

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

Fonetická gramotnost českých žáků středních škol v ruském jazyce
Phonetic literacy of Czech secondary school pupils in the Russian
language

Jakub Konečný

Obor: Pedagogika
Specializace: Pedagogika – Didaktika ruského jazyka
Předseda oborové rady: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
Školící pracoviště: Katedra rusistiky a lingvodidaktiky
Školitel: PhDr. Hana Žofková, CSc.

1. Struktura disertační práce

Disertační práce obsahuje úvod, teoretickou část, metodologicko-výzkumnou část, výsledky a diskusi, závěr, seznam použitých informačních zdrojů a přílohy. Teoretická část práce je rozdělena do tří částí, v nichž je o zkoumaném fenoménu pojednáváno z hlediska lingvistického, psychologického a didaktického. Metodologicko-výzkumná část je také složena ze tří kapitol, ve kterých jsou postupně představeny výsledky jednotlivých zkoumání. Ve třetí části je provedeno shrnutí základních poznatků s následnou diskusí, týkající se zejména výsledků realizovaných výzkumů. V závěru disertační práce dochází k syntéze jednotlivých dílčích výsledků a jejich interpretaci v širším kontextu současné didaktiky ruštiny jako cizího/dalšího cizího jazyka. Přehled použitých informačních zdrojů obsahuje seznam všech českých i zahraničních (zejména ruských) publikací, které byly při zpracování práce využity. Součástí příloh jsou materiály, které jsou ve vztahu k předkládané disertační práci relevantní.

2. Definice fonetické gramotnosti

Fonetická gramotnost (jako dílčí část jazykové gramotnosti) představuje schopnost žáků identifikovat sluchem všechny hlásky cizího jazyka a prostřednictvím jazykových prostředků vlastních osvojovanému cizímu jazyku realizovat v řeči všechny segmentální (fonemické) a nezbytné suprasegmentální (prozodické) prvky daného cizího jazyka s ohledem na zamýšlenou modální charakteristiku sdělení, přičemž je žáky dodržována platná ortoepická norma z hlediska realizace pozičních zákonitostí, aniž by se v jejich řečovém projevu projevovaly jakékoliv fonologické chyby, které by komunikaci deformovaly či zcela znemožňovaly

3. Charakteristika disertační práce

Předkládaná disertační práce se věnuje problematice fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce. I když postupně dochází ke zlepšení ve vnímání významu zvukové stránky jazyka učiteli i žáky, výuka je stále orientována především na oblast lexika a gramatiky. Roli výslovnosti nelze pochopitelně přeceňovat, nicméně by nemělo docházet ani k její bagatelizaci. V rámci komunikativně orientované výuky ruského jazyka českých žáků středních škol probíhá nácvik výslovnosti téměř výhradně intuitivně, hlavní úlohu hraje nápodoba.

Ruský jazyk je na daném stupni školy vyučován zejména jako další cizí jazyk. Kromě mateřského jazyka tak žáci již v začátku jeho výuky mají několikaletou zkušenost s učením se prvního cizího jazyka. Od školního roku 2013/2014 je nově zavedena povinnost začít výuku dalšího cizího jazyka nejpozději od 8. ročníku základní školy, což přináší do zaběhnuté praxe, kdy výuka ruštiny jako dalšího cizího jazyka začínala až na střední škole, zcela novou situaci.

Žáci se tedy dostávají do situace, kdy u nich dochází k prolínání tří jazykových systémů – mateřského jazyka, prvního cizího a nově také dalšího cizího jazyka. Tyto systémy nevystupují izolovaně. Osvojování ruštiny jako dalšího cizího jazyka je tedy na všech jazykových úrovních (vč. úrovně fonetické a fonologické) ovlivněno jak mateřským jazykem žáků (tedy češtinou), tak i prvním cizím jazykem (nejčastěji angličtinou, méně němčinou). Tyto vlivy mohou mít charakter pozitivní (v tomto případě hovoříme o tzv. kladném přenosu /transferu/) či negativní (pro tento případ se v české lingvodidaktice ustálilo označení záporný přenos neboli interference). J. Veselý (1985, s. 25) definuje interferenci jako „narušování normy při užívání cizího jazyka, a to buď vlivem jevů mateřského jazyka nebo vlivem jiných jevů daného cizího jazyka. Interferenci můžeme v podstatě ztotožnit se záporným přenosem, protože tu jde o neuvědomělé přenášení (přitom mylné přenášení) jevů z jazyka do jazyka nebo uvnitř cizího jazyka samého.“ Zejména druhá část charakteristiky tohoto jevu odpovídá současné

situaci, kdy nejde o vliv pouze mateřského jazyka, ale významnou úlohu hraje také jiný cizí jazyk. S interferencí, která se kromě úrovně fonetické a fonologické projevuje také na všech dalších jazykových úrovních, velmi úzce souvisí také (neruský) přízvuk, který A. A. Reformatškij (Реформатский, 1959, s. 155) chápe jako důsledek přenosu návyků typických pro fonologický systém mateřského jazyka do fonologického systému cizího (studovaného) jazyka.

Z obecného hlediska se jedná o výuku ruštiny jako dalšího cizího jazyka. Významnou roli zde hraje věk žáků (mnohdy s cizím jazykem začínají až při nástupu na střední školu) a také znalost prvního cizího jazyka. Z hlediska praktického a didaktického se jedná o zkoumání úrovně fonetické gramotnosti vzhledem k zavedenému způsobu jejího utváření v českých středních školách. Stanovený cíl práce souvisí také se změnami ve vnímání významu zkoumaného jevu, které se v didaktice cizího jazyka aktuálně odehrávají. Zatímco gramaticko-překladová metoda nepovažovala rozvoj sluchových a artikulačních návyků jedince pro realizaci komunikace za důležité, v pozdějších metodických směrech (komunikativně orientované vyučování, výuka zaměřená na žáka, činnostní vyučování) začíná být fonetice věnována vyšší pozornost. Pro dosažení odpovídající úrovně fonetické gramotnosti žáků je však nezbytné reflektovat v praxi celou řadu proměnných, které tento proces ovlivňují.

Cílem práce je definice fonetické gramotnosti a popis její úrovně u českých středoškoláků v ruském jazyce v kontextu aktuální situace výuky ruštiny v České republice. Objektem zkoumání je fonetická stránka řeči žáků.

