



THE USE OF PHONETIC TRANSCRIPTION IN IMPROVING PRONUNCIATION IN TEACHING SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE

VYUŽITIE FONETICKEJ TRANSKRIPCIE PRI NÁCVIKU SPRÁVNEJ VÝSLOVNOSTI VO VÝUČBE SLOVENSKEHO JAZYKA AKO CUDZIEHO JAZYKA

STANISLAV KOVÁČ¹

¹ Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov, Lekárska fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Špitálska 24, 813 72 Bratislava, stanislav.kovac@uniba.sk

Abstract

The research study examines specific aspects of teaching Slovak pronunciation to foreign language learners, with a focus on the use of the International Phonetic Alphabet. Conducted through action research, it explores the challenges posed by certain phonemes in early learning stages and assesses learners' attitudes toward pronunciation importance. Findings reveal varying perspectives, with some prioritizing sounding like native speakers, while others emphasize comprehension. Preferred learning techniques include imitating heard speech, utilizing online dictionaries, repeating correct pronunciation, and receiving feedback. While the International Phonetic Alphabet is considered useful, only a small percentage of respondents are familiar with this method.

Keywords

transcription, pronunciation, International Phonetic Alphabet, Slovak language, foreign language teaching

Úvod

V posledných rokoch došlo k zvýšeniu záujmu o štúdium slovenského jazyka (ďalej SJ) ako cudzieho jazyka (ďalej CJ). Dôvodov je viacero – globalizácia a internacionalizácia spôsobili, že sa zvýšil počet zahraničných pracovníkov¹, ktorí prichádzajú na Slovensko a ktorí sa potrebujú naučiť SJ na požadovanej úrovni; zvýšil sa aj počet zahraničných študentov, ktorí sa prihlasujú na slovenské univerzity. V neposlednom rade vojnový konflikt na Ukrajine a následná migrácia obyvateľstva spôsobili nárast záujemcov o štúdium SJ ako CJ. Zvýšený záujem o štúdium SJ ako CJ vytvára nové príležitosti pre rôzne vzdelávacie inštitúcie a zlepšuje kultúrnu a jazykovú výmenu medzi Slovenskom a inými krajinami, no zároveň aj odhaľuje nové výzvy, ktoré výučba SJ ako CJ prináša.

Pri učení sa SJ môžu často vzniknúť bežné výslovnostné chyby. Niektoré z najčastejších chýb u učiacich sa SJ ako CJ sú nesprávne vyslovovanie spoluhlások, nerozlišovanie dĺžky samohlások, nesprávne prízvukovanie alebo nesprávne rozlišovanie medzi rôznymi písmenami (problematické sú najmä páry *c-č*, *s-š*, *z-ž*, *d-d'*, *dz-dž*), nesprávne vyslovovanie dvojhlások a nesprávne vyslovenie samohlásky *ä*. Slovenská výslovnosť je však relatívne pravidelná (teda mnoho slov môže byť správne vyslovených na základe pravopisu) a má vlastný systém písania výslovnosti (SFT – slovenská fonetická transkripcia), ktorý sa používa v slovníkoch a učebniciach. SJ teda nepoužíva medzinárodnú fonetickú abecedu (IPA) ako oficiálny spôsob popisu výslovnosti, hoci základy IPA môžu byť užitočné pri osvojovaní si správnej výslovnosti pri učení sa SJ ako CJ, na čo sa snaží poukázať aj predložený článok.

V prípade problematiky výslovnosti v CJ existuje rozsiahle množstvo zdrojov, no v prípade učiacich sa SJ ako CJ tieto zdroje chýbajú. Predložený výskum by preto chcel vyplniť prázdne miesto v národnom odbornom diskurze o výučbe správnej výslovnosti vybranej výskumnej vzorky – zahraničných univerzitných študentov 1. ročníka, špecializujúcich sa na štúdium zubného lekárstva. Zameriava sa na štyri aspekty skúmanej problematiky – i. hlásky a fonémy, ktoré spôsobujú učiacim sa SJ ako CJ problémy pri počiatkových fázach učenia sa SJ ako CJ; ii. možnosti využitia IPA pri nácviku slovenskej výslovnosti, iii. dôležitosti, ktorú učiaci sa SJ ako CJ prisudzujú správnej výslovnosti a iv. technikám nácviku správnej výslovnosti, ktoré respondenti preferujú. Predložený výskum bol spracovaný metodikou akčného výskumu (ďalej AV) a poskytuje možný východiskový bod pre ďalšie podobné výskumy.

¹ V článku je z dôvodu stručnosti jednotne uvádzané generické maskulínium.



1 Výučba výslovnosti v procese učenia sa CJ

Podľa odborníkov (Derwing a Munro, 2015; Jones, 2018) je výslovnosť základnou súčasťou komunikačnej kompetencie, pretože *"preniká všetkými sférami ľudského života [...], v ktorých hovoriaci a počúvajúci spolupracujú na produkcii a porozumení vzájomných výrokov"* (Foote a Trofimovich, 2018, 85). Morley (1991, 488) dodáva, že *"zrozumiteľná výslovnosť je nevyhnutnou súčasťou komunikačnej kompetencie"* a že zanedbanie potrieb študentov v oblasti výslovnosti je zároveň *"zanedbaním profesionálnej zodpovednosti"* (idid., 489). Správna výslovnosť taktiež zlepšuje schopnosť študentov dekodovať hovorený prejav efektívnejšie (Adams-Goertel, 2013; Seyedabadi et al., 2015) a zároveň zlepšuje aj schopnosti počúvania s porozumením (Ahangari et al., 2015; Kissling, 2018).

Dokonalá výslovnosť ale nie je cieľom výučby CJ, obzvlášť pri výučbe dospelých študentov. Flege, Munro a MacKay (1995, 3133) uvádzajú, že len zlomok dospelých učiacich sa CJ dosiahne úroveň výslovnosti podobnú výslovnostnému prejavu rodeného hovoriaceho (hoci ju je možné dosiahnuť). Cieľom výučby CJ je namiesto toho tzv. *komfortná zrozumiteľnosť* (comfortable intelligibility), teda stav, keď je komunikácia v CJ pre obe strany komfortná (teda ani jeden z účastníkov nie je vystavený diskomfortu spojenému s úrovňou svojej výslovnosti a prípadným nedorozumeniam s ňou spojenými) a jednoduchá, pričom príjemca správy pochopí informáciu tak, ako ju odosielateľ zamýšľal komunikovať.

To znamená, že učiaci sa majú dosiahnuť takú úroveň výslovnosti (ale, samozrejme, aj ostatných aspektov jazyka), aby sa mohli bez (väčších) problémov dorozumieť s rodenými hovoriacimi alebo inými učiacimi sa daný jazyk. Hişmanoğlu (2006, 108) uvádza, že v súčasnosti dominuje tendencia aplikovať interdisciplinárny prístup, ktorý využíva výsledky neurolingvistiky, berie do úvahy osobnostné faktory (podporujúce alebo obmedzujúce ovládanie správnej výslovnosti, ako je napr. vek, expozícia študenta cieľovému jazyku, schopnosti študenta, postoj a motivácia študenta, vplyv MJ, metodika predchádzajúcej výučby výslovnosti a tiež psychologické faktory (napríklad úzkosť, excitácia a pod.). Autor (ibid.) zdôrazňuje dôležitosť neverbálnych aspektov komunikácie (napríklad sluchových, vizuálnych, kinestetických a hmatových modalít) a využívania informačných a komunikačných technológií. Dospelí študenti SJ (teda skupina, na ktorú sa zameriava predkladaný výskum), ktorí sa učia CJ, majú často problémy s ovládaním výslovnosti podobnej tej rodeným hovoriacim v cieľovom jazyku (Archibald, 1998; Major, 2001). Už bolo uvedené, že mnoho faktorov ovplyvňuje získavanie výslovnosti v CJ, ako napríklad vekovo podmienené neurobiologické faktory (Lenneberg, 1967), sociálno-psychologické faktory (Jenkins, 2005), expozícia cieľovému jazyku a jeho používanie (Trofimovich a Baker, 2006), osobnostné charakteristiky a potenciálne problémy s fosilizáciou² (Gass a Selinker, 2008) a ďalšie.

Problémy výslovnosti u dospelých sa často vnímajú ako cudzí prízvuk. Munro a Derwing (1995; citované podľa Derwing a Munro, 2015, 6–7) uvádzajú, že zrozumiteľnosť prejavu a využívanie cudzích prízvukov v prejavoch sú čiastočne nezávislé. Avšak, existuje aj tzv. upírí efekt (vampire effect) – ide o stav, keď použitý prízvuk odvádza pozornosť príjemcu od prijímanej správy (Mai a Hoffman, 2014, 149). Ryu (2002, 5) tvrdí, že hoci je cudzí prízvuk výslovnosti dospelých čiastočne spôsobený biologickými obmedzeniami spojenými s vekom, náležitá metodika nácviku správnej výslovnosti a rozličné komunikačné stratégie môžu pomôcť zmierniť tak tento jav. Učiacich sa CJ je potrebné viesť k tomu, aby si boli vedomí výslovnosti v CJ a zlepšovali sa aj v tejto oblasti jazyka, no aby pre nich nebola hlavným cieľom učenia sa CJ.

