

## Oponentský posudek disertační práce

Studijní program Pedagogika  
Studentka. Mgr. Kristýna Poesová

Název práce: **Vliv systematického používání vybraných metod výuky výslovnosti anglického jazyka na percepci a produkci hlásky schwa u žáků ZŠ**

Oponentka: Doc. PhDr. Alena Lenochová, CSc.  
Pracoviště: Katedra anglického jazyka PdF UP Olomouc (externí pracovnice)

Předložená práce má tradiční strukturu, tedy část teoreticko-přehledovou a část výzkumnou. Tomu je předřazen úvod, v němž autorka zdůvodňuje volbu tématu a nastiňuje jeho širší kontext. Téma disertace je skutečně vysoce aktuální. Protože problematika osvojování zvukové stránky angličtiny nebyla (zvláště u nás) zatím v odborných kruzích věnována dostatečně cílená a systematická pozornost, pokládám volbu tohoto tématu za plně opodstatněnou.

Cílem práce bylo zjistit, řečeno zjednodušeně, zda má zařazení systematické výuky výslovnosti do hodin angličtiny na 2. stupni ZŠ smysl. I když autorka sama přistupuje k hodnocení výsledků svého výzkumu s určitými výhradami, domnívám se, že přestože výsledky výzkumu nebyly ve všech položkách jednoznačné, hlavní cíl práce nepochybně splněn byl. Autorka navrhla a ověřila přístup, za jehož pomoci je možno v běžných vyučovacích hodinách systematicky zdokonalovat ty složky výuky anglické výslovnosti, které jsou v rámci fonologické kompetence pro percepci, produkci i interakci nejdůležitější. Navíc ověřila nosnost přístupu, který rozšiřuje repertoár učebních strategií a poskytuje pomoc studentům, u nichž není schopnost intuitivně imitativního osvojení výslovnosti dostatečně rozvinuta.

Teoretická část disertace pojednává napřed o přístupu k výuce výslovnosti ve světle teoretického zázemí jednotlivých „historických“ lingvodidaktických metod. Upozorňuji zde na několik nepřesností. Reformní hnutí přišlo vlastně současně s počátky fonetiky jako samostatného odvětví lingvistiky. Proto i „laboratorní přístup“ k nácviku výslovnosti, zaměřený na segmentální prvky. Zároveň se teprve začínala formovat lingvodidaktika (tehdy zvaná *metodika cizích jazyků*) a s ní přichází přímá metoda (u níž ovšem nešlo o komunikaci, jak jí rozumíme v současné době)..

U audiolingvální metody je v souvislosti s odstraňováním „špatných zvyků“ (s.17 – správně *návyků*) zmíněn princip okamžité opravy chyb. Zde bylo třeba vysvětlit, že nejde o intervenci učitele, ale nedílnou součást strukturního cvičení, kde po své reakci na stimul (nahrávka), žák slyší správně provedenou reakci (tj. korekci) a následně ji zopakuje. To vše v rámci nácviku v tzv. jazykové laboratoři, kde žáci přijímali nahrávku ze sluchátek.

Metody *Silent Way* a *Community Language Learning* by bylo stačilo jen velmi stručně zmínit, protože jsou jejich postupy v rámci běžného školního vyučování nepoužitelné.

Za velmi cennou pokládám podkapitolu 2.1.2 *Efektivita výuky výslovnosti*, v níž autorka přináší vynikající syntézu pohledu řady autorů na roli výslovnosti a jejího zprostředkování v komunikativním přístupu. Pozornosti čtenáře by neměla uniknout

stručná, ale důležitá zmínka o sociolingvistickém pohledu na požadavek „near-native pronunciation“ – totiž respektování osobních cílů studenta (vztah výslovnosti a pocitu národní identity jedince). V závěru 2.1.1. je pak uveden vynikající výčet „didaktických doporučení a upozornění dokreslujících charakter komunikativního pojetí výuky výslovnosti“ (s. 37-39), který by se měl dostat do ruky každého učitele cizího jazyka. Plně souhlasím i se zdůvodněním nutnosti integrace aspektu výslovnosti do ostatních lingvistických disciplin v přípravě učitelů, což je přístup, který je již na mnoha pedagogických fakultách běžný

V závěru této podkapitoly naopak postrádám alespoň stručný (kritický) přehled typologie výslovnostních cvičení v učebnicích angličtiny, které jsou nejčastěji užívány na 2. stupni ZŠ, s případnou bližší informací o těch učebnicích, v nichž lze nalézt i cvičení zaměřená na percepci či produkci suprasegmentálních prvků. Učebnice angličtiny postrádám i v obsáhlé bibliografii

Podkapitola 2.1.3 poskytuje fundovaný a dobře uspořádaný přehled metod testování výslovnosti, .

