], která je v rámci artikulace více uzavřená například ve slovech *low* [lou] a *hold* [hould]. V angličtině se rovněž vyskytují dvojslabičná spojení, která vznikají spojením i-ových a u-ových dvojhlásek s centrální samohláskou [ə]. Mezi tato spojení patří kombinace [aiə], [eiə], [auə] a [ouə]. Jejich výslovnost je založena na oslabení prostřední složky, tedy [i] nebo [u]. Příklady těchto slov jsou *fire* [faɪə] a *hour* [aʊə] (Dušková et al., 2006).

Souhlásky neboli konsonanty, se v řeči zpravidla nevyslovují samostatně, ale v kombinaci se samohláskami. V angličtině se vyskytují i specifické souhlásky, které se v češtině nevyskytují. Mezi ně patří například **[ð] a [θ]**, které se zapisují jako „th“. Jejich výslovnost spočívá v umístění špičky jazyka mezi horní a dolní zuby, přičemž mezi nimi zůstává úzká mezera. Tato výslovnostní vlastnost se v češtině nevyskytuje a často dochází k jejímu nahrazování jinými hláskami, například [s, z] nebo [t, d]. Typickými příklady slov obsahujících tyto hlásky jsou *path* [pa:θ] a *this* [ðɪs].

Dalším specifickým rysem anglické výslovnosti je rozdíl mezi **[w] a [v]**. Anglické [v] se vyslovuje s dotekem rtů a zubů, kdežto anglické [w] se vyslovuje bez kontaktu se zuby. Kromě toho se v angličtině některé souhlásky, jako **[p, t, k]**, vyslovují s přídechem na začátku slov, což je oproti češtině odlišné. Tento přídech není na konci slov přítomen, což je důležité pro správnou artikulaci. Například ve slovech *part* [pa:t], *tell* [tel] nebo *keep* [ki:p] lze slyšet rozdíl v intenzitě výdechu. Anglické párové souhlásky, jako **[p-b], [t-d], [k-g], [f-v], [s-z]** nebo **[č-dž]**, vyžadují důslednou výslovnost, protože jejich záměna může změnit význam slova. Příkladem je rozdíl mezi slovy *proof* [pru:f] (důkaz) a *prove* [pru:v] (dokázat). Specifická je také výslovnost **souhlásky [h]**, která se v angličtině vyslovuje jako neznělá, zatímco v češtině má tendenci znít výrazněji. **Hláska [l]** se na začátku slov vyslovuje podobně jako v češtině, avšak na konci slov je její výslovnost temnější, například v slovech *left* [left] a *sell* [sel]. Výrazným rozdílem mezi češtinou a angličtinou je i výslovnost **souhlásky [r]**. Zatímco v češtině se vyslovuje vibračně, v britské angličtině je spíše kmitavé a v některých případech se vůbec nevyslovuje, například ve slovech *reach* [ri:č] nebo *far*

[fa:]. **Souhláska [ŋ]** se vyskytuje před [k] a [g] nebo na konci slov. Pokud je součástí spojení [ŋk], vyslovuje se celá skupina hlásek, jako například ve slově *sink* [sɪŋk]. Ve spojení [ŋg] se však v britské angličtině běžně vyslovuje pouze [ŋ], například ve slově *during* [dʒuərɪŋ]. Výjimkou jsou slova, kde se [ŋg] vyskytuje uprostřed, například *strongest* [strɒŋgɪst], kde se hlásky vyslovují kompletně. Správná výslovnost souhlásek je zásadní pro srozumitelnost a plynulost komunikace v anglickém jazyce. Proto je důležité se těmto rozdílům věnovat při osvojování správné anglické výslovnosti (Dušková et al., 2006).

1.2.2 Výška hlasu a intonace

Výška hlasu hraje v anglické výslovnosti významnou roli, zejména v oblasti intonace. Je určena frekvencí i vibrací hlasivek a ovlivňuje celkový tón mluvené řeči (Cruttenden & Gimson, 2014). Každý mluvčí má přirozeně odlišnou výšku hlasu, což přispívá k jedinečnosti projevu (Bázlík & Miškovičová, 2012).

Intonace v anglickém jazyce pracuje se vzestupnými a sestupnými tendencemi. **Vzestupná intonace** je typická pro otázky, zatímco **sestupná intonace** se objevuje u oznamovacích vět (Roach, 2009). Například věta (*Are you coming?*), se vyslovuje se vzestupnou intonací, zatímco (*I'm coming.*), má intonaci sestupnou.

Tyto dynamické změny ve výšce hlasu navíc umožňují mluvčím vyjadřovat emoce a zdůrazňovat klíčová slova, čímž napomáhají k lepší srozumitelnosti sdělení (Bázlík & Miškovičová, 2012).

Správná intonace je klíčová pro srozumitelnost a přirozenost projevu. Čeští mluvčí mají tendenci používat monotónní intonaci, což může v angličtině vést k nedorozuměním nebo působit nepřirozeně. Proto je důležité věnovat pozornost nácviku intonace, například prostřednictvím poslechu rodilých mluvčích a imitace jejich způsobu řeči (Doláková, 2016).

V kontextu výuky angličtiny je ovšem intonace často opomíjenou součástí výslovnosti. Českým žákům činí práce s intonací obtíže, protože jejich mateřský jazyk má výrazně plošší intonační průběh. Z tohoto důvodu je vhodné zařazovat do výuky aktivity zaměřené na intonační cvičení již od raných fází osvojení jazyka.

1.2.3 Přízvuk

Přízvuk je klíčovým prvkem výslovnosti anglického jazyka. Projevuje se rozdílnou intenzitou výdechového proudu a různou mírou zapojení artikulačních orgánů v určité slabice (Trnka, 2014). Přízvuk hraje zásadní roli nejen v rytmu a intonaci řeči, ale také ve

srozumitelnosti a plynulosti komunikace (Wells, 2006). Je důležité zmínit, že různé varianty angličtiny se mohou v umístění přízvuku lišit, což může ovlivnit vzájemné porozumění mezi mluvčími různých jazykových prostředí (Harmer, 2001). Obecně lze konstatovat, že britská angličtina má přízvuk na první slabice, kdežto americká angličtina jej má převážně na slabice poslední.

V anglické větě obvykle nenesou přízvuk členy, osobní a přivlastňovací zájmena, předložky, spojky a pomocná slovesa. (Dušková et al., 2006).

V angličtině se přízvuk uplatňuje na několika úrovních, jak uvnitř jednotlivých slov, tak v rámci celých vět a přirozeného tempa řeči. Na **slovní úrovni** označuje slabiku, která je vyslovena s větší intenzitou, a v některých případech může změna jejího umístění vést i ke změně významu slova. Typickým příkladem je slovo *record*, které jako podstatné jméno nese přízvuk na první slabice (*'record*), zatímco jako sloveso má přízvuk na slabice druhé (*re'cord*) (Volín & Skarnitzl, 2018).

V rámci **větného projevu** se přízvuk soustředí zejména na klíčová plnovýznamová slova, jako jsou podstatná jména, slovesa nebo přídavná jména, zatímco méně významová slova, například pomocná slovesa, zájmena nebo spojky, zůstávají zpravidla nepřízvučná (Roach, 2009). Toto rozvržení důrazu umožňuje mluvčím přirozeně zdůraznit to, co je ve sdělení nejdůležitější, a zároveň zachovat plynulost a rytmus řeči.

S rytmem angličtiny souvisí i jev označovaný jako **rytmický přízvuk**, který je charakteristický pravidelným střídáním přízvučných a nepřízvučných slabik. Tento rytmus často vede k redukci výslovnosti některých slov a ke spojování slabik, což je běžné zejména v mluvené angličtině a přispívá k přirozenosti projevu (Volín & Skarnitzl, 2018).

Pro české mluvčí však může být zvládnutí přízvuku obtížné, neboť čeština má pevný přízvuk na první slabice a výrazně pravidelnější intonační průběh. V angličtině je však nutné věnovat pozornost nejen tomu, kam přízvuk patří, ale i jak jej vyslovit, právě správné užití přízvuku často rozhoduje o tom, zda mluvčí bude srozumitelný.

Při výuce angličtiny jako cizího jazyka je proto vhodné věnovat práci s přízvukem dostatek prostoru a vědomě jej rozvíjet, například pomocí rytmických her, nácviku intonačních vzorců nebo napodobováním mluvených modelů (Wells, 2006).

2 OSVOJOVÁNÍ ANGLICKÉ VÝSLOVNOSTI U ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Osvojování anglické výslovnosti u žáků mladšího školního věku je komplexní proces ovlivňovaný řadou faktorů. Patří mezi ně jazykové prostředí, individuální schopnosti dítěte i specifika anglického jazyka. Důležitou roli hraje také fonologická percepce, která umožňuje rozlišování a správnou produkci jednotlivých zvuků. Výslovnost se rozvíjí nejen prostřednictvím poslechu a napodobování, ale i díky propojení s dalšími jazykovými rovinami. V této kapitole se zaměřuji na klíčové aspekty, které ovlivňují osvojování anglické výslovnosti u dětí, a na procesy, které s tímto vývojem souvisejí.

Jelikož je angličtina v současnosti nejrozšířenějším světovým jazykem a slouží jako primární dorozumívací prostředek v mezinárodní komunikaci je důležité porozumět v jakém kontextu si žáci tento jazyk osvojují a jaké výzvy tento proces přináší. V mnoha zemích plní funkci mateřského jazyka, zatímco v jiných, zejména v evropských státech, je označována jako druhý jazyk a vyučována jako cizí jazyk ve vzdělávacích institucích. Proces osvojování druhého jazyka je složitý a zahrnuje řadu faktorů, které mohou představovat výzvy pro žáky i pedagogy. Přesto se angličtina ve většině zemí stala prvním cizím jazykem, s nímž se žáci seznamují již od raného věku, čímž se podporuje jejich schopnost efektivní komunikace ve světě (Crystal, 2003).

Zvláštní pozornost si v tomto ohledu zaslouží právě děti mladšího školního věku, pro které má osvojování cizího jazyka svá specifika. Osvojování cizího jazyka je pro dítě mladšího školního věku přirozeným procesem, podobně jako osvojování jazyka mateřského. K osvojování mateřského jazyka dochází plynulou absorpcí vlivů prostředí, aniž by se dítě cíleně učilo pravidlům a funkcím jazykové struktury (Najvar & Hanušová, 2010).

V některých případech si dítě osvojuje mateřský i cizí jazyk současně, čímž dochází k rozvoji dvojjazyčnosti – tzv. *bilingvismu*. Tato schopnost se projevuje komunikací v obou jazycích, tedy jak v prvním, tak ve druhém jazyce (Průcha, 2001). Bilingvismus lze rozdělit na přirozený a školský. Přirozený bilingvismus označuje situaci, kdy dítě vyrůstá v prostředí, kde se oba jazyky používají od raného věku, nejčastěji v rodinném kontextu. Pokud mají rodiče rozdílné mateřské jazyky, dítě si oba osvojuje současně, což mu umožňuje přirozeně komunikovat v obou jazycích. Naopak školský bilingvismus se rozvíjí v institucionálním prostředí, kde si dítě začíná osvojovat druhý jazyk až po zvládnutí mateřského jazyka

(Smolíková, 2006). V klasickém školním systému probíhá dvojjazyčná výuka kombinací mateřského a cizího jazyka (Průcha, 2001).

Z hlediska výslovnosti je přitom důležité rozlišovat, v jakém jazykovém prostředí se dítě nachází, neboť právě to zásadně ovlivňuje míru autenticity jeho mluveného projevu. Děti, které vyrůstají v přirozeně bilingvním prostředí, často dosahují autentičtější výslovnosti v anglickém jazyce než žáci, kteří se angličtině věnují pouze ve školním prostředí. Při učení anglického jazyka v institucionálním kontextu může docházet k přenosu zvukových rysů mateřského jazyka, což vede k odchylkám ve výslovnosti. Určitou alternativu k přirozenému bilingvistu představuje *tzv. intencní bilingvismus*, kdy rodič, pro kterého není druhý jazyk mateřský, vědomě komunikuje s dítětem v cizím jazyce. Aby však tento přístup vedl k efektivnímu osvojování výslovnosti, je nezbytné, aby rodič ovládal daný jazyk na vysoké úrovni a důsledně jej používal v každodenní komunikaci (Smolíková, 2006).

Osvojování mateřského jazyka bývá zpravidla úspěšnější než osvojování anglického jazyka jako druhého jazyka. Při osvojování cizího jazyka totiž dochází ke srovnávání a organizaci s jazykem mateřským (Najvar & Hanušová, 2010).

V této souvislosti má zásadní význam metakognice, jelikož osvojování anglické výslovnosti vyžaduje nejen schopnost napodobovat zvuky, ale i vědomou kontrolu a opravu vlastního projevu. Metakognice je kognitivní proces umožňující monitorování a řízení jednotlivých kognitivních činností (Efklides, 2014). Mezi tyto činnosti patří pozornost, paměť a myšlení, které hrají klíčovou roli při jazykovém rozvoji. Děti v mladším školním věku si začínají více uvědomovat své vlastní schopnosti při učení a zlepšování výslovnosti a jsou schopny na základě zpětné vazby opravit chyby ve výslovnosti. Jsou také schopny identifikovat náročnost úkolu a přizpůsobit mu své strategie učení (Vágnerová, 2012). Postupně si osvojují metakognické strategie, které jim pomáhají efektivněji zvládat učivo a zlepšovat jazykové dovednosti (Vágnerová & Lisá, 2022).

Právě s ohledem na tyto vývojové možnosti se v českém vzdělávacím prostředí objevuje trend začínat s výukou cizího jazyka co nejdříve. Odborné názory na tuto problematiku jsou ovšem různé, jelikož výzkumy ukazují, že rozdíly ve zvládnutí slovní zásoby mezi mladšími a staršími školními dětmi nejsou zásadní. Hlavním argumentem pro brzké zahájení výuky angličtiny je převážně osvojení si správné výslovnosti (Jílková, 2005).

Kromě vhodného načasování je však pro rozvoj výslovnosti podstatné i to, jak dítě daný jazyk vnímá a jakou zkušenost si s ním odnáší, proto je důležité vybudovat pozitivní vztah mezi dítětem a anglickým jazykem. Je tedy potřeba aby se dítě nebálo daný jazyk aktivně používat i v běžné komunikaci. Díky tomu se bude samostatná správná výslovnost rozvíjet přirozeně a beze strachu z provedení chyb. Dětem nevadí, že něčemu nerozumí, stačí jim jednoduché napodobování slov. Pravidelné učení se anglickému jazyku, společně s podnětným prostředím podporuje intuitivní osvojování správné výslovnosti a intonace, aniž by u dětí docházelo k úzkosti z chybné produkce řeči (Chmelařová, 2013).

Na tento přirozený a nenucený způsob učení úzce navazuje i schopnost dětí napodobovat jazykové vzory, která je pro tento věk mimořádně typická.

Děti v tomto období disponují vysokou mírou jazykového vnímání, což jim umožňuje efektivně vnímat a napodobovat nové jazykové vzory. Pokud se v jejich prostředí bude již od první třídy objevovat anglický jazyk, dokáží si spontánně osvojovat jednotlivé fráze a jazykové struktury. Z tohoto důvodu je klíčové klást důraz na správnou výslovnost, která se v tomto věku osvojuje pomocí imitace. Děti mladšího školního věku často spontánně opakují slyšené jazykové vzory, čímž si postupně osvojují nejen slovní zásobu, ale i fonologická pravidla daného jazyka (Chmelařová, 2013). Kromě fonologických pravidel dochází také k osvojování intonace, metodice i rytmu (Jílková, 2005). Pravidelný kontakt s anglickým jazykem způsobí přirozené vnímání slovní zásoby a výslovnosti, kterou jsou poté žáci schopni plně využívat (Chmelařová, 2013).

Je však třeba mít na paměti, že i přes přirozený talent k napodobování je každý žák individuální a rozvoj jazykových dovedností může probíhat různým tempem, kde se žáci mohou nacházet na různých úrovních jazykových dovedností, stejně jako tomu je v jiných vzdělávacích oblastech. S individuálním tempem rozvoje jazykových dovedností úzce souvisí i tzv. *tiché období*, které může být přirozenou součástí začátku osvojování cizího jazyka.

Tiché období neboli *silent period*, se vyznačuje tím, že dítě v této fázi jazyk pouze vnímá a poslouchá, aniž by jej samo reprodukovalo. V rámci tohoto procesu si žák postupně vytváří vlastní mentální schéma o daném jazyku. K porozumění řeči dochází mnohem dříve než k aktivní produkci řeči. Toto období lze pozorovat nejen při osvojování druhého jazyka, ale i v rámci osvojování si jazyka mateřského. Je proto důležité toto období respektovat a

podporovat jeho přirozený průběh prostřednictvím aktivit, které nevyžadují přímé jazykové projevy žáka.

Jedním z efektivních přístupů k podpoře jazykového rozvoje v této fázi je metoda *Total Physical Response* (TPR), která je založena na propojení porozumění a fyzické reakce. Žák na základě instrukcí provádí konkrétní činnost, aniž by musel sám verbálně reagovat. Typickým příkladem této metody je hra „*Simon Says*“, která podporuje sluchové vnímání a zároveň umožňuje dětem fixovat správné zvukové vzory bez nutnosti jejich okamžité produkce, což je při osvojení výslovnosti zvlášť cenné (Vraštilová & Pištora, 2014).

Osvojování výslovnosti u mladších školáků je silně podmíněno vývojovými specifiky tohoto věku. Klíčovou roli hraje prostředí, způsob výuky i osobní nastavení dítěte. V následující části se proto zaměřím na to, jak tyto faktory ovlivňují schopnost dítěte rozpoznávat a reprodukovat zvukovou podobu cizího jazyka.

2.1 Vliv fonologické percepce na anglickou výslovnost

Zásadním faktorem pro osvojení správné výslovnosti je vývoj fonologické percepce, tedy sluchového vnímání anglických slov, které umožňuje rozlišovat jednotlivé fonémy a intonaci jazyka (Koukolík, 2000). Podpora sluchové percepce může probíhat prostřednictvím poslechových materiálů, jako jsou nahrávky rodilých mluvčích, videa, písně, ale také výslovnostní model samotného učitele, který v tomto procesu hraje klíčovou roli (Vraštilová & Pištora, 2014).

Důležitým aspektem fonologické percepce v procesu osvojování cizího jazyka a jeho výslovnosti jsou koncepty řečových dovedností, které zahrnují jazykový vstup (input) a výstup (output), známé také jako recepce a produkce. Zda je při osvojování jazyka důležitější input či output, není jednoznačně empiricky potvrzeno, avšak zkušený učitel by měl využívat oba tyto koncepty pro efektivní rozvoj jazykových dovedností žáků (DeKeyser, 2007).