Z cíle práce vyplývají následující úkoly: a) popsat vztah vyučujících ruského jazyka k nácvičce výslovnosti; b) analyzovat učební soubory pro výuku ruského jazyka na středních školách: s ohledem na fonetické minimum; c) provést fonetické testování respondentů z cílové skupiny; d) analyzovat nahrávky řeči respondentů z cílové skupiny a na základě tohoto materiálu popsat frekventované výslovnostní chyby. Výsledky jednotlivých dílčích úkolů nejsou interpretovány izolovaně, ale ve vzájemném propojení. Při jejich popisu jsou využity poznatky a výsledky existujících komparačních studií obou jazyků. Z toho vyplývá, že na proces utváření fonetické gramotnosti je nahlíženo ze tří různých stran: 1) z pohledu učitele; 2) z pohledu učebního souboru; 3) z pohledu žáka. Z metodologického hlediska se jedná o postup označovaný jako triangulace, tedy „využití více metod pro sběr a interpretaci dat, aby se dosáhlo přesnější a bohatší prezentace fenoménu“ (Hendl, J., 2012, s. 393)

Při zpracování disertační práce byly využity následující metody: dotazníkové šetření; obsahová analýza textu; vyhodnocení fonetických testů; kvalitativní analýza nahrávek a analýza jevů, projevujících odklon od ortoepických norem současného ruského jazyka. Prostřednictvím dotazníkového šetření byl zjišťován vztah vyučujících ruského jazyka českých základních a středních škol k výuce výslovnosti žáků a způsobu zpracování fonetických cvičení v učebních souborech. Pomocí obsahové analýzy jsme zkoumali dostupné učební soubory pro výuku ruského jazyka na středních školách (a doplňkově také na základních školách), soustředili jsme se na cvičení zaměřená na práci se zvukovou stránkou jazyka (na základě formulace zadání jsme do výsledků zařadili pouze taková cvičení, která jsou explicitně určena pro práci s výslovností), zajímalo nás zejména množství takových cvičení a jejich rozložení v rámci celého učebního souboru. Podrobný popis každé metody je uveden na začátku příslušných kapitol práce.

Aktuálnost tématu předkládané práce vychází zejména z potřeby přehodnotit pojetí zvukové stránky jazyka, kterou nelze stavět na stejnou úroveň s lexikem a gramatikou, avšak kterou je nutné chápat jako formu jejich realizace v ústním projevu. Uvědomění si významu a úlohy dostatečně osvojených sluchových a artikulačních návyků pro komunikaci je základním předpokladem pro změnu přístupu vyučujících k práci se zvukovou stránkou ruského jazyka při jeho výuce na všech typech a stupních škol.

Do roku 1989 měla československá didaktika ruského jazyka velmi silnou tradici, ačkoliv i v tomto období byly otázky fonetiky a fonologie z hlediska lingvodidaktického řešeny pouze okrajově. Ve svých pracích navazovali jednotliví autoři zejména na výsledky práce členů Pražského lingvistického kroužku. Po roce 1989 došlo k významným změnám jak v oblasti postavení ruského jazyka jako vyučovacího předmětu, tak i v didaktice ruského jazyka, resp. didaktice ruštiny jako cizího/dalšího cizího jazyka v české škole. Je-li zvuková stránka ruského jazyka předmětem vědeckého zkoumání, pak se jedná především o řešení otázek teoretické fonetiky a fonologie. Získané výsledky jsou využívány zejména při výuce těchto disciplín v rusisticky orientovaných učebních programech na pedagogických a filozofických fakultách českých vysokých škol. S jejich praktickou aplikací se setkáváme pouze zřídka (například publikace Vyčichlová, E., Navrátil, A., 2007). Neexistují práce, které by se věnovaly této problematice na úrovni žáků středních nebo základních škol.

V ruské lingvodidaktice je námi zkoumané oblasti věnována pozornost dlouhodobě. Již sovětská metodika vyučování ruského jazyka kladla důraz na proces osvojování výslovnosti. V současné době se mnozí ruští badatelé v oblasti fonetiky a fonologie, resp. v oblasti fonetiky a fonologie z hlediska didaktického, věnují vytváření národně orientovaných kurzů korektivní fonetiky ruského jazyka. Aktuální výsledky zkoumání ruských lingvodidaktiků v této oblasti lze však využít pouze omezeně a výběrově.

Výslovnost hraje významnou roli při realizaci ústní komunikace. Vzhledem k tomu, že základy foneticko-fonologické kompetence žáků se utvářejí zejména v počáteční fázi výuky, domníváme se, že je nezbytné věnovat procesům osvojování, upevňování a automatizace sluchových a artikulačních návyků patřičnou a systematickou pozornost již od prvních vyučovacích hodin. Podle J. Veselého (1980, s. 3) má výuka cizího jazyka vést k tomu, aby byl žák schopen jej používat jako nástroj komunikace. V praxi to znamená, že rozumí mluvené řeči, dokáže číst a vyjadřovat se jak ústně, tak i písemně. Účinnost jazyka jako nástroje pro dosažení stanoveného komunikativního cíle je však ovlivněna stupněm a komplexností jeho osvojení. Komunikace je mnohostranný proces, přičemž hlavním předpokladem jeho úspěšné realizace je použití jazyka způsobem odpovídajícím komunikačnímu úzu daného jazykového společenství.

Zvuková stránka jazyka, která je ústředním tématem naší práce, je jedním z jazykových prostředků, které mohou plnit svou funkci pouze v případě, že jsou vzájemně provázány. Z tohoto faktu vyplývá, že při výuce cizího jazyka je třeba věnovat pozornost všem jazykovým prostředkům, tedy i zvukové stránce, která se od lexikální a gramatické odlišuje jak svým významem, tak i způsobem osvojování žáky. Z hlediska výuky se jedná o jediný jazykový prostředek, který je nutné rozvíjet pod dohledem vyučujícího (či alespoň za pomoci speciálního programového vybavení, které dokáže výslovnost žáka vyhodnotit), neboť není možné si osvojit zvukovou stránku jazyka bez okamžité a relevantní zpětné vazby. Tím se výslovnost odlišuje od lexika a gramatiky, které lze bez větších problémů studovat samostatně pouze s pomocí knih, učebnic, přehledů a slovníků.

Při řešení tématu jsme se pokoušeli najít odpověď na otázku, jaká je úroveň fonetické gramotnosti českých žáků středních škol v ruském jazyce, jaké faktory tento proces ovlivňují a jakou roli v něm hrají.

3.1 Teoretická východiska

První část disertační práce obsahuje teoretické vymezení problému z hlediska lingvistického, psychologického a lingvodidaktického. Také je v ní představena definice fonetické gramotnosti. Při její formulaci jsme vycházeli z posouzení role, kterou zvuková stránka jazyka jako prostředek komunikace hraje. Zohledněna byla fonemická i prozodická rovina ruského jazyka, důraz byl kladen také na vzájemné propojení sluchových a artikulačních

návyků. Pokud budou utvářeny a rozvíjeny izolovaně, nemohou zajistit dosažení vysoké úrovně zkoumaného fenoménu. Následkem toho pak může docházet k problémům při komunikaci cizince s rodilým mluvčím cílového jazyka.

