

ROZVÍJANIE BAZÁLNEJ GRAMOTNOSTI NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Marta Filičková

Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta

Úvod

Čítanie predstavuje jednu z kriticky dôležitých zručností vyučovaných v školskom prostredí. Deti s problémami v čítaní majú nepochybne problémy zvládať takmer všetky školské predmety. Naopak, deti, ktoré sa naučia čítať v prvých ročníkoch, získajú jednu z najzákladnejších zručností potrebných pre pokračovanie vo vzdelávaní, zručnosť, ktorá z nich vytvára plne funkčných dospelých. Význam zručnosti čítať nachádzame taktiež v intenciách predmetu anglický jazyk.

Od 1. septembra 2010 začala povinná výučba prvého cudzieho jazyka od 3. ročníka základných škôl. Školám táto povinnosť vyplynula zo zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, základného zákona upravujúceho systém školstva v SR v platnosti od 1. septembra 2008, ako aj zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1.

V kontexte čítania v prvom cudzom jazyku sa očakáva, že žiaci 1. stupňa základných škôl dosiahnu úroveň výsledkov označenú ako Breakthrough (objavovanie, resp. úvodná spôsobilosť) a Waystage (spôsobilosť potrebná na prežitie), čo je v zhode s kategóriami A1 a A2 na úrovni A – Používateľ základov jazyka. V oblasti čítania, žiak na úrovni A1 rozumie známym menám, slovám a veľmi jednoduchým vetám, napríklad na oznámeniach a plagátoch alebo v katalógoch. Na úrovni A2 už žiak dokáže čítať veľmi krátke jednoduché texty, najst' konkrétne predvídateľné informácie v jednoduchom každodennom materiáli, ako sú napríklad inzeráty, prospekty, jedálne lístky a časové harmonogramy a dokáže porozumieť krátkym jednoduchým osobným listom (Spoločný európsky referenčný rámec). *Štátny vzdelávací program – Anglický jazyk* (Biskupičová et al., 2011) špecifikuje komunikačnú úroveň A1.1+, ktorú žiaci dosiahnu na konci 4. ročníka. Žiak na tejto úrovni:

- ovláda výslovnosť obmedzeného repertoáru naučenej slovnej zásoby,
- dokáže správne napísať všetky písmená abecedy,
- dokáže identifikovať hlásky,
- dokáže vyhláskovať svoje meno, adresu,
- dokáže spájať písmená,
- dokáže odpísať známe slová, krátke slovné spojenia a vety.

Článok popisuje problematiku rozvíjania bazálnej gramotnosti a jej zlomek – fonematického uvedomovania

a alfabetického princípu; vymedzuje hlavné pojmy a prináša informácie o priebehu a výsledkoch výskumu uskutočneného v rámci I. etapy dizertačnej práce autorky. Informácie nadobudnuté v I. etape výskumu následne slúžia na vytvorenie podnetového metodického materiálu na rozvoj bazálnej gramotnosti v anglickom jazyku.

Bazálna gramotnosť

Pojem čitateľská gramotnosť rezonuje posledné roky v slovenskom školskom prostredí čoraz častejšie. Dôvodom sú neuspokojivé výsledky medzinárodných výskumov OECD, známych pod akronymom PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Z toho vyplývajú snahy pedagógov a pedagogických výskumníkov rozvíjať čitateľskú gramotnosť žiakov maximalizovaním efektívnosti výučby zručnosti čítať. Problematikou identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiakov ako aj možnosťami ich stimulácie sa v slovenskom kontexte zaoberá Kovalčíková (2010). Spolu s riešiteľským tímom ponúkajú výsledky experimentálneho overovania stimulačného programu zameraného o.i. na stimuláciu kognitívnych funkcií v rámci predmetu slovenský jazyk, kde svoju pozornosť zameriavajú na kognitívne operácie prítomné pri čítaní.

OECD PISA definuje čitateľskú gramotnosť ako „*spôsobilosť porozumieť písanému textu, používať písaný text a premýšľať o ňom*“ (Humajová & Klačanská, 2007, s.13). Predpokladom rozvinutej čitateľskej gramotnosti je schopnosť pracovať s textom už na úrovni najjednoduchšieho dekódovania významov. Táto základná úroveň čitateľskej gramotnosti je

v literatúre označovaná aj inými termínmi. Pojem bázová (resp. bazálna) gramotnosť sa vo všeobecnosti sústreďuje na rozvoj automatizácie dekódovania, na vybavenie si zapamätaných informácií z pamäti, na reprodukciu. Barron (1991) používa označenie počiatková gramotnosť. Podľa neho tento termín znamená znalosť a chápanie korešpondencie, resp. súvislosti medzi grafémou (písmenom) a fonémou (hláskou), ktoré si dieťa osvojuje neformálne v rámci materinského jazyka ešte v predškolskom veku. Pri výučbe anglického jazyka je potrebné túto znalosť rozvíjať cielene v prvých rokoch cudzojazyčnej výučby. Belášová (2006) termínom počiatková gramotnosť pomenúva schopnosť čítať a písať, získavanú v počiatkových rokoch školskej dochádzky. Zápotočná (2010) v súvislosti s počiatkovým čítaním pod pojmom bazálne funkcie chápe sluchové a zrakové rozlišovanie abstraktných foném a grafém. Na tejto úrovni učiteľa nezaujímajú obsahová analýza textu, skôr sa zameriava na plynulé čítanie a základy porozumenia textu. Zatiaľ čo je bázové čítanie v slovenskom jazyku vyučované na hodinách čítania, rozvíjanie bázového čítania v anglickom jazyku musí nachádzať priestor na hodinách anglického jazyka, kde je často vynechávané a vytláčané čítaním s porozumením.