Jazykový vstup (input) představuje cizojazyčný materiál zaměřený na formu nebo význam, se kterým se žáci setkávají v rámci institucionálního vzdělávání nebo v jejich přirozeném prostředí jako je rodina. Input se soustředí na receptivní řečové dovednosti, tedy poslech a čtení, a může být realizován prostřednictvím různých aktivit, jako je plnění pokynů v anglickém jazyce nebo poslechová cvičení se zaškrtáváním správných odpovědí. Díky těmto aktivitám žáci získávají praktické ukázky slovních forem a struktur, včetně

odpovídající výslovnosti (Šebestová, 2011). Význam jazykového vstupu zdůrazňují Krashen a Terrell (1983) v rámci konceptu tzv. *srozumitelného jazykového vstupu*, který předpokládá, že osvojování jazyka probíhá i v případě, že ne všechny vstupní informace jsou pro žáka okamžitě srozumitelné. Podle této hypotézy jsou žáci schopni překročit svou aktuální jazykovou úroveň a osvojit si i složitější jazykové struktury. Tento přístup se odráží i v současné didaktice, přesto však řada odborníků upozorňuje na nezbytné propojení inputu s jazykovým výstupem (Šebestová, 2011).

Jazykový výstup (output) je aktivní produkce anglického jazyka žákem (DeKeyser, 2007). Proces produkce obvykle začíná mechanickým opakováním slov a postupně směřuje k samostatnému, přirozenému jazykovému projevu se správnou výslovností. Řada odborníků považuje output za klíčový prvek při osvojování výslovnosti, jelikož samotný jazykový vstup není dostatečný. Prostřednictvím aktivní produkce žáci upevňují nejen výslovnost, ale i gramatické struktury, čímž se učí jazyk aktivně využívat v reálné komunikaci (Šebestová, 2011). Z pohledu výslovnosti je tak důležité nejen pasivní naslouchání jazyku, ale i aktivní práce s jazykem samotným.

U žáků mladšího školního věku bývá důležité zaměřit se na rozvoj této schopnosti cíleně, jelikož je zásadně ovlivněn zkušenostmi dítěte, neboť mluvenou řeč slyší každý den a přirozeně jí věnuje pozornost v rámci snahy o porozumění sdělení. Přesto však tento vývoj není automatický ani dokonalý, a tak děti často zaměňují podobně znějící souhlásky, například p, t, k. Podobné chyby se vyskytují i z hlediska anglické výslovnosti. K těmto chybám dochází zejména při rychlé řeči komunikátora nebo při nedostatečné pozornosti dítěte (Thomas & Sénéchal, 2004).

V předškolním věku dítě vnímá znění slov spíše implicitně, a ještě není schopno vědomě určit, z jakých hlásek a slabik se slovo skládá. Postupně se však zpracování fonologické informace stává explicitním, což vede k rozvoji **fonologického povědomí** – tedy schopnosti vědomě rozkládat slova na jednotlivé hlásky a slabiky (Siegler, 1998).

Rozvíjení fonologického povědomí je tak přirozeným krokem, který podporuje přesnější artikulaci a rozvoj výslovnosti.

Fonologická percepce je také silně závislá na schopnosti soustředění, protože mluvené sdělení je krátkodobé a nelze jej opakovaně analyzovat jako psaný text. Tato dovednost se postupně rozvíjí ve škole, kde dítě získává zkušenosti s analýzou řeči v různých

kontextech. Vývoj fonologické percepce souvisí se zráním určitých oblastí mozku, především frontálního a parietálního laloku, které jsou zodpovědné za zpracování zvukové informace (Koukolík, 2000).

2.2 Vliv jazykových rovin na anglickou výslovnost

Při osvojování a vývoji řeči se přirozeně prolínají různé jazykové roviny, které společně ovlivňují, jak žák mluví, rozumí a artikuluje. Ve výuce angličtiny u mladších žáků je důležité vnímat jazyk jako celek, tedy nejen jako soubor slov, ale jako komplex propojených složek, které formují zvukový projev. Každá z těchto rovin přispívá svým specifickým způsobem ke kvalitě výslovnosti, a právě jejich propojení umožňuje žákům osvojit si angličtinu přirozeněji a srozumitelněji.

Nejzásadnější pro výslovnost samotnou je **rovina foneticko-fonologická**, která se zaměřuje na zvukovou stránku řeči. Produkce mluveného slova je výsledkem spolupráce mluvidel a sluchového vnímání, které umožňují správnou artikulaci hlásek v cizím jazyce (Viereck et al., 2005). Pro výslovnost je důležitá nejen obratnost mluvidel, ale i schopnost rozlišovat jemné zvukové rozdíly, tzv. *fonematický sluch* (Ohnesorg, 1976). Právě tato schopnost naslouchat a rozlišovat odlišnosti tvoří základ pro úspěšné napodobování správného jazykového modelu.

S foneticko-fonologickou rovinou úzce souvisí dvě jazykovědné disciplíny, a to fonetika a fonologie. **Fonetika** se zabývá fyzickými vlastnostmi hlásek, jejich tvorbou, přenosem a vnímáním. Nejmenší jednotkou fonetiky je fón, konkrétní zvuková realizace hlásky. Každá hláska má specifické akustické vlastnosti a může být vyslovena různými způsoby v závislosti na kontextu (Viereck et al., 2005). Ve výuce je důležité, aby si žáci osvojovali správnou podobu těch hlásek, které se od češtiny liší, a zároveň si upevňovali stabilní zvukový model pomocí poslechu a opakování. **Fonologie** se oproti tomu soustředí na funkci hlásek v systému jazyka. Jejím předmětem je foném, tedy abstraktní jednotka, která odlišuje významy slov. Například slova *pin* a *bin* se liší jediným fonémem /p/ a /b/, ale změna tohoto zvuku mění význam celého slova. V angličtině se běžně uvádí 44 fonémů. Každý foném může mít navíc více výslovnostních variant, alofonů, které se objevují podle okolních hlásek. Například foném /l/ může mít světlou výslovnost [l] (např. *leave*) nebo temnější variantu [ɫ] (např. *pull*) (Viereck et al., 2005). Ve školní výuce není nutné zabývat

se těmito rozdíly detailně, ale učitel by měl znát jejich existenci a být připraven reagovat, pokud se žák s těmito variantami setká.

Kromě foneticko-fonologické roviny, se k výslovnosti vztahuje také **morfologicko-syntaktická rovina**, která se zabývá stavbou a tvary slov (Klenková, 2006). V angličtině se její vliv na výslovnost výrazně projevuje například u pravidelných sloves v minulém čase. Koncovka *-ed* může znít jako [t], [d] nebo [ɪd], podle poslední hlásky kořene (*worked, played, wanted*). Pro české žáky je tato variabilita často matoucí, protože v češtině morfologické změny většinou výslovnost neovlivňují. Žáci pak koncovky buď sjednocují, nebo je vyslovují nepřesně, což může ovlivnit srozumitelnost projevu.

Další složkou je **rovina lexikálně-sémantická**, která se zaměřuje na rozvoj slovní zásoby a její aktivní využívání. Děti si budují aktivní slovník, který tvoří slova nejen známá, ale také správně vyslovovaná (Klenová, 2006). Čím častěji se s těmito slovy setkávají v běžné řeči, tím přirozeněji si osvojují jejich výslovnost. Se slovní zásobou souvisí i porozumění významu slov (sémantika), které podporuje poslech, imitaci a rozvoj metalingvistického vědomí, tedy schopnosti přemýšlet o jazyce, jeho struktuře a výslovnosti (Abbeduto & Elliott, 1998).

Poslední **pragmatická rovina** se zaměřuje na to, jak jazyk používáme v komunikaci. Přestože neovlivňuje výslovnost přímo, vytváří prostor, kde se výslovnost přirozeně upevňuje. Dialogy, hry nebo práce s příběhem pomáhají žákům mluvit bez obav z chyb, čímž se výslovnost rozvíjí v přirozeném kontextu (Bytešníková, 2012). V této rovině nejde o technickou přesnost jednotlivých zvuků, ale o aktivní užívání jazyka. Intonace a přízvuk zde hrají klíčovou roli, protože ovlivňují význam sdělení. Například rozdíl mezi větami *You're going.* a *You're going?* je dán výhradně intonací, kdy první vyjadřuje konstatování, zatímco druhá otázku. Pokud žák tyto rozdíly v mluveném projevu nevnímá nebo neumí správně použít, může být jeho komunikace pro posluchače matoucí nebo nepřirozená.

Celkově lze říci, že jednotlivé jazykové roviny nejsou oddělenými složkami, ale vzájemně se ovlivňují a doplňují. Právě jejich propojení vytváří pevný základ pro rozvoj kvalitní a srozumitelné výslovnosti v anglickém jazyce.

2.3 Nejčastější problémy českých žáků s anglickou výslovností

Abychom mohli výslovnost žáků cíleně podporovat, je nezbytné porozumět tomu, co jim ve správné artikulaci činí největší obtíže. Tyto problémy jsou často výsledkem rozdílů mezi zvukovým systémem češtiny a angličtiny, a projevují se jak na úrovni jednotlivých hlásek, tak i v oblasti přízvuku, rytmu a intonace. Z pohledu učitele je důležité těmto typickým jevům porozumět a předvídat je při plánování výuky.

Největší problém se vyskytuje u fonémů /ð, θ/, které se v českém jazyce nevyskytují. Tyto fonémy jsou nahrazovány fonémy /s,z/, nebo /t,d/. Problém také nastává při kombinacích různých konstriktivů jako tomu je ve slovech *months* (/θs/) a *clothes* (-ðs/). Další problém nastává ve výslovnosti fonému /w/, jelikož chybí v českém inventáři. Dochází tedy k neutralizaci rozlišování fonémů /w, v/, ve slovech *west* a *vest*, které se vyslovují stejně. Podobný jev se vyskytuje u fonému /ŋ/, který se v češtině vyskytuje pouze jako alofon ve spojení s dalšími hlásky jako [ŋk, ŋg].

Typický problém nastává při výslovnosti fonému /r/. V anglickém jazyce je tato hláska tažná, naopak v českém jazyce je tato hláska vibrovaná a rezonuje. Při výslovnosti české hlásky [r] mají problém právě anglicky mluvící jedinci. V oblasti vokálních fonémů vzniká problém při vyslovování /e/, které je v českém jazyce nedostatečně rozšířeno oproti anglickému /æ/. Dochází ke spínání výslovnosti u některých slov jako například *pen* /pen/ a *pan* /pæn/. (Viereck et al., 2005)

Nedostatky v rytmu souvisejí především s obtížemi při rozlišování délky slabik a správným umístěním přízvuku. Žáci s češtinou, jako s mateřským jazykem mají tendenci nevnímat rozdíl mezi přízvučnými a nepřízvučnými slabikami, což vede k nepřirozenému rytmu řeči. Zatímco v češtině jsou slabiky v rámci slova obvykle stejně dlouhé, v angličtině bývají nepřízvučné slabiky kratší a přízvučné naopak delší, což českým mluvčím často činí potíže (Melen, 2010).

Chyby v melodii se pak objevují v souvislosti s nesprávným umístěním přízvuku ve slově. Nejčastější problém nastává u slov, kde první slabika nese nepřízvučný charakter – čeští mluvčí ji však často vyslovují výrazněji, než je v angličtině běžné. To vede ke změnám v přirozeném intonačním průběhu anglické řeči a může způsobovat potíže v porozumění (Melen, 2010).

Výslovnostní chyby českých žáků jsou do značné míry předvídatelné a vycházejí ze specifík mateřského jazyka. Je proto důležité, aby výuka výslovnosti reflektovala tato úskalí a cíleně rozvíjela dovednosti v oblastech, které činí žákům největší potíže.

3 Vliv učitele a školního prostředí na rozvoj anglické výslovnosti

Osvojení správné výslovnosti v anglickém jazyce je komplexní proces, který ovlivňuje celá řada faktorů. Mezi nejvýznamnější patří role učitele jako jazykového modelu a školní prostředí, ve kterém výuka probíhá. Zatímco učitel poskytuje žákům základní jazykový vzor a systematicky je vede k rozvoji výslovnostních dovedností, školní prostředí vytváří podmínky, které mohou tento proces usnadnit nebo naopak komplikovat. Tato kapitola se proto zaměřuje na roli učitele jako modelu správné výslovnosti a vliv školního prostředí na rozvoj fonetických dovedností žáků.

3.1 Učitel jako model správné výslovnosti

Podpora správné výslovnosti v anglickém jazyce je klíčovou součástí jazykové výuky na prvním stupni základní školy (Klečková et al., 2019). Významnou roli v tomto procesu sehrává učitel, který nejen předává jazykové prostředky, jako jsou výslovnost, pravopis, slovní zásoba a gramatika, ale zároveň rozvíjí i řečové dovednosti žáků, mezi které patří poslech, mluvení, čtení a psaní. Angličtina tak pro něj představuje nejen cíl výuky, ale také prostředek k osvojení komunikačních schopností (Betáková, 2013). Kromě toho, že učitel žáky jazykově vede, je také tím, kdo svým přístupem ovlivňuje, jaký postoj k výslovnosti si žáci vytvoří. Pokud je výslovnost přirozenou součástí každodenní výuky, začnou ji žáci vnímat jako běžný a důležitý prvek komunikace.

S tím se pojí vytváření prostředí, které žákům umožňuje rozvíjet fonetické dovednosti přirozeně a efektivně. Důležitým faktorem je nejen odborná kompetence učitele v oblasti fonetiky, ale také jeho schopnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků a využívat strategie podporující správnou výslovnost (Klečková et al., 2019). Způsob, jakým učitel s výslovností pracuje, přímo ovlivňuje jazykové sebevědomí žáků. Pokud je výuka zaměřena na motivaci a bezpečném prostředí s respektem k chybám, mají žáci větší chuť mluvit a zkoušet nové jazykové vzory bez obav z neúspěchu.

Učitel anglického jazyka by měl tedy disponovat širokou škálou znalostí a dovedností, které mu umožní efektivně vést výuku a poskytovat žákům kvalitní jazykový model. Mezi klíčové kompetence patří především důkladná znalost samotného jazyka, kterou musí ovládat na vysoké úrovni, aby mohl sloužit jako správný řečový vzor. Stejně důležité je i porozumění metodice výuky cizího jazyka, tedy osvojení různých výukových

metod, technik a aktivit, které podporují efektivní učení. Kromě toho by měl učitel rozumět procesům osvojování cizího jazyka, což zahrnuje pochopení strategií, které žáci při učení využívají, a schopnost jim pomoci překonávat případné obtíže. Nedílnou součástí učitelské kompetence je také znalost kultury zemí, kde se jazyk používá, neboť právě kulturní kontext může přispět k hlubšímu porozumění jazyku a jeho autentickému osvojení (Betáková, 2013).

Díky těmto kompetencím může učitel nejen vyučovat jazyk, ale skutečně vytvářet situace, ve kterých jazyk žije a výslovnost se tak nestává izolovaným tématem, ale přirozenou součástí každodenní komunikace.

Učitel jako model anglické výslovnosti je pro žáky primárním vzorem výslovnosti a jeho jazyková úroveň ovlivňuje nejen přesnost jejich artikulace, ale také jejich postoj k osvojování jazyka. Aby mohl efektivně vést žáky k osvojení správné výslovnosti, měl by jeho vlastní mluvený projev odpovídat vysokým standardům, a to tedy být srozumitelný, přizpůsobený úrovni žáků a foneticky správný (Afshari & Ketabi, 2016). Právě díky kvalitnímu modelu výslovnosti si žáci utvářejí povědomí o tom, co je správná výslovnost a čeho se mohou sami snažit dosáhnout. Čím přesnější a přirozenější je učitelův projev, tím jasnější je i cíl pro samotné žáky. Celkově výslovnost učitele lze definovat jako soubor znalostí a dovedností, které umožňují efektivní předávání správné artikulace žákům. Kvalitní učitel výslovnosti by měl mít pevný odborný základ a rozumět jak segmentálním aspektům řeči, tedy jednotlivým hláskám, tak suprasegmentálním prvkům, mezi které patří intonace, rytmus a přízvuk (Martínez Agudo, 2019). Z praxe vyplývá, že právě rytmus a intonace bývají pro žáky nejnáročnější. Proto je vhodné, aby učitel věnoval dostatek prostoru nejen jednotlivým hláskám, ale i nácviku přirozené intonace pomocí poslechových a pohybových aktivit.

Účinné vedení výuky výslovnosti vyžaduje důkladnou teoretickou přípravu učitele, která se opírá o tři základní roviny. První z nich je **koncepční znalost**, tedy porozumění principům výuky výslovnosti, včetně vlivu délky vokálů a suprasegmentálních jevů na srozumitelnost řeči. Druhou rovinou je **deskriptivní znalost**, která zahrnuje porozumění fonetice a fonologii cílového jazyka. Poslední složkou je **procedurální znalost**, tedy soubor dovedností nezbytných pro efektivní výuku výslovnosti, včetně schopnosti plánovat výuku jak pro jednotlivce, tak pro skupiny (Grant et al., 2014). Vzdělávání učitelů v oblasti výslovnosti by mělo být součástí jejich odborné přípravy i dalšího profesního rozvoje. Jen tak budou schopni poskytovat aktuální a funkční jazykový model, který odpovídá potřebám

dnešních žáků. Vzdělávání učitelů by tedy mělo být zásadní, jelikož kvalita mluveného projevu učitele představuje jeden z klíčových faktorů efektivní výuky.

Nerodilí mluvčí angličtiny obvykle nedosahují stejné úrovně jazykové plynulosti jako rodilí mluvčí, a proto je zásadní, aby učitel vedl výuku v cílovém jazyce přirozeně, spontánně a v autentických situacích, čímž žákům poskytne odpovídající jazykový vzor. Při rozvoji mluveného projevu je klíčové, aby učitel nejen modeloval správnou výslovnost, ale také aktivně používal cizí jazyk v běžné komunikaci. Měl by být schopen vyjadřovat své pocity, emoce, přání, potřeby, postoje, zkušenosti a myšlenky přirozeným způsobem. Nedílnou součástí této kompetence je nejen výslovnost, ale i správný přízvuk a intonace (Betáková, 2013). Používání angličtiny ve výuce by nemělo být výjimečnou situací, ale přirozenou součástí běžné školní komunikace. Právě díky autentickému jazykovému prostředí se výslovnost rozvíjí nejefektivněji.