1.1 Medzinárodná fonetická abeceda a slovenská fonetická transkripcia

Medzinárodná fonetická abeceda (IPA) je systém znakov a diakritických znamienok, ktoré umožňujú grafický záznam (transkripciu) zvukovej roviny akéhokoľvek jazyka. Je to abeceda Medzinárodnej fonetickej asociácie (The International Phonetic Association), ktorá bola založená v roku 1886. V súčasnosti je to pravdepodobne najpoužívanejší transkripčný systém vo fonetických a fonologických vedných disciplínach. Jeho výhody spočívajú v relatívnej objektívnosti, podrobnosti, jazykovej polyfunkčnosti a v stále rastúcej medzinárodnej popularite a akceptovateľnosti. Výhody používania IPA sú zrejme najmä v konfrontačnej fonetike a fonológii, kde je voľba vhodného nástroja na porovnanie zvukových rovín dvoch rôznych jazykov veľmi dôležitá (Pavlík, 2004, 87).

Transkripcia IPA bola (a stále je) pôvodne využívaná na výučbu výslovnosti CJ a ponúka rôzne možnosti rozširovania počtu znakov. Cieľom bolo, aby každá fonéma mala svoj osobitný znak bez diakritiky (IPA je teda fonemicky orientovaná). IPA sa môže používať dvojako: na verné zachytávanie znenia reči (impresionistická transkripcia), alebo na označenie foném a ich variantov (systematická transkripcia).

Pri transkripcii SJ ale využívame IPA len výnimočne, pretože SJ využíva na fonetickú transkripciu vlastný transkripčný systém. Slovenská fonetická transkripcia (SFT) je systém zápisu zvukovej podoby slov v SJ. V

² Ustrnutie vo vývoji (Bashir Gécová, 2020, 187). Stav, pri ktorom nesprávne osvojené návyky v CJ stanú zvykom a dajú sa ťažko korigovať. Môžu sa prejavíť vo všetkých jazykových rovinách, no nie zákonite naraz vo všetkých rovinách. Môže presahovať viaceré jazykové javy súčasne. Tento stav nemusí byť ale trvalý.



porovnaní s pravopisným zápisom, ktorý sa používa v SJ, SFT zaznamenáva presnejšie znenie reči, keďže pravopis nám neumožňuje jednoznačne určiť, ako sa dané slovo vyslovuje (napríklad pri slovách *deti, les, syry* a pod.).

Súčasná SFT kombinuje znaky z IPA so znakmi slovenskej ortografie – používajú sa napríklad znaky *č, š, ž* zo slovenského pravopisu a tiež dĺžeň, ktorý označuje dĺžku samohlások a mäkčeň, ktorý označuje mäkkú artikuláciu spoluhlások (Sičáková, 2002, 63). Podľa Pavlíka (2008, 325) je základnou charakteristikou SFT snaha využívať čo najviac znakov známych zo slovenskej ortografie, čím je táto transkripčná metóda špecificky zameraná na slovenských používateľov – SFT sa teda po metodologickej stránke líši od IPA. SFT dbá na to, aby bol zápis pre slovenského čitateľa zrozumiteľný a jednoznačný aj pri použití znakov slovenského pravopisu, a preto nie je potrebné zavádzať iné znaky.

SFT teda bola vytvorená najmä pre účely pedagogickej praxe a rešpektuje praktické potreby domáceho používateľa. Keďže ale IPA ponúka systematický a štandardizovaný systém pre prepis zvukov, mohla by poskytnúť ucelený rámec pre zápis slovenských hlások, čo by bolo cenné pre výskum fonetiky SJ. Pavlík (2004, 107) sa domnieva, že zjednodušená verzia takéhoto prepisu, ktorá by sa spoliehala výhradne na znaky IPA, by mohla byť veľmi užitočná aj pre pedagogické účely a autor zároveň uvádza 4 skupiny jej potenciálnych používateľov: i. fonetici a fonológovia (prípadne aj logopédi), ktorí publikujú v zahraničí; ii. autori učebníc SJ pre zahraničných študentov (teda učebníc určeným študentom, na ktorých sa zameriava prekladný výskum); iii. slovenskí študenti SJ v kombinácii s iným jazykom; iv. lexikografi, ktorí predpokladajú širšie využitie svojich slovníkov a príručiek, t. j. nielen doma, ale aj v zahraničí.

2 Výskumné otázky, vzorka, metódy

Identifikácia problému: Slovenskí študenti zubného lekárstva majú problémy so správnou výslovnosťou v počiatočnej fáze učenia sa SJ ako CJ, čo môže ovplyvniť ich schopnosť efektívne komunikovať s pacientmi a ostatnými odborníkmi v medicíne.

Výskumná hypotéza: Využitie IPA má pri výučbe výslovnosti vplyv na schopnosť študentov SJ ako CJ správne reprodukovať fonémy.

Riešenie výslovnostných výziev v medicínskych termínoch u slovenských študentov všeobecnej medicíny a stomatológie je kľúčové pre efektívnu komunikáciu s pacientmi a kolegami resp. inými odborníkmi. Fonetická transkripcia je jedným zo základných prostriedkov získavania a precvičovania správnej výslovnosti. Cieľom tejto štúdie je predstaviť výsledky použitia IPA na zlepšenie výslovnosti študentov SJ ako CJ. Metodológia výskumu bola založená na predstavení (v niektorých prípadoch re-introdukcii) IPA študentom s cieľom zlepšiť úroveň ich výslovnosti v SJ.

Z korpusu vybraných, vzájomne prepojených výskumných oblastí riešenej problematiky (viac v časti Diskusia) boli sformulované konkrétne výskumné otázky. Cieľom akčného výskumu bolo zodpovedať nasledovné výskumné otázky, čo predstavuje cieľ predloženého výskumu:

1. Ktoré konkrétne výslovnostné chyby je možné pozorovať u zahraničných študentov zubného lekárstva pri učení sa SJ ako CJ?
2. Je interferencia MJ hlavnou príčinou nesprávnej výslovnosti?
3. Ako môže pomôcť zavedenie IPA do výučby SJ ako CJ zlepšiť úroveň výslovnosti v SJ zahraničným študentom?
4. Akú mieru dôležitosti prisudzujú správnej výslovnosti učiaci sa SJ ako CJ?
5. Ktoré techniky nácviku správnej výslovnosti preferujú učiaci sa SJ ako CJ?

2.1 Charakteristika výskumnej vzorky

Účastníkmi AV boli študenti prvého ročníka zubného lekárstva na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (ďalej LF UK) v akademickom roku (ďalej AR) 2022/23. Do štúdie sa zapojila skupina 20 študentov, pričom pre žiadneho z nich nebola SJ ich MJ – MJ 9 respondentov (45 %) bol nemecký jazyk, 4 respondenti (20 %) hovoria niektorým z iránskych jazykov, 2 respondenti (10 %) označili ako svoj MJ turečtinu, jeden (5 %) maďarský jazyk, jeden respondent (5 %) gréčtinu, jeden AJ (5 %), jeden kórejščinu (5 %) a jeden taliansky jazyk (5 %). Ide teda o hybridnú výskumnú vzorku z hľadiska MJ respondentov.

Všetci respondenti, okrem spomínaných dvoch študentov, boli úplnými začiatníkmi a pred začatím štúdia na LF UK neabsolvovali žiadnu jazykovú prípravu. Štúdium respondentov prebieha v AJ, preto všetci respondenti musia ovládať AJ minimálne na úrovni B2 podľa SERR a pred nástupom na štúdium absolvovať vstupný test potvrdzujúci dosiahnutie požadovanej úrovne AJ.

Respondenti poskytli písomný súhlas s použitím výsledkov získaných počas AV. Respondentom boli priradené poradové čísla náhodne a to podľa poradia, v ktorom odovzdali prvé zadanie – opis svojho typického



dňa a korešpondujúcu audionahrávku (viac v časti 2.2 Postup realizácie výskumu). Je nutné poznamenať, že 2 respondenti (respondenti č. 17 a č. 19) študovali medicínsky odbor jeden rok na Karlovej univerzite v Prahe, kde získali základy českého jazyka. Avšak, vzhľadom na skutočnosť, že ide o odlišné jazyky, boli do výskumu zaradení aj títo respondenti.