Fonematické uvedomovanie

Pojmom fonematické uvedomovanie označujeme schopnosť postrehnúť, premýšľať o a pracovať s jednotlivými hláskami (fonémami) v hovorenom slove. Skôr, ako sa žiaci naučia čítať v anglickom jazyku, potrebujú porozumieť, ako hlásky v anglických slovách pracujú. Musia chápať, že slová sú tvorené hláskami (speech sound), čiže fonémami (Armbruster et al., 2003). Zameranie fonematického uvedomovania je značne úzke, jedná sa o identifikáciu a manipuláciu s hláskami

(fonémami) v slovách. Ako dodáva Lechta (Lechta et al., 2002), fonematické uvedomovanie znamená, že dieťa si je vedomé akustickej formy hovorenej reči, pričom sa vie odpútať od obsahovej stránky slov. Zároveň vyčleňuje sluchom slová, slabiky a hlásky, ich poradie a počet.

Fonematické uvedomovanie je považované za jeden z najzákladnejších procesov prítomných pri učení sa čítať. Nielen že je chápané ako významný prediktor budúcej zručnosti čítať, ale zároveň predstavuje primárnu príčinu problémov s čítaním na úrovni slov (Allor, 2002; Izzo, 2002). Bradley a Bryant (1983) vo svojich výskumoch potvrdili kauzálnu úlohu fonematického uvedomovania pri rozvíjaní gramotnosti a dokázali, že fonematické uvedomovanie napomáha osvojovaniu si zručnosti čítať. Podobne, Caravolas (2004) tvrdí, že úspešne rozvíjanie gramotnosti sa odvíja od niekoľkých kľúčových kognitívnych zručností, a to sú: (a) fonematické uvedomovanie, (b) znalosť písmen abecedy a (c) spôsobilosť učiť sa korešpondenciu medzi grafémami a príslušnými fonémami. Zápotočná a Petrová (2010) potvrdzujú status fonematického uvedomovania ako kognitívnej a jazykovej kompetencie, ktorá je kľúčová pre optimálny vývin gramotnosti.

Fonematické uvedomovanie zastáva významnú úlohu vo vývoji reči ako takej, no jeho rozvíjanie vplýva aj na čítanie v cudzom jazyku. Žiaci zruční vo fonematickom uvedomovaní zvládajú čítanie i hláskovanie lepšie, než tí, ktorí majú problém zvládnuť túto základnú spôsobilosť. Kulhánková a Málková (2008) predstavujú súbor úloh zisťujúcich úroveň fonologických zručností, ktorého autorom je M. J. Adams. Medzi jednotlivými úlohami nachádzame aj tie, ktoré rozvíjajú fonematické uvedomovanie:

1. Úlohy na odhalenie odlišností, v ktorých dieťa navzájom porovnáva slová a určuje, či sa líšia foneticky. Odlišnosť medzi slovami môže spočívať v prvej, koncovej alebo strednej fonéme, ktorej identifikácia je najťažšia.
2. Úlohy na párovanie foném, kedy dieťa porovnáva slová a určuje, ktoré sú si foneticky podobné.
3. Skladanie jednotlivých foném do slov. Dieťa dá napríklad do hromady hlásky /d/ /o/ /g/ a vytvorí slovo.
4. Manipulácia s fonémami, kde dieťa izoluje jednotlivé fonémy, potom ich vynechá (elízia hlások), nanovo usporiada (transpozícia hlások) alebo pridá k slovu novú fonému.
5. Segmentovanie slov na fonémy. Dieťa izoluje jednotlivé fonémy v slove a vyslovuje ich, hlásku po hláske.

Stimulovanie fonematického uvedomovania má veľký význam v cudzojazyčnej edukácii. Štátny vzdelávací program – Anglický jazyk zdôrazňuje, že „*vnímanie a porozumenie zvukovej podoby jazyka je východiskom pre rozvoj ostaných komunikačných činností a stratégií. Osvojenie si zvukovej podoby jazyka predchádza osvojeniu si jeho písomnej podoby*“ (Biskupičová et al., 2011, s. 6). Bez adekvátneho fonematického uvedomovania žiak nedokáže spájať hlásky za účelom vytvorenia slova, alebo rozkladať slová na jednotlivé hlásky. Vyučovanie tejto schopnosti zlepšuje žiakovu schopnosť čítať slová. Precvičovaním fonematického uvedomovania sa urýchľuje zodpovedajúca reakcia žiaka na vyučovanie základov čítania a zlepšuje následný rozvoj zručnosti čítať (Allor, 2002).