V praxi je však výuka angličtiny často zaměřena především na předávání teoretických znalostí z oblasti fonetiky a fonologie, zatímco systematická práce s výslovností bývá mnohdy opomíjena (Murphy, 2017). Je tedy žádoucí, aby učitelé měli nejen teoretické znalosti o výslovnosti, ale aby s ní aktivně pracovali i v hodinách, ideálně formou her, opakovacích rytmických cvičení nebo pomocí zpěvu a říkanek.

Kromě samotné výslovnosti je důležité, aby učitel uměl žákům poskytnout efektivní zpětnou vazbu a vést je k systematickému zlepšování. Práce s chybou zde hraje zásadní roli, místo okamžitého opravování se doporučuje postupná korekce, která podporuje plynulost projevu a přirozené osvojování správné artikulace a intonace (Klečková et al., 2019). Práce s výslovnostní chybou je citlivý proces. Pokud je podána konstruktivně a v bezpečné atmosféře, může být velmi motivující a podnětná pro další jazykový rozvoj žáka.

3.2 Podpora výslovnosti v hodinách angličtiny

Efektivní rozvoj výslovnosti vyžaduje, aby byly fonetické prvky cíleně a systematicky integrovány do výuky anglického jazyka. Učitel by měl využívat různé přístupy, které odpovídají individuálním učebním stylům žáků. Zatímco někteří lépe reagují na vizuální podněty, jako jsou fonetické transkripce či schémata artikulace, jiní upřednostňují sluchovou imitaci (Klečková et al., 2019). Vzhledem k této různorodosti je důležité, aby učitel

výslovnost cíleně integroval do všech částí výuky a volil metody, které podporují aktivní zapojení všech žáků bez ohledu na jejich individuální preference.

Cílem výuky výslovnosti není dokonalá imitace rodilého mluvčího, ale dosažení srozumitelnosti projevu. Žáci by se měli nejen naučit správně artikulovat, ale také porozumět výslovnosti ostatních mluvčích. Učitel může efektivně vést výuku výslovnosti bez ohledu na to, zda je rodilým či nerodilým mluvčím, pokud disponuje dostatečnými odbornými znalostmi a dovednostmi. Výslovnost úzce souvisí s jazykovou identitou mluvčího. Každý žák si tak může osvojit takovou podobu výslovnosti, která nejlépe odpovídá jeho komunikačním potřebám (Martínez Agudo, 2019). To umožňuje žákům budovat si důvěru v jejich jazykový projev a nebát se mluvit, i když jejich výslovnost není zcela bezchybná.

V současné době se výuka výslovnosti stále více opírá o **humanistický přístup**, který bere v úvahu afektivní faktory, jako jsou psychologické aspekty učení a neuro-lingvistické programování (NLP). Tento přístup umožňuje učitelům lépe porozumět individuálním potřebám žáků a vytvořit podpůrné prostředí pro nácvik výslovnosti. Významnou roli v procesu osvojování správné výslovnosti hraje propojení výslovnosti s dalšími jazykovými dovednostmi, zejména poslechem a mluvením, což přispívá k jejímu přirozenému rozvoji (Afshari & Ketabi, 2016). Žáci tak nejsou vystaveni tlaku, ale přirozeně vnímají jazyk v kontextu, což pozitivně ovlivňuje nejen jejich výslovnost, ale i vztah k cizímu jazyku jako celku. Učitel by měl vytvářet podmínky, ve kterých žáci budou chtít mluvit sami od sebe, namísto toho, aby byli ke komunikaci nuceni (Chmelařová, 2013).

Podpora výslovnosti probíhá prostřednictvím různých aktivit, které žáky motivují k aktivnímu používání jazyka (Klečková et al., 2019). Rozvoj řečových dovedností přitom začíná poslechem a osvojováním základních frází, které vedou k aktivnímu používání jazyka. Učitel hraje zásadní roli nejen při samotném výkladu, ale i při kladení otázek, zadávání úkolů, hodnocení žáků a řízení vyučovací hodiny, čímž vytváří přirozené jazykové prostředí podporující komunikaci (Betáková, 2013). Čím více prostoru žáci dostanou k mluvenému projevu, tím větší mají šanci osvojit si výslovnost prostřednictvím praxe.

Jedním z efektivních způsobů, jak podpořit správnou výslovnost, je využívání tzv. *classroom language*, tedy běžně opakujících se frází, které se v hodinách pravidelně používají. Mezi ně patří například pozdravy (*Hello, sit down, please.*), žádosti (*Can you come here, please?*), udržování kázně (*Stop talking!*), výklad učitele (*Today we are going to*

talk about...), kontrola docházky (*Who is missing?*), domácí úkoly (*Prepare your homework.*) a pokyny k práci s učebnicí (*Get your books out.*) (Betáková, 2013). Pravidelné používání těchto frází navíc přispívá k automatizaci výslovnosti, protože žáci se je učí v konkrétním kontextu, což usnadňuje jejich zapamatování.

Podpora komunikace ve výuce zahrnuje také aktivity, které žáky aktivně zapojují do dialogu. Učitel by měl rozvíjet interakci prostřednictvím aktivit, jako je popis imaginárních postav či prostředí, například vymyšlených příšer nebo vysněných pokojů. Hraní rolí, písničky a básničky pomáhají nejen s výslovností, ale i s celkovým rozvojem jazykových dovedností (Zormanová, 2015). Tyto hravé aktivity zároveň podporují pozitivní atmosféru ve třídě, čímž se snižuje obava z chyb a posiluje ochota mluvit.

Výuka anglické výslovnosti by měla být co nejvíce založena na hře, která podporuje přirozené osvojování jazykových dovedností. Mezi takové metody patří například auto-orální metoda, která se využívá zejména v začátcích výuky, kdy žáci ještě neumí číst jednotlivé hlásky. Osvojování výslovnosti probíhá prostřednictvím poslechu a imitace, což umožňuje přirozené vnímání jazyka. Další účinnou metodou je *Total Physical Response (TPR)*, která propojuje pohyb s výslovností. Žáci v tomto případě reagují pohybem na slyšené pokyny, což přispívá k lepšímu zapamatování nových slov a jejich správné výslovnosti. Mezi klasické aktivity patří například hra Čáp ztratil čepičku (Jílková, 2005). Díky propojení řeči s pohybem si děti snáze osvojí správnou intonaci i rytmus, a to bez vědomého zaměření na správnost výslovnosti.

S rozvojem technologií se stále více využívají i digitální nástroje, které mohou významně podpořit nácvik správné výslovnosti. Počítačem podporované výukové programy a mobilní aplikace umožňují žákům samostatný trénink a poskytují okamžitou zpětnou vazbu. Významnou roli hrají například jazykové aplikace s funkcí rozpoznávání řeči nebo interaktivní online kurzy zaměřené na fonetiku. Integrace těchto digitálních nástrojů do výuky výslovnosti zvyšuje efektivitu výuky a umožňuje individuální přístup k žákům. Počítačem podporované výukové programy poskytují okamžitou zpětnou vazbu, což umožňuje studentům monitorovat svůj pokrok a zlepšovat se na základě konkrétních doporučení (Afshari & Ketabi, 2016). Je proto vhodné zařazovat tyto technologie pravidelně a vést žáky k jejich samostatnému využívání i mimo školní prostředí.

Podpora výslovnosti v hodinách angličtiny je nejúčinnější tehdy, pokud je součástí běžné komunikace, probíhá nenásilně, hravě a s ohledem na individuální potřeby žáků.

3.3 Vliv školního prostředí na správný vývoj anglické výslovnosti

Školní prostředí má zásadní vliv na osvojování výslovnosti anglického jazyka, a to nejen prostřednictvím přístupu učitele, ale také díky dostupným výukovým materiálům, využití moderních technologií a celkové atmosféře ve třídě. Afshari & Ketabi (2016) zdůrazňují, že psychologické faktory, jako je sebevědomí a jazyková identita žáků, hrají klíčovou roli v jejich ochotě aktivně pracovat na své výslovnosti. Mnoho žáků se obává negativního hodnocení své výslovnosti, což může vést k neochotě komunikovat v angličtině a omezeným příležitostem k procvičování správné artikulace. Z tohoto důvodu je důležité, aby učitelé vytvářeli bezpečné a podporující prostředí, ve kterém se žáci cítí komfortně při experimentování s jazykem a nemají strach z chyb. Vytváření atmosféry důvěry a podpory tak není pouze otázkou klimatu třídy, ale stává se základním předpokladem pro úspěšný rozvoj jazykových dovedností.

Individuální přístup k výuce výslovnosti je dalším důležitým aspektem. Každý žák má odlišný učební styl a tempo osvojování fonetických aspektů jazyka, a proto je vhodné kombinovat různé metody výuky. Někteří žáci lépe reagují na vizuální podněty, jako jsou fonetické transkripce nebo schémata artikulace, zatímco jiní upřednostňují sluchovou imitaci roditelů mluvčích. Další skupina žáků se učí nejefektivněji skrze fyzické aktivity, jako jsou dramatizace nebo jazykové hry, které jim umožňují přirozeně vnímat rytmus a intonaci anglického jazyka (Afshari & Ketabi, 2016). Vhodná kombinace metod a flexibilita v přístupu učitele umožňuje respektovat individuální potřeby žáků a podporovat jejich přirozený rozvoj výslovnosti.

Podle Afshari & Ketabi (2016) je jedním z klíčových prvků efektivního osvojení výslovnosti začlenění fonetických prvků do širšího jazykového prostředí. Simulované rozhovory, dramatizace nebo účast v anglických konverzačních klubech mohou žákům pomoci lépe vnímat intonaci a rytmus jazyka a zároveň odbourat ostych z mluvení. Tyto aktivity nejen podporují správnou artikulaci, ale také zvyšují jistotu žáků při používání angličtiny v reálných komunikačních situacích.

Umožnit žákům zažít angličtinu mimo formální výuku je klíčovým faktorem, který může vést k větší autenticitě jejich projevu.

V rámci školního prostředí však mohou existovat i překážky, které rozvoj výslovnosti komplikují. Doláková (2016) upozorňuje, že v mnoha učebnicích angličtiny se cvičení zaměřená na výslovnost objevují pouze minimálně. Nejčastěji jsou součástí výuky úkoly zaměřené na přepis slov podle fonetických pravidel, což neposkytuje žákům dostatek příležitostí k aktivnímu nácviku správné výslovnosti v přirozeném kontextu. Navíc učitelé, kteří si sami během svého studia osvojili nesprávné výslovnostní vzorce, je mohou nevědomky přenášet na své žáky. Tento jev lze přirovnat k „infekčnímu“ šíření chybných výslovnostních návyků, které se mohou dále upevňovat a stát se běžnou součástí mluveného projevu (Křišová & Hečková, 2021). Tato rizika ukazují, jak důležité je věnovat pozornost i výslovnostním návykům samotných učitelů a vědomě s nimi pracovat.

Další možností, jak podpořit výslovnost v rámci školního prostředí, je spolupráce mezi žáky. Vzájemné opravování chyb a skupinová práce mohou přispět k přirozenému osvojování správné artikulace. Efektivním nástrojem mohou být také mimoškolní aktivity, jako jsou jazykové projekty, dramatizace nebo konverzační kluby, které žákům umožňují rozvíjet svou výslovnost v autentických situacích (Křišová & Hečková, 2021).

Celkově lze říci, že školní prostředí může významně přispět k rozvoji správné výslovnosti žáků. Kromě kvalitního jazykového modelu učitele je nezbytné vytvářet motivující atmosféru ve třídě, poskytovat dostatek příležitostí k aktivnímu používání jazyka, začleňovat výslovnost do různých školních aktivit a využívat moderní technologie. Pouze komplexní přístup umožní žákům osvojit si správnou výslovnost přirozeným a efektivním způsobem (Klečková et al., 2019).

Z toho důvodu by výslovnost neměla být vnímána jako okrajová dovednost, ale jako nedílná součást jazykového vzdělávání, která si zaslouží systematickou podporu.

4 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Tato kapitola slouží k ucelenému shrnutí hlavních poznatků, které vyplynuly z teoretické části práce. V rámci zpracování byly prostudovány odborné české i zahraniční publikace, které se zabývají jak lingvistickými, tak i pedagogicko-psychologickými aspekty výslovnosti. Díky rešerši dostupných zdrojů byl vytvořen teoretický rámec, který slouží jako podklad pro výzkumnou část práce.

První kapitola se věnovala specifikům anglické výslovnosti. Byly popsány základní výslovnostní systémy, přičemž důraz byl kladen především na rozdíly mezi britskou a americkou angličtinou a jejich vliv na výuku. Dále byla popsána struktura výslovnostního systému angličtiny – hláskový systém, přízvuk, intonace a rytmus. Důležitou součástí kapitoly bylo také porovnání s českým jazykem a poukázání na konkrétní výslovnostní obtíže, které českým žákům způsobují problémy. Výslovnost je vnímána jako klíčová složka srozumitelnosti projevu, přičemž cílem výuky by neměla být dokonalost, ale především efektivní a přirozená komunikace.

Ve druhé kapitole byla pozornost zaměřena na osvojování anglické výslovnosti u žáků mladšího školního věku. Popsány byly specifické vývojové charakteristiky dětí v tomto období, jejich schopnost imitace, vysoká vnímavost k jazykovým vzorům a význam fonologické percepce. Zmíněn byl rovněž vliv prostředí, včetně bilingvního kontextu a tzv. tichého období, které je přirozenou fází osvojování jazyka. Významnou roli zde hraje pozitivní vztah dítěte k jazyku, absence strachu z chyby a pravidelný kontakt s jazykem. Klíčovým zjištěním je, že podpora správné výslovnosti by měla být přirozenou součástí výuky už od počátku jazykového vzdělávání.

Třetí kapitola se zabývala vlivem učitele a školního prostředí na rozvoj výslovnosti. Učitel je v této oblasti hlavním jazykovým vzorem, jehož jazykové i metodické kompetence výrazně ovlivňují úroveň žákova mluveného projevu. Popsány byly nejen požadavky na fonetickou správnost učitelova projevu, ale také potřeba vytváření bezpečného prostředí, kde se žáci nebojí mluvit a zkoušet nové jazykové vzory. Významným prvkem je i školní prostředí jako celek, které může nabídnout dostatek jazykových podnětů prostřednictvím vhodně zvolených aktivit, pomůcek a metod.

Teoretická východiska poskytla pevný rámec pro návrh výzkumné části této práce. Získané poznatky byly využity při tvorbě pozorovacího archu i při formulaci otázek k

polostrukturovaným rozhovorům s učiteli anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Díky předchozí analýze odborné literatury bylo možné lépe porozumět dané problematice a v průběhu výzkumu se na ni cíleně zaměřit. Teoretická část zároveň umožnila pozdější srovnání zjištěných údajů s tím, jak je podpora výslovnosti žáků skutečně realizována v praxi. Výsledky výzkumu tak mohou být zasazeny do širšího kontextu a nabídnout hlubší pohled na konkrétní podporu anglické výslovnosti, kterou učitelé v hodinách angličtiny využívají.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Tato část diplomové práce navazuje na teoretická východiska, která se věnovala specifikům výslovnosti v anglickém jazyce, možnostem její podpory u mladších žáků a roli učitele při jejím rozvoji. Vzhledem k tomu, že téma výslovnosti v počáteční výuce je velmi úzce spjaté s konkrétními metodami práce, vnímáním učitelů i reakcemi dětí, byl zvolen kvalitativní výzkumný design, který umožňuje zkoumat daný jev v jeho přirozeném prostředí a porozumět mu v širších souvislostech. Jak uvádí Hendl (2005), v rámci kvalitativního výzkumu dochází k hlubšímu proniknutí do problematiky právě díky přímé interakci s participanty, jejichž pohledy a zkušenosti mají klíčovou výpovědní hodnotu.

Výzkum se zaměřil na to, jakým způsobem učitelé podporují výslovnost žáků v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, jaký význam této oblasti přikládají, jaké faktory podle nich ovlivňují vznik výslovnostních chyb a jak s těmito chybami dále pracují. Pro sběr dat byly zvoleny dvě metody, a to neúčastné strukturované pozorování výuky a polostrukturované rozhovory s pozorovanými učiteli. Pozorování probíhalo před rozhovory a umožnilo zachytit výuku v její autentické podobě, rozhovory pak poskytly hlubší vhled do postojů, záměrů a zkušeností jednotlivých pedagogů.

Výsledky výzkumu jsou v této části prezentovány postupně podle jednotlivých výzkumných otázek. Před samotnou analýzou dat jsou nejprve uvedeny výzkumné cíle, charakteristika výzkumného souboru, metody sběru dat a způsob jejich zpracování. Na výzkumná zjištění dále navazuje diskuse, zhodnocení limitů výzkumu a doporučení pro praxi.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Před samotnou realizací výzkumu bylo nutné vymezit klíčové výzkumné cíle, které tvořily základní rámec této práce. Tyto cíle se zaměřují na podporu správné anglické výslovnosti u žáků na 1. stupni ZŠ.

Hlavním výzkumným cílem je:

- Odhalit, jakým způsobem dochází k podpoře výslovnosti u žáků v angličtině na 1. stupni ZŠ.

Na základě hlavního cíle práce byly stanoveny následující dílčí výzkumné cíle:

- Odhalit, jaký význam má dle učitelů podpora výslovnosti u žáků 1.stupně ZŠ.
- Odhalit, proč dochází k výslovnostním chybám u žáků 1.stupně ZŠ podle učitelů.
- Odhalit, jakým způsobem probíhá náprava nesprávné výslovnosti u žáků 1.stupně ZŠ učitelem.

Na hlavní a dílčí výzkumné cíle navazují následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakým způsobem učitelé podporují výslovnost žáků v angličtině na 1.stupni ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký význam má dle učitelů podpora výslovnosti u žáků 1.stupně ZŠ?
- Proč dochází k výslovnostním chybám u žáků 1.stupně ZŠ podle učitelů?
- Jakým způsobem probíhá náprava nesprávné výslovnosti u žáků 1.stupně ZŠ učitelem?

5.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří osm učitelů anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Aprobace v anglickém jazyce nebyla podmínkou. Klíčové bylo, aby učitelé angličtinu vyučovali na 1.stupni ZŠ. Mezi participanty jsou jak učitelé s aprobací anglického jazyka, tak i učitelé, kteří mají vystudovaný pouze obor pro 1. stupeň základní školy a angličtinu vyučují bez specializace. Součástí výzkumu je také jedna rodilá mluvčí, což umožňuje nahlédnout na výuku z jiné perspektivy. Právě tato různorodost participantů přináší širší pohled na přístupy k výuce a podporu správné výslovnosti u mladších žáků, a také odráží realitu, jak a kým je anglický jazyk na českých školách zajišťován. Níže popisují dané učitele, kteří se do výzkumu zapojili.