2.2 Postup realizácie výskumu

Realizovaný AV zahŕňa implementáciu IPA do série hodín SJ ako CJ pre zahraničných študentov medicíny učiacich sa SJ ako CJ so zameraním na odstránenie výslovnostných chýb. Dizajn AV bol inšpirovaný obdobným výskumom výslovnosti v AJ ako CJ prebiehajúcim na Ústave lekárskej terminológie a cudzích jazykov LF UK (Hamar, 2023) v rovnakom čase. Výskum prebiehal počas dvoch semestrov (ZS a LS AR 2022/2023) a zahŕňal rôzne fázy, ktoré sú špecifikované v tab. č. 1:

Tabuľka 1 Fázy výskumu a ich stručná charakteristika

1. fáza: vytvorenie prvotných nahrávok so študentmi	Na začiatku novembra 2022 (ZS AR 2022/2023, prvý ročník štúdia) boli študenti požiadaní, aby napísali krátku esej s názvom <i>Môj deň</i> . Študenti už mali osvojenú potrebnú slovnú zásobu a gramatické konštrukcie, vzorový text mali aj v používanej učebnici (Haláková et al., 2021). Študenti daný text komponovali v rámci domácej prípravy na nasledujúci seminár. Rovnako boli požiadaní, aby daný text nahrali ako audionahrávku a spolu s textom nahrali do príslušného priečinka v Microsoft Teams.
2.fáza: analýza prvotných nahrávok	Analýza zisťovala, ktoré fonémy a hlásky spôsobujú študentom problém, a teda na ktoré fonémy a hlásky je potrebné sa zamerať v ďalších fázach akčného výskumu. Výsledky tejto analýzy sú uvedené v časti 3.1 <i>Identifikácia výslovnostných problémov v prvotných nahrávkach</i> .
3.fáza: implementácia IPA do výučby SJ ako CJ	Na základe tejto analýzy boli vytvorené materiály, ktoré boli využité na nácvik správnej výslovnosti v SJ. So študentmi bola precvičená IPA (mnohí študenti sa s IPA stretli počas seminárov po prvýkrát – viac v časti 3.3. <i>Vyhodnotenie dotazníka</i>) a správna technika výslovnosti daných foném. Počas tejto fázy, trvajúcej 3 týždne na začiatku LS AR 2022/2023, boli študenti konfrontovaní s pravidlami IPA a následne transkriptmi (podľa Pavlík, 2008, 324).
4. fáza: vytvorenie textových materiálov pre záverečné nahrávky	V tejto fáze bol vytvorený text, ktorý obsahoval všetky fonémy a hlásky, ktoré boli identifikované ako problematické počas druhej fázy akčného výskumu. Text pozostával z i. viet z materiálov, ktoré študenti poznali a mali k nim dostupné aj audionahrávky (tieto materiály sú základom pripravovanej učebnice (Červeňová – Hamar, Ústav lekárskej terminológie a cudzích jazykov LF UK; študenti majú materiály dostupné prostredníctvom platformy Moodle) založenej na audiolingválnej metóde; a ii. textov z internetu, ktoré sú z odboru stomatológia, no pre študentov boli neznáme.
5. fáza: vytvorenie záverečných nahrávok	Študenti obdržali tento text a boli opäť požiadaní, aby vytvorili audionahrávku a nahrali ju do príslušnej zložky v MS Teams. Nahrávka bola vyhotovená v poslednom týždni LS AR 2022/2023 (máj 2023).
6. fáza: dotazník pre študentov	Študenti boli rovnako požiadaní, aby vyplnili dotazník týkajúci sa ich názorov a skúseností s výučbou správnej výslovnosti v CJ. Dotazník bol administrovaný v AJ prostredníctvom platformy Microsoft Forms (pre potreby článku preložené autorom článku).
7. fáza: analýza záverečných nahrávok	Nahrávky boli následne analyzované, pričom tentokrát bola analýza zameraná na konkrétne fonémy a hlásky obsiahnuté v texte.
8. fáza: kvalitatívne vyhodnotenie dotazníka	Záverečným krokom AV bola analýza odpovedí študentov získaných prostredníctvom dotazníka v šiestej časti AV.

Metodika vyhotovovania nahrávok a dotazníka je bližšie charakterizovaná v časti 3 Výsledky.

3 Výsledky

3.1 Identifikácia výslovnostných problémov v prvotných nahrávkach

Analyzované nahrávky boli vyhotovené študentmi v domácom prostredí. Na napísanie opisu svojho typického dňa, nahranie nahrávky a nahranie týchto súborov do relevantného priečinka v aplikácii Microsoft Teams mali študenti jeden týždeň. Nasledovala dôkladná analýza nahrávok každého študenta s osobitným dôrazom na prípady nesprávnej výslovnosti. Táto analýza sa zameriavala predovšetkým na segmentálne fonetické aspekty, ako je kvalitatívna a kvantitatívna výslovnosť spoluhlások, samohlások a dvojhĺások. Suprasegmentálne aspekty



(intonácia, tempo, melódia reči a pod.), ktoré sú rovnako dôležité ako segmentálne, neboli analyzované, pretože nepatria do rámca prezentovaného výskumu. Aby sa zabezpečila dôkladná analýza audionahrávok, audiosúborné boli analyzované viackrát.

Výslovnostné chyby, ktoré sa objavili v nahrávkach boli porovnávané s vyprodukovaným textom. Ak mali študenti chybu v texte a urobili preto aj následne chybu pri čítaní, chyba sa nezaznamenala. Bolo možné študentom text pred čítaním opraviť a vyhnúť sa tak tejto situácii, avšak, vzhľadom na to, že študenti len začínajú s učením sa SJ ako CJ a majú obmedzené vedomosti, nadmerné opravovanie ich výstupov by mohlo oslabiť ich motiváciu pri ďalšom učení sa. Rovnako bolo možné dať študentom načítať rovnaký text, no tento postup bol zvolený až pri záverečných nahrávkach (zameranie na konkrétne hlásky a fonémy), viac v časti 3.2 *Analýza záverečných nahrávok študentov*. Pri analýze nahrávok však nebolo vždy možné identifikovať, či chyby boli urobené kvôli nesprávnej technike výslovnosti, alebo išlo o chyby zapríčinené inými faktormi (zo stresu, nepozornosti, únavy a pod.). Individuálne chyby výslovnosti identifikovala jedna výskumná osoba, pričom za chybu bola považovaná opakovaná nesprávna výslovnosť odchýlená od normy, ktorou bola výslovnosť uvedená v kodifikačnej príručke *Pravidlá slovenskej výslovnosti* (Král, 2016). Analýza nesprávne vyslovených foném študentmi je uvedená v tab. č. 2. Napriek tomu, že článok sa venuje využitiu IPA je na prepis využitá SFT.