Alfabetizácia

Fonematické uvedomovanie predstavuje jednu z nevyhnutných prekondícií princípu alfabetizácie. Pre rozlíšenie týchto dvoch procesov je nutné si uvedomiť, že pod fonematickým uvedomovaním rozumieme poznanie, že hlásky hovoreného jazyka spolu vytvárajú slová, zatiaľ čo osvojenie si alfabetického princípu sa týka aj písanej formy jazyka (Armbruster, 2003). Pojem alfabetizácia vyjadruje pochopenie, že medzi jednotlivými fonémami (hláskami) a grafémami (písmenami, ktoré reprezentujú dané hlásky v písanom jazyku) existuje predvídateľný vzťah. Alfabetizáciu chápeme ako porozumenie abecednému kódu; je to najvyššia a najabstraktnejšia úroveň systému písma. V literatúre sa stretávame s rôznym označením tohto vzťahu medzi grafémou a fonémou: grafo-fonémické vzťahy, spojenie písmena-hlásky, zhoda písmena-hlásky, zhoda zvuku-symbolu, hláska-hláskovanie (Feuerstein et al., 2006) alebo porozumenie alfabetickému princípu (Kulhánková & Málková, 2008). V anglickej literatúre zas nachádzame označenie „phonics“.

Medzinárodná asociácia čítania (International reading association – IRA) zdôrazňuje, že žiaci by v rámci výučby čítania mali mať možnosť porozumieť, ako sa počuté (fonémy) spája s písaným (písmená) (Humajová & Klačanská, 2007). Cieľom rozvíjania alfabetického princípu je pomôcť žiakom naučiť sa a využívať princípy abecedy, t.j. porozumieť systematickým a predvídateľným vzťahom medzi písmenami a hovorenými hláskami. Znalosť týchto vzťahov uľahčí žiakovi presné a automatické rozoznávanie známych slov ako aj dekódovanie nových slov. Inými slovami, znalosť princípov abecedy do veľkej miery prispieva k žiakovej schopnosti čítať slová, a to ako v izolácii, tak aj v kontexte. Zápotočná (2004)

uvádza, že alfabetycký princíp je ťažšie zvládnuť vo foneticky nepravidelnom jazyku, akým je angličtina. Napriek tomu Byrne (1998) a Hulme et al. (2005) vyjadrujú presvedčenie, že zvládnutie porozumenia alfabetyckému princípu predstavuje kritickú zručnosť v rámci učenia sa čítať v anglickom jazyku. Podľa nich, žiaci učiaci sa čítať v anglickom jazyku sú lepší v čítaní a hláskovaní slov, ako aj v porozumení, čo čítajú, ak im je poskytnuté systematické a explicitné vyučovanie alfabetyckého princípu.

Porozumenie alfabetyckému princípu slúži na to, aby žiak mohol začať čítať. Kritické hlasy (Rayner et al., 2002) ale tvrdia, že hláskovanie v anglickom jazyku je príliš nepravidelné na to, aby vyučovanie alfabetyzácie pomohlo žiakom naučiť sa čítať slová. Vyučovanie alfabetyzácie však učí žiakov systém zapamätania si, ako čítať slová. Až sa žiak naučí, napríklad, že **phone** sa hláskuje **p-h-o-n-e** a nie **f-o-a-n**, jeho pamäť mu pomáha čítať, hláskovať a rozoznávať slovo okamžite a presne. Tento princíp platí aj u nepravidelne hláskovaných slovách. Väčšina z nich obsahuje nejaký pravidelný vzťah medzi písmenom a hláskou, ktorý napomáha žiakovi zapamätáť si, ako sa dané slová čítajú. Abecedný systém je vlastne mnemotechnická pomôcka podporujúca zapamätanie si špecifických slov. Ako tvrdí Treiman (2005), abysme predišli situácii, kedy by žiaci zapisovali slová podľa ich fonetického usporiadania, je potrebné zabezpečiť dostatočné uvedomovanie si fonetickej štruktúry slov. Pre ilustráciu uvedieme príklad špecifický pre anglický jazyk. Ako náhle sa žiak naučí, že grafému **p** v slove **photo** vyslovujeme ako f (čiže fonému /f/), tento poznatok môže použiť pri dekódovaní iných slov, ktoré obsahujú zhluk grafém **ph**, napríklad dokáže správne dekódovať fonému /f/ v slove **philosophy**. Ak sa grafému **j** žiak naučí

vyslovovať ako /dž/ v slove **jam**, túto znalosť vie preniesť na iné slovo, napríklad **joke**.

Hoci sa na prvý pohľad javí prepojenie medzi písmenami a fonémami ako značne jednoduché, v anglickom jazyku vlastne existujú stovky odchýlok od bežných, štandardných vzorcov. Medzi týmito výnimkami sa nachádzajú aj bežné slová, ktoré sa žiak učí medzi prvými. V tomto prípade, nedostatok úplnej zhody medzi písmenami a zvukmi môže predstavovať zdroj zmätka a potenciálneho problému pre začínajúceho čitateľa.

Výskumná časť

Výskum sa venuje skúmaniu definovaných aspektov vo výučbe anglického jazyka na 1. stupni základných škôl. Naším východiskom sa stala problematika zručnosti čítať, a to na úrovni bazálnej gramotnosti, konkrétne rozvíjania fonematického uvedomovania a alfabetického princípu.