V kapitole věnované lingvistickým základům utváření fonetické gramotnosti je představen fonetický a fonologický systém současného ruského jazyka, zvýšená pozornost je věnována zejména těm jevům, které jsou z hlediska komparativní analýzy nejvíce ohroženy interferencí. Jedná se zejména o ty prvky zvukové stránky ruského jazyka, které jsou podobné jevům v češtině (především jde o hlásky a poziční procesy, tj. elementy segmentální roviny), silnou interferenci však pozorujeme také u jevů suprasegmentálních, a to i v případě výrazné odlišnosti od jejich ekvivalentů v českém jazyce. Domníváme se, že příčina tohoto negativního přenosu spočívá v charakteru prozodie, její silné automatizaci rodilými mluvčími a neuvědomělé realizaci v řeči v mateřském jazyce. Z tohoto důvodu jsou v příslušné kapitole zdůrazňovány shody i odlišnosti v oblasti vokálního i konsonantického systému obou jazyků a také na úrovni suprasegmentálních prvků.

Z porovnání ruského a českého fonetického a fonologického systému vyplývá, že existuje celá řada shodných jevů, jejichž osvojení žákům, díky kladnému přenosu, nečiní žádné potíže. Jedná se například o výslovnost řady konsonantů [б], [в], [г], [з], [й], [к], [м], [н], [п], [р], [с], [ф], [х] či realizaci intonace oznamovací věty IK-1. Dále existují jevy, které sice nejsou zcela totožné, nicméně z hlediska didaktického je možné je za totožné považovat, protože jejich „česká“ výslovnost nepovede k chybám fonologickým: [д], [д'], [т], [т'], [н], [н'], s jistou dávkou tolerance lze do této skupiny zařadit také výslovnost ruských vokálů [а], [э], [о], [у] po tvrdých souhláskách v přízvučné pozici. Další skupinu tvoří jevy, které se sice vyskytují v obou jazycích, avšak jejich rozdíl je výraznější a nelze je tedy zaměňovat, aniž by nedocházelo ke ztížení porozumění: [л], [ж], [ш], [ч], [ц], v oblasti pozičních zákonitostí se jedná o výslovnost slabik [ТЯ], zejména v případě retných souhlásek (srov. výslovnost vě – ве), zvláštní pozornost vyžaduje slabika ме (srov. české [mn'e] a ruské [m'э]). Samostatnou skupinu tvoří jevy ruského jazyka, které se v českém jazyce nevyskytují: kromě většiny měkkých párových souhlásek (vedle 3 výše uvedených se jedná o dalších 12) je to konsonant [ш] a dále všechny typy intonace (kromě IK-1), přízvuk a redukce. K nejobtížnějším lze zařadit ty prvky, které jsou v obou porovnávaných jazycích podobné, avšak není možné je ztotožnit, případně jde o jevy, které nemají ekvivalent v češtině, avšak utváření správných návyků může být ztíženo negativním vlivem jiného jevu mateřštiny žáků. U rodilých mluvčích českého jazyka se jedná o nácvik výslovnosti slabik typu ТЯ. Ačkoliv se v češtině nesetkáme se slabikami бя, вю, рё, апод., zpravidla se u českých žáků vyskytuje jotovaná výslovnost (stejně jako u slabik vě, бё).

Zvuková stránka patří k oblastem, které jsou při výuce cizího jazyka nejsilněji ovlivněny interferencí. To souvisí především s věkem žáků, neboť čím později je výuka cizího jazyka zahájena, tím obtížnější je překonávat již zautomatizované sluchové i artikulační návyky mateřského jazyka, které jsou podvědomě žáky přenášeny také do cizojazyčné výslovnosti. Výzkumy zastánců teorie kritického věku poukazují na to, že v období mezi 9. a 12. rokem dochází k dokončení utváření fonemického sluchu a artikulační báze. Zaměřujeme-li se tedy v naší práci na žáky středních škol, je třeba počítat se silným negativním přenosem ze strany mateřského jazyka, který, pokud nebude od samého počátku výuky pravidelně a důsledně snižován, způsobí vznik silného českého přízvuku v řeči žáka v ruském jazyce, v jehož důsledku může docházet od komplikací v procesu komunikace s rodilým mluvčím až k jeho úplnému znemožnění.

Dosažení nezbytné míry automatizace příslušných návyků velmi úzce souvisí s motivací žáka k výuce ruského jazyka. Ukolem učitele by měla být stimulace jeho zájmu o výuku a snaha o maximální využití jeho potenciálu, což velmi těsně souvisí s realizací požadavku na individualizaci výuky a její zaměření na žáka. Pouze použití odpovídajících a vhodných metod a postupů, které budou v souladu s potřebami každého žáka, může zajistit dosažení vysoké

úrovně fonetické gramotnosti. Pokud však používané metody žákům vyhovovat nebudou, nelze očekávat, že se jejich výslovnost bude být jen blížit výslovnosti rodilých mluvčích ruského jazyka, což je však požadavek, od kterého by se vyučující neměli vzdalovat.

3.2 Metodologie a výsledky výzkumu

Ve druhé části práce je popsána metodologie realizovaného výzkumu. Jednotlivé kapitoly jsou věnovány dílčím otázkám řešeného problému: 1) vztahu vyučujících ruského jazyka základních a středních škol v České republice k procesu utváření fonetické gramotnosti žáků; 2) obsahu a struktuře fonetického minima¹ a způsobu jeho prezentace v dostupných učebních souborech pro výuku tohoto jazyka na středních (a doplňkově též základních) školách v České republice; 3) úrovni fonetické gramotnosti českých žáků středních škol v ruském jazyce. Jednotlivá hlediska řešení zkoumané problematiky byla stanovena v souladu se stanovenými cíli práce. Pro každou oblast byl také navržen vhodný způsob výzkumu, nicméně jedním ze základních požadavků při navrhování metodologie byla možnost získané výsledky vzájemně propojit. Při zkoumání procesu utváření foneticko-fonologické kompetence českých žáků v ruském jazyce byly zohledněny tři základní faktory, které tento proces přímo ovlivňují – vyučující, učební soubor, žák. Při zjišťování míry osvojení a automatizace nezbytných sluchových a artikulačních návyků žáků jsme se zaměřili také na jejich závislost na délce výuky ruského jazyka.