Charakteristika participantů výzkumu:**Učitel 1**

U1 má 29 let. Po absolvování vysoké školy začala působit na škole ve městě. Na této škole působí již 4 roky. Vystudovala Pedagogickou fakultu v Olomouci v oboru učitelství pro první stupeň základní školy. V současné době vyučuje anglický jazyk na prvním i druhém stupni a také se věnuje výuce českého jazyka. Angličtině se aktivně věnuje nejen v rámci výuky, ale i v osobním a profesním rozvoji. Momentálně si rozšiřuje kvalifikaci o další titul s aprobací na anglický jazyk. Angličtinu vnímá velmi pozitivně. Ve výuce klade velký důraz na podporu správné výslovnosti.

Učitel 2

U2 má 28 let. Od dokončení studia působí na jedné základní škole ve městě, kde má tříletou praxi. První tři roky vyučovala anglický jazyk na druhém stupni, zatímco tento školní rok poprvé učí i na prvním stupni. Při práci s mladšími žáky si zatím není zcela jistá. Vystudovala učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň. Pravidelně se dále sebevzdělává prostřednictvím různých kurzů.

Učitel 3

U3 má 34 let. Vystudovala učitelství pro první stupeň základní školy, avšak nemá aprobací v anglickém jazyce. Sama o sobě říká, že angličtinářka není a nezná přesné metody. Angličtinu vyučuje v první třídě z důvodu nedostatku zaměstnanců s anglickou aprobací. Ve školství působí osm let a současná škola, na které momentálně vyučuje, je již třetí v její praxi. Má tedy zkušenosti z různých školních prostředí a s různými přístupy k výuce.

Učitel 4

U4 má 48 let a ve školství působí již 23 let. Vystudoval anglický jazyk a zeměpis. V současnosti vyučuje angličtinu na prvním i druhém stupni základní školy. Sebevzdělávání realizuje v rámci cestování a komunikaci s cizinci, jelikož to považuje za nejefektivnější způsob zdokonalování jazykových dovedností. Aktivně využívá možnost konverzovat s rodilým mluvčím, který působí na dané škole. Kromě toho využívá také aplikaci Duolingo.

Učitel 5 – rodilá mluvčí

U5 má 55 let, na této škole působí již 4 roky. Společně s manželem dříve žila v Africe, kde strávila většinu svého života. Ačkoliv angličtina je jejím mateřským jazykem, umí plynule česky, což jí umožňuje efektivně pracovat s žáky na různých úrovních. Nemá vlastní třídu, náplň její práce spočívá v návštěvách hodin na prvním i druhém stupni, kde s žáky komunikuje jak anglicky, tak česky. Ve výuce se snaží podporovat přirozenou komunikaci v angličtině. Řadu let pracovala s dětmi v rámci různých dobrovolných akcí, díky kterým má bohaté zkušenosti pro práci s dětmi.

Učitel 6

U6 má 49 let. Má vystudovaný obor anglický jazyk. Ve školství působí již 18 let a po celou dobu vyučuje na stejné škole ve městě. Věnuje se výuce anglického jazyka na prvním i druhém stupni a zároveň vyučuje konverzaci v angličtině. Ve své výuce klade velký důraz na britskou výslovnost a snaží se žákům přiblížit nejen jazyk, ale i britskou kulturu. Často do hodin zařazuje témata spojená s královskou rodinou. Angličtinu aktivně používá v každodenní komunikaci. Díky tomu je její sebevzdělávání v tomto jazyce velmi intenzivní.

Učitel 7

U7 má 33 let a vystudoval vysokoškolský obor se zaměřením na anglický jazyk. Působí jako učitel anglického jazyka na prvním i druhém stupni základní školy, kde vyučuje již pět let. Ve výuce rád využívá moderní technologie, jako jsou tablety, a klade důraz na inovativní metody výuky. Průběžně se zajímá o nové přístupy k jazykovému vzdělávání a snaží se je začleňovat do své pedagogické praxe.

Učitel 8

U8 má 29 let a vystudovala pedagogickou fakultu se zaměřením na učitelství 1. stupně ZŠ. Na základní škole působí třetím rokem, jako třídní učitelka a vyučuje angličtinu na prvním stupni. Ve výuce preferuje tradiční metody. Pracuje s vizuálními pomůckami a podporuje žáky v aktivním zapojení do hodin prostřednictvím her a skupinových aktivit.

5.3 Výzkumné metody a nástroje

V této práci byl zvolen kvalitativní výzkum, který umožňuje podrobně zkoumat podporu anglické výslovnosti na 1. stupni základní školy. Tento typ výzkumu byl vybrán, jelikož výzkumník může přímo v terénu vyhledávat a analyzovat jakékoliv informace relevantní k výzkumným otázkám, což je podle Hendla (2023) klíčové pro hlubší pochopení zkoumaného jevu.

Pro sběr dat byly využity dvě hlavní metody: neúčastné strukturované pozorování vyučovacích hodin angličtiny na 1. stupni ZŠ a polostrukturované rozhovory s učiteli. Tato kombinace metod byla vybrána na základě doporučení odborníků v oblasti kvalitativního výzkumu Švaříčka a Šed'ové (2007), kteří uvádějí, že právě spojení pozorování s rozhovorem umožňuje získat komplexní pohled na zkoumaný jev, protože každá z těchto metod poskytuje odlišnou, ale vzájemně se doplňující perspektivu.

Pozorování probíhalo během jedné vyučovací hodiny anglického jazyka v délce 45 minut u každého účastníka. Tato metoda byla zvolena, protože umožňuje přímé sledování pedagogických postupů učitele v jeho přirozeném prostředí. Pozorování bylo neúčastné, tudíž do výuky nebylo z mé strany nijak zasahováno, což umožnilo získat objektivní data. Na základě inspirace z odborné literatury byl sestaven záznamový arch. Při sledování toho, jak učitelé pracují s jazykovým inputem a outputem a jak podporují žákovskou recepci a produkci výslovnosti, jsem vycházela z publikací Šebestové (2011) a DeKeysera (2007). Zároveň jsem věnovala pozornost segmentálním a suprasegmentálním prvkům výslovnosti, jak je vymezuje Dušková (2006). Výsledky byly systematicky zaznamenávány do pozorovacího archu, který byl koncipován tak, aby detailně mapoval výskyt podpory výslovnosti (viz Příloha 1).

Po ukončení pozorování následoval po domluvě polostrukturovaný rozhovor s učitelem, jehož délka se pohybovala v rozmezí 10 až 30 minut v závislosti na odpovědích účastníka. Tato metoda byla zvolena, protože umožňuje získat hlubší pohled na danou problematiku. Rozhovor byl rozdělen do dvou částí: identifikační údaje učitele a otázky vztahující se k tématu výuky výslovnosti. Otázky byly formulovány na základě stanovených výzkumných otázek a cílů této práce, což zajistilo jejich zaměření na klíčové aspekty výuky výslovnosti. Rozhovor byl nahrán a následně byl proveden transkript audionahrávky a

analyzován metodou otevřeného kódování, což umožnilo identifikaci klíčových témat (viz Příloha 2).

Kombinace těchto dvou metod poskytuje komplexní pohled na přístupy k výuce anglické výslovnosti na 1. stupni ZŠ. Pozorování nabízí objektivní data o skutečných výukových postupech, zatímco rozhovor s učitelem umožňuje porozumět jeho subjektivním zkušenostem, názorům a důvodům pro volbu konkrétních strategií. Díky tomu bylo možné vytvořit ucelený obraz o výuce výslovnosti, který by nebylo možné získat pouze jednou z těchto metod.

5.4 Vstup do terénu

Kontaktování participantů probíhalo v lednu roku 2025, kdy jsem nejprve telefonicky oslovila ředitele základních škol s žádostí o zapojení do výzkumu. Po jejich souhlasu mi byly poskytnuty kontakty na učitele anglického jazyka, kteří na daných školách vyučují. Následně jsem učitele kontaktovala prostřednictvím e-mailu, kde jsem jim představila výzkum a nabídla možnost účasti.

Po vzájemné domluvě s učiteli jsme si stanovili konkrétní termíny pro realizaci výzkumu. Domluva byla velmi příjemná a probíhala bez jakýchkoli komplikací. Samotný sběr dat probíhal v únoru a březnu roku 2025. Pozorování výuky probíhalo přímo ve třídě během vyučovací hodiny anglického jazyka, která měla délku 45 minut. Po pozorování následoval polostrukturovaný rozhovor, který se konal buď ve třídě, v kabinetu učitele, nebo formou online meetingu.

Před samotným sběrem dat byli všichni učitelé seznámeni s cílem a účelem výzkumu, přičemž svou účast potvrdili podpisem informovaného souhlasu (viz Příloha 3). Rozhovory byly nahrávány na diktafon v mobilním zařízení a následně byl proveden jejich transkript, který sloužil jako podklad pro další analýzu.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato kapitola se zaměřuje na analýzu a interpretaci dat získaných prostřednictvím kvalitativního výzkumu, který zahrnuje polostrukturované interview a nezúčastněné strukturované pozorování. Rozhovory byly přepsány do formátu Microsoft Word a následně analyzovány technikou otevřeného kódování, kde byly vybrané textové úseky označeny konkrétními kódy, které vyjadřují klíčové myšlenky (Hendl, 2008).

Ve druhé fázi analýzy byly jednotlivé kódy zaznamenány do tabulky, kde byly ke kódům uvedeny příslušné výroky učitelů. Na základě těchto kódů jsem následně přiřadila zastřešující popisy, které vedly k tvorbě významových kategorií a subkategorií.

Finální fáze výzkumu, vztahující se k interpretaci dat, proběhla prostřednictvím techniky vyložení karet, kterou Švaříček a Šed'ová (2007) označují jako metodu popisu obsahu jednotlivých významových kategorií. Tato technika umožnila hlubší zpracování a systematizaci významových kategorií. V rámci analýzy byly doplněny a vzájemně porovnány také informace získané z pozorování, které byly následně zahrnuty do interpretace vzniklých kategorií. Komparace umožnila důkladné porovnání dat a identifikaci podobností i rozdílů mezi zvolenými technikami sběru dat (Švaříček a Šed'ová, 2007). Z jednotlivých významových kategorií zároveň vyplynuly vzájemné vztahy. Tyto vztahy byly přehledně vizualizovány ve schématu, které slouží k lepšímu pochopení struktury a souvislostí mezi kategoriemi.

Přehled významových kategorií, jejich subkategorií a kódů je znázorněn v tabulce 1. Celkově vznikly čtyři významové kategorie, které podrobněji popisují různé aspekty podpory anglické výslovnosti.

Tabulka 1

Přehled kategorií a kódů

Významové kategorie	Subkategorie	Ukázky kódů
Metody a pomůcky pro podporu výslovnosti	Hry a hravé aktivity Audiovizuální podpora výslovnosti Opakování a napodobování výslovnosti Artikulační cvičení	<i>Deskové hry, hry a soutěžní aktivity, herní aplikace, videa a pohádky z YouTube, písničky, ukázky z učebnice, skupinové opakování, individuální opakování, pozorování mluvidel učitele, používání zrcátek...</i>
Překážky v podpoře výslovnosti	Časové a organizační limity výuky Špatné výslovnostní návyky z minulosti Ostych v komunikaci Vliv domácího prostředí	<i>Nedostatek času v hodině, výuka výslovnosti není prioritní, fixace špatné výslovnosti, učitel jako nesprávný model, nízké sebevědomí, strach z opravy, chybná výslovnost rodičů, pozitivní vliv bilingvní rodiny...</i>
Oprava chyb a podpora	Okamžité a šetrné opravování Pozitivní zpětná vazba Podpora sebereflexe žáků	<i>Okamžitá korekce, šetrné opravování, rychlá korekce, chválení pokroku, podpora a povzbuzení, pozitivní přístup, vyvolávání samostatné reflexe, diskuse o chybách...</i>
Výslovnost učitele	Zdroje výslovnostních znalostí učitele Sebereflexe a jistota ve výslovnosti	<i>Účast na workshopech a seminářích, konzultace s rodilým mluvčím, nedostatečná příprava ze studia, poslouchání podcastů...</i>

(zdroj: vlastní)

Nyní následuje popis jednotlivých významových kategorií a jejich subkategorií. Při tomto popisu se opírám nejen o data získaná z polostrukturovaných rozhovorů, ale také o data z nezúčastněného strukturovaného pozorování, která byla realizována v průběhu výuky.

6.1 Metody a pomůcky pro podporu výslovnosti

Významová kategorie „**Metody a pomůcky pro podporu výslovnosti**“ se zaměřuje na výukové přístupy, strategie a didaktické prostředky, které učitelé využívají k podpoře anglické výslovnosti žáků na 1. stupni základní školy. Výslovnost většinou nebývá vyučována samostatně, ale přirozeně se prolíná celkovou jazykovou výukou. Podpora výslovnosti se tak objevuje jak v plánovaných aktivitách, tak i spontánně, v reakci na konkrétní situace ve výuce. Z rozhovorů a pozorování vyplynulo, že učitelé volí rozmanité přístupy, ovlivněné jejich odbornou přípravou, jazykovými kompetencemi, zkušenostmi i specifiky jednotlivých tříd.

Na základě analýzy dat byly vymezeny čtyři subkategorie, které zachycují nejčastější formy podpory výslovnosti, jak se objevují v praxi sledovaných učitelů.

První subkategorie „**Hry a hravé aktivity**“ se zabývá využitím hravých forem práce pro podporu výslovnosti u žáků mladšího školního věku. Tyto aktivity představují přirozený způsob, jak žáky motivovat k mluvení a zároveň procvičovat výslovnost bez stresu či obav z chyb.

Z výpovědí participantů vyplývá, že hravé aktivity jsou běžnou součástí výuky a vnímané jako účinný prostředek, jak výslovnost rozvíjet v zábavném kontextu: „*Když je to nějaká hra, tak mluví víc. A taky se víc snaží říct to správně (U3).*” „*U těch her děti zapomenou, že se učí. To je ideální stav (U7).*“

Mezi nejčastěji zmiňované aktivity patří hra *Simon Says*, která kombinuje pohyb, poslech a mluvení: „*Simon Says používám skoro pořád. Oni musí poslouchat, zopakovat, a ještě něco udělat, takže to všechno propojí (U2).*“ „*Hra Simon Says je nenápadná, ale přitom si u ní výslovnost trénují pořád (U5).*“ Pozorování potvrdilo využití této hry v úvodu hodiny u učitelky U1.

Další formou jsou kartičky a deskové hry, často se soutěžním prvkem. „*Dáváme si pexeso se slovíčky a kdo správně řekne, tak si je může nechat (U4).*“ V některých případech

objevují i soutěže: „*Soutěže děláme občasné, tak že mají žáci různá stanoviště a pracují ve skupinkách (U7).*“

Z pozorování vyplývá, že tyto aktivity se objevují napříč celou hodinou a jsou využívány jak ve frontální výuce, tak při skupinové nebo párové práci. Důraz je kladen na vytvoření pozitivní atmosféry, spontánnost a nenucené jazykové zapojení, které přirozeně podporuje rozvoj výslovnosti.

Druhá subkategorie „**Audiovizuální podpora výslovnosti**“ se zaměřuje na využívání zvukových a vizuálních podnětů ve výuce, jako jsou videa, písňe, nahrávky či různé aplikace. Tyto materiály umožňují žákům slyšet autentickou výslovnost, vnímat ji v kontextu a popřípadě sledovat, jak se jednotlivá slova artikulují.

Participantů se shodují na tom, že audiovizuální vstup je důležitým jazykovým modelem: „*Když mají slyšet správnou výslovnost, tak jim pustím video nebo písničku. Většinou britskou, aby si zvykli (U2).*“ „*Pouštím jim pohádky nebo písničky. Oni to slyší a přirozeně si to zafixují (U1).*“ „*Je to pro ně zábava a zároveň slyší tu výslovnost pořád dokola (U4).*“

Pozorování výuky potvrdilo práci s audiem i obrazem, konkrétně při pozorování výuky U3, která využila aplikaci *Wordwall* s nahrávkami, které žáci poslouchali a následně napodobovali. Učitelka U5 spojila čtení komiksu s jeho zvukovou verzí, čímž žákům umožnila porovnat vlastní výslovnost s nahrávkou.

Audiovizuální materiály zároveň pomáhají udržet pozornost žáků a vytvářejí přirozenější jazykové prostředí: „*U těch písniček si to třeba zpívají doma. Ani o tom nevědí, ale pořád si to opakují tu výslovnost (U6).*“ „*Když je téma tělo, tak jim pustím písničku Head and Shoulders. Automaticky si pak to slovo zapamatují i s výslovností (U7).*“

Učitelé také dbají na výběr kvalitních nahrávek: „*Pouštím si video předem, abych věděla, že tam je výslovnost správná (U3).*“ „*Hledám taková, kde mluví pomalu a zřetelně. Jinak to nemá smysl (U8).*“

Audiovizuální podpora se ve výuce objevuje jak v úvodu hodiny, tak při opakování, a slouží jako efektivní nástroj k přirozenému osvojení výslovnosti prostřednictvím poslechu a napodobování.

Další subkategorii je „**Opakování a napodobování výslovnosti**“. Tato subkategorie se zaměřuje na různé formy opakování a napodobování slov a frází s cílem upevnit jejich správnou zvukovou podobu. Učitelé vnímají tyto činnosti jako základní nástroj pro podporu anglické výslovnosti.

Opakování je přirozenou součástí výuky u všech participantů: „*Opakujeme pořád dokola. Já jim to říkám, oni to opakuji. Nahlas, potichu, ve dvojicích, všelijak (U1).*“ „*Hodně opakujeme, různými způsoby. Snažím se, aby to nebylo nudné (U2).*“ „*Řeknu to dvakrát, a pak čekám, že oni to zopakují taky dvakrát (U6).*”

Velmi často se objevuje tzv. ozvěnové opakování, kdy žáci bezprostředně napodobují výslovnost učitele: „*Já jim řeknu slovo a oni ho hned zopakují. Jako ozvěna (U3).*“ Z pozorování vyplývá, že opakování probíhá v různých částech hodiny, například při zavádění nové slovní zásoby, poslechu, hrách i opakování učiva. U U1 žáci opakovali nová slova různými způsoby, jako třeba šepem, rytmizovaně nebo robotickým hlasem.