Tabuľka 2 Identifikované výslovnostné chyby v prvotných nahrávkach respondentov

	MJ	ZAZNAMENANÉ CHYBY
R1	N	respondent má problémy s vyslovovaním nasledujúcich (dvoj)hlások: <i>ô, ñ, d', t', ñ, l'</i> pred <i>e a i</i> ; <i>e</i> (deň = [dieň]), koncovku <i>-ou</i> vyslovuje ako [u] (dvanástou = [dvanástu]) alebo [f] (domov = [domof]); <i>l'</i> ako [l], <i>ch</i> ako [č] (chutný = [čutní]) alebo [k] (ich život = [ik život]); <i>c</i> ako [k] (pokecali = [pokekali]); <i>ä</i> ako [e], <i>š</i> ako [ž]; <i>z</i> ako <i>č</i> (zápas = [čapas]) alebo [z] (celého = [zeleho])
R2	N	respondent má problémy s vyslovovaním nasledujúcich (dvoj)hlások: <i>ô, r', ñ, d', t', ñ, l'</i> pred <i>e a i</i> ; ďalej vyslovuje <i>v</i> ako [f] (najprv = [najprf]); <i>ñ</i> ako [n] (raňajky = [ranaiki]); <i>ch</i> ako [č] (sprchujem = [sprčujem]); vynecháva <i>k</i> na začiatku slov (knihy = [nihi]), koncovku <i>-ou</i> vyslovuje ako [u]
R3	T	respondent má problémy s vyslovovaním <i>ä</i> ; ďalej vyslovuje <i>ch</i> ako [č] (siedmich = [siedmič], hodinách = [hodinač], sprchy = [sprči]), koncovku <i>-ou</i> vyslovuje ako [u] (električkou = [električku], ryžou = [rižu], zeleninou = [zeleninu]) alebo [f] (domov = [domof])
R4	A	respondent má problémy s vyslovovaním nasledujúcich (dvoj)hlások: <i>ñ, ie, d', t', ñ, l'</i> pred <i>e a i</i> ; ďalej vyslovuje koncovku <i>-ou</i> ako [u], hlásku <i>h</i> na začiatku slov niekedy vyslovuje ako [x] a niekedy ako [h], <i>ch</i> vyslovuje ako [k]
R5	N	respondent má problémy s vyslovovaním všetkých dvojhások a nasledujúcich hlások: <i>r</i> (vyslovuje ho ako v nemčine), <i>ä</i> číta ako [e], <i>č</i> ako [š] (vločkami = [vloškami], učiteľ = [ušiteľ], učenie = [ušeni]), <i>č</i> ako [s] (výučbe = [vúsbu]), <i>c</i> ako [s] (ovocie = [ovosie], cesta = [sesta]), <i>ch</i> ako [k] (odchádza = [odkáza]), <i>ž</i> ako [š] (časovača = [sasovaša]) alebo [č] (pyžama = [pičama]), nečíta <i>z</i> na začiatku slov (zvyčajne = [vičaine])
R6	N	respondent má problémy s vyslovovaním nasledujúcich (dvoj)hlások: <i>ô</i> ; ďalej vyslovuje <i>s</i> ako [z] (siedmej = [ziedmej]) alebo [š] (cesta = [cešta], sprchujem = [šprkujem]), <i>z</i> ako [s] (univerzite = [universite]) alebo [c] (rezance = [recance]), <i>ia</i> vyslovuje ako <i>a</i> (vajcia = [vajča]), <i>ž</i> ako [s] (každý = [kasdi]) alebo [č] (tiež = [tieč]), <i>ch</i> ako [ž] (chcem = [žem]) alebo [k] (sprchujem = [šprkujem]); <i>g</i> vyslovuje ako [ž] (stomatológiu = [stomatolóžiu]), <i>ñ</i> ako [n] (pekáreň = [pekáren]), <i>š</i> ako [s] (našími = [nasími]), kombináciu samohlások vyslovuje podľa pravidiel nemeckej výslovnosti, napr. kombináciu <i>eu</i> (€ = [oirá], [iurá])
R7	M	respondent má problémy s vyslovovaním nasledujúcich hlások: <i>ñ</i> vyslovuje ako [n] (obedňajšiu = [obednajšiu]), <i>ž</i> ako [z] (až = [az]), <i>č</i> ako [k], <i>s</i> ako [z], koncovku <i>-ov</i> ako [f] (domov = [domof]), <i>c</i> ako [č] (vraciam = [vračiam]), <i>š</i> ako [s] (prednáške = [prednáške]), <i>s</i> ako [š] (ísť = [išt]), <i>z</i> ako [š] (vziať = [všiat]); ak slovo obsahuje zhuk spoluhlások, tak niektoré spoluhlásky vynechá
R8	N	respondent má problémy s vyslovovaním nasledujúcich hlások: <i>ž</i> vyslovuje ako [z] (žijem = [zijem]) alebo [s] (ryžu = [risu]); <i>j</i> ako [š] (svoj = [svoš], raňajkujem = [raňajkušem], pijem = [pišem]) alebo ako [č] (pijem = [pičem], aplikujem = [aplikučem], <i>ch</i> ako [č] (večerných hodinách = [večernič hodinač]), <i>z</i> ako [s] (zazvoní = [sasvoní]) alebo ako [c] (z domu = [c domu]); <i>dz</i> ako [š] (prichádzam = [prichašam]), <i>ch</i> ako [š] (chodím = [šodim], sprchujem = [sprčujem]), <i>v</i> ako [f] (prestavku = [prestačku]), <i>s</i> ako [z] (vlasy = [vlazi]), <i>š</i> ako [s] (šálku = [salku]), <i>g</i> ako [ž] (energiu = [eneržiu])
R9	G	respondent má problémy s vyslovovaním <i>d', t', ñ l'</i> pred <i>e a i</i> ; ďalej vyslovuje <i>s</i> ako [z] (sa = [za]), <i>ch</i> ako [h] (chodím = [hodim])
R10	N	respondent má problémy s vyslovovaním <i>ñ</i> , ktoré vyslovuje ako [n] (raňajkujem = [ranajkujem]); <i>č</i> ako [š] (nezačne = [nezašne]), <i>c</i> ako <i>s</i> (rezance = [rezanse]), <i>ch</i> ako [š] (chodím = [šodim], chlieb = [šlieb]) a kombináciu spoluhlások <i>st</i> na začiatku slova vyslovuje ako <i>v</i> v nemeckom jazyku – (stretnem = [štretnem])
R11	I	respondent má problémy s vyslovovaním <i>ä</i> ; ďalej vyslovuje <i>č</i> ako [k] (zvyčajne = [zvykajne], čaká = [kaka]), koncovku <i>-ou</i> ako [u] (väčšinou = [večšinu]), <i>g</i> ako [ž] (fyziológie = [fizioložie]), <i>ch</i> ako [č] (prechádzku =



		[prečazku] alebo [k] (názoroch = [nazorok]); <i>ie</i> ako [j] (jedenie = [jedenj]), <i>j</i> ako [č] (najviac = [načviac]), <i>s</i> ako [š] (skúšky = [škuški])
R12	K	respondent má problémy s vyslovením <i>ô</i> , ďalej vyslovuje <i>ň</i> ako [n] (raňajkujem = [ranajkujem]), <i>c</i> ako [s] (ovocím = [ovosím]) alebo [č] (cestovať = [čestovať], domáce = [domače], celú noc = [čelu noč]); <i>ch</i> ako [č] (raňajkách = [raňajkač], prechádzke = [prechačke]) alebo [š] (neprihádza = [neprišaža]); koncovku <i>-ov</i> ako [f] (rokov = [rokofov]), <i>k</i> ako [x] (každý = [xaždi]), <i>s</i> ako [š] (spím = [špim])
R13	I	respondent pridáva alebo vynecháva samohlásky do/zo slov, najmä takých, ktoré obsahujú zhuk spoluhlások (chcem = [hem], lekárstva = [lekaristva], spím = [spimu]); slovo <i>univerzita</i> vyslovuje [juniverzita]; respondent mal problémy s vyslovením určitých slov (slová <i>zvyčajne</i> , <i>vyučovanie</i> , <i>telocvičňa</i> nedokázal vysloviť)
R14	I	respondent vyslovuje <i>ch</i> ako [š] (východ = [višod], chvíľu = [švilu]), <i>h</i> ako [k] (oblohu = [obloku]), <i>g</i> ako [ž] (energie = [eneržie], <i>ie</i> ako [i] (sviečku = [svičku]), <i>c</i> ako [k] (najviac = [najviak]), a slovo <i>univerzita</i> vyslovuje [juniverzita]
R15	I	respondent vyslovuje <i>ch</i> ako [h] (sprche = [sprhe], skúškach = [skuškah]), <i>c</i> ako [s] (veci = [vesi], celkom = [selkom], domácu = [domasu], knižnice = [knižnise]), alebo ako [č] (cesta = [česta])
R16	N	respondent má problémy s vyslovovaním <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> ; ďalej vyslovuje <i>ň</i> ako [n] (raňajky = [ranajki]), <i>ä</i> ako [ie] (päť = [piet'], pätnásť = [pietnasť], deväť = [deviet']), koncovku <i>-ov</i> vyslovuje ako [f] (testov = [testof]), <i>c</i> ako [č] (rezance = [rezanče])
R17	N	respondent má občasnú problémy s vyslovovaním <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i>
R18	N	respondent má problém s hláskou <i>r</i> , ktorú vyslovuje ako v nemeckom jazyku; ďalej vyslovuje <i>ň</i> ako [n] (raňajky = [ranajki]), <i>ch</i> ako [h] (sprchujem = [sprhujem]), <i>s</i> ako [z] (sprchujem sa = [zprčujem za]) alebo ako [š] (sprchujem = [šprčujem], desiatej = [dešiatej]), <i>z</i> ako [c] (zastávku = [castavku]), <i>c</i> ako [č] (pracujem = [pračujem]), <i>j</i> ako ž (mojou = [možou]), <i>ch</i> ako č (prichádzajú = [pričažajú]), <i>č</i> ako [k] (dievčatá = [dievkata]); kombináciu samohlások vyslovuje podľa pravidiel nemeckej výslovnosti, napr. kombináciu <i>st-stritkný</i> = [štriktzni], <i>stretávam</i> = [štrétavam]
R19	IT	respondent má problémy s vyslovovaním <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> ; ďalej vyslovuje <i>ň</i> ako [n] (raňajky = [ranajki]), <i>z</i> ako [s] (pozriem = [posriem]), <i>š</i> ako [č] (štvrt' = [čtvrť]), koncovku <i>-ou</i> vyslovuje ako [u] (električkou = [električku])
R20	T	respondent pridáva samohlásky do slov, najmä takých, ktoré obsahujú zhuk spoluhlások (vstávam = [vstaviam], pripravujem = [pripravujujem], <i>stretávam</i> = [štrétaviam]); ďalej vyslovuje <i>j</i> ako [č] (raňajky = [raňajki], najlepšie = [načlepsié], mojich = [močič], užijem = [užičem], kuchyňu = [kučiňu]); <i>ch</i> ako [č] (odдых = [oddič], sprchujem = [sprčujem]) alebo <i>ch</i> nevyslovuje vôbec (schopnosti = [šopnosti]); <i>č</i> ako [k] (času = [kašu], často = [kasto]), <i>s</i> ako [š] (spánku = [španku]) alebo [z] (sústredeným = [zustredenim]); <i>ž</i> ako [š] (snažím = [snašim], každého = [kašdeho]), <i>c</i> ako [č] (noci = [noči]) alebo [k] (celkovo = [kelkovo]), <i>š</i> ako [s] (najlepšie = [načlepsié], úspešný = [úspesni]), <i>z</i> ako [s] (znova = [snova]), respondent mal problémy s vyslovením slov <i>vyt'ažít', obvykle</i> , <i>myšlienok</i> , <i>d'alší</i> , <i>všetko</i> , ktoré nedokázal vysloviť

Vysvetlivky: N – nemecký jazyk, T – turecký jazyk, A – anglický jazyk, M – maďarský jazyk, G – grécky jazyk, I – niektorý z iránskych jazykov, K – kórejský jazyk, IT – taliansky jazyk; pri slovách, ktoré respondenti nedokázali vysloviť sú problematické pasáže hrubo zvýraznené

Pri analýze chýb boli identifikované opakujúce sa vzory a následne boli chyby kategorizované podľa ich jedinečných fonetických charakteristík chyby súvisiace s artikuláciou spoluhlások, dĺžkou samohlások a ďalšími rozdielmi, ktoré by mohli mať vplyv na komunikáciu; a pod.)