Výsledky našeho šetření, zaměřeného na vztah vyučujících k utváření fonetické gramotnosti svých žáků, ukázaly, že vyučující důsledně opravují výslovnost svých žáků pouze u fonetických cvičení. Jedná-li se o úkol zaměřený na rozvoj jiného jazykového prostředku či ústního projevu jako produktivní řečové dovednosti, pak všechny výslovnostní chyby důsledně opravuje méně než polovina vyučujících, pouze fonologické chyby důsledně opravuje právě polovina respondentů, kteří se šetření zúčastnili. Specifická situace je u chyb způsobených vlivem češtiny. Ty důsledně opravuje polovina respondentů, pouze občas 48 % a vůbec je neopravují 2 % vyučujících, kteří se našeho šetření zúčastnili. Vzhledem k tomu, že se jedná o chyby neustále se opakující, které jsou navíc společné téměř všem žákům, domníváme se, že je třeba jim věnovat zvýšenou pozornost a důslednost.

Velký význam dle našeho názoru hraje také časový odstup, který se vyskytuje od momentu chyby do momentu její opravy. Jak ukazují zjištěné výsledky, největší část učitelů (39 %) opravuje hrubé chyby bezprostředně poté, co se jich žák dopustí, o něco méně vyučujících (34 %) ihned opravuje všechny výslovnostní chyby svých žáků. I když je samozřejmě důležité, aby si žáci byli svých chyb a nepřesností vědomi a vyučující jim poskytovali odpovídající a relevantní zpětnou vazbu, nepovažujeme neustálé přerušování projevu žáka a opravování všech jeho chyb za ideální vzhledem k jeho motivaci k dalším promluvám. Úkolem vyučujícího je stanovit si kritéria, která bude při opravování chyb žáků ve výslovnosti uplatňovat a také vhodný způsob korekce. Jednou z možností je dohodnout se již na počátku výuky na konkrétních signálech, které bude používat s cílem upozornit žáky na konkrétní chyby. Zatímco v případě chyb fonologických je bezprostřední oprava opodstatněná a vítaná, na chyby fonetické je možné upozornit žáka až poté, co dohovří, přičemž korekce může mít podobu opakování jazykolamu či přednesu krátké básničky, v níž se bude problematický fonetický jev často opakovat. Tento způsob opravy však předpokládá, že žáci znají správnou výslovnost a pouze nebylo dosaženo úplné automatizace odpovídajících artikulačních návyků.

Z hlediska školní praxe je zcela pochopitelné, že vyučující má k dispozici pouze omezené množství času, které je navíc třeba rozdělit tak, aby byly rovnoměrně rozvíjeny

¹ Tímto termínem v disertační práci označujeme soubor jevů zvukové stránky jazyka, které jsou zařazeny do konkrétního učebního souboru a jsou určeny k osvojení, nikoliv jako obecně platný výběr a souhrn jevů.

všechny čtyři řečové dovednosti, přičemž cílem je dosažení odpovídající úrovně komunikativní kompetence. Vyučovací proces je navíc ovlivňován celou řadou dalších faktorů, stojících na straně učitele, žáků či nacházejících se zcela mimo jejich kontrolu, které jej do značné míry komplikují. O to více by učitel měl zvažovat výběr postupů a volit pouze ty, které s ohledem na všechna specifika cílové skupiny žáků mohou vést k dosažení nejvyšších možných výsledků. Jednou z možností je integrativní přístup k výuce výslovnosti, který spočívá v propojení osvojování či fixace konkrétních fonetických jevů s osvojováním jiných jazykových prostředků, například určitých gramatických či lexikálních jevů. Tímto způsobem dochází k úspoře času, protože fonetický aspekt je ve výuce realizován nikoliv jako samostatný a hlavní prvek, ale souběžně s jiným aspektem. Tak lze procvičovat například výslovnost tvrdého [ɫ] při práci se slovesy v minulém čase, výslovnost tvrdého [ɫ] například při práci se zvrtnými slovesy, měkkého [ɫʲ:] při práci s tvary přídavných jmen slovesných, apod.

V souladu s osvojováním zvukové stránky jazyka K. Juříčková (2013, s. 12) s odkazem na P. Nečasovou poznamenává, že: „je zcela správné a logické, že zvuková stránka je představena hned na samém počátku cizojazyčné výuky, je však nutné věnovat jí pozornost neustále v propojení s dalšími jazykovými disciplínami. Tento předpoklad se mimo jiné stává nutností při aplikaci v současnosti propagovaného integrativního přístupu ve výuce cizích jazyků. (...) Výslovnosti by neměla být věnována pouze určitá část výuky, ale měla by být integrována v každé její fázi a kontextualizována.“

Utváření fonetické gramotnosti je komplexní proces, jehož průběh je ovlivněn řadou faktorů. Výsledky ukazují, že většina vyučujících se ve výuce zaměřuje pouze na ty jevy zvukové stránky ruského jazyka, které jsou součástí fonetického minima jimi používaného učebního souboru. Budeme-li na uvedená zjištění nahlížet v kontextu výsledků analýzy učebních souborů, zjistíme, že jednotlivé tituly nabízejí nejen rozdílné množství cvičení, která jsou explicitně zaměřena na nácvik výslovnosti, ale také se navzájem výrazně odlišují poměrem těchto cvičení ve vztahu k jednotlivým jevům zvukové stránky jazyka a jejich rozložením do všech dílů učebního souboru. Vzhledem k tomu, že utváření foneticko-fonologické kompetence probíhá zejména v počáteční fázi výuky, je většina cvičení ve všech zkoumaných učebních souborech zařazena do prvního dílu. Všechny tři analyzované učební soubory pro výuku ruského jazyka na střední škole navíc mají jednoznačnou převahu cvičení na jevy fonemické úrovně: Raduga po-novomu 63 % (z celkového počtu 101 cvičení), Vremena 72 % (z 57 cvičení), Klass! 81 % (z celkem 80 cvičení). Daleko vyváženější poměr lze pozorovat u učebního souboru Pojechali, ve kterém je z celkového počtu 144 cvičení segmentálním prvkům věnováno 55 %. Pro dosažení odpovídající úrovně osvojení a automatizace sluchových a artikulačních návyků žáků je třeba, aby byla ve výuce zohledněna celá řada faktorů. Jedním ze základních východisek výuky výslovnosti ruského jazyka v české škole je zřetel mateřskému jazyku žáků. Z hlediska didaktického byl komparativní a kontrastivní přístup rozpracován představiteli Pražského lingvistického kroužku a jeho uplatnění nalezneme ve všech učebních souborech pro výuku ruského jazyka na základních a středních školách, které byly zpracovány česko-ruským autorským kolektivem.