Kapitola 2.3, i když z hlediska obsahu dobře zpracovaná, přináší řadu podrobností, které jsou z hlediska zaměření výzkumného šetření irelevantní (rotické akcenty – s. 80 ).

### Výzkumná část

Autorce se podařilo vytvořit si (téměř ideální) situaci pro realizaci přirozeného tříměsíčního experimentu za běžných podmínek školního vyučování na základní škole (s rozšířenou jazykovou výukou), a to ve spolupráci s učitelkami, které v testovaných třídách vyučovaly. Kladně hodnotím, že pro experiment nebyly některé vyučovací hodiny vyčleněny, ale jednotlivé aktivity experimentálního vyučování se staly kratičkou pravidelnou součástí tří běžných vyučovacích hodin týdně a jejich zadavatelkami byly učitelky. Realizaci experimentu předcházela pretest, po zakončení byl proveden posttest.

Pro vytvoření testu percepce a produkce hlásky *schwa* se autorka inspirovala studiem řady titulů z oblasti fonologických testů. Pro profesionální nahrávku pokladů pro testy percepce spolupracovala se vzdělanou a poučenou rodilou mluvčí. Nahrávky produkce žáků experimentální i kontrolní skupiny (na základě tří typů tištěných materiálů) byly provedeny kvalitní nahrávací aparaturou.

Testy i výukové materiály prošly řádnou a podrobnou dvojitou pilotáží, takže byly zřejmě odstraněny všechny případné nedostatky. Výsledná podoba výukových archů i testů je sofistikovaná a zároveň graficky řešená tak, že je pro testanty srozumitelná a přátelská (a může i probouzet jejich zvědavost). Respektuje i psychologické hledisko, jak v počtu nácvikových položek, tak ve formulaci pokynů, které naznačují, že není třeba mít obavy z chyb. Zpracování je přátelské i pro zadavatelky, které se vlastně zároveň zacvičují do nových a dále použitelných přístupů k výuce výslovnosti.

Výsledky provedeného kvantitativního výzkumu byly profesionálně zpracovány a ověřeny. Jejich podrobný komentář je doprovázen přehlednými grafy a tabulkami. Testy produkce (před experimentem a po jeho zakončení) experimentální i kontrolní skupiny si vyžádaly pracnou a časově náročnou analýzu a vyhodnocení. Výsledky tohoto způsobu zpracování přinesly cenné poznatky o jednotlivých rysech výslovnosti českých žáků této věkové skupiny jako charakteristických rysů jejich interlingvy a jsou tak podnětem pro vytvoření cílených nácvikových i remediačních cvičení.

Jazyková úroveň práce je plně v souladu s normou akademického stylu, autorčin jazyk je kultivovaný, bohatý a vytříbený; Disertace je zpravována velmi pečlivě a podrobně, což však zvláště v teoretické části místy ztěžuje orientaci v textu. Větší přehlednosti by napomohlo využití prostředků grafické úpravy textu (kurziva, podtržení, atd.) v rámci jednotlivých podkapitol. V praktické části by pak orientaci pomohly častější odkazy k přílohám (zvl. u přehledu nácvikových aktivit str. 99 – 105).

Práce je doplněna obsáhlým soupisem použité literatury tištěné i elektronické (celkem přibližně 185 položek),

### Otázky k obhajobě

1. V rámci oddílu 2.1.1 *Účinky věku a jiných faktorů na osvojování zvukové stránky CJ* se opíráte o prameny autorů z různých anglicky mluvících zemí, přičemž není dostatečně respektována jazyková situace těchto zemí. To se pak odráží i v terminologii: *second x foreign language* Prosím o stručné upřesnění. Už předtím na str. 61-62 postrádám přesnější vymezení termínů *nemateřský x druhý x cizí jazyk*. Jak se s tím v češtině vyrovnat?

2. Měla jste možnost posoudit výslovnost učitelek angličtiny, než jste se rozhodla požádat je o spolupráci ve svém výzkumu? Percepční i produkční schopnosti žáků byly jistě ovlivněny (vedle audionahrávek k učebnici) i jejich výslovností.