Významnou roli hraje i napodobování, nejen zvukové, ale i pohybové. Učitelé často záměrně přehánějí artikulaci, nebo používají gesta pro lepší zapamatování: „*Někdy to říkám přehnaně, aby viděli, jak se hýbou rty (U5)*“, „*Když řeknu tired a u toho zívnu, tak to chytí hned (U2).*“ Tento přístup byl patrný i u rodilých mluvčích, kteří doprovázeli řeč výraznou intonací a mimikou.

Opakování a napodobování se tak ukazují jako jednoduché, ale velmi účinné strategie, které pomáhají žákům osvojit si výslovnost přirozenou a nenásilnou cestou.

Poslední subkategorii je „**Artikulační cvičení**“, která se zaměřuje na specifické aktivity sloužící k posílení správné výslovnosti prostřednictvím vědomé práce s mluvidly a artikulačními návyky. Tyto činnosti podporují přesnější vyslovování anglických hlásek, a to zejména v případech, kdy je výslovnost komplikována odlišností zvukového systému oproti češtině.

Z rozhovorů vyplynulo, že artikulační cvičení nejsou ve výuce anglického jazyka na 1. stupni zcela běžnou součástí hodin, nicméně někteří učitelé je zmiňovali jako užitečný doplněk výuky výslovnosti: „*Když vidím, že mají problém s tím, jak hýbou pusou, tak si to zkusíme před zrcadlem (U1).*“ „*U některých slov jim ukazuji, jak přesně dát jazyk, aby to šlo lépe (U3).*“

V rámci pozorování výuky byl zaznamenán případ u U6, která pomocí práce se zrcátkem vedla žáky k tomu, aby sledovali jejich ústa při vyslovování jednotlivých slov. Někteří učitelé zmiňovali, že se snaží artikulaci žákům zprostředkovat především prostřednictvím vlastní demonstrace: „*Ukazuju jim jazyk, rty, všechno. Někdy si připadám hloupě, ale je potřeba to přehánět (U5).*“ Jiní učitelé naopak uvedli, že se na artikulační cvičení zaměřují jen minimálně, nebo jej využívají spíše výjimečně: „*Snažím se, ale moc na to není čas (U8).*”

Získaná data ukazují, že ačkoliv artikulační cvičení nejsou systematicky zařazována ve všech hodinách, některým učitelům slouží jako doplňkový nástroj pro rozvoj správné výslovnosti, zejména pokud žáci opakovaně chybují nebo se potýkají s výslovnostními potížemi.

Z výše uvedených výpovědí a pozorování vyplývá, že učitelé na 1. stupni základní školy využívají celou řadu různorodých strategií, které žákům napomáhají k osvojení správné výslovnosti anglického jazyka. Ať už se jedná o hry, audiovizuální materiály, opakování, artikulační cvičení, jazykové drily nebo metodu *Total Physical Response* (TPR), ve všech případech se ukazuje, že volba metod je ovlivněna nejen individuálním přístupem učitele, ale také věkovými a jazykovými potřebami žáků. Podpora výslovnosti tak není omezena pouze na izolované jazykové jevy, ale je přirozenou součástí výuky, která probíhá v různých formách napříč výukovými situacemi.

6.2 Překážky v podpoře výslovnosti

Významová kategorie „**Překážky v podpoře výslovnosti**” se zaměřuje na různé faktory, které učitelům ztěžují systematickou podporu výslovnosti ve výuce anglického jazyka. Přestože se snaží výslovnost u žáků rozvíjet, narážejí v praxi na časová, organizační i osobní omezení. Na základě analýzy byly vymezeny čtyři subkategorie, které přibližují konkrétní typy obtíží, s nimiž se učitelé při podpoře výslovnosti setkávají.

První subkategorie „**Časové a organizační limity výuky**“ se zabývá překážkami vyplývajících z vnějších podmínek výuky, především z časového rozsahu hodin anglického jazyka a školních vzdělávacích plánů. Učitelé v rozhovorech opakovaně zmiňovali, že omezená hodinová dotace a rozsah učiva jim často nedovolují věnovat se výslovnosti tak důkladně, jak by si přáli: „*Kdybych měla víc hodin, věnovala bych se výslovnosti mnohem*

víc. Takhle to musím rychle projet, aby se všechno stihlo (U1). „Výslovnost je důležitá, ale když máte jednu nebo dvě hodiny týdně, tak nemůžete dělat všechno (U3).“

Z výpovědí vyplývá, že učitelé často musí volit mezi jednotlivými složkami jazykového vzdělávání, přičemž výslovnost bývá tou oblastí, která je nejčastěji upozaděna. Nejde přitom jen o čas na samotné nácviky, ale i o prostor pro opakování a upevnění výslovnostních návyků: *„Já bych jim to nejradši dala víckrát slyšet a procvičit, ale reálně na to prostě není čas (U4).“*

Někteří učitelé hledají kompromisní cesty, jak výslovnost alespoň částečně zařazovat, například prostřednictvím krátkých opakovacích bloků nebo zařazením výslovnosti do úvodní či závěrečné části hodiny. *„Když je chvíle, tak to tam dám. Ale ne vždycky to vyjde. Musím se držet osnov (U2).“* Výslovnost tak byla zařazena přirozeně v rámci učení se například slovní zásoby.

Tato subkategorie ukazuje, že časová dotace a školní plánování významně ovlivňují prostor, který je možné věnovat výslovnosti. Přestože učitelé její význam nepopírají, často ji musí přizpůsobit realitě výuky a časovým možnostem jednotlivých tříd.

Druhá subkategorie **„Špatné výslovnostní návyky z minulosti“** se zaměřuje na vliv dřívějších zkušeností žáků na jejich současnou výslovnost. Někteří učitelé v rozhovorech upozornili na to, že žáci přicházejí do výuky s již zakořeněnými chybami ve výslovnosti. Tyto návyky pak bývají obtížně odbouratelné a komplikují další rozvoj.

Participantů často poukazovali na to, že nesprávná výslovnost může být důsledkem předchozí výuky, vlivu okolí nebo nedostatečného jazykového modelu: *„Někteří žáci už od první třídy říkají slova špatně, protože je tak slyšeli ve školce nebo doma (U3).“ „Když to někde slyší špatně a nikdo je neopraví, tak si to zafixují. A pak už je těžké to změnit (U6).“*

Učitelé vnímají tyto špatné návyky jako problém zejména tehdy, pokud nebyly včas zachyceny a opraveny. Významnou roli hraje i to, jak dlouho se nesprávný model u žáků opakuje, jelikož čím déle je zakořeněný, tím náročnější bývá jeho náprava. Z pozorování výuky vyplynulo, že někteří žáci skutečně opakovali chybnou výslovnost, aniž by si byli vědomi, že mluví nesprávně. Učitelé v těchto případech reagovali buď přímou opravou, nebo opakováním správné verze bez přímého upozornění na chybu.

Tato subkategorie poukazuje na to, že výslovnost žáků není ovlivňována pouze aktuální výukou, ale také předchozími jazykovými zkušenostmi. Učitelé musí v některých případech pracovat nejen na rozvoji, ale i na přeučování již zažitých výslovnostních vzorců.

Další subkategorie nese název „**Ostych v komunikaci**“. Zaměřuje se na vnitřní bariéry žáků, jež mohou negativně ovlivňovat jejich ochotu mluvit v cizím jazyce a tím i možnost rozvíjet výslovnost. Někteří žáci se při výslovnostním projevu necítí jistě, bojí se udělat chybu nebo se obávají reakce okolí. Učitelé v rozhovorech zmiňovali, že ostych je u některých žáků přirozený a souvisí s jejich osobností, ale může být také výsledkem předchozí negativní zkušenosti nebo nízkého jazykového sebevědomí: „*Jsou děti, které se prostě bojí mluvit. I když to ví, radši mlčí a pozorují (U4).*“ „*U některých je to vyloženě stud. Nechtějí vypadat hloupě, když něco neřeknou správně (U5).*“

Učitelé se snaží těmto bariérám předcházet tím, že vytvářejí ve třídě bezpečné prostředí a pozitivní atmosféru: „*Vždycky říkám, že se nikdo nebude smát, že děláme chyby všichni (U1).*“ „*Dávám jim nejdřív čas to říct potichu, ve dvojici, než se ozvou nahlas (U7).*“ V některých výpovědích zaznělo, že důležitou roli hraje i to, jak učitel na chyby reaguje: „*Když někoho hned opravíte, stáhne se. Já radši jen zopakuju správně a jdeme dál (U6).*“

Při pozorování výuky bylo patrné, že učitelé běžně využívají strategie, které žákům pomáhají překonat obavy z mluvení. Například U3 zařazovala práci ve dvojicích předtím, než chtěla po žácích odpověď nahlas. U U5 bylo možné sledovat, že žáci měli možnost opakovat slovo nejdříve společně, a teprve poté byli vyzváni jednotlivě. Takové postupy snižují tlak a umožňují žákům zkoušet výslovnost v bezpečnějším rámci.

Ostych v komunikaci je překážkou, která se netýká všech žáků stejně, avšak u některých může výrazně brzdit rozvoj výslovnostních dovedností. Učitelé se proto snaží najít rovnováhu mezi podporou a respektem k individuálním možnostem žáků, aby jim poskytli dostatek prostoru i jistoty k mluvenému projevu.

Poslední subkategorii je „**Vliv domácího prostředí**“. Tato subkategorie se zabývá tím, jak jazykové zázemí žáků mimo školu ovlivňuje jejich výslovnost v anglickém jazyce. Někteří učitelé poukazovali na to, že podpora nebo naopak absence podpory v rodině může mít výrazný dopad na to, jak si žáci osvojují správnou výslovnost a jak se k ní sami staví.

Z rozhovorů vyplynulo, že žáci, kteří mají doma příležitost slyšet angličtinu (např. prostřednictvím médií nebo komunikace s rodiči), mívají výslovnost často přirozenější. Naopak žáci, u kterých se doma cizí jazyk vůbec nevyskytuje, mohou mít omezenější kontakt se správným jazykovým modelem: „*Někteří to slyší doma pořád – pohádky, YouTube, a pak je to znát (U1).*“ „*Když rodiče anglicky neumí, tak to doma nikdo neopraví. A ještě jim řeknou, že to je stejně jedno (U6).*“

Někteří učitelé zmínili i vliv *bilingvního* prostředí nebo sourozenců, kteří již angličtinu ovládají: „*Mám žáka, co mluví s bratrem anglicky. A výslovnost má fakt výbornou (U5).*“ Zároveň však upozorňovali, že i přístup rodičů k jazyku může ovlivnit motivaci dítěte: „*Jedna maminka mi řekla, že výslovnost řešit nebudeme, protože syn prý stejně nebude nikdy mluvit s cizincem (U8).*“

Vliv domácího prostředí je faktorem, který učitelé nemohou přímo ovlivnit, ale často s ním při výuce výslovnosti počítají. Snaží se vytvářet podmínky, které částečně kompenzují absenci jazykového vstupu mimo školu, a zároveň motivují žáky k tomu, aby s jazykem pracovali i mimo vyučování, například prostřednictvím videí, písniček nebo aplikací.

Výpovědi participantů i záznamy z pozorování ukazují, že podpora výslovnosti v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ je často ovlivňována různými překážkami, které nejsou vždy snadno řešitelné. Učitelé se potýkají s omezeným časem, s předchozími výslovnostními návyky žáků, s jejich ostychem při mluvení i s rozdílnou mírou podpory v domácím prostředí. Přestože tyto faktory výuku komplikují, většina učitelů se snaží hledat cesty, jak výslovnost žáků rozvíjet alespoň v rámci svých možností a aktuálních podmínek ve třídě.

6.3 Oprava chyb a podpora

Tato významová kategorie se zaměřuje na způsoby, jakými učitelé reagují na výslovnostní chyby žáků a jakým způsobem je dále podporují při jejich odstraňování. Oprava chyb představuje citlivou součást výuky, která může mít zásadní vliv na to, jak žáci k mluvenému projevu přistupují, a to, zda se budou snažit zlepšovat, nebo se naopak mluvení vyhýbat. Učitelé proto volí různé strategie, jak žákům pomoci zvládnout výslovnostní obtíže, tak, aby se cítili jistěji a byli motivováni k dalšímu jazykovému rozvoji.

Na základě analýzy rozhovorů a pozorování byly v rámci této kategorie vymezeny tři subkategorie, které popisují konkrétní přístupy k opravám výslovnosti a formám podpory, které po chybě následují.

První subkategorie **„Okamžité a šetrné opravování“** se zaměřuje na způsoby, jakými učitelé reagují na výslovnostní chyby žáků přímo v průběhu výuky. Oprava výslovnostních chyb je vnímána jako důležitý nástroj pro jazykové zlepšení, avšak zároveň jako oblast, která vyžaduje citlivý přístup, aby nenarušila žakovu sebedůvěru.

Z výpovědí participantů vyplývá, že se snaží opravovat chyby ihned, ale zároveň tak, aby to pro žáky nebylo demotivující: *„Když slyším chybu, většinou ji hned opravím, ale nenásilně. Jen zopakuji slovo správně a pokračujeme dál (U3).“* *„Když někoho opravím moc důrazně, hned zmlkne. Tak radši jen zopakuju správnou výslovnost (U5).“*

Učitelé často využívají tzv. modelové opravy, kdy sami zopakují chybně vyslovené slovo správně, aniž by žáka přímo upozorňovali na chybu: *„Neříkám: to máš špatně. Jen to zopakuju správně a většinou se chytí (U2).“* *„Oni většinou poznají, že něco řekli jinak, když to po nich řeknu jinak já (U4).“*

Při pozorování výuky byly tyto strategie často zaznamenány. U1 reagovala na výslovnostní chybu během čtení tak, že slovo po žákovi zopakovala správně bez přerušení jeho činnosti. Učitelka U5 při skupinovém opakování rovněž opravovala výslovnost opakováním správné varianty bez přerušení výuky nebo upozorňování na chybu.

Celkově učitelé vnímají opravu jako běžnou součást komunikace, která by měla být přirozenou: *„Chyby jsou normální, neřeším je dramaticky. Důležité je, aby žáci mluvili (U7).“*

Z této subkategorie vyplývá, že oprava chyb není vnímána jako jednorázový zásah, ale jako kontinuální a promyšlený proces, který bere v úvahu potřeby jednotlivých žáků. Cílem učitelů není jen odstranit chybu, ale zároveň udržet žáky v mluveném projevu a podpořit jejich jistotu při používání cizího jazyka.

Druhá subkategorie nese název „**Pozitivní zpětná vazba**“. Zaměřuje se na to, jak učitelé využívají pochvalu, povzbuzení a oceňování při podpoře výslovnosti. Tento přístup je vnímán jako způsob, jak posílit sebedůvěru žáků, podpořit jejich ochotu mluvit a udržet pozitivní vztah k učení angličtiny. Učitelé často zmiňovali, že chvála má na žáky větší dopad než oprava samotné chyby: „*Když někoho pochválím za výslovnost, hned se víc snaží (U1).*“ Participanti se shodovali, že pozitivní zpětná vazba podporuje nejen motivaci, ale i ochotu riskovat a zkoušet nová slova a zvuky.

V některých výpovědích zaznělo, že učitelé pochvalu záměrně využívají i jako nástroj ke zjemnění opravy: „*Když to neřeknou úplně správně, ale je tam snaha, tak je pochválím a pak třeba doplním správnou verzi (U5).*“ „*Oceňuju výslovnost i tehdy, když je jen o kousek lepší než minule (U3).*“

I v rámci pozorování výuky bylo možné sledovat, že učitelé často reagovali pochvalou nejen na správné odpovědi, ale i na snahu zapojit se. Například u U2 byla zaznamenána opakovaná slovní podpora typu „*Super, to bylo moc pěkné*“, „*Hezky jsi to řekl, výborně*“, případně i gesta jako palec nahoru, či úsměv.

Pozitivní zpětná vazba se tak v praxi objevuje jako nástroj, který učitelé využívají vědomě a cíleně. Její funkce nespočívá jen v ocenění správného výkonu, ale také v budování důvěry, snižování jazykového ostychu a vytváření podpůrného prostředí, v němž se žáci nebojí projevit.

Poslední subkategorie „**Podpora sebereflexe žáků**“ se zaměřuje na to, jak učitelé vedou žáky k tomu, aby si sami uvědomovali svou výslovnost, reflektovali ji a aktivně pracovali na jejím zlepšení. Sebereflexe v této oblasti není vždy zcela automatická, zejména u mladších žáků, ale učitelé ji mohou vhodně podpořit pomocí různých otázek, zpětné vazby nebo jednoduchých nástrojů.

Z rozhovorů vyplynulo, že někteří učitelé se snaží vést žáky k tomu, aby sami vnímali rozdíl mezi správnou a nesprávnou výslovností: „*Ptám se jich – slyšíš, jak jsi to řekl? A*

zkoušíme to ještě jednou (U2). „Někdy jim pustím to slovo a pak se ptám: Znělo to stejně? Pomáhá jim to uvědomit si, že tam je rozdíl (U4).“ „Když udělají chybu, tak jim dám šanci si to říct znovu a opravit se. Někdy si to uvědomí sami (U6).“

Z pozorování výuky vyplývá, že sebereflexe je nejčastěji podporována nepřímou a to tak, že učitelé dávají žákům možnost chybu nejprve slyšet a následně se k ní vrátit, případně ji opravit bez výrazného upozornění. Například u pozorování výuky u U5 bylo zaznamenáno, že učitelka po nesprávné výslovnosti žáka pouze zopakovala slovo a vyzvala ho: *„Zkus ještě jednou, slyšel jsi, co jsi řekl?“*, čímž podpořila jeho vlastní vnímání chyby.

Podpora sebereflexe žáků ve výslovnosti je důležitým krokem směrem k samostatnějšímu jazykovému projevu. Umožňuje žákům vnímat výslovnost nejen jako něco, co je třeba se naučit, ale také jako oblast, kterou mohou sami aktivně ovlivňovat a zlepšovat.

Výpovědi učitelů ukazují, že práce s výslovnostní chybou je vnímána nejen jako nutný zásah do mluveného projevu, ale především jako příležitost pro další rozvoj žáka. Učitelé se snaží reagovat citlivě, aby žáky v jejich jazykovém projevu nebrzdili, ale naopak podpořili jejich aktivitu, motivaci i sebedůvěru. Ať už prostřednictvím okamžité opravy, pozitivního posílení nebo vedení k sebereflexi. Oprava chyb se stává součástí procesu, který žákům pomáhá postupně zlepšovat jejich výslovnost v bezpečném a podporujícím prostředí.