Jakkoliv souhlasíme s nezbytností respektovat v procesu vyučování – učení specifika prostředí, v němž k výuce jazyka dochází, jsme toho názoru, že by to nemělo automaticky znamenat odmítnutí metodických postupů a způsobů práce, které nevycházejí z národní lingvodidaktické literatury a nejsou aplikovány v dostupných učebních souborech. Považujeme naopak za vhodné rozšířit nabídku postupů novými, které budou respektovat výše zmíněný požadavek a současně poslouží jako prostředek individualizace výuky, který bude zohledňovat různé strategie učení žáků. Na to ve svém článku upozorňuje s odkazem na autory oxfordské příručky pro učitele cizích jazyků z roku 1997 také H. Žofková (2003, s. 59), která uvádí, že je třeba ve výuce respektovat existenci různých přístupů žáků k úlohám a pokud si každý z nich může vybrat ten způsob, který mu vyhovuje nejlépe, lze předpokládat, že dosáhne lepších

výsledků, než pokud je nucen učit se pouze jedním způsobem, zvláště pak pokud mu tento způsob práce nevyhovuje.

V práci jsme se pokusili shrnout nejvýraznější psychologické a fyziologické faktory působící na proces učení se jazyku, přičemž jsme se zaměřili především na jejich vliv na proces utváření a fixace sluchových a artikulačních návyků, nezbytných pro dosažení odpovídající výslovnosti žáků středních škol v ruském jazyce. Domníváme se, že i to může být jeden z důvodů, proč nedochází u středoškoláků k dosažení možné maximální úrovně fonetické gramotnosti. Tradiční způsob práce může být minimálně pro část žáků nevyhovující. Z hlediska biologických a fyziologických procesů, které zkoumaný proces ovlivňují, se středoškoláci (tj. jedinci ve věku od 14/15 let do 19 let) odlišují od dospělých pouze v některých detailech (například v oblasti paměti). E. Navrátilová (2012, s. 173) uvádí, že z hlediska utváření foneticko-fonologické kompetence dochází mezi 9. a 12. rokem věku u žáků k výrazným změnám, vedoucím k výraznému oslabení citlivosti „fonologického sluchu“, které se projevují zejména postupně slábnoucí schopností imitace a změnou v preferencích v přístupu k jazyku. H. Vanthaiier (podle E. Navrátilové, 2012, s. 173) se domnívá, že již po 9. roce začínají jedinci přistupovat k jazyku více analyticky, tj. uvědoměle. A právě pro tuto cílovou skupinu se jako vhodnější jeví využití explicitního přístupu k osvojování zvukové stránky jazyka (srov. Бернштейн, С. И., 1937; Леонтьев, А. Н., 2004; Konečný, J., 2014). Stejného názoru je i V. Wagnerová (Варнер, В. Н., 1995), která uvádí, že většina dospělých jedinců preferuje takovou výuku, při níž dochází k aktivizaci myšlenkové činnosti a která je založena na uvědoměném přístupu k jazykovým faktům. Jako užitečnou pomůcku uvádí například schematické znázornění artikulace hlásek či grafické zobrazení formální, strukturní a obsahové stránky osvojovaných jazykových jevů. I když je z hlediska psychologických a fyziologických faktorů použití explicitního přístupu vhodnější, jeho jednostranné použití by zcela jistě nevedlo k požadovaným výsledkům všech žáků. Ve výuce je nezbytné zohledňovat také jejich individuální faktory a potřeby. Efektivní metoda utváření fonetické gramotnosti by tak měla zahrnovat co nejširší nabídku postupů a prostředků, z nichž by bylo možné použít právě ty, které budou danému jedinci vyhovovat nejvíce. D. D. Ozereckovská (Озерецковская, 1961) uvádí, že také při uvědoměném přístupu k výuce výslovnosti se lze setkat s nápodobou jako relevantním a plnohodnotným prostředkem, který hraje roli zejména při práci s prozodickými prostředky.

Při výzkumu jsme se zaměřili pouze na žáky, kteří se ruský jazyk učí na střední škole, tj. ve věku od 14/15 let. Právě věk (a s ním spojená úroveň rozvoje psychiky a psychických procesů) středoškoláků je jedním z faktorů, který proces výuky jazyka ovlivňuje ve všech aspektech. Nemalý vliv má také na osvojování zvukové stránky cizího jazyka, což se projevuje zejména tím, že žáci v tomto věku již mají zformován fonematický sluch; ten je méně citlivý a všechny segmentální i suprasegmentální prvky nového cizího jazyka jsou posuzovány prizmatem mateřského, případně prvního cizího jazyka – a pokud je mezi nimi nalezena podobnost, dochází velmi často k jejich ztotožnění. Výrazně v této oblasti působí také určitá rigidita artikulační báze každého jedince, kterou V. N. Spiridonov (1996, s. 7–8) charakterizuje jako schopnost řečového aparátu vyslovovat konkrétní hlásky. Touto schopností jsou sice obdařeni všichni lidé od dětství, avšak postupně se artikulační orgány přizpůsobují k výslovnosti hlásek především mateřského jazyka. Jedná se o vlastnost, která je vrozená člověku, nikoliv však pevně svázaná s konkrétním jazykem. Z tohoto důvodu je při výuce cizího jazyka velmi důležité vysvětlit žákům specifika artikulační báze ruského jazyka, neboť, jak podotýká N. V. Spiridonov, ani po desítkách zopakování výslovnosti ruských hlásek [ш], [ж], [y] v českém prostředí nebude výsledný efekt tak velký, jako kdybychom žákům vysvětlili, kde, pomocí jakých orgánů a jakým způsobem jejich artikulace probíhá.

Požadavek na zřetel k mateřskému jazyku žáků byl dodržen také při sestavování testu fonetických dovedností, který vytvořen speciálně pro účely řešení problematiky této práce. Naší snahou bylo zjistit, zda došlo ke změně v obtížnosti vybraných jevů pro rodilé mluvčí českého jazyka při projevu v ruštině. Výsledky testování jsme porovnali s klasifikací fonetických jevů podle jejich obtížnosti, kterou ve své publikaci představil J. Veselý (1985). Ukázalo se, že ačkoliv je ruština v současné době vyučována jako další cizí jazyka s nižší časovou dotací, než tomu bylo v době před rokem 1989, nedochází v oblasti jevů, zasažených interferencí ze strany českého jazyka k výrazným změnám. Z hlediska výslovnosti nelze hovořit ani o výrazné interferenci ze strany angličtiny jako prvního cizího jazyka. Záporný přenos z angličtiny, který se u českých mluvčích projevuje v oblasti výslovnosti při ústní promluvě v ruském jazyce, lze pozorovat pouze u malého počtu jedinců.

Dále bylo zjištěno, že neexistuje přímá závislost mezi délkou studia (také by bylo možné hovořit o předpokládané či dosažené jazykové úrovni podle SERR) a úrovni fonetické gramotnosti žáků. Rozhodně nebyla dokázána všeobecná závislost ve smyslu, že čím déle se jedinec cizí jazyk učí a čím vyšší je jeho dosažená úroveň, tím více se jeho výslovnost přibližuje úrovni rodilého mluvčího. Z výsledků testu fonetických dovedností naopak vyplynulo, že úroveň žáků posledního (tj. maturitního) ročníku je nižší než u jejich mladších spolužáků. V práci byly naznačeny některé z důvodů, jež lze dle našeho názoru považovat za relevantní a jimiž je možné danou situaci vysvětlit.

Ačkoliv proces utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce probíhá na základních a středních školách téměř výhradně implicitně (tj. intuitivně), rozhodli jsme se zařadit do testu také úkoly, které předpokládaly schopnost uvědomělé reflexe zvukové stránky studovaného jazyka. Naším záměrem bylo zjistit, zda jsou žáci schopni o fonetických jevech také přemýšlet. Výsledky ukázaly, že ačkoliv používané učební soubory prostředky explicitní (uvědomělé) metody využívají jen velmi omezeně, pro část žáků ani tyto úkoly nepředstavovaly velké potíže. Kromě individuálních předpokladů žáků a jejich a znalostech o jiných cizích jazycích to lze vysvětlit také přístupem učitele k výuce výslovnosti, čím je opětovně potvrzena jeho role jako jednoho z významných faktorů působících na utváření foneticko-fonologické kompetence žáků.

3.3. Shrnutí a diskuse, náměty pro další výzkumná šetření

Třetí část disertační práce má charakter shrnutí, ve kterém jsou syntetizovány poznatky z obou předcházejících kapitol, zdůrazněny vzájemné vztahy a souvislosti, které by měly být v praxi zohledňovány, aby bylo možné naplnit z hlediska zkoumaného procesu cíl cizojazyčné výuky. Závěrečná kapitola této části má charakter diskuse a jsou v ní formulovány také další hlediska zkoumání a řešení dané problematiky vč. návrhů na možné výzkumy.

Je-li cílem výuky cizích jazyků ve škole rozvíjet u žáků komunikativní kompetenci a zajistit, aby byli schopni jej skutečně používat, považujeme za nezbytné klást odpovídající důraz také na utváření a automatizaci sluchových a artikulačních návyků. Domníváme se, že při systematické, pravidelné a především důsledné práci, která bude probíhat po celou dobu učení jazyka, je možné požadavek aproximace, tedy přiblížení se výslovnosti rodilého mluvčího, naplnit. Napomoci tomu mohou také zjištěné poznatky, prezentované v předkládané práci.

Opakovaně jsme se v disertační práci dotkli úlohy učitele jako jednoho z dominujících faktorů určujících a ovlivňujících úroveň fonetické gramotnosti žáků. Jsme si vědomi nároků a povinností, které jsou na učitele (nejen ty středoškolské) kladeny, a také toho, že mnohdy ani oni sami, vzhledem k okolnostem mimo jejich kontrolu, nemohou pracovat s žáky takovým způsobem, jakým by chtěli. S ohledem na zjištěné skutečnosti se jeví jako klíčová realizace programů a kurzů celoživotního vzdělávání, které by měly být zaměřeny jak prakticky

(korektivní kurzy výslovnosti pro učitele), tak teoreticky (zejména v oblasti didaktiky fonetiky). I řeč vyučujících, pokud se výslovnosti nevěnují, může být časem zasažena silící interferencí.

V kontextu uskutečněného fonetického testování by zajímavé údaje mohl přinést také prakticky orientovaný výzkum, který by se zaměřil na řeč učitele ve výuce a její fungování jako vzoru pro nápodobu žáky. I přesto, že většina vyučujících ruského jazyka je pro tuto práci plně kvalifikována, setkáváme se s případy, kdy jazyk učí lidé, kteří z něj mají pouze maturitní zkoušku, od jejíhož složení mnohdy již uplynula celá řada let, během nichž ruský jazyk nepoužívali. Jakkoliv nechceme snižovat jejich pedagogické a didaktické kvality, pochybnostem o úrovni jejich jazykového projevu a vzorové výslovnosti se bohužel neubráníme. I když by se zajisté jednalo o logisticky i technicky náročný výzkum, jeho realizací bychom získali cenné a mnohostranně využitelné údaje.

V průběhu řešení úkolů a zpracování disertace se postupně ukazovala celá řada námětů pro další výzkumy, které by v oblasti utváření foneticko-fonologické kompetence měly být provedeny. Kromě již výše zmíněného možného rozšíření fonetického testování a výzkumu výslovnosti učitelů a jejich vlivu na výslovnost žáků se jedná také o další výzkumy výslovnosti žáků s ohledem na různé faktory. Za zcela nezbytné považujeme též výzkumy fonetických dovedností studentů učitelství ruského jazyka.

4. Obsah disertační práce

Úvod.....	8
1 Teoretická stať.....	13
1.1 Fonetická gramotnost – definice pojmu	13
1.2 Lingvistické základy utváření fonetické gramotnosti.....	15
1.2.1 Charakteristika fonému jako základní jednotky fonologie.....	16
1.2.2 Segmentální (fonematická) rovina – vokální systém ruského jazyka	18
1.2.3 Segmentální rovina – konsonantický systém ruského jazyka	21
1.2.4 Suprasegmentální (prozodická) rovina – dynamika a rytmus ruské řeči	23
1.2.5 Suprasegmentální (prozodická) rovina – melodie ruské řeči	31
1.2.6 Fonetické procesy v současném ruském jazyce	36
1.3 Psychologické a fyziologické základy utváření fonetické gramotnosti.....	38
1.3.1 Psychologické aspekty procesu vyučování – učení cizích jazyků	39
1.3.2 Psychologické aspekty výuky ústního projevu v cizím jazyce	47
1.3.3 Proměnné ovlivňující proces utváření fonetické gramotnosti.....	52
1.4 Didaktické základy utváření fonetické gramotnosti	58
1.4.1 Porovnání jako východisko výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka v českém jazykovém prostředí	60
1.4.2 Fonetická gramotnost v kontextu cíle výuky dalšího cizího jazyka.....	62
1.4.3 Fonetická gramotnost z hlediska obsahu.....	63
1.4.4 Fonetická gramotnost z hlediska způsobu jejího utváření	65
1.4.5 Klasifikace a popis fonetických cvičení.....	68
1.4.6 Charakteristika chyb a způsob jejich opravy.....	70
2 Metodologicko-výzkumná část	72
2.1 Dotazníkové šetření	73
2.1.1 Cíl použití výzkumné metody	73
2.1.2 Způsob realizace výzkumu.....	74
2.1.3 Prezentace výsledků první fáze výzkumného šetření.....	75
2.1.4 Prezentace výsledků druhé fáze výzkumného šetření a jejich porovnání s výsledky získanými v předcházející etapě.....	81
2.1.5 Shrnutí	89
2.2 Obsahová analýza učebních souborů.....	90
2.2.1 Cíl použití výzkumné metody	90
2.2.2 Způsob realizace výzkumné metody	91
2.2.3 Prezentace výsledků provedené analýzy učebních souborů – aspekt kvantitativní	92
2.2.4 Prezentace výsledků provedené analýzy učebních souborů – aspekt kvalitativní	106
2.2.5 Shrnutí	113
2.3 Fonetické testování	114
2.3.1 Cíl použití výzkumné metody	115
2.3.2 Způsob realizace výzkumné metody	116
2.3.3 Prezentace výsledků fonetického testování.....	119
2.3.4 Výsledky analýzy nahrávek čtení žáků	151
2.3.5 Shrnutí	157
3 Výsledky a diskuse.....	158
3.1 Zvuková stránka jazyka jako integrální součást komunikace	158
3.2 Integrativní přístup k výslovnosti	161
3.3 Zřetel k mateřštině a výslovnost	163
3.4 Činnostně orientovaná a individualizovaná výuka a výslovnost.....	166

3.5	Náměty pro další výzkumná šetření	168
	Závěr.....	170
	Seznam použitých informačních zdrojů	175
	Seznam příloh.....	187

5. Seznam informačních zdrojů (výběrově)

- ADAMCOVÁ, Livia. Fonetický aspekt v cudzojazyčnom vyučovaní. *Cizí jazyky*. Plzeň: Fraus, 1998 roč. 41, č. 5-6, s. 87-88.
- DUBĚDA, Tomáš. *Jazyky a jejich zvuky: univerzálie a typologie ve fonetice a fonologii*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1073-6.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4735-122.
- JELÍNEK, Stanislav. K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*. Plzeň: Fraus, 1994, č.3-4, 83-88.
- JELÍNEK, Stanislav, Zdeněk F. OLIVERIUS, Stanislava PORÁKOVÁ a Lumír RIES. *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
- JONES, Daniel a Dennis WARD. *The phonetics of Russian*. 1st pub. Cambridge: Cambridge at the University Press, 1969, xi, 307 s. ISBN 978-052-1153-003.
- JUŘIČKOVÁ, Kateřina. Integrativní výuka francouzské výslovnosti. *Cizí jazyky: Časopis pro teorii a praxi*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, roč. 56, č. 5, s. 10-22. ISSN 1210-0811.
- KONEČNÝ, Jakub. Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách (I). *Cizí jazyky: Časopis pro teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, roč. 55, č. 4, s. 14-21. ISSN 1210-0811.
- KONEČNÝ, Jakub. Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách (II). *Cizí jazyky: Časopis pro teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, roč. 55, č. 5, s. 19-23. ISSN 1210-0811.
- KONEČNÝ, Jakub. Kognitivní přístup k utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce. *Didaktické studie: Kognitivní vědy v teorii a praxi jazykového vyučování*. 2014, roč. 6, č. 1, s. 156-168.
- KONEČNÝ, Jakub. Morozov V. E.: Metodika uroka ruského jazyka kak inostrannogo (recenze). *Lingua Viva: Odborný časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům a češtině jako cizímu jazyku*. 2013a, 9, č. 16, s. 69-71.
- KONEČNÝ, Jakub. Význam a úloha učebnice při formování fonetické gramotnosti. In: *Gramotnost ve škole: Sborník z konference pořádané 28. - 29. 3. 2012*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2013b, nestránkováno. ISBN 978-80-905245-0-7.
- KOPECKIJ, Leontij Vasiljevič. *Lekcii po fonetike i morfologii ruskogo jazyka*. 2. upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
- KOVÁŘOVÁ, Alena. Fonetika a fonologie. In: *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století: Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference Mezinárodní federace učitelů*. Marie Fenclová. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 165-168. ISBN 80-7290-177-X.
- KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika a fonologie* [online]. 3 vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009 [cit. 2014-01-25]. Elportál. Dostupné z: <<http://is.muni.cz/elportal/?id=852835>>. ISSN 1802-128X.
- MATHESIUS, Vilém. Funkční lingvistika. VACHEK, Josef (ed.). *Z klasického období pražské školy 1925-1945: Prameny české a slovenské lingvistiky*. Praha: Academia, 1972, s. 27-40.
- NAVRÁTILOVÁ, Eliška. Věk jako jeden z aspektů osvojování výslovnosti francouzštiny. In: Marta Kvičalová, Jakub Konečný (eds.). *Reflexe kvality v doktorském pedagogickém výzkumu: Recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 21. května 2012 v Praze*. Brno: Tribun EU, 2012. s. 170-178. ISBN 978-80-263-0269-8.
- OLIVERIUS, Zdeněk F. *Fonetika ruského jazyka (Фонетика русского языка)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
- ONDRÁKOVÁ, Jana. Chyba jako součást výuky cizích jazyků. In: *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, s. 37-43. ISBN 978-80-7414-668-8.
- ONDREJČEKOVÁ, Erika. *Kontrastívny pohľad na rečové modifikácie foném slovenského a ruského jazyka*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1999, 81 s. Jubilant. ISBN 80-8050-285-4.
- PURM, Radko, Stanislav JELÍNEK a Josef VESELÝ. *Didaktika ruského jazyka: vybrané kapitoly*. 3. vyd., rozš. a upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 250 s. ISBN 80-704-1174-0.
- ROMPORTL, Milan. *Základy fonetiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- SNOW, Catherine E. a Marian HOEFNAGEL-HÖHLE. The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*. 1978, roč. 49, č. 4, s. 1114-1128. DOI: 10.2307/1128751.
- SPIRIDONOV, Vasilij Nikolajevič. *Příručka fonetiky ruského jazyka*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996.

- *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
- STRAKOVÁ, Vlasta. *Ruský přízvuk v přehledech a komentářích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- ТАХТА, Sonia, Margaret WOOD a Kate LOEWENTHAL. Age changes in the ability to replicate foreign pronunciation and intonation. *Language & Speech*. 1981, roč. 24, č. 4, s. 363-372.
- VESELÝ, Josef. Hlavní rysy současného pojetí vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*. Praha: SPN, 1980. roč. 24, č. 1, s. 2-13.
- VESELÝ, Josef. *Problematika vyučování ruštině jako blízké příbuznému jazyku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985.
- VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, Jana. *Prozodie, cesta i mříž porozumění: experimentální srovnání příznakové prozodie různých jazyků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2006, 203 s. ISBN 80-246-1266-6.
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 135 s. ISBN 80-717-8943-7.
- YULE, George. *The study of language*. 3rd ed. New York: Cambridge University Press, 2006, x, 273 p. ISBN 978-052-1543-200.
- ŽOFKOVÁ, Hana. K otázce konfrontačních metodických postupů při vyučování cizím jazykům. In: *Filologické studie 2001: Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 2003, s. 53-68. ISBN 80-246-0480-9.
- ŽOFKOVÁ, Hana. Metodologická východiska k analýze učebních osnov a učebnic cizích jazyků. *Pedagogika*. Praha: 1989, č.1, 155-165.
- ŽOFKOVÁ, Hana a kol. *Pojechali!: rychlý start: metodická příručka k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia: A1*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2009b, 111 s. Učebnice pro základní školy (Albra). ISBN 978-80-7361-058-6.
- ŽOFKOVÁ, Hana. Problematika vyučování ruštině jako druhému cizímu jazyku a profesionální příprava učitelů cizích jazyků. In: Marie Fenclová (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století : sborník příspěvků ze IV. středoevropské regionální konference Mezinárodní federace učitelů živých jazyků, UK PedF, Praha, 2003*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, s. 268-270. ISBN 80-7290-177-X.
- АВАНЕСОВ, Рубен Иванович. *Фонетика современного русского литературного языка*. 1. vyd. Москва: Изд-во Московского университета, 1956.
- АВАНЕСОВ, Рубен Иванович. *Русское литературное произношение*. 5-е, перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1972.
- АКИШИНА, Алла Александровна. Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. 7-ое изд. Москва: Русский язык. Курсы, 2010. ISBN 978-5-88337-044-0.
- АЛХАЗИШВИЛИ, Арчил Арчилович. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Отрывок. *Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2004, s. 77-88. ISBN 5-89502-556-0.
- БАЛЫХИНА, Татьяна Михайловна и Марина Сергеевна НЕТЁСИНА. *Тесты по русской фонетике: учеб. пособие*. Москва: РУДН, 2007. ISBN 978-5-209-02682-2.
- БАРХУДАРОВА, Елена Леоновна. Методические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи. *Вестник Московского университета: Серия 9. Филология*. Москва: Издательство Московского государственного университета, 2012, ч. 6, s. 57-70. ISSN 0130-0075.
- БАРХУДАРОВА, Елена Леоновна. Парадигматика и синтагматика звуковых единиц в контексте обучения русскому произношению. *Вестник Московского университета. Серия 9. Филология*. 2011, ч. 4, s. 39-50. ISSN 0130-0075.
- БАРХУДАРОВА, Елена Леоновна и Федор Иванович ПАНКОВ. *По-русски с хорошим произношением: Практический курс русской звучащей речи: учебное пособие*. Москва: Русский язык. Курсы, 2008. ISBN 978-5-88337-160-7.
- БЕЛЯЕВ, Борис Васильевич. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1965.
- БЕРНШТЕЙН, Сергей Игнатьевич. *Вопросы обучения произношению. Применительно к преподаванию русского языка иностранцам*. Москва: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1937.
- БРЫЗГУНОВА, Елена Андреевна. Интонация и смысл предложения. *Русский язык за рубежом*. 1967, ч. 1, s. 35-41.

- ВАГНЕР, Вера Николаевна. *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи*. 1. vyd. Москва: Изд-во РУДН, 1995. ISBN 5-209-00765-0.
- ВИНОГРАДОВ, Виктор Алексеевич. *Лингвистические аспекты обучения языку: К проблеме иностранного акцента в фонетике*. Москва: Издательство Московского университета, 1976.
- ГАЛУШКИН, Алексей Валерьевич. *Психологические условия оптимизации овладения иноязычной устной речевой деятельностью*. Новосибирск, 2004. Диссертация кандидата психологических наук.
- ЗИМНЯЯ, Ирина Алексеевна. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя*. 2. vyd. Москва: Просвещение, 1985.
- ЗИМНЯЯ, Ирина Алексеевна. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991, ISBN 5-09-001716-6.
- ЗИМНЯЯ, Ирина Алексеевна и Алексей Алексеевич ЛЕОНТЬЕВ. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. *Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2004, s. 194-203. ISBN 5-89502-556-0.
- Интерференция. АКАДЕМИК. *Словари и энциклопедии на Академике: Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* [online]. 2000-2013 [cit. 2014-01-05]. Dostupné z: http://methodological_terms.academic.ru/567/ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ
- КЕДРОВА, Галина Евгеньевна. Формула Потебни. *Русская фонетика. Учебные материалы* [online]. Москва: Филологический факультет, 2001 [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: <http://fonetica.philol.msu.ru/nn/n41.htm>
- КРЮЧКОВА, Людмила. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному* [PDF]. Москва, 2009 [cit. 2014-01-05]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/8385776/>
- КНЯЗЕВ, Сергей Владимирович и Софья Константиновна ПОЖАРИЦКАЯ. *Современный русский литературный язык. Фонетика. Графика. Орфография. Орфоэпия*. Москва, 2005 [cit. 2014-01-25]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.philol.msu.ru/~ruslang/about/employee/knyazev.s.v/>
- ЛЕОНТЬЕВ, Алексей Алексеевич. *Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Изд-во Московского университета, 1970.
- ЛЕОНТЬЕВ, Алексей Николаевич. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. *Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2004, s. 28-36. ISBN 5-89502-556-0.
- МАСЛОВСКАЯ, Лидия Михайловна. Некоторые особенности в работе над русским литературным произношением в чешских группах. In: *Русский язык для студентов иностранцев: Сборник методических статей*. Москва: Высшая школа, 1961, 28 - 49.
- МИТРОФАНОВА, Ольга Даниловна, Виталий Григорьевич Костомаров. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1990. ISBN 52-000-1401-8.
- ПАССОВ, Ефим Израилевич. *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва: Русский язык, 1977.
- ПАШКОВСКАЯ, Светлана Сергеевна. *Фонетическое тестирование на начальном этапе обучения*. In: *Русский язык за рубежом. Деловые медиа: Москва, 2006*. ISSN 0131-615X.
- РЕФОРМАТСКИЙ, Александр Александрович. Обучение произношению и фонология. *Филологические науки*. 1959, č. 2, s. 145-156.
- Сопоставительный метод изучения языков. In: АЗИМОВ, Эльхан Гейдарович а Анатолий Николаевич ЩУКИН. *Грамота.ру. Словари.: Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* [online]. Грамота.ру, 2010 [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%F1%EE%EF%EE%F1%F2%E0%E2%E8%F2%E5%EB%FC%E D%FB%E9+%EC%E5%F2%EE%E4+%E8%E7%F3%F7%E5%ED%E8%FF+%FF%E7%FB%EA%E E%E2&all=x>
- ШВЕДОВА, Наталия Юльевна et al. *Русская грамматика: Том I. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология*. Москва: Изд-во Наука, 1980.
- ЩЕРБА, Лев Владимирович. *Фонетика французского языка: Очерк франц. произношения в сравнении с русским : [Учеб. пособие для спец. языковых вузов]*. Москва: Изд-во лит. на иностр. яз., 1957.