Chyby vo výslovnosti študentov SJ ako CJ zahŕňali širokú škálu rôznych typov, ale dve hlavné kategórie boli jasne rozpoznateľné: *i. chyby výslovnosti foném, špecifických pre SJ*, a *ii. chyby výslovnosti zapríčinené interferenciou iného jazyka* (najčastejšie MJ, ale aj AJ a latinčiny, ktorú študenti absolvujú súbežne s kurzami SJ). Lexémy, ktoré obsahovali chyby zaradené do prvej kategórie patrili do jednotiek všeobecnej slovnej zásoby, ako aj k odbornej slovnej zásobe využívanej v medicínskom kontexte. V prípade druhej kategórie išlo ako o neutrálnu, tak aj o špecifickú slovnú zásobu, no chyby v odbornej slovnej zásobe boli častejšie (čo je ale prirodzené, keďže mnoho odborných termínov používaných v SJ má pôvod v latinčine, gréčtine a AJ a študenti ich poznajú z iných jazykov).

Do prvej kategórie – *chyby výslovnosti hlások, špecifických pre SJ* je možné zaradiť výslovnosť dvojhlasok, a mäkkých spoluhlások, konkrétne *š, ž, c, j, ň, a l'*, a hlások *ch* a *ä*. So správnou výslovnosťou hlások *ä* a *l'* majú ale problémy aj bežní používatelia SJ (vzhľadom na rozkolísanosť normy prejavujúcu sa v médiách, v bežnom živote a pod.), preto je otázne, či je pri výučbe SJ ako CJ vhodné tieto odchýlky označovať ako chyby. Keďže ale ide o odchýlku od normy (Král, 2016), aj táto chyba bola zaznamenaná. Ďalšou problematickou oblasťou bola výslovnosť *d', t', ň, l'* pred *e a i*. Pre zahraničných študentov je najväčším problémom skutočnosť, že mäkkosť spoluhlásky nie je vyznačená. Ani študenti, ktorí si už osvojili správnu výslovnosť mäkkých spoluhlások neboli schopní tieto hlásky vysloviť správne. No situácia je aj v tomto prípade podobná, ako pri výslovnosti *l'* – pri výučbe



SJ ako CJ nie je dodržiavanie tohto úzu prioritou. Je takisto nutné poznamenať, že respondenti nerozlišovali dĺžku samohlások. Môže za to skutočnosť, že respondenti vo svojej tvorbe nepoužívali dlhé samohlásky takmer vôbec.

Chyby výslovnosti zapríčinené interferenciou iného jazyka neboli také početné ako chyby z prvej kategórie. Išlo najmä o chyby v názvoch predmetov (napr. fyziológia), kde respondenti vyslovovali *g* ako [ʒ]; podobne aj v slove *energia*, ktoré často vyslovujú ako [enerʒia]; a v slove *univerzita*, kde po vzore iných jazykov študenti ešte pridávajú spoluhlásku *j* pred prvú *u*. Mnoho chýb bolo zapríčinených aj MJ respondentov, napr. respondenti, pre ktorých je MJ nemčina, mali problémy s kombináciami *eu*, *st*, *sp*; respondent, ktorý má MJ grécky, mal problémy s hláskou *č* (bežný jav aj pri výučbe AJ ako CJ) a pod. Učiteľia CJ by mali byť oboznámení s týmito rozdielmi medzi fonetickými inventármi a zamerať sa na ne pri korekcii výslovnosti svojich študentov.

3.2 Analýza záverečných nahrávok študentov

Analýza záverečných nahrávok sa zameriavala na kvalitatívnu zmenu výslovnosti vybraných lexém z odboru stomatológie. Analýza týchto nahrávok si vyžadovala pozorné počúvanie 20 audiosúborov. Realizácia tohto kroku výskumu overila efektívnosť výcviku a skvalitnenie výslovnosti študentov a zamerala sa na chyby, ktoré u respondentov pretrvávajú vo výslovnosti. Celkové hodnotenie a analýza týchto nahrávok poskytla užitočné poznatky a prispela k ďalšiemu pochopeniu a zdokonaľovaniu oblasti výučby správnej výslovnosti v CJ (najmä SJ ako CJ).

Aj v rámci tejto fázy výskumu, nahráli študenti svoju výslovnosť doma pomocou vlastných zariadení, čo bolo logisticky výhodné. Všetci študenti čítali rovnaký text, ktorý obsahoval všetky problematické fonémy a hlásky identifikované počas analýzy prvotných nahrávok. Študenti boli inštruovaní, aby najprv dôkladne prečítali text nahlas, ktorý následne nahrávali, a implementovali stratégie a techniky, ktoré boli pokryté v jednotkách o správnej výslovnosti, s cieľom identifikovať správnu výslovnosť neznámych lexém. Po tomto kroku študenti prečítali text nahlas a nahráli ho. Aby sa umožnila flexibilita v časovej organizácii, študenti dostali dostatočný časový rámec (1 týždeň) na dokončenie tejto úlohy, avšak očakávalo sa, že svoje nahrávky predložia do stanoveného termínu. Nahrávky študenti následne nahráli do určeného priečinka v programe Microsoft Teams. Tab. č.3 obsahuje stručnú analýzu záverečných nahrávok, pričom sa zameriava na chyby vo výslovnosti, ktoré u respondentov pretrvávajú.

Tabuľka 3 Analýza záverečných nahrávok respondentov

	MJ	ZAZNAMENANÉ CHYBY
R1	N	celkové zlepšenie, avšak niekedy sa stále vyskytujú chyby, pri slovách obsahujúcich zhľuky spoluhlások (respondent poprehadzuje spoluhlásky alebo pridáva samohlásky <i>e/i</i> do slov); problémom zostáva výslovnosť hlások <i>ô</i> , <i>a d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i>
R2	N	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> a koncovku <i>-ou</i> stále vyslovuje ako [u]
R3	T	<i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> , no chyby zistené pri analýze prvotných nahrávok odstránené
R4	A	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> a koncovku <i>-ou</i> stále vyslovuje ako [u]; s hláskou <i>h</i> na začiatku slov; s hláskou <i>ch</i> (niekedy [h] a niekedy [k]), s hláskou <i>ň</i> a dvojhľáskou <i>ie</i>
R5	N	respondent ma stále problémy s <i>ô</i> , <i>v</i> (číta ako [f]), <i>z</i> ako [c], <i>ch</i> ako [š] (chyba= [šiba]); problémy s vyslovením: <i>povrchové</i> , <i>pozriem</i> , <i>krát</i> , <i>plombami</i>
R6	N	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> a s dvojhľáskou <i>ô</i>
R7	M	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> ; no celkovo zaznamenaný posun k lepšiemu; občasné chyby vo výslovnosti <i>ch</i> ; <i>č</i> vyslovuje ako [k] a slovo <i>stomatológia</i> vyslovuje ako [stomatoložia]
R8	N	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> a koncovku <i>-ou</i> ; slovo <i>stomatológia</i> vyslovuje ako [stomatoložia], zlepšila sa identifikácia a výslovnosť foném, respondent stále vyslovuje <i>ch</i> ako [č] a <i>s</i> ako [š]
R9	G	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> , a niektorými hláskami – <i>č</i> vyslovuje ako [c], <i>s</i> ako [z], <i>ch</i> ako [c]
R10	N	výborná výslovnosť, občasné problémy s hláskou <i>c</i>
R11	I	respondent ma občasné problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> , ale inak je výslovnosť na nadštandardnej úrovni
R12	K	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> a niekedy vyslovuje <i>ch</i> ako [č]
R13	I	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> , niekedy zamieňa písmená v slove, celkovo sa ale výslovnosť zlepšila
R14	I	niekedy vynecháva písmená, no bolo pozorované výrazné zlepšenie; stále pretrvávajú problémy s určitými hláskami – <i>d'</i> , ktoré vyslovuje ako [j] a <i>r</i>
R15	I	chybná výslovnosť hlásky <i>r</i> , občasné chybné vyslovenie <i>t'</i> ; respondent pridáva samohlásky (<i>i</i> , <i>e</i>) medzi spoluhlásky v slovách, ktoré obsahujú zhľuky spoluhlások
R16	N	výborná výslovnosť, dokonca takmer dokonalá výslovnosť <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i>



R17	N	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> ; v prejave používa nemeckú výslovnosť <i>r</i>
R18	N	respondent ma stále problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> ; problémy s určitými fonémami – <i>š, č a ch</i> ; v prejave používa nemeckú výslovnosť <i>r</i>
R19	IT	respondent ma občasné problémy s <i>d', t', ň, l'</i> pred <i>e a i</i> , výslovnosť mäkkých spoluhlások je nekonzistentná; problémy s hláskou <i>ô</i> a s výslovnosťou slova <i>röntgen</i>
R20	T	problémy s niektorými hláskami – <i>d', ch a ô</i> a koncovku <i>-ou</i> ; respondent nebol schopný vysloviť slovné spojenie <i>preventívnu prehliadku</i>

Kvalitatívne sa výkon respondentov v oblasti správnej výslovnosti počas jedného AR výrazne zlepšil. Vo všeobecnosti je možné konštatovať, že na úrovni hlásky vykazujú respondenti minimálne nedostatky. Pri samohláskach došlo k zlepšeniu v rámci rozlišovania dĺžok. Pretrvávajú problém s vyslovovaním hlásky *ä* a v niektorých prípadoch (respondenti č. 4, 5, 6) aj dvojhlások (najväčšie problémy spôsobuje vyslovenie *ö*). Problematická je aj koncovka *-ou*, ktorá je často vyslovená rovnako ako koncovka *-ov* alebo ako [u].

Pri spoluhláskach došlo k lepšiemu rozlišovaniu typicky slovenských spoluhlások (najmä mäkkých). Problematická je stále výslovnosť hlások *r* a *ch*. Najväčším problémom stále ostáva občasná nesprávna výslovnosť mäkkých spoluhlások *d', t', ž, dž*. Rovnako nekonzistentná zostáva výslovnosť *d', t', ň, l'* pred *e a i*. Tu je však nutné poznamenať, že pri odbornej slovnej zásobe je pravidlo o mäkkej výslovnosti týchto spoluhlások často porušené, čo vedie k neistote medzi študentmi – niekedy študenti vyslovovali podľa pravidiel mäkko, no nesprávne, napr. slovo *nervy* vyslovili ako [ňervi]. Na vyslovenie sú ale pre respondentov najproblematickejšie slová, ktoré obsahujú skupiny spoluhlások a minimum samohlások.

Interferencia MJ, AJ a iných jazykov pretrvávajú. Ide najmä o odbornú slovnú zásobu, ktorú už majú respondenti roky osvojenú v danom jazyku a preto ide o oblasť, ktorej korekcia je výrazne náročnejšia. Na segmentálnej úrovni je teda výslovnosť respondentov na takej úrovni, že by sme ju mohli označiť termínom *komfortná zrozumiteľnosť*. Potrebné by bolo zamerať sa ešte na suprasegmentálne javy. Aj v odbornej literatúre je často uvedené, že výučba segmentálnych javov nie je dostatočná pre zrozumiteľnosť v komunikácii (Cohen, 1977, 71–77) a že práve odchýlky v suprasegmentálnych javoch sa častejšie vnímajú ako cudzí prízvuk (Anderson-Hsieh et al., 1992; Munro, 1995).

Ryu (2002, 1) tvrdí, že úroveň cudzieho prízvuku v CJ môže byť znížená pomocou správnej motivácie a metodiky. To ukazujú aj výsledky analýzy záverečných nahrávok. Najmenší pokrok je vidieť u respondentov č. 17 a 19, ktorí už mali pravidlá výslovnosti českého jazyka osvojené a iba ich mierne adaptovali a u respondenta č. 9, ktorý neurobil veľký posun, lebo sám nevidí význam osvojenia si dokonalej výslovnosti v CJ. Detailnejšie sú postoje respondentov k výučbe výslovnosti v CJ analyzované v nasledujúcej časti.

3.3 Vyhodnotenie dotazníka

Dotazník určený študentom mal 6 otázok dvoch typov – otvorené otázky (5 otázok – otázky č. 1, 2, 3, 4, 6) a otázku, ktorá využívala Likertovu škálu (otázka č. 5). Cieľom dotazníka bolo zistiť názory študentov na potrebu výučby výslovnosti v CJ a ich preferované metódy výučby výslovnosti v CJ. Cieľom bolo získať dáta pre ďalšiu pedagogickú prax a prípadné ďalšie štúdie problematiky. Vzhľadom na dostupný priestor sú v článku analyzované len otázky č. 1, 5 a 6, ktoré sa priamo dotýkajú uvedených výskumných otázok.

Na **otázku č. 1**, ktorá skúmala, či študenti považujú výučbu výslovnosti v CJ za dôležitý komponent výučby CJ odpovedalo všetkých 20 respondentov. Všetci z nich označili výslovnosť za dôležitý komponent výučby CJ, no dôležitosť, ktorú prisudzujú výslovnosti sa líšila. Respondent č. 1 považuje výslovnosť za najdôležitejší aspekt učenia sa CJ a myslí si, že učitelia sa CJ chcú znieť ako rodení hovoriaci. Podobne aj respondent č. 16 uvádza, že uprednostňuje poznať menej slov a viet, s tým, že je schopný ich vysloviť správne, než mať bohatú slovnú zásobu, ale nevedieť slová správne vysloviť. Respondent č. 9 uviedol, že „*mne úplne stačí, pokiaľ rozumiem, čo mi daná osoba chce povedať a opačne*“. Pre väčšinu respondentov je výslovnosť jedným z prvých krokov pri učení sa CJ a cítia potrebu osvojenia si techník správnej výslovnosti, no nemajú potrebu dosiahnuť úroveň rodených hovoriacich, ale všeobecnej zrozumiteľnosti výpovede. Tieto postoje ovplyvnili aj pokrok, ktorý v rámci jedného AR respondenti urobili – najväčší je badať práve u respondenta č. 16 a najmenší u respondenta č. 9, ktorý nepovažuje výslovnosť za dôležitý aspekt výučby CJ.

V **otázke č. 5** mali respondenti možnosť vyjadriť svoj názor a uviesť, ktoré metódy sú, podľa ich názoru, najefektívnejšie pri osvojovaní si správnej výslovnosti pri učení sa CJ. Na 4-stupňovej Likertovej škále (neužitočné, mierne užitočné, značne užitočné a veľmi užitočné) mali označiť, ako veľmi užitočné sú podľa nich vybrané metódy výučby správnej výslovnosti pri učení sa CJ (uvedené spolu s odpoveďami respondentov v tab. č. 4).



Tabuľka 4 Najefektívnejšie metódy osvojovania si správnej výslovnosti pri učení sa CJ podľa respondentov.

Metódy	neužitočné	miernu užitočné	značne užitočné	veľmi užitočné
vyhľadávanie slov v online slovníku a vypočutie si nahrávky výslovnosti daného slova v slovníku	0 %	4,5 %	59,1 %	36,4 %
vyhľadávanie slov v online slovníku a použitie IPA transkripcie uvedenej v slovníku	4,5 %	40,9 %	36,4 %	18,2 %
zborové opakovanie učiteľovej výslovnosti	9,1 %	22,7 %	40,9 %	27,3 %
IPA transkripcie v učebniciach	14,3 %	33,3 %	42,9 %	9,5 %
sledovanie videí zameraných na vysvetlenie tvorby jednotlivých hlások a vysvetlenie anatomicko-fyziologického pozadia ich tvorby	0 %	22,7 %	45,5 %	31,8 %
čítanie slov učiteľom a ich písanie do zošita	4,5 %	45,5 %	45,5 %	4,5 %
využitie rozličných audiovizuálnych zdrojov, ako napríklad videá, podcasty a online nástroje na precvičovanie výslovnosti	0 %	22,7 %	50 %	27,3 %
spätná väzba od učiteľa zameraná na korekciu výslovnosti	0 %	4,5 %	54,5 %	40,9 %
čítanie textov, ku ktorým je poskytnutá korešpondujúca nahrávka (podobná materiálom prístupným cez platformu Moodle)	13,6 %	13,6 %	50 %	22,7 %
čítanie textov, ku ktorým je poskytnutá korešpondujúca nahrávka (podobná materiálom prístupným cez platformu Moodle) v kombinácii s IPA transkriptmi	0 %	19 %	71,4 %	9,5 %

Zo získaných dát vyplýva, že respondenti preferujú najmä metódy osvojovania si správnej výslovnosti v CJ založené na imitácii počutého – online slovníky s nahrávkami, opakovanie správnej výslovnosti po učiteľovi a spätná väzba od učiteľa sa ukazujú ako najobľúbenejšie medzi respondentmi. Rovnako je pre respondentov nápomocné vedieť, ako sa jednotlivé zvuky artikulujú (tu si ale treba uvedomiť, že ide o študentov zubného lekárstva a k tejto problematike majú blízko). Respondenti, podľa zistení, transkripciu vnímajú ako užitočnú, no doplnkovú techniku, nácviku správnej výslovnosti.

V poslednej otázke, **otázke č. 6**, mohli respondenti uviesť ďalšie užitočné metódy, ktoré sú efektívne pri osvojovaní si výslovnosti pri učení sa CJ. Z 20 respondentov iba 2 respondenti uviedli ďalšie metódy – respondent č. 7 uviedol, že pri učení sa CJ nahráva sám seba a následne si nahrávky počúva a respondent č. 19 uviedol, že preňho je dôležité vedieť, ako sú jednotlivé zvuky tvorené, a potom ich „len“ spojí do slova. Viacerí respondenti ale využili túto otázku, aby poskytli doplňujúce informácie k otázke č. 5 – respondent č. 1 uviedol, že „*metódy v tabuľke sú veľmi dobrým spôsobom, ako študovať výslovnosť. Najviac sa mi však páči metóda pomocou Moodle*“. Respondent č. 6 rovnako konštatoval, že materiály v Moodle sú veľkou pomocou, rovnako ako aj YouTube. Podobne aj respondent č. 18 si myslí, že audiovizuálne zdroje sú najdôležitejším zdrojom správnej výslovnosti. Respondent č. 5 uviedol, že oceňuje kontakt v triede: „*Myslím si, že je užitočné, ak začnete mierne hovoriť v jazyku počas vyučovacej hodiny. Váš učiteľ vás tak môže opraviť, keď s ním komunikujete*“.

Z uvedených odpovedí je zrejmé, že študenti si uvedomujú dôležitosť výslovnosti v CJ, no pri jej osvojovaní si majú odlišné ciele, ktoré chcú dosiahnuť. Skúmanie cieľov postojov učiacich sa CJ sa ukázalo ako veľmi užitočné pri analýze zozbieraných dát – poskytlo dodatočný kontext, prečo študenti dosiahli pokrok, ktorý za daný AR dosiahli, a takisto prečo reagovali na výučbu výslovnosti tak, ako reagovali. Odpovede respondentov však poukazujú na dôležitosť počúvania v CJ, čím čiastočne potvrdzujú tvrdenia z odbornej literatúry, že sluchové vnímanie reči sa stalo dôležitým faktorom v komunikačnom diskurze a že produkcia reči je ovplyvnená úrovňou počúvania v CJ (Nooteboom, 1983, 183–194; Gilbert 1984, 1).

4 Diskusia

Ryu (2002, 5) uvádza, že kvantitatívny a kvalitatívny vstup je nevyhnutný na zlepšenie výslovnosti v CJ (opiera sa pri tom o výsledky mnohých realizovaných výskumov: Mochizuki, 1980; Zimmerman et al., 1984; Flege et al., 1995; Riney et al., 2000). Aj predložený výskum si dal za úlohu objasniť niektoré špecifické výučby výslovnosti vo výučbe SJ ako CJ. Medzi základné charakteristiky AV patrí zapojenie samotných účastníkov, teda študentov, do procesu výskumu. Týmto spôsobom môžu študenti aktívne prispievať k hľadaniu odpovedí na výskumné otázky. Avšak, je dôležité zdôrazniť, že AV má aj svoje limity a obmedzenia. Medzi hlavné limity prezentovaného výskumu patria:



- I **Malá vzorka:** Do výskumu bolo zapojených 20 študentov zubného lekárstva, ktorí sa učia SJ ako CJ. Táto malá vzorka môže limitovať zovšeobecnenie výsledkov na celú populáciu študentov v iných odboroch alebo na študentov iných jazykových skupín.
- II **Subjektivita:** V AV sa často využívajú metódy, ktoré zahŕňajú osobné postrehy, názory a hodnotenia respondentov. Subjektivita môže ovplyvniť výsledky a interpretáciu získaných údajov. Nie je možné vylúčiť ani to, že za zlepšením úrovne výslovnosti boli iné techniky výučby a iné zdroje, ktorým boli respondenti vystavení mimo triedy. Z pohľadu pedagóga je dôležité, že došlo k zlepšeniu úrovne výslovnosti, no z výskumného hľadiska by boli potrebné ďalšie výskumy a skupiny (napr. aj kontrolná skupina, ktorá by si osvojovala výslovnosť tradičnými metódami). Nie je možné vylúčiť až nadmerné zameranie sa na výslovnosť v týchto skupinách.

Napriek týmto limitom je AV cennou metódou, ktorá umožňuje účastníkom aktívne sa zapojiť do výskumu a získavať cenné poznatky a pochopenie problematiky zvnútra. Dizajn AV bol plánovaný v spolupráci s Dr. Hamarom z Ústavu lekárskej terminológie a cudzích jazykov LF UK a sledoval komparatistické ciele (výskum Dr. Hamara skúmal začlenenie IPA do výučby AJ pre špecifické účely). Preto bolo nutné pristúpiť k niektorým kompromisom. Dizajn výskumu neberie do úvahy možné podstatné faktory: bilingvizmus, možné rečové vady študentov, ale predovšetkým odlišnosti spôsobené príslušnosťou MJ k rôznym jazykovým skupinám. Tieto variety výraznou mierou vplývajú na výslovnosť. Rovnako ani nezohľadňuje skutočnosť, že niektorí respondenti majú v MJ (napr. Grék) aj iný typ písma.

Dôležitým zistením dotazníka bolo, že až 80 % zahraničných študentov nebolo oboznámených s IPA. Obdobná situácia je aj u slovenských študentov. Hamar (2023, 47) konštatuje, že pred začatím univerzitného štúdia sú skúsenosti študentov s IPA obvykle nepravidelné a rôznorodé, čo poukazuje na potrebu explicitnej výučby tohto základného nástroja. Podľa jeho zistení

„používanie IPA študentom pomohlo lepšie porozumieť zvukom a pravidlám angličtiny, čo ich výsledne zvýšilo ich jazykovú zručnosť. Študenti sa tiež vyjadrili, že by bolo užitočné, keby sa IPA transkripcie zahrnuli aj do učebníc pre výučbu anglických medicínskych termínov. Avšak upozornili na dôležitosť správneho výkladu a aplikácie IPA, aby sa transkripcie skutočne využívali. Výsledky štúdie naznačujú, že používanie IPA a nácvik správnej výslovnosti môžu výrazne zlepšiť schopnosť výslovnosti, zvýšiť istotu a pozitívne ovplyvniť komunikáciu v medicínskom prostredí.“ (Hamar, 2023, 74).

Preto pred samotným zaradením IPA do vyučovacieho procesu je potrebné zaradenie aj explicitnej výučby využitia IPA, oboznámenia sa s jej znakmi a pravidlami a až potom prejsť k jej využívaniu. Hamar (2023, 75) odporúča „na začiatku vyčleniť jednu vyučovaciu jednotku venovanú IPA a významu správnej výslovnosti – počas tejto jednotky by sa študenti oboznámili s IPA a mali by možnosť osvojiť si motiváciu venovať čas a energiu práci na zlepšení vlastnej výslovnosti“. Mnohé učebnice CJ a slovníky (najmä AJ) uvádzajú transkripcie v IPA, no zistenia našich dvoch štúdií poukazujú na skutočnosť, že študenti nie sú oboznámení s IPA a nevyužívajú ju v procese učenia sa CJ.

Zlepšenie metodiky výučby výslovnosti vyžaduje, aby učitelia mali znalosti a sebavedomie v oblastiach pedagogiky, fonetiky a fonológie, a aby im boli poskytnuté nástroje a podpora od odborníkov, inštitúcií a výskumníkov (Couper, 2021). Problémom v našich podmienkach naďalej ostáva príprava budúcich učiteľov v oblasti fonetiky a fonológie. Turočková (2023, 228) uvádza, že fonetika a fonológia sa v študijnom programe učiteľstvo slovenského jazyka v kombinácii považuje primárne za odborový predmet zameraný na profilovanie absolventa ako odborníka v tejto lingvistickej oblasti. Vyplýva to predovšetkým z tradície vyučovania. Dlhodobu sa ale dostatočne nezohľadňuje didakticko-aplikačný rozmer týchto lingvistických disciplín. Autorka (ibid.) ďalej uvádza, že sa postupne upúšťa od tohto modelu a vo výučbe sa zohľadňuje príprava študenta ako učiteľa v danom odbore. Očakáva sa, že prostredníctvom pravidelných aktualizácií sylabov, zdôrazňovania inovatívnych vyučovacích metód a zohľadňovania praktických aspektov výučby fonetiky a fonológie bude postupne dosiahnutá vyššia úroveň prípravy budúcich učiteľov v tejto lingvistickej oblasti. K podobnému záveru dospeli aj Kráľová a Malá (2018, 1327), ktoré zistili vo svojich pološtruktúrovaných rozhovoroch s učiteľmi jazykov, že tlak dosiahnuť výslovnosť podobnú rodeným hovoriacim môže viesť k pocitom frustrácie a neistoty, čo napokon ovplyvňuje ich sebadôveru a motiváciu efektívne vyučovať výslovnosť. Tento aspekt ale nie je relevantný pri výučbe CJ rodenými hovoriacimi, pri SJ ako CJ si ale treba uvedomovať platnú normu jazyka a používať ju.

Záver

Vzhľadom na veľkosť vzorky nie je možné závery generalizovať. Zo získaných dát sa ukazuje, že využitie IPA je užitočná, no skôr doplnujúca metóda výučby výslovnosti, ktorá by mala dopĺňať metódy založené na imitácii



počutého. Keďže IPA ponúka systematický a štandardizovaný systém pre prepis zvukov, mohla by poskytnúť ucelený rámec pre zápis slovenských hlások, čo by bolo cenné pre výskum fonetiky SJ. Aj Pavlík (2004, 107) sa domnieva, že zjednodušená verzia takéhoto prepisu, ktorá by sa spoliehala výhradne na znaky IPA, by mohla byť veľmi užitočná aj pre pedagogické účely a zároveň uvádza jej potenciálnych používateľov, medzi ktorými sú aj autori učebníc SJ pre zahraničných študentov (teda učebnice určené študentom, na ktorých sa zameriava prekladaná štúdia).

Výsledky realizovaného AV ponúkajú, aj napriek svojim limitom, cenné poznatky učiteľom CJ (najmä učiteľom SJ ako CJ) a študentom CJ, čím otvárajú cestu pre efektívnejšie a individualizované vyučovacie metódy pri osvojovaní si správnej výslovnosti v CJ. Na základe získaných výsledkov je vhodné zamerať výučbu výslovnosti na metódy, ktoré umožňujú praktickú imitáciu správne vyslovených zvukov. Audiovizuálne zdroje a nahrávanie, počúvanie nahrávok sú efektívnymi spôsobmi, ktoré podporujú osvojovanie si správnej výslovnosti a zlepšujú komunikatívnu kompetenciu v CJ. Avšak na overenie dlhodobých účinkov týchto techník je potrebná realizácia ďalších výskumov.

Použitá literatúra

ADAMS-GOERTEL, Rachel 2013. Prosodic elements to improve pronunciation in English language learners: a short report. In *Applied Research on English Language*, 2, s. 117–128. ISSN: 2322-5343.

AHANGARI, Saeideh – RAHBAR, Samuira – ENTEZARI MALEKI, Saideh 2015. Pronunciation or listening enhancement: two birds with one stone. In *International Journal of Language & Applied Linguistics*, 1, s. 13–19. ISSN: 2374-8869.

ANDERSON-HSIEH, Janet – JOHNSON, Ruth – KOEHLER, Kenneth 1992. The relationship between native speaker judgments of normative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. In *Language Learning*, 42(4), s. 529-555. ISSN: 0023-8333.

ARCHIBALD, John 1998. *Second Language Phonology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 327 s. ISBN: 978-1556197819.

BASHIR GÉČOVÁ, Vladimíra 2020. Recenzia učebnice: KOTKOVÁ, R: Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským. In *Jazyk a kultúra*, s. 41–42. ISSN: 1338–1148.

COHEN, Andrew 1977. Redundancy as a tool in listening comprehension, Listening comprehension in foreign language teaching: Research and classroom applications. In *TESOL Quarterly*, 16(1), s. 71-77. ISSN: 1545-7249.

COUPER, Graeme 2021. Pronunciation Teaching Issues: Answering Teachers' Questions. In *RELC Journal*, 52(1), s. 128–143. ISSN: 0033-6882.

DERWING, Tracy M. – MUNRO, Murray J. 2015. *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 221 s. ISBN: 9789027213273.

FLEGE, James Emil – MUNRO, Murray J. – MACKAY, Ian R. 1995. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. In *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97, s. 3125–3134. ISSN: 1520-8524.

FOOTE, Jennifer – TROFIMOVICH, Pavel 2018. Second language pronunciation learning: an overview of theoretical perspectives. In Kang, Okim – Thomson, Ron I. – Murphy, John. (eds.), *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*. London & New York: Routledge, s. 75–90. ISBN: 9781032096148.

GASS, Susan – SELINKER, Larry 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Londýn: Routledge, 2008. 774 s. ISBN: 9781138743427.

GILBERT, Judy 1984. *Clear Speech. Pronunciation and Listening Comprehension in American English. Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press, 109 s. ISBN: 978-0521287906.

HALÁKOVÁ, Milota – BÁBELOVÁ, Janka – KŠIŇANOVÁ, Marína – KOTLEBOVÁ, Patrícia 2021. *Nová slovenčina ako liek*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 310 s. ISBN: 978-80-223-5156-0.

HAMAR, Tomáš 2023. *Phonetic Transcription in Pronunciation Practice. Záverečná práca*. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave. Katedra anglického jazyka a literatúry, 2023. 89 s.

HIŞMANOĞLU, Murat 2006. Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching. In *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), s. 101–110. ISSN: 1305-578X.



- JENKINS, Jennifer 2005. Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. In *TESOL Quarterly*, 39(1), s. 535–543. ISSN: 1545-7249.
- JONES, Tamara 2018. Pronunciation with other areas of language. In Kang, Okim – Thomson, Ron I. – Murphy, John. (eds.), *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*. London & New York: Routledge, s. 370–384. ISBN: 9781032096148.
- KISSLING, Elizabeth M. 2018. Pronunciation instruction can improve L2 learners' bottom-up processing for listening. In *Modern Language Journal*, 102(4), s. 653–675. ISSN: 1540-4781.
- KRÁL, Ābel 2016. *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Bratislava: Vydavateľstvo Matice slovenskej. 424 s. ISBN 9788081281594.
- KRÁĽOVÁ, Zdena – MALÁ, Eva 2018. Teaching foreign languages in Slovakia (1918 – 2018). In *XLinguae*, 11(4), s. 11-21. ISSN 2453-711X.
- LENNEBERG, Eric 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons. 489 s. ISBN: 9780471526261.
- MAI, Robert – HOFFMANN, Stefan 2014. Accents in Business Communication: An integrative model and propositions for future research. In *Journal of Consumer Psychology*, 24(1), s. 137–158. ISSN: 1532-7663.
- MAJOR, Roy 2001. *Foreign accent: the ontology and phylogeny of second-language phonology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 224 s. ISBN: 9781135649418.
- MOCHIZUKI, Michiko 1981. The identification of /r/ and IV in natural and synthesized speech. In *Journal of Phonetics*, 9, s. 283–303. ISSN: 0095-4470.
- MORLEY, Joan 1991. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. In *TESOL Quarterly*, 25(3), s. 481–520. ISSN: 1545-7249.
- MUNRO, Murray J. – DERWING, Tracy M. 1995. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. In *Language Learning*, 45(1), s. 73–97. ISSN: 1467-9922.
- NOOTEBOOM, Sieb 1983. Is speech production controlled by speech perception? In Van den Broecke, Marcel (ed.), *Sound structure*. Dordrecht: Foris, s.183–194. ISBN: 9070176939.
- PAVLÍK, Radoslav 2004. Slovak Speech Sounds and the International Phonetic Alphabet. In *Jazykovedný časopis*, 55(2), s. 87–109. ISSN: 1338-4287.
- PAVLÍK, Radoslav 2008. Návrh medzinárodnej fonetickej transkripcie spisovnej slovenčiny. In *Slovenská reč*, 73(6), s. 321–332. ISSN: 0037-6981.
- RINEY, Timothy J. – TAKADA, Mari – OTA, Mitsuhiro 2000. Segmental and global foreign accent: the Japanese flap in EFL. In *TESOL Quarterly*, 34, s. 711–737. ISSN: 0039-8322.
- RYU, Yukari 2002. *Pronunciation of English as a Second or Foreign Language Learners: The Reexamination of Teaching Pronunciation*. Diplomová práca. The University of Montana, 2002. 77 s.
- SEYEDABADI, Sammaneh – FATEMI, Azar H. – PISHGHADAM, Reza 2015. Towards better teaching of pronunciation: review of literature in the area. In *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), s.76–81. ISSN: 2039-2117.
- SIČÁKOVÁ, Ľuba 2002. *Fonetika a fonológia pre elementaristov*. Prešov: Náuka. 118 s. ISBN: 80-89038-15-8.
- TUROČEKOVÁ, Monika 2023. Fonetika a fonológia slovenského jazyka v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov. In *Āká je a aká by mohla byť príprava budúcich učiteľov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 218-230. ISBN 978-80-223-5722-7.
- TROFIMOVICH, Pavel – BAKER, Wendy 2006. Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. In *Studies in Second Language Acquisition*, 28, s. 1-30. ISSN: 0272-2631.
- ZIMMERMAN, Gerald N. – PRICE, Patti J. – AYUSAWA, Takako 1984. The production of /r/ and /l/ by Japanese speakers differing in experience with English. In *Journal of Phonetics*, 12, s. 187–193. ISSN: 0095-4470.