6.4 Výslovnost učitele

Poslední významová kategorie se zaměřuje na vzdělávání učitelů a jejich postoj k vlastní výslovnosti v anglickém jazyce. V rámci rozhovorů se ukázalo, že výslovnost učitele hraje klíčovou roli nejen v předávání správných jazykových návyků, ale i v celkové atmosféře a jistotě při výuce cizího jazyka. Učitelé se často vyjadřovali k tomu, jakými způsoby se snaží výslovnost rozvíjet, co jim v této oblasti chybí, a jak sami hodnotí své schopnosti výslovnost vést.

Na základě analýzy dat byly vymezeny dvě subkategorie. První z nich se zaměřuje na zdroje, ze kterých učitelé čerpají své znalosti o výslovnosti, ať už jde o zkušenosti ze studia, samostudium, nebo další iniciativy. Druhá subkategorie se soustředí na vnitřní reflexi a míru jistoty, kterou učitelé ve vztahu ke své vlastní výslovnosti zažívají.

První subkategorie „**Zdroje výslovnostních znalostí učitele**“ se zaměřuje na to, odkud učitelé čerpají své znalosti týkající se výslovnosti anglického jazyka. V rozhovorech se opakovaně objevovala reflexe nedostatečné přípravy během studia, ale zároveň i snaha kompenzovat tyto mezery vlastním samostudiem nebo využíváním běžně dostupných jazykových materiálů.

Mnozí participanti uvedli, že výslovnost nebyla součástí jejich přípravy na vysoké škole, případně se řešila jen teoreticky: „*Na výšce jsme výslovnost vůbec neřešili (U3).*“ Učitelé se shodli, že jim scházela konkrétní doporučení nebo strategie, jak výslovnost u žáků rozvíjet.

Z těchto důvodů mnozí z participantů popisovali, že se v této oblasti snaží vzdělávat samostatně, podle svých potřeb a možností. Jako častý zdroj informací a inspirace uváděli videa, podcasty nebo kontakt s jazykem mimo školu: „*Sleduju videa v angličtině hlavně (U7).*“ „*Doporučuji podcast ,9 let natvrdo‘, je tam díl o anglickém jazyce, hodně jsem z toho čerpal (U8).*“ Jiní uvedli, že jsou s angličtinou v běžném kontaktu v rámci komunikace: „*Já angličtinu vlastně používám i mimo školu, takže si ji dost procvičuju (U7).*“

Někteří učitelé se také účastní občasných vzdělávacích akcí nebo workshopů, byť většinou nejde o akce zaměřené přímo na výslovnost. „*Občas chodím i na různé workshopy o angličtině (U7).*“ Tyto aktivity slouží spíše jako obecná jazyková nebo metodická inspirace než jako cílené prohlubování výslovnostních kompetencí.

Z výpovědí vyplývá, že vzdělávání v oblasti výslovnosti zůstává často na bedrech samotných učitelů. Ti, kteří mají o dané téma zájem, se mu věnují převážně neformálně a podle vlastních preferencí. Chybí však systematictější podpora, která by výslovnostní kompetenci učitelů rozvíjela jako součást jejich profesního rozvoje.

Druhá subkategorie „**Sebereflexe a jistota ve výslovnosti**“ se zaměřuje na to, jak učitelé vnímají svou vlastní výslovnost a jaký vliv má jejich jazyková jistota na práci se žáky. Výpovědi participantů ukazují, že výslovnost učitele není vnímána jen jako technická dovednost, ale také jako otázka sebedůvěry a osobní zodpovědnosti za jazykový model, který žákům předkládají.

Někteří učitelé přiznávají, že se v oblasti výslovnosti necítí zcela jistě a vnímají své limity: „*Setkala jsem se s tím, že to sám učitel neumí, a to už je problém (U1).*“ Tento výrok odkazuje nejen na vlastní zkušenost, ale také na obecné povědomí, že výslovnost učitele může mít přímý vliv na kvalitu jazykového projevu žáků. Významnou roli zde hraje také uvědomění si odpovědnosti, kterou učitelé jako jazykový vzor nesou.

Některé výpovědi reflektují nejistotu učitelů pramenící z nedostatečné přípravy nebo obavy, že učí něco, co sami nemají úplně osvojené: „*Nevím, jak to správně učit, nikdo mě to neučil (U2).*“

Současně se ale objevují i výroky, ve kterých učitelé otevřeně uvažují o svých silných i slabých stránkách, a přemýšlejí nad tím, jak svou výslovnostní kompetenci dále rozvíjet. „*Důležité je, aby ty základy učil někdo, kdo to má vystudované a kdo opravdu ví (U1).*“ V tomto výroku zaznívá přání, aby výslovnost vyučoval někdo, kdo má v oblasti skutečně pevné základy, což může nepřímo odrážet pochybnosti o vlastní odbornosti v dané oblasti.

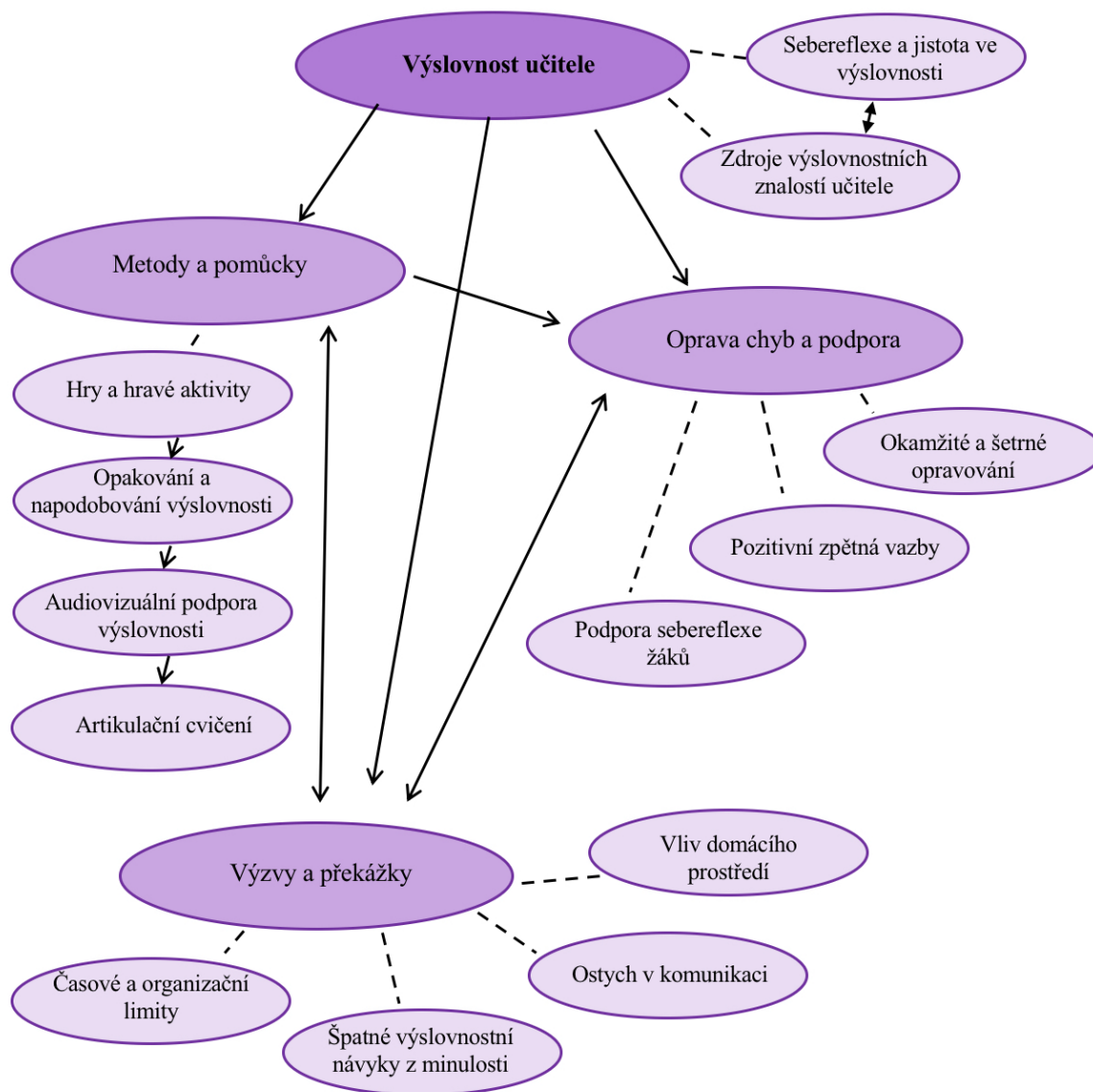
Sebereflexe výslovnostních dovedností se tak v rozhovorech objevuje jako přirozená součást učitelské praxe. Učitelé si uvědomují, že nejsou jen předavateli učiva, ale i jazykovým vzorem, a v některých případech cítí, že by potřebovali větší oporu, aby mohli tuto roli naplňovat s větší jistotou.

Výpovědi učitelů ukazují, že jejich výslovnost hraje klíčovou roli v jazykovém rozvoji žáků, ačkoliv mnozí učitelé přiznávají, že výslovnostní kompetence nejsou v rámci jejich profesního vzdělávání dostatečně podporovány. Tato mezera je kompenzována vlastní iniciativou učitelů, kteří se snaží zlepšit svou výslovnost prostřednictvím samostudia, poslechu autentických materiálů nebo účastí na obecných workshopech. Někteří učitelé se však také setkávají s pochybnostmi o své vlastní výslovnosti, což ovlivňuje jejich jazykovou jistotu a ochotu opravovat chyby žáků.

V rámci interpretace dat byly identifikovány vztahy mezi jednotlivými významovými kategoriemi, na jejichž základě dále uvádím schéma, které tyto souvislosti vizuálně znázorňuje.

Obrázek 1

Grafické schéma vztahů mezi významovými kategoriemi a subkategoriemi



(zdroj: vlastní)

Schéma znázorňuje vztahy mezi čtyřmi hlavními významovými kategoriemi identifikovanými v rámci otevřeného kódování: Výslovnost učitele, Metody a pomůcky, Výzvy a překážky a Oprava chyb a podpora. Tyto kategorie společně vytvářejí ucelený systém, který reflektuje různé aspekty podpory výslovnosti žáků na 1. stupni ZŠ.

Výslovnost učitele představuje ústřední prvek celého systému a vztahuje se ke všem ostatním kategoriím. Učitel je hlavním aktérem ve výuce cizího jazyka a jeho výslovnostní kompetence i přístup k výuce přímo ovlivňují volbu výukových metod, způsob práce s chybami i míru překážek, které se ve výuce objevují. Tato významová kategorie se dále člení na dvě subkategorie – *Zdroje výslovnostních znalostí učitele* a *Sebereflexe a jistota ve výslovnosti*, které se vzájemně ovlivňují. Způsob, jakým si učitel osvojuje výslovnostní kompetence, má vliv na jeho sebevědomí při práci s výslovností ve třídě, což následně ovlivňuje i celkovou atmosféru výuky.

Kategorie **Metody a pomůcky** je úzce propojena s kategorií **Oprava chyb a podpora**, neboť právě využití strategie slouží jako nástroje pro efektivní nápravu výslovnostních chyb. Zároveň platí, že volba konkrétní metody často vychází z toho, s jakými chybami se učitel ve výuce setkává, tedy práce s chybou ovlivňuje samotný výběr výukových nástrojů.

Dále jsou metody propojeny s kategorií **Výzvy a překážky**, přičemž vztah mezi těmito kategoriemi je obousměrný. Z jedné strany mohou vhodně zvolené metody pomoci překonat problémy jako ostych žáků, nízkou motivaci nebo nesoustředěnost, z druhé strany však mohou být samotné metody ovlivněny podmínkami výuky, jako jsou časová omezení, organizační limity nebo nedostatečné materiální zázemí. V rámci schématu jsou jednotlivé subkategorie Metod a nástrojů znázorněny podle míry jejich zastoupení v datech z rozhovorů a pozorování, a to od nejčastěji se objevujících až po méně časté.

Výzvy a překážky dále ovlivňují i kategorie **Oprava chyb a podpora**, protože faktory jako nedostatek domácí podpory nebo ostych žáků mohou zásadně ztížit poskytování zpětné vazby. V některých případech může učitel upustit od oprav chyb právě z důvodu obavy z narušení klimatu ve třídě či oslabení motivace žáků.

Celý systém zdůrazňuje vzájemnou provázanost všech významových kategorií a potvrzuje, že efektivní podpora výslovnosti není výsledkem izolovaného faktoru, ale důsledkem komplexní interakce mezi výslovnostní kompetencí učitele, výukovými přístupy, vnějšími překážkami a způsoby práce s chybami. Klíčovým prvkem zůstává učitel, jehož výslovnost, reflexe a výukový styl ovlivňují efektivitu celého procesu.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole jsou představeny výsledky výzkumu, který se zaměřuje na podporu anglické výslovnosti žáků na 1. stupni základní školy. Analýza dat ukázala, že učitelé využívají různé postupy a strategie, které se promítají do jejich každodenní výuky i do osobních postojů k výslovnosti.

Data byla shromažďována polostrukturovanými rozhovory s vyučujícími 1. stupně základní školy a neúčastným strukturovaným pozorováním jejich výuky. Díky tomu byl vytvořen ucelený obraz o tom, jak učitelé výslovnost podporují, jaký význam jí přiřkládají, jaké překážky při výuce vnímají a jak s případnými chybami žáků pracují. V následujícím textu představuji odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, jež umožňují vyvodit závěry o podpoře anglické výslovnosti u žáků na 1. stupni ZŠ.

Hlavní výzkumná otázka, vycházející z cíle výzkumu, zní: „**Jakým způsobem učitelé podporují výslovnost žáků na 1. stupni ZŠ?**“ Z rozhovorů s učiteli a na základě pozorování výuky vyplynulo, že podpora výslovnosti je přirozenou součástí výuky anglického jazyka na 1. stupni, i když se konkrétní způsoby jednotlivých učitelů liší. Někteří učitelé výslovnosti věnují více pozornosti, jiní ji začleňují nenápadně v rámci různých aktivit. Všichni se ale shodují na tom, že v mladším školním věku hraje klíčovou roli sluchové vnímání, jelikož si žáci výslovnost osvojují především tím, že slyší správný model a napodobují ho.

Sluchová percepce je podle učitelů zásadní zejména v 1. a 2. ročníku, kdy žáci ještě nečtou anglicky a výslovnost tak nevnímají přes psanou podobu. Učitelé proto dbají na to, aby žáci, co nejčastěji slyšeli správnou výslovnost, prostřednictvím vlastního jazykového modelu, nahrávek z učebnic, videí, písniček nebo říkanek. Učitelé se často snaží, aby děti slyšely dané slovo vícekrát v různých podobách a to pomalu, rychle, nahlas i potichu, což pomáhá k jeho lepšímu zapamatování.

Jednou z nejčastěji využívaných metod je opakování. Děti opakuji slova nebo fráze po učiteli, či nahrávce. Učitelé často využívají práci s tempem a hlasitostí, aby bylo opakování zábavnější a udrželo pozornost dětí. V některých třídách se využívají i prvky rytmičtější, jako je napodobování ozvěny, opakování šeptem, robotickým hlasem, nebo s přidáním pohybu. Tento způsob byl velmi častý i během pozorování, opakování bylo

zařazeno v téměř každé hodině jako přirozená součást práce se slovní zásobou a její patřičnou výslovností.

Velmi důležitou roli v podpoře výslovnosti hrají také hravé aktivity. Učitelé zapojují různé jazykové hry, soutěže, pohybové aktivity, hádanky nebo pexesa. Výslovnost se v těchto aktivitách procvičuje nenásilně, většinou bez toho, aby si to žáci uvědomovali, že trénují právě tuto oblast. Oblíbené jsou také písničky a říkanky, díky kterým si děti osvojují nejen výslovnost, ale i rytmus a intonaci jazyka. Výhodou je, že žáci se těchto aktivit účastní rádi, baví je a podporují jejich přirozené zapojení do učení.

V některých případech se objevilo i zapojení skupinové nebo párové práce. Učitelé v těchto případech nechávají děti komunikovat mezi sebou, popisovat obrázky, hádat slova nebo opakovat výrazy ve dvojicích. Děti se tak učí výslovnost navzájem a současně se zbavují ostychu, protože mluví v menší skupině. Tato forma práce byla ovšem vyzorovaná zejména ve vyšších ročnících.

V rámci výuky někteří učitelé využívají také různé pomůcky, které výslovnost podporují. Zmíněna byla například zrcátka, která pomáhají dětem sledovat pohyb úst a jazyka při výslovnosti obtížných hlásek. V rámci práce s mluvidly učitelé také často používají přehnanou artikulaci, aby žákům lépe ukázali správné postavení úst. Výslovnost je dále podporována pomocí kartiček se slovy nebo obrázky.

Významnou roli sehrávají také moderní technologie. Učitelé využívají poslechy z učebnic, videa z internetu, interaktivní tabule a v některých případech i tablety nebo výukové aplikace jako Duolingo. Díky těmto nástrojům mohou děti slyšet jazyk i z jiných zdrojů než jen od učitele, a zvykají si tak na různé hlasy, přízvuky nebo rychlost řeči. Technologie navíc umožňují větší zapojení jednotlivců, například při práci se sluchátky. Při přípravě výuky zde učitelé také uvádějí využití umělé inteligence, která jim pomáhá při tvorbě obsahu vztahující se k podpoře anglické výslovnosti.

Ve vyšších ročnících se u některých objevuje také fonologický přepis, tedy způsob zaznamenávání výslovnosti podle jednotlivých fonémů. Žáci si také výslovnost obtížných slov zapisují tak, jak ji slyší, ovšem spíše formou českého přepisu. Tento způsob jim pomáhá lépe si dané slovo zapamatovat a mohou se k němu později vracet. Někteří učitelé vyžadují od žáků tvorbu vlastního slovníčku právě tímto způsobem.

Učitelé rovněž opakovaně zmiňují význam bezpečného a podporujícího prostředí. Snaží se děti chválit, motivovat a vytvářet atmosféru, ve které se nebojí mluvit. Výslovnost není většinou známkovaná ani testovaná, což žákům umožňuje svobodně se vyjadřovat a zkoušet nové věci bez strachu z chyby. Právě pozitivní přístup učitele má podle nich zásadní vliv na to, jestli dítě vůbec projeví ochotu mluvit, a tedy i na jeho pokroky ve výslovnosti.