Na úrovni deskripcie sa v slovenskom kontexte autori z oblasti lingvistiky a pedagogiky venujú problematike zručnosti čítať (Brťka, 1980; Čižmarovič & Kalná, 1991), gramotnosti ako takej (Humajová & Klačanská, 2007; Zápotočná, 2004), ako aj bazálnej gramotnosti (Belásová, 2006; Gavora, 2003; Pupala & Zápotočná, 2010). V zahraničnej literatúre autori definujú psychický proces čítania (Rayner et al., 2002), popisujú jednotlivé sub-zručnosti, tj. dekodovanie slov a porozumenie písaného textu (Pickering, 2006) a objasňujú problematiku gramotnosti v intenciách špecifik anglického jazyka (Barron, 1991).

Relačné a kauzálne výskumy v oblasti zručnosti čítať v cudzom jazyku sa orientujú na osvojovanie si fonologických

princípov v mladšom školskom veku (Flege et al., 1999), v období puberty (Bongaerts et al., 1995), ako aj v dospelosti (Krashen et al., 1979). Okrem vekového aspektu mnohí výskumníci sledujú osvojovanie si zručnosti čítať u detí v rámci ich materinského jazyka (Stuart, 1995; Uhry, 1999) i cudzieho jazyka (Ganschow & Sparks, 1986; Kahn-Horowitz et al., 2006).

V zahraničných štúdiách sa pozornosť venuje taktiež určeniu vzťahov medzi problémami s čítaním na úrovni lingvistického kódovania v cudzom jazyku a materinským jazykom (Castro & Peck, 2005; Chen & Chang, 2004). V Českej republike tieto teórie základných jazykových zručností (v materinskom jazyku) ako základu pre učenie sa cudzieho jazyka rozvíja Najvar (Hanušová & Najvar, 2008; Najvar, 2008).

Ciele výskumu

Ciele dizajnu výskumu vyplynuli z výskumnej otázky, ktorej znenie je nasledovné: **Aký je súčasný stav rozvíjania počiatkovej gramotnosti v anglickom jazyku na prvom stupni základných škôl?** Z tejto komplexnej výskumnej otázky vyvstalo niekoľko špecifických cieľov. Ich podstata tkvie v:

- (1) zistení, aké postupy sa využívajú pri stimulácii bázevej gramotnosti v anglickom jazyku;
- (2) určení, v akom rozsahu sa učitelia venujú rozvíjaniu bazálnej gramotnosti v anglickom jazyku;

(3) identifikovaní hlavných problémov vo výučbe zručnosti čítať.

Výskumné predpoklady

V rámci stanoveného deskriptívneho výskumného problému sme vyjadrili určité predpoklady a očakávania s ohľadom na výsledky šetrenia:

- očakávame zistenie, že na hodinách anglického jazyka na I. stupni ZŠ sa len v minimálnej miere kladie dôraz na výučbu základov čítania, teda bazálnej gramotnosti;
- očakávame, že na hodinách anglického jazyka na I. stupni ZŠ bude nízka miera prítomnosti aktivít podporujúcich rozvoj fonematického uvedomovania;
- domnievame sa, že na hodinách anglického jazyka na I. stupni ZŠ sú v nízkej až žiadnej miere prítomné aktivity podporujúce rozvoj porozumenia vzťahu medzi fonémou a grafémou (alfabetizácia).

Domnienky boli založené na poznatkoch nadobudnutých počas štúdia predmetnej literatúry ako aj obsahovej analýzy školských a legislatívnych dokumentov, kde sme pozornosť sústredili na podmienky cudzojazyčného vyučovania.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka pozostávala z troch učiteliek anglického jazyka na I. stupni ZŠ. Do vzorky sme zaradili učiteľky s ukončeným vysokoškolským vzdelaním II. stupňa v odbore primárna pedagogika. Výber konkrétnych učiteliek bol taktiež ovplyvnený podmienkou, aby dané učiteľky neboli zapojené v žiadnom čitateľskom programe (viď Straková, 2012).

Naším zámerom bolo zistiť, ako sa učiteľky na štandardných hodinách venujú počiatočnému čítaniu.

Vybrané učiteľky sa medzi sebou líšili v dĺžke pedagogickej praxe. Do výskumnej vzorky sme zaradili dve učiteľky s dlhoročnou praxou (vyše 25 rokov) a jednu učiteľku, ktorú radíme do rozhrania medzi začínajúcim a skúseným pedagógom s dĺžkou praxe menej ako 10 ale viac ako 5 rokov. Hoci mali skúsenejšie učiteľky niekoľkoročnú prax vo výučbe na I. stupni, obe boli počas výskumu v procese rekvalifikácie učiteľa anglického jazyka na ZŠ. Učiteľka s kratšou praxou už mala rekvalifikáciu absolvovanú. Aj keď sa učiteľky líšili v dĺžke pedagogickej praxe a kvalifikovanosti v oblasti výučby anglického jazyka, cieľom výskumu bolo popísanie súčasného stavu rozvíjania počiatočnej gramotnosti v anglickom jazyku výučby bez ohľadu na dané charakteristiky učiteľiek.