3. Hlasité čtení krátkých vět jako součást testu výslovnosti je běžně užívaná metoda, jejíž hlavní výhodou je možnost srovnat a statisticky zpracovat všechny aspekty výslovnosti skupiny testované na základě stejného textu.. Někteří autoři však upozorňují, že ústní produkce s oporou textu může zvýšit počet tzv. *spelling errors*, což už nebudou chyby fonemické. Ze suprasegmentálních jevů zachytí tento test dobře chybné umístění slovního přízvuku a jeho důsledky. Pokud však jde o posouzení intonace a rytmu v angličtině, bylo by třeba mít možnost srovnat u každého jedince nahrávku hlasitého čtení s jeho schopností přirozeného hlasitého čtení v mateřštině

4. Povinná výuka cizího (anglického) jazyka začíná ve 3. ročníku základní školy, přičemž je na 1. stupni zdůrazňována priorita orálních dovedností. Jestliže v 7. ročníku ještě stále konstatujeme ve v řečové percepci i produkci značné nedostatky, kdy by bylo vhodné začít do nácviku výslovnosti zařazovat i kognitivně zaměřené prvky?

5. Dovolím si ještě otázku, která souvisí s tématem disertace jen nepřímo: Jakou důležitost přičítáte u učitelů (jako výslovnostního modelu) požadavku standardu RP (ve všech jeho složkách)? A jaký je váš názor na následující citáty? D. Crystal říká o britské výslovnostní normě následující: „*RP retains considerable status .... the chief accent taught to foreigners who wish to learn the British model, and is thus widely used abroad (by far more people... than have it as a mother-tongue accent in the UK). This in itself is somewhat surprising, as RP has several features which add to the difficulty of a foreign learner, compared with some regional accents* 1)

*“As British English becomes increasingly a minor dialect of World English.... .. and as fewer British teachers of English as a foreign language come themselves to speak RP naturally, it is likely that the special world status accorded to RP in the past will diminish.” 2)*

Sociolingvistické výzkumy pak ukazují, že výslovnost příliš blízká RP nemusí být ani každým (mladým, vzdělaným) rodilým mluvčím přijímána kladně, protože je spojena s určitým společenským zařazením, k němuž se staví kriticky.

Závěrem s potěšením konstatuji, že autorka má značně podrobnou představu o tom, jak by měly být výsledky jejího výzkumu využity ve společenské praxi: přináší návrh na inovace ve studijních programech učitelství angličtiny i konkrétní výukové materiály, které je možno již praktikujícím učitelům nabídnout.

Dále, vzhledem k tomu, že mnozí učitelé angličtiny pro své žáky stále ještě nejsou dobrým vzorem výslovnosti (což platí zvláště o těch rysech řeči spojité, jimiž se práce zabývá), doufám, že se výsledky provedeného výzkumu dostanou ve srozumitelné formě až k těmto adresátům. Jednak proto, aby si uvědomili, které aspekty anglické výslovnosti hrají v rámci fonologické kompetence pro českého žáka nejdůležitější roli a dle toho zaměřili nácvik výslovnosti („*rebalance their priorities*“) a aby se podle toho sami snažili svou výslovnost zdokonalovat. Předpokládám, že bude také možno v rámci celoživotního vzdělávání nabídnout učitelům angličtiny kurz zaměřený tímto směrem, jehož součástí budou i nácvikové aktivity.

Disertační práce Mgr. Kristýny Poesové přináší velmi cenný pohled na zkoumanou problematiku a obohacuje ji o řadu nových poznatků, které jsou podnětné jak pro další interdisciplinární vědecký výzkum, tak pro využití v běžné školské praxi. Proto ráda konstatuji, že Mgr. Kristýna Poesová ve své disertační práci prokázala schopnost samostatné tvůrčí práce ve svém oboru.

Předložená disertační práce tedy **splňuje** požadavky standardně kladené na disertační řízení,

a proto ji **doporučuji k obhajobě.**

V Olomouci 4.12.. 2012

Doc. PhDr. Alena Lenochová, CSc.

- 1) Crystal, D., 2003 *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Second Edition. Cambridge, Cambridge University Press, s.365.
- 2) Collins, B., Mees, L.M. 2003 *Practical Phonetics and Phonology*. London: Routledge.