V dalším kroku je však důležité blíže porozumět tomu, jakou důležitost učitelé výslovnosti přikládají v kontextu celkového jazykového rozvoje. Proto se nyní zaměřím na dílčí výzkumnou otázku, která zní: „**Jaký význam má dle učitelů podpora výslovnosti u žáků 1.stupně ZŠ?**“ Podle většiny oslovených učitelů představuje výslovnost důležitou součást výuky angličtiny na 1. stupni základní školy. Shodují se na tom, že výslovnost ovlivňuje, jak dobře budou žáci v budoucnu mluvit, zda se dorozumí a jak se budou při používání jazyka cítit. Někteří učitelé ale výslovnost jako úplně klíčovou nevnímají a považují ji spíš za doprovodnou část výuky, která se přirozeně rozvíjí. Tyto rozdíly byly patrné i při pozorování výuky, jelikož u některých učitelů byla výslovnost přítomna jako samostatná aktivita a u jiných se objevovala jen v rámci běžného opakování nebo zcela okrajově.

Učitelé, kteří výslovnosti přikládají větší význam, zmiňují, že je důležité, aby si žáci osvojili správnou výslovnost už v počátcích. Pokud se totiž naučí slova špatně, často si to ani neuvědomí a později už to jen těžko mění. Podle těchto učitelů správná výslovnost také pomáhá k tomu, aby byli žáci při mluvení jistější, nebáli se mluvit a zapojovali se do různých aktivit. Uvádějí, že pokud žák slyší sám sebe mluvit dobře, má z toho radost a získává motivaci pokračovat. To se potvrdilo i při pozorování výuky. Ve třídách, kde se výslovnost vědomě procvičovala, byli žáci aktivnější, častěji se zapojovali do opakování a mluvili s větší jistotou. Je potřeba upozornit, že někteří učitelé vysvětlují, že cílem není, aby žáci mluvili jako rodilí mluvčí, ale aby jim ostatní dobře rozuměli. Důležitější, než dokonalá výslovnost je srozumitelnost.

Na druhou stranu, několik učitelů výslovnost za důležitou nepovažují. Podle nich je důležitější, aby se žáci vůbec nebáli mluvit a dokázali vyjádřit jednoduché myšlenky. Výslovnost se podle nich přirozeně zlepšuje opakováním a poslechem, a není nutné ji záměrně procvičovat nebo opravovat každou chybu. Tito učitelé se více zaměřují na to, aby si žáci vytvořili vztah k jazyku, pracovali s novými slovy a měli chuť angličtinu používat. Výslovnost vnímají jako něco, co se žáci naučí přirozeně, i když někdy chybně. To bylo

patrné z pozorování výuky u učitelů, kteří se více zaměřovali na aktivní zapojení žáků do komunikace, s ponecháním nesprávné výslovnosti, pokud chyby nebránily porozumění sdělení.

Tyto rozdílné pohledy učitelů na význam výslovnosti mohou být ovlivněny například jejich aprobační, jazykovou jistotou nebo osobní zkušeností. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé s aprobační anglického jazyka přikládají výslovnosti větší důležitost a věnují jí více prostoru v každé hodině. Vnímají ji jako klíčovou součást jazykového projevu a přirozeně ji začleňují do různých částí výuky. Naopak učitelé bez jazykové aproby se často soustředí spíše na rozvoj slovní zásoby, či gramatiky. Výslovnost zařazují spíše příležitostně, například když se objeví nové nebo složitější slovo.

Shrňme-li názory učitelů, většina z nich podporu výslovnosti vnímá jako důležitou, i když se liší v tom, jak moc ji ve výuce zdůrazňují. Někteří ji považují za klíčový základ pro budoucí komunikaci v cizím jazyce, jiní ji začleňují spíše přirozeně, bez většího důrazu. Z výzkumu vyplývá, že tyto postoje se promítají i do samotné výuky. Někde je výslovnosti věnován konkrétní prostor, jinde se jí učitel věnuje jen okrajově. Všechny výpovědi ale ukazují, že podpora výslovnosti má své místo v hodinách angličtiny, ať už se jí učitelé věnují více či méně cíleně.

Pro komplexní pochopení problematiky výslovnosti je dále nutné zjistit, proč podle učitelů k výslovnostním chybám u žáků vůbec dochází. Proto se nyní zaměřím na další dílčí výzkumnou otázku, která zní: **„Proč dochází k výslovnostním chybám u žáků 1.stupně ZŠ podle učitelů?“** Z výzkumu vyplynulo, že příčiny výslovnostních chyb u žáků jsou různé a ovlivňuje je více faktorů. Učitelé nejčastěji zmiňují to, že žáci mají tendenci přenášet výslovnost z češtiny do angličtiny. Setkávají se s tím, že děti automaticky nahrazují cizí nebo nezvyklé zvuky těmi, které znají ze svého mateřského jazyka. Problémem je, že čeština neobsahuje některé hlásky, které jsou pro angličtinu běžné. Typickým příkladem je výslovnost hlásky „th“, kterou žáci často zaměňují za „s“, „z“ nebo „d“, protože jim zvuk tvořený jazykem mezi zuby není přirozený. Podobně se objevují potíže s rozlišením mezi hláskami „v“ a „w“, které v češtině znějí velmi podobně nebo jsou chápány jako totožné, zatímco v angličtině jde o zcela odlišné zvuky. Učitelé si všimají, že tyto chyby vznikají zcela přirozeně, jelikož se žáci snaží neznámý zvuk nahradit tím, co znají. Výslovnostní návyky z češtiny tak výrazně ovlivňují to, jak žáci mluví anglicky.

Další příčinou vzniku chyb ve výslovnosti je skutečnost, že se žáci mladšího školního věku učí cizí jazyk převážně napodobováním zvuků, a nikoliv vědomým rozlišováním jednotlivých hlásek, což může vést k nesprávné fixaci výslovnosti. Pokud opakují chybnou výslovnost, ať už slyšenou od spolužáků, z nevhodného zdroje, či učitele a nedochází k okamžité opravě, velmi snadno si ji uloží jako správnou. Tento jev byl patrný i při pozorování výuky, kdy někteří žáci opakovaně používali nesprávnou podobu slov a chyba se dále upevňovala, pokud na ni nebylo nijak upozorněno. Podle učitelů je právě toto jeden z důvodů, proč se výslovnostní chyby u žáků často objevují a přetrvávají.

Velkým problémem je podle učitelů i to, že se žáci s angličtinou setkávají převážně pouze ve škole, kde se s výslovností pracuje. Mimo školní prostředí tuto možnost často nemají, pokud nejsou součástí bilingvní rodiny nebo nemají přímý kontakt s rodilým mluvčím. Rodiče jim s výslovností zpravidla nepomohou, protože sami anglicky nemluví, nebo si nejsou jisti, jak slova správně vyslovovat. Žáci tak většinou vnímají angličtinu pouze z úst svého učitele, což klade velké nároky na to, jak kvalitně s výslovností ve výuce pracuje. Je však potřeba dodat, že díky moderním technologiím mají někteří žáci přístup ke správné výslovnosti i mimo školu, a to například prostřednictvím videí, písniček, aplikací nebo výukových programů. Podle učitelů se ale jedná spíše o výjimky, protože ne všichni žáci tyto zdroje využívají pravidelně a cíleně v rámci podpory své vlastní anglické výslovnosti.

Dalším důvodem je vývojová úroveň dětí. Některé děti mají problémy s výslovností i v češtině, například kvůli logopedickým potížím nebo opožděnému vývoji řeči. Pokud mají děti potíže správně vyslovit česká slova, je pro ně ještě těžší zvládnout výslovnost cizího jazyka. Učitelé se tak často setkávají s tím, že někteří žáci potřebují v této oblasti větší trpělivost a více podpory.

Některí učitelé mluví i o tom, že se žáci často stydí mluvit před ostatními. Bojí se, že udělají chybu, a proto raději nemluví vůbec. Pokud žáci nemají dostatek příležitostí k tomu, aby si výslovnost procvičili nahlas, nemají šanci poznat, že něco říkají špatně, a chyby se pak fixují. Občas se také stává, že žáci celkově nemají o opakování zájem, výslovnost je nebaví nebo je nudí. V takových případech učitelé zkoušejí využít hry nebo jiné zábavné aktivity, aby žáky více zapojili. Při pozorování bylo vidět, že někteří žáci opravdu reagovali na běžné opakování pasivně, ale pokud se aktivita proměnila v hru nebo byla doplněna pohybem, jejich zapojení se zlepšilo.

Další problém nastává v časovém rozsahu. Někteří učitelé upozorňují také na to, že nemají v hodině dostatek času. Výslovnosti by se rádi věnovali více, ale kvůli tomu, že mají omezený počet hodin a musí splnit spoustu jiných úkolů, nemají na cílené procvičování výslovnosti tolik prostoru. Výslovnost pak zařazují spíše průběžně během jiných aktivit.

Další zmíněný faktor je i to, že ne všichni učitelé mají úplnou jistotu ve vlastní výslovnosti. Někteří z nich nejsou aprobovaní, a proto se spoléhají hlavně na poslechy z učebnic. Pokud výslovnosti sami úplně nerozumí, je pro ně obtížnější žákům správnou výslovnost předat a opravovat chyby. Někteří učitelé říkají, že by uvítali větší metodickou podporu a více inspirace, jak s výslovností pracovat. V některých hodinách bylo při pozorování vidět, že učitelé výslovnost opravovali spíše minimálně nebo vůbec, a to i v případech, kdy se chyba objevila opakovaně. To může souviset právě s nejistotou v této oblasti.

Celkově tedy učitelé vidí příčiny výslovnostních chyb hlavně ve vlivu češtiny, v tom, že žáci slyší málo angličtiny mimo školu. Roli hraje i to, kolik času je ve škole na procvičování, a jak moc si je učitel sám výslovností jistý.

K tomu, aby obraz práce s výslovnostními chybami byl úplný, je však důležité zjistit, jak učitelé v praxi konkrétně postupují, když se u žáků chybná výslovnost objeví. Proto se nyní zaměřím na závěrečnou dílčí otázku výzkumu, která zní: „**Jakým způsobem probíhá náprava nesprávné výslovnosti u žáků 1.stupně ZŠ učitelem?**“ Učitelé popisují, že náprava výslovnostních chyb u žáků probíhá nejčastěji klidnou a nenásilnou formou během výuky. Důležité je, aby upozornění na chybu bylo šetrné a žáky neodradilo od mluvení. Nejčastěji používají okamžitou opravu, kdy žákovo slovo zopakují správně, aniž by ho přímo upozorňovali na chybu. Žáci tak slyší správnou podobu a mohou si ji zafixovat bez pocitu selhání nebo ztrapnění. Tento způsob opravy byl viditelný i při pozorování, tak že učitelé často přirozeně navázali správnou výslovností, aniž by chybu komentovali, a pokračovali dál v aktivitě. Většina učitelů také uvádí, že pokud je to možné vybídnu žáka, aby dané slovo řekl znovu.

Pokud si učitel všimne, že chybu dělá více žáků, zpravidla se k danému slovu nebo zvuku vrací celá třída. Opakují ho všichni společně několikrát různým stylem, tiše, nahlas, či v různém tempu. Učitelé popisují, že variace v opakování pomáhá žákům lépe si výslovnost osvojit a zároveň je to pro ně zábavnější.

Dalším způsobem, jak učitelé chyby opravují, je zapojení hry nebo aktivity, při které žáci výslovnost trénují přirozeně a bez uvědomění. Učitelé zařazují hry s obrázky, kde žáci musí správně pojmenovat slova, nebo využívají písničky, které obsahují problematický zvuk. Někteří učitelé také říkají, že pokud se určitá chyba opakuje často, připraví si na daný jev krátkou cílenou aktivitu, kde si žáci výslovnost procvičí víckrát za sebou. V pozorovaných hodinách se objevily právě tyto situace, kde učitelé například věnovali více času slovům, která byla pro děti obtížná, nebo je záměrně zařadili do následujících aktivit, aby se k nim přirozeně vrátili.

Někteří učitelé dávají žákům možnost si slova, která se jim vyslovují obtížně, zapsat podle toho, jak je slyší. Tím si je lépe zapamatují a mohou se k nim vracet. Tento přístup učitelé zaváděli zejména u starších žáků.

V několika výpovědích se objevilo i to, že učitelé výslovnost netestují ani formálně nehodnotí. Snaží se vytvořit prostředí, kde žáci mohou mluvit bez obav z kritiky. Náprava výslovnosti tak probíhá běžně v průběhu výuky, bez stresu a tlaků, s důrazem na opakování a slyšení správné podoby slova. Tato snaha o bezpečné prostředí byla při pozorování zřejmá, díky tomu že učitelé žáky za pokusy o mluvení chválili, i když jejich výslovnost nebyla přesná.

Obecně lze říct, že učitelé volí při nápravě výslovnosti takové postupy, které odpovídají věku a potřebám jejich žáků. Využívají kombinaci opakování, jemné opravy a hravých činností, které pomáhají žákům si správnou výslovnost zapamatovat. Zároveň dbají na to, aby oprava nevedla ke ztrátě motivace mluvit.

Závěrem této kapitoly lze konstatovat, že učitelé na 1. stupni ZŠ podporují výslovnost zejména opakováním a poslechem, přičemž se snaží o co nejpřirozenější začlenění do výuky. Většina z nich považuje výslovnost za důležitou, i když se liší v tom, nakolik ji zdůrazňují a zda ji chápou jako klíčovou či spíše doprovodnou dovednost. Pokud jde o příčiny výslovnostních chyb, spojují je především s nedostatkem jazykových podnětů mimo školu, vlivem češtiny a osobnostními či vývojovými rozdíly žáků. Náprava těchto chyb obvykle probíhá nenásilně, například jemnou okamžitou opravou nebo opakováním. Učitelé tímto způsobem usilují o bezpečné prostředí a zachování motivace žáků, aby je práce s výslovností neodrazovala, ale naopak je povzbuzovala v aktivní komunikaci.

8 DISKUZE

Výzkum se zaměřil na to, jakým způsobem učitelé na 1. stupni ZŠ podporují výslovnost žáků v anglickém jazyce. Z rozhovorů vyplynulo, že výslovnost je sice vnímána jako důležitá součást jazykového rozvoje, avšak v praxi nebývá systematicky zařazována do výuky. Tento poznatek odpovídá závěrům Murphyho (2017), podle něhož se výslovnosti sice věnuje pozornost v teoretických dokumentech, ale její praktické zastoupení v hodinách je často okrajové. I Cruttenden a Gimson (2014) upozorňují, že srozumitelná výslovnost je zásadní pro úspěšnou komunikaci, a to nejen na úrovni jednotlivých hlásek, ale také v oblasti rytmu, přízvuku a intonace. Právě těmto prvkům se však v běžné výuce věnuje jen minimální prostor.

Učitelé v rozhovorech uváděli, že výslovnost zařazují nejčastěji v rámci opakovacích aktivit, říkanek, písni nebo her. Výuka výslovnosti tak probíhá spíše intuitivně a přirozeně, což odpovídá doporučením Harmera (2007), podle něhož by výslovnost měla být součástí běžného jazykového provozu, nikoliv oddělenou složkou. Tento přístup umožňuje dětem osvojení zvukové stránky jazyka v přirozeném kontextu. Afshari a Ketabi (2016) navíc upozorňují na důležitost propojení výslovnosti s hravými metodami a technologiemi. Z výzkumu vyplynulo, že využívání těchto prostředků je zatím spíše výjimečné, přičemž výslovnost není ani samostatně plánována v přípravách učitelů.

Významnou roli ve výuce výslovnosti hraje dle zjištění schopnost dětí napodobovat a rozlišovat slyšené podněty. Všichni zúčastnění učitelé potvrdili, že žáci nejlépe reagují na opakování po vzoru, včetně poslechu nahrávek a využití rytmyzace. Tento výsledek podporují zjištění Sieglera (1998) a Thomase a Sénéchal (2004), podle nichž je fonologická percepce u dětí v mladším školním věku velmi rozvinutá a tvoří základ pro osvojení správné výslovnosti. Také Jílková (2005) a Chmelařová (2013) zdůrazňují, že právě v tomto období je dítě nejcitlivější na zvukovou stránku jazyka a schopno přirozeně přejímat správné vzory.

Další důležitou oblastí, kterou výzkum otevřel, je způsob zpětné vazby při výslovnosti. Většina učitelů volí šetrný přístup, chyby často neopravují přímo, ale opakuji slovo ve správné podobě. Tento přístup koresponduje s teorií od Krashena (1983), podle níž může přílišná korekce vyvolat stres a vést ke snížení ochoty komunikovat. Učitelé se tedy záměrně vyhýbají negativnímu hodnocení a snaží se vytvářet bezpečné prostředí, kde se žáci nebojí mluvit.

Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že mnoho učitelů se necítí při výuce výslovnosti jistě. Ne všichni mají aprobaci v anglickém jazyce, a někteří přiznávají, že se obávají předávat žákům nesprávné modely. Tento postoj potvrzují Klečková et al. (2019), kteří upozorňují, že výuka výslovnosti vyžaduje odborné znalosti a fonetickou jistotu, kterou ne všichni učitelé prvního stupně disponují. Z toho důvodu se výslovnost často dostává na okraj výuky nebo zcela chybí. Výsledky ukazují, že aprobovaní učitelé se cítí při výuce jistější a výslovnosti se věnují častěji i promyšleněji.

Podle Dolákové (2016) navíc bývá výslovnost opomíjena i na úrovni učebních materiálů. Mnoho učebnic se výslovnosti věnuje pouze okrajově a neposkytuje učitelům konkrétní návody, jak s ní pracovat. Tento nedostatek potvrzují i účastníci výzkumu, kteří často zmiňují, že jim schází metodická opora nebo hotové aktivity. V důsledku toho se výuka výslovnosti spoléhá na osobní iniciativu a zkušenosti jednotlivých pedagogů.

Dalším zjištěním je, že výslovnost není v hodinách běžně hodnocena. Ačkoliv učitelé uznávají její význam pro srozumitelnost, nehodnotí ji jako samostatnou složku jazykové kompetence. Často bývá zahrnuta pouze do celkového dojmu z ústního projevu. Tento přístup může být důsledkem nedostatku času i obav, že by hodnocení výslovnosti mohlo působit demotivačně. Přesto se jedná o oblast, která si zaslouží větší pozornost, jak zdůrazňuje i Cruttenden (2014).

V neposlední řadě se ve výzkumu projevila výrazná variabilita přístupů k výuce výslovnosti. Každý učitel ji vnímal a realizoval odlišně – někdo zcela přirozeně a intuitivně, jiný vědomě a cíleně. Tato rozmanitost může být důsledkem nedostatečné metodické opory v RVP i ŠVP a ukazuje, že kvalita výuky výslovnosti je ve velké míře ovlivněna osobností, zkušenostmi a přístupem konkrétního pedagoga.