Metódy výskumu

Na zber výskumných dát sme použili dve metódy:

(1) Metódou zámerného priameho štruktúrovaného pozorovania sme zisťovali, aké princípy sa využívajú pri stimulácii učenia sa základov čítania v anglickom jazyku na prvom stupni základných škôl. Pozornosť sme sústredili na dve domény počiatočného čítania, fonemické uvedomovanie (schopnosť počuť, identifikovať a manipulovať s jednotlivými hláskami v hovorenom slove) a princíp alfabetizácie, tj. porozumenie vzťahu medzi fonémou (hláska hovoreného jazyka) a grafémou (písmeno reprezentujúce hlásku v písanom jazyku).

Domény fonemického uvedomovania a princípu alfabetizácie boli operačne definované prostredníctvom

vybraných aspektov procesu rozvoja zručnosti čítať v anglickom jazyku. Výber aktivít bol podmienený ich štandardným využívaním pri výučbe a rozvíjaní komunikačnej zručnosti čítať v kontexte cudzojazyčného (anglického) vyučovania. Pri zostavovaní kategórií javov sme sa inšpirovali autormi Roth, Worthington a Troia (2009), ktorí ponúkajú kategórie s nízkym stupňom vyvodzovania (Gavora, 2008). Nasledujúci zoznam poskytuje prehľad vybraných manifestácií domén fonematického uvedomovania a princípu alfabetizácie ako typických prejavov vo vyučovaní zručnosti čítať.

- Doména fonematického uvedomovania:
 - **Fonematické rozoznávanie**
 - Žiak verbálne identifikuje, ktoré zo skupiny slov začínajú rovnakou hláskou
 - **Fonematická totožnosť**
 - Žiak verbálne identifikuje rovnaké hlásky v rôznych slovách
 - **Fonematická kategorizácia**
 - Žiak verbálne identifikuje slovo, ktoré nepatrí do skupiny slov (z fonologického hľadiska)
 - **Fonematická izolácia**
 - Žiak verbálne identifikuje jednotlivé hlásky v slove
 - **Fonematické spájanie**
 - Žiak kombináciou počutých oddelene vyslovených hlások vytvára slovo

- **Fonemická segmentácia**
 - Žiak rozloží slovo na jednotlivé hlásky (vyslovuje každú hlásku pri súčasnom vytlieskavaní či počítaní)
- **Fonemické odstraňovanie**
 - Žiak verbálne identifikuje slovo, ktoré vznikne po odstránení fonémy z iného slova
- **Fonemická reprodukcia**
 - Žiak reprodukuje zapamätané zvuky či slová v slede
- **Fonemické pridávanie**
 - Žiak vytvorí nové slovo pridaním fonémy do existujúceho slova
- **Fonemické nahrádzanie**
 - Žiak nahradí fonému za inú, aby vytvoril nové slovo
- **Fonemické kombinovanie**
 - Žiak spája jednotlivé hlásky v slove za účelom vyslovenia celého slova
 - Doména alfabetického princípu
- Žiak zoskupuje zvuky v poradí s písmenami slov
- Žiak verbálne identifikuje zhodu medzi vzorcom písmen a vzorcom zvukov

(2) Metódou neštruktúrovaného pozorovania sme kvalitatívnym spôsobom zaznamenávali javy vo vyučovacom procese, ktoré obohatili naše poznatky o spôsobe výučby zručnosti čítať na

hodinách anglického jazyka. V percepčnom poli neštruktúrovaného pozorovania bolo zaznamenávanie konkrétnych aktivít a prostriedkov, ktoré učiteľky využívali na výučbu zručnosti čítať. Predmetom neštruktúrovaného pozorovania bolo taktiež zachytenie rôznych chýb, ktoré vznikali v rámci týchto aktivít.

Realizácia výskumu

Výskum sa konal v jari 2012 v triedach 1., 2. a 3. ročníka na Základnej škole na Šrobárovej ulici v Prešove a Základnej škole v Lipanoch. Učiteľky z výskumnej vzorky v týchto ročníkoch vyučovali predmet anglický jazyk, čo vyhovovalo nášmu zámeru overiť si podmienky, v akých sa v súčasnosti nachádza výučba anglického jazyka na I. stupni základných škôl. Na získanie relevantných informácií sme potrebovali zistiť, aké vedomosti učiteľky odovzdávajú žiakom prichádzajúcim do tretieho ročníka (za predpokladu, že sa na škole vyučuje anglický jazyk už od 1. ročníka).

Prostredníctvom štruktúrovaného pozorovania sme vytvorili 31 záznamov z pozorovania edukačných jednotiek v dĺžke 45 minút. Do záznamového hárku sme nakódovali vopred stanovené druhy javov, tj. kategórie lingvistického charakteru. Hoci kategórie predstavujú behaviorálne prejavy žiaka, našim zámerom bolo sledovať uvedenie danej aktivity učiteľom, tj. v okamihu výskytu určitej aktivity sme zaznamenali jej prítomnosť do záznamového hárku. Vyhodnotením pozorovania sme zistili prítomnosť každej kategórie v rámci jednej skúmanej pozorovanej edukačnej jednotky. Následné sme určili percentuálny podiel výskytu jednotlivých kategórií a taktiež poradie výskytu.

V rámci každej pozorovanej edukačnej jednotky sme paralelne so štruktúrovaným pozorovaním vykonali 31 záznamov prostredníctvom metódy neštruktúrovaného pozorovania. Zámerom použitia tejto metódy bolo zaznamenanie ďalších edukačných javov, ktoré sa týkali predmetu výskumu, no neboli obsiahnuté v záznamovom hárku.

Interpretácia výsledkov výskumu

Po spracovaní zozbieraných dát sme mohli pristúpiť k ich interpretácii na základe stanovených cieľov.

(1) Naším cieľom bolo zistiť, akým spôsobom učiteľky rozvíjajú bazálnu gramotnosť v anglickom jazyku. Z pozorovania hodín anglického jazyka vyplynulo, že učiteľky využívajú rôzne aktivity na nácvik výslovnosti. Žiak napríklad opakuje výslovnosť slov v slede (buď po učiteľke, na základe obrázkovej predlohy alebo piesní z CD) s textom pred sebou alebo bez neho.

Ako častý prostriedok pri rozvíjaní bazálnej gramotnosti sme zaznamenali piesne. Učiteľky taktiež vo veľkej miere používajú obrázky pri nácviku čítania. Odporovali sme rôzne obmeny tohto spôsobu rozvoja bazálnej gramotnosti. Pre ilustráciu, žiaci spájajú obrázky so slovami, ktoré ich pomenúvajú a potom ich čítajú. Žiaci takisto „čítajú“ slová podľa obrázkovej predlohy.

V rámci hospitácií sme pozornosť zamerali taktiež na konkrétne aktivity rozvíjajúce zručnosť čítať na úrovni fonematického uvedomovania a alfabetizácie. Medzi nimi sa nachádzali úlohy na precvičovanie anglickej abecedy, radenie slov podľa počutého impulzu, radenie rozhádzaných písmen,

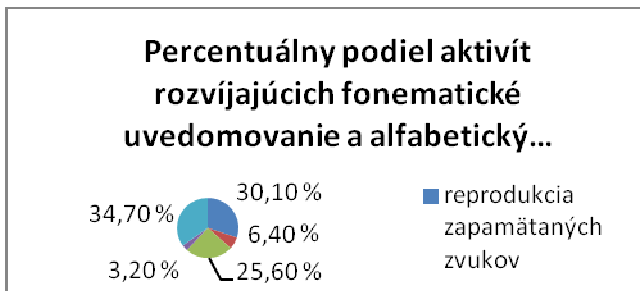
verbálnu identifikáciu počiatočných hlások, ako aj hláskovacie úlohy (word spelling). Častou aktivitou bolo nacvičovanie výslovnosti problematických hlások (krátke a dlhé samohlásky, dvojhlásky, hlásky špecifické pre anglický jazyk).

(2) Naším ďalším cieľom bolo určiť, v akom rozsahu sa učitelia venujú rozvíjaniu bázevej gramotnosti v anglickom jazyku. Nezaznamenali sme zámerný a systematický rozvoj fonemického uvedomovania a alfabetizácie; skôr sa nami odpozorované aktivity uskutočňovali nezámerne, často krát len z dôvodu, že sa takýto typ aktivity nachádzal v učebnici. Musíme skonštatovať, že učiteľky v našej vzorke sa rozvíjaniu bazálnej gramotnosti vedome nevenujú, zato nezámerne áno. To vedie k tomu, že žiaci čítajú anglické texty bez toho, aby sa pred tým učili princípy alfabetizácie alebo rozvíjali fonemické uvedomovanie v anglickom jazyku. V ich prípade dochádza k „intuitívnemu“ čítaniu bez internalizovania pravidiel výslovnosti.

(3) Taktiež sme stanovili miery zastúpenia alfabetického princípu a fonemického uvedomovania vo výučbe zručnosti čítať. Vybrané kategórie čítania sme podrobili analýze. Z celkového počtu 13 kategórií sa na hodinách anglického jazyka vyskytlo len päť, t.j. osem aktivít nebolo vôbec použitých pri rozvoji bazálnej gramotnosti. Pri popisovaní percentuálneho rozloženia vybraných kategórií sme za celkovú sumu (100 %) zvolili súhrnný počet pozorovaných javov v rámci stanovených 13 kategórií, nachádzajúcich sa v záznamovom hárku²⁵. Z tých

²⁵ Popisovaný výskum mal komplexnejší charakter; v rámci neho sme sledovali aj iné štruktúry než tie, ktorým sa venujeme v článku. Z dôvodu vyhradeného priestoru preto v intenciách článku nebudeme venovať pozornosť časovému zastúpeniu vybraných kategórií v rámci celkového času vyučovacej jednotky.

aktivít, ktoré sme odpozorovali, sa najčastejšie vyskytla **fonemická izolácia**, kedy žiak verbálne identifikoval jednotlivé hlásky v slove – 34,7 %. Druhá v poradí sa nachádzala **fonemická reprodukcia**, teda aktivita, kde žiak reprodukoval zapamätané zvuky či slová v slede – 30,1 % a to na úrovni hovoreného slova. 25,6 % dosiahla aktivita zoskupovania zvukov v poradí s písmenami slov, ktorú radíme k **alfabetizácii**. Obdobná aktivita, identifikácia zhody medzi vzorcom písmen a vzorcom zvukov, sa vyskytovala na úrovni 6,4 %. Posledná aktivita a teda najzriedkavejšie prítomná, ktorú sme zaznamenali, bolo **fonemické kombinovanie** s percentuálnym podielom 3,2 %, pri ktorej žiak spájal jednotlivé hlásky v slove za účelom vyslovenia celého slova. V nasledujúcom grafe (Graf 1) znázorníme dané údaje.



Graf 1: Percentuálne rozloženie aktivít fonemického uvedomovania a princíp alfabetizácie

Ak sa pozrieme na mieru zastúpenia jednotlivých domén, rozvoj alfabetického princípu tvorí len 32 % z celkového súčtu aktivít v rámci nami odpozorovaných kategórií, zatiaľ čo fonemické uvedomovanie sme zaznamenali vo viac ako 60tich percentách (68 %). Z uvedeného vyplýva, že rozvíjanie bazálnej gramotnosti prostredníctvom fonemického uvedomovania

a alfabetizácie je na hodinách anglického jazyka zastúpené len v malom rozsahu.

(4) Jednou z úloh pozorovania bola identifikácia hlavných problémov vo výučbe zručnosti čítať. Na túto otázku je potrebné pozrieť sa z dvoch strán. Na jednej strane nachádzame faktor kvality, resp. kvalifikovanosti učiteľky. V našej vzorke sa nachádzali učiteľky primárneho stupňa vzdelávania, ktoré buď ukončili doplnkové štúdium učiteľstva anglického jazyka na primárnom stupni základných škôl alebo u nich ešte doplnkové vzdelávanie prebiehalo v čase pozorovania. Samozrejme neočakávame, aby sa ich znalosť anglického jazyka pohybovala na úrovni C2, no určite by mali ovládať výslovnosť základnej slovnej zásoby, ktorú od nich ich žiaci kopírujú. Ak sa žiaci v prvých rokoch výučby anglického jazyka naučia chybnú výslovnosť, ponесú si túto chybu do ďalších rokov a len ťažko sa jej zbavia.

Na druhej strane sme zaznamenali problematickú výslovnosť mnohých foném (najčastejšie samohlások) u žiakov. Zistili sme, že žiaci majú tendenciu vyslovovať samohlásky tak, ako ich vidia napísané, tj. do anglického jazyka prenášajú svoje vedomosti o čítaní slov zo slovenského jazyka. Tento transfer je ale neprípustný. Tu sa najviac ukázala potreba venovať sa bazálnej gramotnosti aj v cudzom (anglickom) jazyku. Pre ilustráciu, ako veľmi je nebezpečná chybné naučená výslovnosť v začiatkoch učenia sa cudzieho jazyka, zaujímavý prípad nastal v jednej triede, kde sa väčšina žiakov opakovane mýlila vo výslovnosti slova **there**. Hoci boli upozornení hneď po nesprávne vyslovenej hláske a opravili sa, pri ďalšej príležitosti svoju chybu zopakovali.

Záver

Výskum nám umožnil zodpovedanie otázok, ktoré sme si na začiatku skúmania položili. Naše očakávania a predpoklady, ktoré sme uviedli, sa vo veľkej miere potvrdili. S rešpektovaním veľkosti výskumného súboru možno konštatovať, že na hodinách anglického jazyka na I. stupni ZŠ sa len v minimálnej miere kladie dôraz na výučbu základov čítania, teda bazálnej gramotnosti a teda:

- len v nízkej miere nachádzame prítomné aktivity podporujúce rozvoj fonemického uvedomovania;
- len v nízkej miere nachádzame prítomné aktivity podporujúce rozvoj alfabetického princípu porozumenia vzťahu medzi fonémou a grafémou.

Výsledky získané prostredníctvom výskumu naznačili, že výučba základov čítania v anglickom jazyku prebieha nedostatočne, ba priam absentuje. Žiaci tretieho ročníka čítajú na hodinách anglického jazyka skôr intuitívne, bez predošle naučených, zautomatizovaných a internalizovaných základov v podobe fonemického uvedomovania i porozumenia alfabetickému princípu.

Získané informácie o spôsobe rozvíjania fonemického uvedomovania a porozumenia alfabetickému princípu v procese výučby čítania na hodinách anglického jazyka nám pomohli pochopiť nedostatky súčasnej metodiky. Z výsledkov nášho výskumu vyvstala potreba intenzívnejšej práce s rozvíjaním fonemického uvedomovania i porozumenia alfabetickému princípu, ktorých význam tkvie v efektívnom osvojení si

bazálnej gramotnosti v rámci výučby zručnosti čítať na hodinách anglického jazyka. Na dôvažok, výsledky nadobudnuté v rámci I. etapy výskumu dizertačnej práce napôžu pri tvorbe podnetového metodického materiálu pre rozvoj bazálnej gramotnosti v anglickom jazyku.

Poznámka: Článok je čiastkovým výstupom grantového projektu APVV č. 0281-11 **Exekutívne funkcie ako štruktúrálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia**; zodpovedný riešiteľ doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.

Literatúra

Allor, J. H. (2002) The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*. vol. 25, Issue 1, str. 47-54.

Armbruster, B. B., F. Lehr a J. Osborn. Put reading first. The research building blocks of reading instruction. Kindergarten through grade 3. June 2003.

Barron, R. W. (1991) Proto-literacy, literacy and the acquisition of phonological awareness. *Learning and Individual Differences*. 3, 3, s. 243-255.

Belásová, Ľ. (2006) Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 80-8068-410-3

Biskupičová, K., K. Bockaničová, D. DE Jaegher, D. Ďuranová, E. Farkašová, A. Haverová, S. Hoangová a B. Menzlová. (2011) Štátny vzdelávací program – Anglický jazyk. Príloha ISCED 1.

Bongaerts, T., B. Planken a E. Schils. (1995) Can late starters attain a native accent in a foreign language: A test of the Critical Period Hypothesis. In Singleton, D. a Z. Lengyel (Eds.): *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bradley, L. a P. Bryant. (1983) Categorizing sounds and learning to read: A casual connection. *Nature*. 301, 419-421.

Brťka, J. (1980) Metodická príručka na čítanie a písanie v 1. ročníku základnej školy. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Byrne, B. (1998) The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle. Hove, UK: Psychology Press.

Caravolas, M. (2004) Spelling development in alphabetic writing systems: A crosslinguistic perspective. *European Psychologist*. 9, 1, 3–14.

Castro, O. a V. Peck. (2005) Learning styles and foreign language learning difficulties. *Foreign language annals*. Vol. 38, issue 3. str. 401-408.

Chen, T. a G. B. Chang. (2004) The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*. Vol. 37. Issue 2. str. 279-285.

Čižmarovič, Š. a V. Kalná. (1991) Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov. Bratislava: SPN.

Feuerstein, R., R. S. Feuerstein, L. Falik a Y. Rand. (2006) The Feuerstein Instrumental enrichment program. Israel: ICELP Publications.

Flege, J., S. Yeni-Komshian a S. Liu. (1999) Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*. 41, 78–104.

Ganschow, L. a R. L. Sparks. (1986) Learning disabilities and foreign language difficulties: Deficit in listening skills? *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International*, 2, str. 305-319.

Gavora, P. (2003) Modely a úrovne gramotnosti. In GAVORA, P a O. ZÁPOTOČNÁ (Eds.): Gramotnosť – vývin gramotnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, s. 11-25.

Gavora, P. (2008) *Úvod do pedagogického výskumu*. 4.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.

Hanušová, S. a P. Najvar. (2008) Raná výuka cizího jazyka. In Pokrivčáková, S. (Ed.): Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku. Nitra.

Hulme, Ch., M. Snowling, M. Caravolas a J. Carroll. (2005) Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*. 9 (4), 351-365.

Humajová, Z. a Z. Klačanská. (2007) Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. ISBN 978-89121-16-8

Izzo, A. (2002) Phonemic awareness and reading ability: an investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf*. vol. 147, issue 4, str. 18-28.

Kahn-Horwitz, J., R. L. Sparks a J. Shimron. (2006) Weak and Strong Novice Readers of English as a Foreign Language:

Effects of First Language and Socioeconomic Status. *Annals of Dyslexia*. Vol. 56, No. 1. str. 161-185. ISSN 0736-9387.

Kovalčíková, I. (2010) Kognitívna edukácia a kompetencie učiteľa: možnosti identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiaka ako predpoklad ich ďalšej stimulácie. In I. Kovalčíková (Ed.), *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* (str. 37-61). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej university.

Krashen, S., M. Long a R. Scarcella. (1979) Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13, 573–82. Rowley, MA: Newbury House.

Kulhánková, E. a G. Málková. (2008) Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie* [online]. 2(4), 24-37. Dostupný z WWW: <http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf>. ISSN 1802-8853.

Lechta, V., Z. Cséfalvay, A. Kerekretiová, Z. Matějček, M. Mikulajová, V. Nádvorníková, J. Pečeňák a Z. Tarkowski. (2002) Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta.

Najvar, P. (2008) Raná výuka cizích jazyku v České republice na přelomu 20. a 21. století. Dizertačná práca. Brno.

Pickering, S. J. (2006) Working memory and education. California: Academic Press.

Pupala, B. a O. Zápotočná. (2010) Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In Kolláriková, Z. a B. Pupala: *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9

Rayner, K., B. R. Foorman, C. A. Perfetti, D. Pesetsky a M. S. Seidenberg. (2002) How should reading be taught? *Scientific American*. vol. 286, No. 3, str. 71-77.

Roth, F. P., C. K. Wortington a G. A. Troia. (2009) PASS: A phonological awareness intervention program for at-risk preschool children. ASHA Convention.

Straková, Z. (2012) Uplatňovanie základných osvojovacích princípov v jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania. In Straková, Z. a I. Cimermanová (Eds.): *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Stuart, M. (1995) Prediction and qualitative assessment of five- and six-year-old children's reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 287-296.

Treiman, R. (2005) Linguistic constraints on literacy development: Introduction to special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*. 92, 103-106.

Uhry, J. K. (1999) Phonological awareness and reading: Research activities, and instructional materials. In BIRSH, J. R. (Ed.): *Multisensory teaching of basic language skills*, str. 63-84. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing Company.

Zápotočná, O. (2004) *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album. ISBN 80-968667-3-7.

Zápotočná, O. (2010) Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In Kolláriková, Z. a B. PUPALA. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.

Zápotočná, O. a Z. Petrová. (2010) Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Trnava: Vydavateľstvo Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-404-4.