Závěrem lze shrnout, že výsledky výzkumu potvrzují i rozšiřují poznatky odborné literatury. Výslovnost je sice učiteli vnímána jako důležitá součást výuky angličtiny, ale její praktické zařazení často naráží na řadu překážek, a to například nedostatek času, nejistotu učitele, absence metodické podpory i omezené zastoupení v učebnicích. Zároveň se ukazuje, že raný věk žáků představuje ideální období pro rozvoj výslovnosti, a právě proto by měl být této oblasti věnován větší prostor jak ve vzdělávání učitelů, tak v samotné výuce cizího jazyka.

8.1 Limity výzkumu

Přestože výzkum přinesl řadu podnětných zjištění, je důležité reflektovat i jeho určitá omezení.

Významným omezením výzkumu je také to, že se zaměřoval výhradně na perspektivu učitelů. Chybí pohled samotných žáků, kteří se výuky přímo účastní. Zapojení více pohledů by mohlo zvýšit validitu zjištění, jak doporučuje Hendl (2008). Právě propojení obou perspektiv učitelské a žakovské by v budoucnu mohlo posloužit jako metoda tzv. *triangulace*, která by přispěla k větší komplexnosti a věrohodnosti výzkumných zjištění.

Další limit představuje vliv přítomnosti výzkumníka při pozorování výuky. I přes snahu o přirozený průběh hodin nelze zcela vyloučit, že samotné vědomí pozorování mohlo ovlivnit chování učitele nebo celkovou atmosféru ve třídě. Podobný efekt se může projevit i při rozhovorech, během nichž mohlo dojít k tzv. efektu sociální žádoucnosti, kdy se účastníci snaží prezentovat v lepším světle (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Samotná pozorování výuky probíhala v různých třídách, s různým počtem žáků a v odlišných tematických celcích. Výsledky tak mohou být do jisté míry ovlivněny aktuální atmosférou ve třídě, obsahem výuky či momentálním rozpoložením učitele i žáků.

Další limit může představovat i časový rámeček sběru dat. Výzkum probíhal v průběhu několika týdnů, což nemusí zachytit dlouhodobější přístup učitelů k výslovnosti nebo proměny jejich metod v čase. Stejně tak některé aktivity či podpůrné strategie mohly být zrovna ve sledované hodině opomenuty.

Zároveň je potřeba zmínit i moji roli jako začínajícího výzkumníka. Výzkum jsem realizovala poprvé s menšími zkušenostmi v oblasti vedení rozhovorů i analýzy dat. I přes maximální snahu o objektivitu a pečlivost se tento faktor mohl do výzkumu promítnout.

8.2 Doporučení pro praxi

Na základě výzkumných zjištění lze formulovat několik doporučení, která mohou přispět ke zkvalitnění podpory anglické výslovnosti na 1. stupni základní školy.

Za klíčové se jeví posílení jazykové i metodické přípravy učitelů anglického jazyka. Výslovnost tvoří základ foneticko-fonologické kompetence žáků a její nesprávné osvojení

může vést k fixaci chybných návyků, které se v pozdějších letech obtížně přeučují. Učitelé by proto měli být připraveni nejen po jazykové stránce, ale i metodicky, tedy vědět, co a jakým způsobem učit v oblasti výslovnosti. Vhodné je také vytvářet příležitosti k autentickému kontaktu s jazykem, například prostřednictvím zahraničních pobytů, vzdělávacích projektů nebo programů jako je eTwinning, což je evropský vzdělávací portál propojující učitele a žáky z různých zemí.

Dále lze doporučit častější zařazování hravých a interaktivních aktivit, které rozvíjejí výslovnost přirozeným způsobem. Hry, písně, říkanky, dramatizace či jazykové hádanky podporují rozvoj artikulační jistoty, fonologického uvědomění i pozitivního vztahu k mluvenému projevu. Písně jsou zároveň výborným nástrojem pro procvičování suprasegmentálních prvků, jako jsou rytmus, přízvuk a intonace. Právě rytmická a melodická složka hudby napomáhá osvojování těchto jevů efektivněji než izolované drilování. Dále lze využít jazykové hádanky typu *tongue twisters*, které přispívají k artikulační obratnosti a zábavnou formou procvičují obtížné kombinace hlásek.

Učitelé by měli také v maximální možné míře využívat dostupné technologie a digitální nástroje. Autentická YouTube videa, interaktivní aplikace, mobilní nástroje a výukové platformy nabízejí široké možnosti pro procvičování mluveného projevu a výslovnosti. Zvláštní pozornost si zaslouží také využití nástrojů umělé inteligence (AI), například aplikací, které umožňují automatické rozpoznávání a vyhodnocování výslovnosti, zpětnou vazbu v reálném čase nebo adaptivní výukové prostředí, které se přizpůsobuje úrovni žáka. Tyto nástroje mohou sloužit jako doplněk výuky i jako podpora pro individuální trénink mimo vyučování.

Dalším doporučením je vedení žáků k produkci delších jazykových celků, nikoli pouze izolovaných slov. Upevňování výslovnosti by mělo probíhat v kontextu vět a kratších promluv, kde žáci přirozeně nacvičují rytmus, intonaci i logické členění výpovědi. Důraz by měl být kladen také na poslech modelových nahrávek rodilých mluvčích, které mohou sloužit jako výchozí jazykový vzor tam, kde si učitel není výslovností jistý.

Za přínosné lze považovat i začlenění rodilého mluvčího do výuky, a to i v omezené míře, formou návštěv, krátkých konverzací či projektové spolupráce. Tento kontakt přináší autentičnost, rozšiřuje jazykový repertoár žáků a pozitivně ovlivňuje jejich motivaci.

Do budoucna by bylo vhodné, aby výslovnost měla viditelnější postavení v rámcových a školních vzdělávacích programech. Výslovnost by neměla být vnímána jako okrajová

složka jazykového vzdělávání, ale jako rovnocenná a systematicky rozvíjená oblast jazykové kompetence.

Dále se ukazuje jako důležité poskytovat citlivou a motivující zpětnou vazbu, která u žáků podporuje pozitivní vnímání výslovnosti jako dovednosti, kterou mohou rozvíjet postupně. Oprava chyb by neměla být stigmatizující, ale měla by sloužit k podpoře pokroku a sebereflexe žáků.

Dále je žádoucí, aby se studenti učitelství již v průběhu studia seznamovali s metodikou nácviku výslovnosti, včetně nejčastějších chyb českých žáků. Výuka by neměla být omezena pouze na teoretické poznatky z fonetiky, ale měla by zahrnovat praktický nácvik, analýzu výukových situací a rozvoj sebereflexe vlastního mluveného projevu.

Závěrem lze říci, že podpora výslovnosti na 1. stupni základní školy je komplexní proces, který vyžaduje promyšlenou metodickou přípravu, otevřenost k inovacím i citlivý přístup k individuálním potřebám žáků. Výzkumná zjištění ukazují, že ačkoliv výuka výslovnosti čelí určitým výzvám, existuje řada cest, jak ji efektivně a smysluplně začlenit do výuky. Uvedená doporučení mohou sloužit jako inspirace pro učitele, tvůrce vzdělávacích programů i budoucí výzkumníky, kteří se tématu výslovnosti chtějí dále věnovat.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou podpory anglické výslovnosti u žáků na 1. stupni základní školy. Teoretická část přiblížila jazyková specifika angličtiny, proces osvojování výslovnosti u mladších žáků a roli učitele jako jazykového modelu a tvůrce výukového prostředí. Výzkumná část pak navázala kvalitativním šetřením, jehož cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé výslovnost podporují, jaký význam jí přiřkládají, jaké překážky vnímají a jak probíhá náprava výslovnostních chyb.

Získaná data ukázala, že učitelé podporují výslovnost zejména prostřednictvím hravých a prakticky zaměřených aktivit, které přirozeně zapojují žáky do mluvení. Velkou roli přisuzují opakování, napodobování, písničkám a herním formám práce. Ačkoliv výslovnost není vždy systematicky plánovanou součástí výuky, bývá začleňována spontánně a intuitivně, často v návaznosti na konkrétní situace v hodině. Významnou roli hrají i osobní postoje učitele a jeho jazyková jistota. Právě výslovnostní kompetence učitele, jeho sebereflexe a zkušenosti mají přímý dopad na volbu metod, způsob práce s chybami i schopnost překonávat překážky.

Mezi hlavní výzvy, které učitelé zmiňovali, patří časové a organizační limity, obavy žáků z mluvení nebo nevhodné výslovnostní návyky zakořeněné již v předchozím vzdělávání či domácím prostředí. Přesto výsledky ukazují, že podpora výslovnosti je reálně přítomná, i když často spíše implicitně a v různé intenzitě.

Závěrem lze konstatovat, že výuka výslovnosti je komplexní proces, který vyžaduje pedagogickou připravenost, citlivý přístup k individuálním potřebám žáků a ochotu učitele aktivně se výslovnosti věnovat. Výsledky výzkumu mohou posloužit jako východisko pro úvahy o systematictější podpoře výslovnosti v učitelském vzdělávání, při tvorbě metodických materiálů i při revizi obsahu školních vzdělávacích programů. Výzkum dále otevírá prostor pro hlubší zkoumání této oblasti například z perspektivy žáků, nebo při sledování dlouhodobých efektů různých výukových strategií.

Výsledky výzkumu mě utvrdily v přesvědčení, že výslovnost je oblast, která si zaslouží více pozornosti už od počátku jazykového vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Abbeduto, L., & Elliott, S. (1998). *Guide to human development for future educators*. McCraw-Hill.
- Afshari, S., & Ketabi, S. (2016). *Current trends and future directions in teaching English pronunciation*. International Journal of Research Studies in Language Learning. https://www.researchgate.net/publication/303239258_Current_trends_and_future_directions_in_teaching_English_pronunciation
- Barber, CH. (2000). *The English language a historická introduction*. Cambridge university press.
- Bázlik, M., & Miškovičová, J. (2012). *Pravidlá výslovnosti Britskej a Americkej angličtiny*. Lura Edition.
- Betáková, L. (2013). *Angličtina učitele angličtiny – Jak správně vést hodinu angličtiny v angličtině*. Fraus.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge university press.
- Cruttenden, A. & Gimson, A. C. (2014). *Gimson's pronunciation of English*. Routledge.
- Dekeyser, R. M. (2007). *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- Doláková, S. (2016). *Jak učit výslovnost, tak, aby to žáky bavilo?* Národní pedagogický institut České republiky. https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21117/jak-ucit-vyslovnost-tak-aby-to-zaky-bavilo-.html?utm_source=chatgpt.com
- Dušková, L., Bubeníková, L., & Caha, J. (2006). *Stručná mluvnice angličtiny*. Academia.
- Efklides, A. (2014). How does metacognition contribute to the regulation of learning? An integrative approach. *Psichologijske Teme*, 23(1), 1-30.
- Grant, L., Brinton, D. M., Derwing, T., Munro, M. J., Field, J., Gilbert, J., Murphy, J., Thomson, R., Zielinski, B., & Yates, L. (2014). *Pronunciation Myths – Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language Teaching*. Pearson Education Limited
- Harmer, J. (2007). *How to teach english*. Pearson Education Limited.

- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum – základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum – základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Chmelařová, I. (2013). *Angličtina a děti v předškolním a mladším školním věku – tipy a triky pro učitele i rodiče*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/P/17491/ANGLICTINA-A-DETI-V->
- Jenkins, J., Baker, W., & Dewey, M. (2017). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Routledge.
- Jílková, J. (2005). *Aspekty výuky cizích jazyků v raném věku*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/166/ASPEKTY-VYUKY->
- Klečková, G., Hanušová, S., Pišová, M., Janíková, V., Orlová, N., Mašková, A., Kourkzi, A., & Kolmašová, K. (2019). *Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka*. Národní ústav pro vzdělávání. https://www.npi.cz/images/publikace/ramec_profesnich_kvalit_ucitele_ciziho_jazyka.pdf
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Grada.
- Koukolík, F. (2000). *Lidský mozek*. Portál.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon.
- Krišová, D., & Hečková, A. (2021). *Školní prostředí: podnětné, podpůrné a bez stereotypů*. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/skolni-prostredi-podnetne-podpurne-a-bez-stereotypu>
- Martínez Agudo, J. de D. (2019). *Quality in TESOL and Teacher Education – From a Results Culture Towards a Quality Culture*. Routledge.
- Melen, D. (2010). *Výslovnost angličtiny na pozadí češtiny*. Big Ben Bookshop Prague.
- Murphy, J. (2017). Teaching the pronunciation of English: Focus on whole courses. *Journal of Second Language Pronunciation*, 5(1), 176–180.
- Najvar, P., & Hanušová, S. (2010). Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica*, 15(1), 65-84.

- Ohnesorg, K. (1976). *Naše dítě se učí mluvit*. SPN.
- Pourová, M. (2019). *Angličtina Krok za krokem*. Grada Publishing.
- Průcha, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Grada.
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: A practical course*. Cambridge University Press.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. Prentice Hall.
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Masarykova univerzita.
- Smolíková, K. (2006). *Cizí jazyky v předškolním vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/569/cizi-jazyky-v-predskolnim-vzdelavani.html>
- Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Taviano, S. (2014). *English as a Lingua Franca – Implications for Translator and Interpreter Education*. Taylor & Francis.
- Thomas, E. & Sénéchal, M. (2004). Long-term association between articulation quality and phoneme sensitivity: A study from age 3 to age 8. *Applied psycholinguistics*, 25(4), 513-541.
- C, B. (2014). *Rozbor nynější spisovné angličtiny*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Viereck, W., Viereck, K., & Ramisch, H. (2005). *Encyklopedický atlas anglického jazyka*. NLN, s.r.o..
- Volín, J., & Skarnitzl, R. (2018). *The Pronunciation of English by Speakers of Other Languages*. Cambridge Scholars Publishing.
- Vraštilová, O., & Pištora, M. (2014). *Moderní metody ve výuce angličtiny na 1.stupni ZŠ*. Univerzita Hradec Králové.
- Wells, J. C. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge University Press.

Zormanová, L. (2015). *Výuka cizího jazyka u dětí mladšího školního věku*. Národní pedagogický institut České republiky. https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/19691/VYUKA-CIZIHO-JAZYKA-U-DETI-MLADSIHO-SKOLNIHO-VEKU.html?utm_source=chatgpt.com

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Grafické schéma vztahů mezi významovými kategoriemi a subkategoriemi...62

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled kategorií a kódů.....	46
---	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AL	Artificial Intelligence (umělá inteligence)
BBC	British Broadcasting Corporation
GA	General American
NLP	Neurolingvistické programování
RP	Received Pronunciation
RVP	Rámcový vzdělávací program
TPR	Total Physical Response
USA	United States of America (Spojené státy americké)
U	Učitel
ŠVP	Školní vzdělávací program

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Pozorovací záznamový arch

Příloha P II: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P III: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH

Pozorovací záznamový arch

Datum:

Čas hodiny:

Třída:

Počet žáků:

Záznamy výskytu podpory výslovnosti v konkrétní hodině

Aktivita a strategie zaměřené na podporu výslovnosti:

Segmentální prvky (souhlásky, samohlásky, rozdíly mezi čj a aj):

Supersegmentální prvky (intonace, rytmus, délka, melodie):

Induktivní (přirozeně) a deduktivní (cíleně) přístup:

Input (vstup), output (procvičování) a feedback:

Náprava nesprávné výslovnosti:

Další poznámky:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

V: „Jakým způsobem podporujete výslovnost v angličtině?“

U1: „Tak celkově, když procvičujeme nějakou novou slovní zásobu, tak většinou opravdu volím hry, kdy ti žáci prostě opakují ta slovíčka a tu výslovnost celkově, ať už je to odpovídání na otázky nebo popis obrázku, nebo můžeme mít různé ty deskové hry, které vlastně pro pomoci, níž si vlastně ty děti procvičují tu výslovnost i takhle ve skupinové práci.“

V: „Stanovujete si konkrétní cíl v dané hodině na výslovnost?“

U1: „Vždycky určitě důležité je, co se týče, ať už u těch menších žáků, nebo u těch větších žáků vždycky zásadně prostě procvičit slovíčka, která se aktuálně probírají. Takže ať už ve formě různých her s kartami, kde prostě hrajeme různé hry, pomocí níž vlastně děti neustále ta slovíčka opakují, nebo třeba pomocí elektronických zdrojů. Různé hry typu world wall nebo bambus vlastně narůstá tak na to témata, takže vždycky, jak kdyby ten cíl tam je.“

V: „Máte nějaké konkrétní metody a aktivity, které využíváte?“

U1: „Jak říkám, vyloženě tady ty hry s různými těmi kartami, to je využíváno v mých hodinách hodně. Nebo ty skupinové práce pomocí těch deskových her nebo ještě zařazují i práce na stanovištích a každé to stanoviště je zaměřené buďto na výslovnost, nebo na psaní, případně čtení a porozumění, vlastně čtení s porozuměním, takže vždycky byť mám ta stanoviště, tak každé to stanoviště je úzaměřené na tu 1 oblast. Z toho z toho jazyka to znamená čtení mluvení, psaní, výslovnost, ale tak výslovnost tam vždycky je.“

V: „Máte nějakou vlastní metodu?“

U1: „Jako figl nechci říct, že nemám, ale nebo nechci říct, že mám, ale prostě opakování je matka moudrosti a za mě prostě to, že ty děti to vlastně ať už na začátku hodiny nebo v průběhu té hodiny to slovíčko několikrát slyší, tak prostě ta pravděpodobnost toho, že to dítě to bude vyslovovat správně, tak je tam samozřejmě větší, ale jako takhle figl jako na to úplně úplně nemám.“

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s rozhovorem a pozorováním vyučovací hodiny

Souhlasím s umožnění pozorování výuky anglického jazyka a také s poskytnutím rozhovoru pro výzkum diplomové práce na téma „Podpora výslovnosti žáků v angličtině na 1.stupni ZŠ“. Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit jakým způsobem je podporována správná výslovnost v angličtině u žáků na 1.stupni ZŠ.

Výzkum je anonymní a je možné z něj kdykoliv odstoupit. Bude realizován prostřednictvím pozorování vyučovací hodiny, při které budou informace zaznamenávány do pozorovacího archu. Následně bude zprostředkováván rozhovor, který bude nahráván pomocí audiovizuální techniky. Záznam bude doslovně přepsán a bude sloužit k analýze dat. Doslovný přepis bude dodržovat pravidla anonymity. Audiovizuální záznam bude pouze u mé osoby.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem si četl/a celý výše uvedený text a porozuměl/a jsem jeho sdělení.

Souhlasím s účastí na výzkumu, který je realizován prostřednictvím pozorování a rozhovoru.

Jméno a příjmení:

Datum podpisu:

Podpis: