

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Application of the Phonics Method
in Teaching English Pronunciation
to Young Learners**

Autoreferát dizertačnej práce

Nitra 2018

Mgr. Daniela Sorádová

Dizertačná práca bola vyhotovená v dennej forme doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Doktorand: Mgr. Daniela Sorádová
Školiace pracovisko: Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: doc. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti: prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
Pedagogická fakulta UKF v Nitre

doc. PhDr. Magdaléna Bíla, PhD.
Filozofická fakulta PU v Prešove

doc. Mgr. Jana Bírová, PhD.
Filozofická fakulta UCM v Trnave

Autoreferát bol rozoslaný dňa.....

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa..... ohod.
pred komisiou pre obhajobu dizertačných prác v študijnom programe

Didaktika anglického jazyka a literatúry, študijný odbor 1.1.10 – odborová didaktika na
Pedagogickej fakulte UKF v Nitre.

Predseda odborovej komisie:

prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

APPLICATION OF THE PHONICS METHOD
IN TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION TO YOUNG LEARNERS

Autoreferát dizertačnej práce

Mgr. Daniela Sorádová

na získanie akademického titulu “philosophiae doctor”, v skratke “ PhD.”
v študijnom programe: Didaktika anglického jazyka a literatúry
študijný odbor: 1.1.10 – odborová didaktika

Nitra 2018

Obsah

Úvod.....	3
1 Štruktúra dizertačnej práce	4
2 Teoretické východiská.....	4
3 Metodológia výskumu	9
3.1 Výskumná vzorka	11
4 Výsledky výskumu	11
5 Záver.....	14
Summary	15
Použitá literatúra	17
Prehľad publikačnej činnosti doktoranda.....	22
Poznámky	24

Úvod

Motivácia venovať sa téme, ktorú sme rozpracovali v dizertačnej práci má korene v Belfaste, kde sme počas zahraničnej mobility mali možnosť asistovať triednej učiteľke na jednej zo základných škôl a vidieť tak v praxi, aké metódy sa používajú na vyučovanie anglického jazyka v anglicky hovoriacom prostredí. Zaujala nás metóda „Phonics”, presnejšie „Linguistic Phonics”, ktorá slúži na vyučovanie čítania a písania v anglickom jazyku od úplných začiatkov. Nakoľko pri výučbe anglického jazyka je častým problémom práve rozdiel medzi tým, ako sa slová píšu a vyslovujú, nielen pre nás, ktorí sa učíme angličtinu ako cudzí jazyk, ale i rodení hovoriaci majú ťažkosti s písaním a čítaním. Avšak metóda „Phonics” prináša pravidlá vnášajúce anglickej výslovnosti a pravopisu systém. Preto sme sa na základe pozorovania výučby “ „Phonics” v anglicky hovoriacom prostredí rozhodli prispôbiť a aplikovať danú metódu na slovenskej škole. V práci sa venujeme metóde “Phonics” a jej aplikácii na hodinách anglického jazyka na základnej škole v Nitre, čím sme sa snažili zistiť, či je táto metóda efektívnejšia pri výučbe anglickej výslovnosti v porovnaní s bežnými vyučovacími metódami.

1 Štruktúra dizertačnej práce

Table of Contents.....	5
List of Tables	7
List of Figures	8
List of abbreviations	9
Introduction.....	10
1 Teaching English in Slovak Primary Schools	11
1.1 Teaching English pronunciation to young learners.....	14
2 Phonics	18
2.1 Linguistic Phonics	21
3 Learners with Specific Learning Differences.....	25
3.1 Dyslexia.....	26
3.1.1 Teaching learners with specific learning differences.....	30
3.1.2 Teaching foreign languages to dyslexic learners	35
4 Phonics and Dyslexia	39
5 Methodology	44
5.1 Research objectives	45
5.2 Research strategy and research sample	49
6 Results and Discussion.....	52
6.1 Questionnaire	52
6.2 Content analysis	55
6.3 Action research.....	58
6.3.1 Experiment	61
6.3.2 Observation	64
6.4 Interview	69
6.5 Case study	72
7 Conclusions	78
7.1 Limitations	79
8 Implications for Educational Practice	81
Resumé	83
List of resources.....	93
Appendices	100

2 Teoretické východiská

I keď na našom území nie je metóda „Phonics” veľmi známa, hlavne v anglicky hovoriacich krajinách sa používa v rôznych formách. V zásade, metóda „Phonics” vysvetľuje vzťah medzi grafémami a fonémami (Burns et. al, 1988) a tým prináša logiku do čítania a písania v anglickom jazyku. Poznáme dva základné prístupy metódy „Phonics” a to syntetický a analytický prístup. Hlavným rozdielom je, že syntetický prístup učí postupne všetky fonémy a k nim korešpondujúce grafické zobrazenia a analytický prístup sa sústreďuje na čítanie celých slov, ktorým sa nevenuje na segmentálnej úrovni. Dlhé roky pretrvávala diskusia, ktorý prístup je vhodnejší na výučbu anglického jazyka. Až približne pred desiatimi rokmi sa odborníci rozhodli spojiť tieto dva prístupy do jedného a vytvorili tak „Linguistic Phonics”, čo je v podstate syntetický prístup, pretože postupne predstavuje fonetické pravidlá, ktoré sú ale vsadené do kontextu.

Cieľom „Linguistic Phonics” je, aby žiaci porozumeli vzťahu medzi grafémami a fonémami a tým znížili potrebu memorovania jednotlivých slov pri čítaní a písaní a sústreďovali viac na význam kontext. Základné princípy „Linguistic Phonics” sú (Linguistic Phonics, 2009):

- hlásky sú reprezentované písmenami,
- jedna hláska môže byť reprezentovaná viac než len jedným písmenom,
- dlhšie slová rozdeľujeme do slabík,
- jedna hláska môže byť reprezentovaná rôznymi písmenami alebo zoskupením písmen,
- jedno písmeno alebo zoskupenie písmen môže reprezentovať rôzne hlásky.

Žiaci si postupne uvedomujú tieto princípy i sami v praxi a nie je nutné, aby ich učiteľ vysvetľoval v rámci teórie. Žiaci tiež nevedomky trénujú fonologické zručnosti, ktorými sú (Linguistic Phonics, 2009):

- „segmenting” – schopnosť rozdeliť slovo na jednotlivé hlásky,
- „blending” – schopnosť spájať jednotlivé hlásky,
- „phoneme manipulation” – schopnosť nahradiť, vynechať hlásky a vytvárať nové slová.

Na to, aby boli tieto zručnosti rozvíjané, potrebujú žiaci dostatočné množstvo príkladov, širokú slovnú zásobu a prácu s textom, a tým prepájajú syntetický a analytický prístup.

Nasledujúca tabuľka predstavuje, ako sa postupne žiaci učia písať a čítať v anglickom jazyku. Jednotlivé hlásky a ich kombinácie sú bližšie rozdelené v materiáloch pre učiteľa na jednotlivé týždne. Absolvovanie celej metódy trvá približne dva roky.

Tabuľka 1 Úrovne “Linguistic Phonics”

Úroveň	Znaky
Úroveň 1	Jedno písmeno/jedna hláska. Slová zložené z: spoluhláska – samohláska – spoluhláska, napr. can, pin, sun. Slová zložené z: samohláska – spoluhláska, napr. on, in.
Úroveň 2	Jednoslabičné slová. Jedno písmeno/jedna hláska, Dlhšie slová, napr. flag, stand, Slová zložené z: samohláska – spoluhláska – spoluhláska, napr. and, end.
Úroveň 3	Viacslabičné slová. Jedno písmeno/jedna hláska, napr. robin, sunset, dentist.
Úroveň 4	Jednoslabičné alebo dvojslabičné slová Slová obsahujúce hlásky, ktoré sú reprezentované viac než len jedným písmenom, napr. hill, shell, thing.
Úroveň 5	Jednoslabičné slová. Slová obsahujúce hlásku, ktorá je reprezentovaná viac než len jedným spôsobom, napr. go, coat, low, note
Úroveň 6	Viacslabičné slová Slová obsahujúce hlásku, ktorá je reprezentovaná viac než len jedným spôsobom, napr. going, floated, window

Na každej úrovni žiaci zapájajú rôzne učebné stratégie. Najskôr si spájajú slová s vizuálom a rôznymi ďalšími pomôckami, aby boli schopní prečítať napísané slovo a neskôr sa čoraz menej spoliehajú na vizuál a uvedomujú si viac pravopis anglického jazyka.

Pri vyučovaní anglického jazyka ako cudzieho jazyka sa metóda „Phonics” často nepoužíva, nakoľko si žiaci najskôr potrebujú rozšíriť slovnú zásobu a až neskôr začínajú s čítaním a písaním. Najčastejšími technikami používanými pri vyučovaní anglickej výslovnosti sú: dril, počúvanie a opakovanie, piesne a riekanky, čítanie nahlas, jazykolamy.

Je nutné poznamenať, že Phonics môžeme chápať aj ako didaktický prístup, z ktorého sa postupne zrodili jednotlivé metódy, ktoré majú rovnaký cieľ, a to čo najefektívnejšie naučiť žiakov anglického jazyka čítať a písať. Jednotlivé metódy sa líšia v postupoch.

Nakoľko žiaci sa okrem svojich charakterových vlastností odlišujú aj v štýloch učenia, rôznorodosť vyučovacích metód má svoje opodstatnenie. Toto tvrdenie platí dvojnásobne u integrovaných žiakov. S postupom času sa upustilo od termínu „žiaci so špecifickými poruchami učenia” a termín „žiaci so špecifickými vzdelávacími potrebami” lepšie vystihuje celkový stav žiaka, nakoľko títo žiaci nemajú kognitívnu poruchu, len si vyžadujú iný prístup, iný výber metód, prípadne úpravu prostredia na to, aby zvládli danú učebnú látku.

Najčastejšie sa v našich triedach stretávame so žiakmi s dyslexiou. Dyslexia má podľa rôznych špecialistov neurobiologický pôvod, kedy sa neuróny správajú odlišne už v prenatálnom období a v neskoršom období to má za následok problémy s dekodovaním písmen pri čítaní (Emerson, 2012). Prejavy dyslexie môžu byť u každého jedinca rôznej intenzity, avšak najčastejšími prejavmi sú (British Dyslexia, 2006; Understanding Dyslexia, 2006):

- ťažkosti s čítaním a perceptuálne ťažkosti,
- nezvyčajná výslovnosť,
- vynechávanie slov pri čítaní,
- ťažkosti v sledovaní riadkov pri čítaní,
- skreslenie textu,
- ťažkosti s hláskovaním,
- pomalé čítanie a písanie,
- ťažkosti s uchopením pera pri písaní,
- zmätok v písmenách ako p/g, b/d,
- zámena pravej a ľavej strany,
- slabšie motorické zručnosti,
- ťažkosti s dlhodobým sústredením sa,
- ťažkosti v sledovaní inštrukcií,
- slabá pamäť.

Na jednej strane, žiak môže mať nebadateľné prejavy, ktoré sa len minimálne odzrkadľujú v jeho práci, a na druhej strane sa môžeme stretnúť so žiakom, ktorému okrem dyslexie môže byť diagnostikovaná s ADD alebo dysortografia a pod. Keď sa škola rozhodne integrovať takýchto žiakov do bežných tried, sú potrebné isté opatrenia, ktoré majú žiakom uľahčiť prácu v kolektíve. Najväčšie zmeny sa však uskutočňujú v samotnom vyučovacom procese.

Pri vyučovaní cudzích jazykov, ktorých ovládanie je v súčasnosti nevyhnutné, Schneider a Crombie (2003) odporúčajú dyslektikom výber takých jazykov, v ktorých je medzi grafémami a fonémami viac-menej pravidelný vzťah, napr. taliansky, španielsky alebo nemecký jazyk. Keďže v našom prostredí je prvým povinným cudzím jazykom anglický jazyk, žiaci s ním práve kvôli jeho nepravidelnej korešpondencii foném a grafém majú ťažkosti. Napriek tomu je možné, aby aj žiak so špecifickými vzdelávacími potrebami dosiahol požadovanú jazykovú úroveň. Na to však potrebuje pomoc vyučujúceho. Ganschow, Sparks a Javorsky (1995) navrhujú využitie „Multisensory Structured Language Learning” (MSL), čo je didaktický prístup zapájajúci viaceré zmysly na to, aby si žiak čo najlepšie zapamätal danú látku. Tento prístup je založený na výskume Gillinghama a Stillmana (1960) a základné charakteristiky MSL sú (Multisensory Structured Language Teaching, 2016):

- zapájanie všetkých zmyslov do vyučovania,
- poskytovanie inštrukcií od najjednoduchších až po komplikovanejšie,
- priamy kontakt medzi učiteľom a žiakom,
- plánovanie vyučovania na základe priebežného hodnotenia a diagnostikovania žiaka,
- implementácia syntetických a analytických inštrukcií.

Postupne sa prístup modifikoval a dnes je jeho hlavným cieľom čo najlepšie vysvetliť vzťah medzi grafémami a fonémami zapájaním všetkých zmyslov a s použitím rôznych postupov. Okrem vyššie spomenutých charakteristík, Nijakowska a kol. (2013) dopĺňa MSL o princíp opakovania, kde navrhuje, aby mali žiaci čo najviac príležitostí na opakovanie, aby si zautomatizovali dané zručnosti a previedli ich z krátkodobej do dlhodobej pamäte. Tiež zdôrazňuje dôležitosť metakognície, kedy je nutné zvoliť také vyučovacie metódy, ktoré pomáhajú žiakom analyzovať jazyk, a tým sa stáva jazyk zrozumiteľnejším.

Pri porovnaní teoretických východísk metódy „Phonics” a charakteristík MSL, ktorá je využívaná pri výučbe integrovaných žiakov, vidíme isté prepojenie. I keď sa metóda „Phonics” používa na vyučovanie predovšetkým čítania a písania, domnievame sa, že jej vlastnosti sú prospešné aj na zlepšenie výslovnosti, nakoľko čítanie a výslovnosť spolu úzko súvisia. Okrem toho, charakter metódy naznačuje, že by mohol byť prospešný nielen u intaktných ale i integrovaných žiakov, predovšetkým u žiakov s dyslexiou. Uvedené teoretické východiská sa stali základom pre náš výskum.

3 Metodológia výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo porovnať efektivitu metódy „Phonics” ako doplnok k tradičným metódam a efektivitu výlučne tradičných metód používaných vo výučbe anglickej výslovnosti v slovenskej pedagogickej praxi. Nakoľko metóda svojimi vlastnosťami spĺňa podmienky na vyučovanie integrovaných žiakov, predovšetkým dyslektikov, na realizáciu výskumu sme hľadali školu, ktorá integruje žiakov so špecifickými edukačnými potrebami.

Na overenie prvej hypotézy sme aplikovali akčný výskum v období od septembra 2017 do januára 2018 u žiakov v 6. ročníku na základnej škole. Počas piatich mesiacov sme raz do týždňa v 2 experimentálnych triedach vyhodnocovaných ako celok aplikovali metódu „Phonics”. Na porovnanie nám slúžila kontrolná trieda, ktorá preberala identické učivo a bola vyučovaná rovnakým učiteľom anglického jazyka. V experimentálnych skupinách sme počas intervencie okrem špeciálnych fonetických cvičení postupovali podľa rovnakého metodického plánu ak v kontrolnej skupine. Naším cieľom bolo integrovať metódu „Phonics” do bežného vyučovacieho procesu.

Na to, aby sme zistili efektivitu metódy „Phonics”, sme vykonali rovnaký pretest and posttest v dvoch experimentálnych skupinách a jednej kontrolnej skupine. Následne sme vypočítali chybovosť v diktáte a pri čítaní krátkeho textu, ktoré boli zložené zo slov obsahujúcich hlásky, ktoré Slovákom najčastejšie spôsobujú problémy v anglickej výslovnosti spôsobené medzijazykovou interferenciou (Král'ová, 2011). Chybovosť a zlepšenie jednotlivých skupín sme porovnali v rámci pretestu a posttestu jednotlivých skupín, ale predovšetkým medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou.

Pred uskutočnením samotného experimentu sme sa v dotazníku distribuovanom 92 učiteľom anglického jazyka učiacim na základnej škole pýtali, akými metódami vyučujú anglickú výslovnosť, ako často sa výslovnosti venujú, či poznajú metódu „Phonics”, prípadne či ju aj využívajú na hodinách. Vykonali sme i obsahovú analýzu učebnice Project 1 a Project

2, ktoré testované skupiny používajú, aby sme zistili, či obsahujú cvičenia vysvetľujúce fonetické pravidlá anglickej výslovnosti v súlade s metódou „Phonics“.

Výsledky akčného výskumu boli doplnené pozorovaním, interview a prípadovou štúdiou sledujúcou prácu integrovaných žiakov v experimentálnych triedach.

Tabuľka 2 Ciele výskumu

	Cieľ výskumu	Výskumná otázka	Výskumná hypotéza	Metóda
1.	Porovnať efektivitu metódy „Phonics” v porovnaní s bežným metódami na vyučovanie anglickej výslovnosti.		Metóda „Phonics”, je efektívnejšia pri vyučovaní anglickej výslovnosti u žiakov základnej školy.	Akčný výskum Experiment (Test) Pozorovanie
2.	Zistiť, či sa metóda „Phonics” nachádza v učebniciach anglického jazyka určených pre základné školy.	Je metóda „Phonics” zahrnutá v učebniciach Project 1 a Project 2?		Obsahová analýza
3.	Zistiť, či učitelia anglického jazyka na Slovensku poznajú metódu „Phonics”.	Poznajú učitelia anglického jazyka na Slovensku „Phonics”?		Dotazník Interview
4.	Zistiť, či učitelia anglického jazyka používajú metódu „Phonics” pri vyučovaní anglickej výslovnosti.	Používajú učitelia anglického jazyka metódu „Phonics” pri vyučovaní anglickej výslovnosti?		Dotazník Interview
5.	Zistiť, aké metódy používajú učitelia anglického jazyka na Slovensku pri	Aké metódy používajú učitelia anglického jazyka pri vyučovaní anglickej výslovnosti?		Dotazník Interview

	vyučovaní anglického jazyka.			
6.	Skúmať vplyv metódy „Phonics” pri vyučovaní anglickej výslovnosti u žiakov s dyslexiou.	Je metóda „Phonics” vhodná na vyučovanie anglickej výslovnosti u žiakov s dyslexiou?		Prípadová štúdia

Kombináciou viacerých metód a analýzou kvalitatívnych a kvantitatívnych dát sme sa snažili zabezpečiť validitu a reliabilitu výskumu.

3.1 Výskumná vzorka

Výskumnou vzorkou pre akčný výskum boli žiaci 6. ročníka na základnej škole rozdelení do 2 experimentálnych skupín s 25 intaktnými a 3 integrovanými žiakmi a do 1 kontrolnej skupiny s 13 intaktnými žiakmi a 1 integrovaným žiakom. Výskumná vzorka pre dotazník pozostávala z 92 učiteľov anglického jazyka na základných školách, z ktorých 15 učiteľov priblížilo svoju pedagogickú prax v interview. V prípadovej štúdii sme analyzovali prácu 3 integrovaných žiakov počas intervencie v experimentálnych skupinách.

4 Výsledky výskumu

Hlavné kroky výskumu určovali výsledky dotazníka a obsahovej analýzy, ktorých cieľom bolo zistiť povedomie a použitie metódy „Phonics” na hodinách anglického jazyka.

60 % opýtaných učiteľov metódu „Phonics” nepozná, i keď sa fonetické cvičenia podobné „Phonics” vyskytujú i v najčastejšie používanej učebnici na výučbu anglického jazyka na základných školách – Project. Cvičenia na výslovnosť sa v učebniciach Project 1 a Project 2 venujú hlavne segmentálnej úrovni výslovnosti, t.j. rozlišujú jednotlivé hlásky v rámci celých slov. Tieto cvičenia tvoria dobrý základ metódy „Phonics”, nesústreďujú sa však na cvičenie fonologických zručností (segmenting, blending, phoneme manipulation). Cvičenia sa nachádzajú na konci učebnice, kde pôsobia ako doplnujúce cvičenia a nie súčasť témy.

Učitelia vyučujú výslovnosť najviac tým, že žiaci počúvajú a opakujú (33 %), čítajú nahlas (28 %), učia sa piesne (18 %) prípadne využívajú vizuálne pomôcky (17 %). Pozitívne hodnotíme, že 66 % učiteľov sa venuje výslovnosti na každej hodine práve použitím spomínaných techník.

Oblasť fonetiky je zložitá a vieme, že nielen žiaci, ale i učitelia pociťujú neistotu pri vyučovaní výslovnosti (Král'ová, 2017). Avšak metóda „Phonics” prináša určitú logiku do výslovnosti anglického jazyka a charakter metódy predurčuje jej benefit nielen u intaktných, ale i integrovaných žiakov.

Na základe experimentu, v ktorom sme testovali chybovosť vo výslovnosti a hláskovaní vybraných slov sme zistili, že nezávisle od intervencie, kontrolná aj experimentálna skupina sa zlepšili v diktáte aj v čítaní. V porovnaní s kontrolnou skupinou sa experimentálna skupina výraznejšie zlepšila o 0,67 % v diktáte a o 3,18 % v čítaní. Podľa výsledkov testu zlepšenie nastalo i u integrovaných žiakov. V experimentálnej skupine nastalo v diktáte zlepšenie o 1,6 % a v kontrolnej skupine o 9,53 %. Pri čítaní nastalo zlepšenie v experimentálnej skupine o 2,94 %, ale u kontrolnej skupiny sa chybovosť nezmenila.

Cieľom intervencie bolo, aby boli žiaci sami schopní opraviť svoju výslovnosť na základe fonetických pravidiel. I na základe pozorovania usudzujeme, že metóda „Phonics” má svoje uplatnenie vo vyučovaní výslovnosti anglického jazyka. Usudzujeme tak preto, lebo po pár hodinách nabádania žiakov, aby si všimli rovnako znejúce hlásky v rôznych slovách, žiaci dokázali samostatne opraviť svoju výslovnosť použitím fonologických zručností. Na hodinách sme sa okrem samokorekcie pri čítaní alebo písaní venovali výslovnosti konkrétnych hlások (a, ar, al, sh, ch, th, ee, ea, ng, wr, kn). Niektoré cvičenia na fonetické pravidlá boli pre žiakov náročnejšie, nakoľko museli dedukovať pravidlo alebo hľadať spojitosť a bolo zrejmé, že sa s takýmito cvičeniami nestretli. Pozitívne hodnotíme slovnú zásobu žiakov, ktorá nám pomohla zakomponovať viac príkladov a tak demonštrovať korešpondenciu medzi hláskami v jednotlivých slovách.

Žiaci boli počas samokorekcie a dedukcie pravidiel nútení rozmyšľať o jazyku a jeho vedomom použití a tým zapájali aj metakognitívne zručnosti. Použitím vizuálov a ďalších pomôcok žiaci zapájali viac zmyslov na osvojenie si pravidiel, čím sme aplikovali i MSL prístup k vyučovaniu. Bolo však zrejmé, že k automatizácii fonetických pravidiel je potrebný dlhší čas než len obdobie našej intervencie.

Pokiaľ ide o integrovaných žiakov, ich práca s fonetickými pravidlami bola pomalšia, vyžadovali si viac podpory zo strany učiteľa a viac času na vykonanie cvičení v porovnaní s intaktnými žiakmi. V prípadovej štúdii sme pozorovali troch integrovaných žiakov. Jeden žiak mal diagnostikovanú ADD, druhý žiak ADD, dyslexiu a dysortografiu a tretí s dyslexiou. Bolo zaujímavé sledovať, ako bol každý z nich špecifický v prejavoch na hodine, vo vzťahu k ostatným žiakom i v práci na hodine. Pokiaľ ide o metódu „Phonics”, každý žiak reagoval na jednotlivé cvičenia rôzne, avšak spoločným znakom bolo, že potrebovali viac času na

vykonanie cvičení a viac podpory z našej strany pri jednotlivých krokoch precvičovania fonologických zručností. Na to, aby sme im uľahčili prácu, sme v našich cvičeniach upravili riadkovanie a veľkosť písma, aby sa dyslektikom ľahšie pracovalo s písaným textom.

Počas intervencie nemali integrovaní žiaci problém porozumieť fonetickým pravidlám, ale ťažkosti im robili cvičenia, kde museli čítať a následne písať. Keď sme ale na tom istom cvičení pracovali spolu s nimi ústnou formou, ich reakcie boli rýchlejšie a správne. Na základe pozitívnych výsledkov v postteste pri čítaní a pozorovania práce integrovaných žiakov usudzujeme, že u žiakov nastalo porozumenie pravidlám metódy „Phonics”, ale prekážku vidíme hlavne v písomnom prejave. Žiaľ, z dôvodu časového obmedzenia výskumu nebolo možné venovať sa integrovaným žiakom dlhšie a museli sme sa sústrediť na celú skupinu.

Učitelia trávia so žiakmi značný čas a vidia ako integrácia funguje v praxi a aké sú jej výhody a nevýhody. Preto z výskumu vyplynuli sekundárne otázky, na ktoré sme sa pýtali vybraných učiteľov v interview. Zaujímalí sme sa o metodickú pripravenosť učiteľov, pozitíva a negatíva integrácie a ťažkosti pri vyučovaní anglickej výslovnosti.

Všetci opýtaní učitelia súhlasia s integráciou žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami, hoci zdôrazňujú, že metodická pripravenosť je nízka a žiadali by si viac podporných materiálov v tejto oblasti. Ako pozitívne hodnotia, že integrácia učí intaktných žiakov k tolerancii a porozumeniu. Na druhej strane, za negatíva považujú už spomínanú nedostatočnú metodickú pripravenosť a byrokráciu. Často krát odsudzujú i nedostatočný záujem zo strany rodiča, čo sa odzrkadľuje aj v práci s integrovaným žiakom.

Pokiaľ ide o proces učenia sa anglického jazyka, učitelia sa vyjadrili, že integrovaným žiakom spôsobuje značné ťažkosti čítanie a písanie, ale ostatné zručnosti bývajú zvyčajne porovnateľné s intaktnými žiakmi. Samozrejme, všetko sa odvíja od charakteru špecifickej edukačnej potreby a ďalších faktorov (práca doma, prítomnosť a podpora špeciálneho pedagóga, spolupráca s rodičmi a pod.).

5 Záver

Hoci výsledky experimentu nepriniesli markantné rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou, na základe nášho pozorovania usudzujeme, že metóda „Phonics” je vhodná a prospešná pri vyučovaní anglickej výslovnosti ako doplňujúca metóda k tradičným metódam a technikám. Sme si vedomí, že nakoľko sme pracovali so žiakmi v prirodzenom a nie laboratórnom prostredí, náš výskum ovplyvnilo mnoho faktorov. Za najvplyvnejšie faktory považujeme dĺžku výskumu, postoj a učiteľské zručnosti bežného i výskumného učiteľa, momentálny postoj žiakov a ich motiváciu či účasť na hodinách anglického jazyka (chrípkové obdobie, zápasy a preteky).

Nakoľko nebolo možné zaradiť do výskumu väčšiu vzorku respondentov, výsledky majú charakter experimentálnej sondy. Sme však presvedčení, že má zmysel aplikovať nové vyučovacie metódy, ktoré môžu spríjemniť a zefektívniť učenie sa cudzích jazykov. Reakcie a práca intaktných a integrovaných žiakov môžu slúžiť ako praktický príklad pre začínajúcich, ale i skúsenejších učiteľov a posunúť ich pedagogické skúsenosti najmä v oblasti vzdelávania integrovaných žiakov.

Summary

The structure of the research was based on the theoretical background focusing on three main parts: teaching pronunciation, the Phonics method and learners with specific learning differences. It can be said that practising pronunciation is basically hidden in many exercises, like reading aloud or in any speaking activity. On the one hand, it is right, but on the other hand, the whole process happens almost unconsciously without realizing certain facts. Therefore, the research was devoted to practising English pronunciation on a conscious level and observing learners' behaviour by applying the Phonics method.

The main directing of the research was determined by the results of the questionnaire and the content analysis where I wanted to find out the awareness and the use of the Phonics method. According to the results of the questionnaire and interview, 60% of the teachers are not aware of the Phonics method and do not use the phonetic exercises. The most common techniques used to teach English pronunciation are listen and repeat, reading aloud or singing songs that are often an integrated part of the regular exercises in the student's book. Although about 66% of the asked teachers practise pronunciation this way at each lesson, only 30% of the asked teachers purposefully devote their time to phonetic exercises in spite of the fact, that the phonetic exercises are present in the most commonly used student's book – Project. We found out, that there are phonetic exercises practising pronunciation, mostly on the segmental level, situated at the end of the book. However, we cannot talk about the Phonics approach or method completely as they do not practice the skills of segmenting, blending and phoneme manipulation and they seem to be more like additional activities not precisely referring to any topic or vocabulary practised in the student's book. Nevertheless, as the questionnaire shows, the phonetic exercises are often omitted.

The results of questionnaire and the content analysis and the awareness of the Phonics method directed the research the right way in order to form the research goals. The main aim of our research was to compare the effectiveness of the Phonics method combined with traditional methods and the sole traditional methods in teaching English pronunciation to young learners in a primary school in Nitra.

The results of the experiment show, that the experimental group where an intervention had been applied improved by 0.67% in a dictation test and by 3.18% in the reading test compared to the control group in a period of 5 months. On the one hand, the numeric data gave us tangible results, on the other hand, the observation of the students during the intervention gave us a deeper insight into the whole procedure of their work and a way of thinking. Although

the Phonics method is different, mostly because it has been aimed for the native speakers predominantly, the non-native learners were able to understand the phonetic rules, they were soon able to apply phonological skills to self-correct their pronunciation and most of all, they engaged their metacognitive skills by working with the pronunciation on a conscious level. Basically, I did not come across any obstacle with the intact learners, right the opposite, I was surprised how quickly they were able to react and come up with the similar sound examples. However, I realized, that they had tendency to mispronounce even those sounds that had already been covered, but after hints they were able to correct themselves quickly, without me correcting them. What is more, the MSL approach was applied as well by using visuals and other mnemonic aids to engage more senses by learners.

We also decided to study the Phonics method, because it has the characteristics that can help learners, for instance, dyslexic learners, who struggle with reading and writing in a foreign language. Although I claim, that the intact learners were able to understand phonetic instructions and apply them at the lesson, they needed more time and more of my guidance compared to the intact learners, because a dyslexic learner has a problem to carry out more actions at the same time and work at the same pace as the intact learners. However, as it can be seen from the interviews, we still know very little about teaching SpLD learners, and what is more, we often forget about the individualism of our learners at the lesson. Therefore, a variety of approaches, methods and activities is necessary to be applied at the lessons in order to fit the learning style of as many learners as possible. I also learnt, that the success of the integrated learners depends not only on school, but on the parents' attitude as well.

Regardless of whether a learner is intact or integrated, they are all individual in their personal characteristics and in their learning styles. I believe, that the research served its purpose and learners benefited from the intervention.

Although the results of the experiment were positive, and the observation indicates benefits of the Phonics method, I do not generalize the results and I consider them to be relevant mainly for this particular case as there were many factors that might have influenced the experiment (school engagement, teachers' abilities and learners' attitude towards learning, researcher's teaching skills, conditions for education, etc.). In the future research and a bigger sample and better time conditions may bring more relevant outcomes.

Použitá literatura

ADAMS, M. J. 1990. Beginning to read. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. 1990.

AL HOUT, R. 2016. How to include children with special educational needs and disabilities [online]. The United Kingdom: British Council, 2016 [cit. 2018-02-26]. Available at: <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-include-children-special-educational-needs-and-disabilities>>.

AHMAD, S. Z., et al. 2012. Applying phonic reading technique and multisensory approach with interactive multimedia for dyslexia children. In IEEE Colloquium. 2012. doi:10.1109/CHUSER.2012.6504375.

BADDELEY, A.D. 1986. Working memory. Oxford: Oxford University Press. 1986.

BARTON, S. 2016. Barton Reading and Spelling System. [online]. [cit. 2016-11-24] Retrieved from: <<https://bartonreading.com/>>.

BEARE, K. 2018. How to Teach Pronunciation [online]. The United States of America, 2018, 2018-01-25 [cit. 2018-01-28]. Retrieved from <<https://www.thoughtco.com/how-to-teach-pronunciation-1210483>>.

BENFORD, T. 2007. A comparative study of two methods of teaching reading: Phonics versus whole language. ProQuest Dissertations & Theses Global. (1984592911). Retrieved from <<https://search.proquest.com/docview/1984592911?accountid=32244>>.

BERNARD, H., 1994. Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches. 2nd ed. CA: AltaMira Press.

BIRCH, B.M. 2002. English L2 reading: Getting to the Bottom. London: Lawrence Erlbaum Associates.

BOWEY, J. A. 1998. Need for systematic synthetic phonics teaching within the early reading curriculum. Australian Psychologist, 41: 79–84.2006. doi:10.1080/00050060600610334

BURNS, P. C. et al. 1988. Teaching reading in today's elementary schools. 4th ed. USA: Houghton Mifflin Company, ISBN 0395357578.

Brooks, M. C.; Brooks, J. S. 2005. Whole language or Phonics: Improving language instruction through general. Et Cetera, 62(3), 271-280. Retrieved from <<http://search.proquest.com/docview/204121028?accountid=32244>>.

CHALL, J.S. 1967. Learning to read: The great debate (updated ed., 1983). New York: McGraw-Hill.

CARBO, M. 1996. Whole language or phonics? Use both!. The Education Digest, 61(6), 60. Retrieved from: <<https://search.proquest.com/docview/218175551?accountid=32244>>.

COHEN, L. et al. 2007. Research Methods in Education. 6th ed. New York: Routledge. ISBN 0-203-02905-4.

CROMBIE, M. 1999. Oreign Language Learning and Dyslexia. Retrieved August 20, 2016, from <http://www.hilarymccoll.co.uk/resources/Dxa1.pdf>.

DAHL, K. L.; SCHARER, P. L. 2000. Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research. *The Reading Teacher*, 53(7), 584-594. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/203274636?accountid=32244>.

DONOGHUE, R. 1968. Foreign languages and the elementary school child. USA: Wm. C. Brown Company Publishers, 1968. Library of Congress Catalogue Card Number: 68-16754.

SCHNEIDER, E.; CROMBIE, M. 2003. Dyslexia and foreign languages. London: David Fulton, 2003. ISBN 1853469661.

EMERSON, J. 2012. What is dyslexia – talks. [online] [cit. 2016-11-19.] Retrieved from: <http://www.dystalk.com/talks/31-what-is-dyslexia>.

GATHERCOLE, S.E. 1999. Cognitive approaches to the development of short-term memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 3rd ed., 410-419. 1999.

GILBERT, J. B. 2008. Teaching Pronunciation. New York: Cambridge University Press. 2008. ISBN: 139780521989275.

GILLINGHAM, B.; STILLMAN, B. 1960. Remedial training for children with specific disabilities in reading, writing and penmanship. Cambridge: Educators Publishing.

GRIFFITHS, B. 2011. Integrating pronunciation into classroom activities. [online]. British Council. Teaching English. 2011. [cit. 2017-06-10.] Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/integrating-pronunciation-classroom-activities>.

HANULIAKOVÁ, J. 2015. Aktivizujúce vyučovanie. 1.st ed. Bratislava: IRIS. 2015. ISBN 978-80-8153-036-4.

HARŤANSKÁ, J. 2004. Vyučovanie anglického jazyka na 1.stupni základnej školy. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2004. ISBN 80-8050-757-0.

HISKES, D. G. 2011. Phonics pathways: clear steps to easy reading and perfect spelling. San Francisco, 10th edition. CA: Jossey-Bass, a Wiley imprint, 2011. ISBN 9781118022436.

HAYCRAFT, J. 1978. An introduction to English language teaching. Longman. 1978. ISBN: 9780582556041.

International Dyslexia Association 2002. Definition of Dyslexia. [online] [cit. 2016.17.11.] Retrieved from: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>.

KORMOS, J., & SMITH, A. M. 2012. Teaching languages to students with specific learning differences. Bristol: Multilingual Matters.

KRÁČOVÁ, Z. 2011. Slovensko-anglická zvuková interferencia. Žilina: Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. 2011. 101 p. ISBN 978-80-554-0456-1.

KRÁĽOVÁ, Z. et al. 2017. Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. In: *System*. 65. 2017, pp 49-60. ISSN 0346-251X.

KRÁĽOVÁ, Z., SORÁDOVÁ, D. 2015. Foreign Language Learning Anxiety. Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for Foreign Language Teachers. Nitra: UKF in Nitra, 2015, pp. 91–100. DOI: 10.17846/SEN.2015.91-100.

Linguistic Phonics: Suggested Line of Progression and Word Bank for Primary Schools. 2009. Belfast: Southern Eastern Education and Library board, 2009. Retrieved from: <http://www.belb.org.uk/Parents/literacy_linguistic.asp?sm=37>.

LINSE, C. – NUNAN, D. 2005. Practical English Language Teaching: Young Learners. International ed. Boston: McGraw-Hill, 2005. 216p. ISBN 978-007-1257-275.

LUNDBERG, K. A. 1998. The Politics of Reading Instruction: Phonics and Whole Language in American Public Schools. [online]. Available at ProQuest Dissertations & Theses Global. 304479125. order no. 1394487. [cit. 2017-06-10.] Retrieved from: <<https://search.proquest.com/docview/304479125?accountid=32244>>.

McARTHUR, G. 2012. Phonics Training for English-Speaking Poor Readers. [CD-ROM]. Cochrane Database of Systematic Reviews, 2012. 12, no.12. [cit. 2017-06-10.] Retrieved from: CD 009115.

McARTHUR, G., and col. 2015. Replicability of sight word training and phonics training in poor readers: A randomised controlled trial. [online]. [cit. 2017-06-10.] Retrieved from: <<https://search.proquest.com/docview/1957628670?accountid=32244>>.

MORIN, A. 2014. A timeline of Learning and Attention Issues. [online]. 2014. [cit. 2016-11-13.] Retrieved from: <<https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/getting-started/what-you-need-to-know/a-timeline-of-learning-and-attention-issues>>.

Multisensory Structured Language Teaching, 2016. [online]. International Dyslexia Association, 2016. [cit. 2017-11-20.] Retrieved from: <<https://dyslexiaida.org/multisensory-structured-language-teaching/>>.

NICHOLSON, T. 1991. Do children read words better in context or in lists? A classic study revisited. In: *Journal of Educational Psychology*, 83: 444–450. 1991.

NOLEN, A. L.; PUTTEN, J. V. 2007. Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36(7), 401-407. 2007. Retrieved from: <<https://search.proquest.com/docview/216900972?accountid=32244>>.

NUTTAL, C. 1996. Teaching Reading Skills in a Foreign Language: 2nd edition. London: Heinemann. 1996.

PHILLIPS, S. 1993. Young learners. Oxford: Oxford University Press, 1993.

PIPER, T. 2005. Language and Learning: The Home and School Years. 3rd. ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2005.

Reading rockets: Phonics. [online]. 2017 [cit. 2017-11-26.] Retrieved from: <<http://www.readingrockets.org/teaching/reading-basics/phonics>>.

REID, E. 2016. Teaching English Pronunciation to Different Age Groups. In Jazykové, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIXI: zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. 2016. 39 p., p. 19-30.

ROACH, P. 2017. Phonetic training. [online]. [cit. 2017-11-26]. Retrieved from: <<http://www.peterroach.net/practical-phonetic-training.html>>.

SCHAARS, M. M. H., et al. 2017. Word Decoding Development during Phonics Instruction in Children at Risk for Dyslexia. 2017. *Dyslexia*, 23: 141–160. doi: <10.1002/dys.1556>.

SCHEELE, B.; GROEBEN, N. 1988. Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen: Francke Verlag, 1988. 175p. ISBN 3-7720-1769-X.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. 1994. Teaching English to Children: Longman keys to language learning. England: Longman, 1994. ISBN 058274606.

SCRIVENER, J. 2005. Learning teaching: a guidebook for English language teachers. 2nd ed. Oxford: MacMillan, 2005. ISBN 9781405013994.

SORÁDOVÁ, D. 2015. Teaching Reading and English Spelling to Young Learners in Slovakia and an English-Speaking Country. Diploma Thesis. Nitra, 2015.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. 1959. Speech and brain mechanisms. 9 × 6 in. Pp. 286 + xiv, fully illustrated. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. 1959. (London: Oxford University Press.) 35p.

PHILLIPS, S. 1993. Modern Teacher of English. Oxford University Press, 1993. 182 p. ISBN 0194371956.

STANCULEA, A. N. 2015. Teaching pronunciation through songs. *Journal Plus Education*, 2015. 177-184. XII, II. ISSN 1842-077X.

Synthetic versus Analytical Phonics: Which is best for my students? [online]. 2016 [cit. 2018-02-28]. Retrieved from: <<https://www.learningvillage.net/node/1790>>.

The FreeDictionary.com. [online] Retrieved from: <<http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/dyslexia>>.

The Learning Disabilities Association of New York State: Learning disabilities vs. Differences. [online]. 2008. [cit. 2017-11-13.] Retrieved from: <<http://www.ldanys.org/index.php?s=2&b=25>>.

TICE, J. G. 2004. Drilling 1 [online]. The United Kingdom, 2004 [cit. 2018-01-28.] Retrieved from: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/drilling-1>>.

ULLMAN, E. 2004. Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92, 231-270.

WALTHER, M. P. 1998. First-grade teachers blending phonics and whole language: Two case studies. In *ProQuest Dissertations & Theses Global*. (304442083). 1998, order no. 9906447 Retrieved from: <<https://search.proquest.com/docview/304442083?accountid=32244>>.

What are special educational needs?. 2016. [online]. The United Kingdom, 2018 [cit. 2018.02.26.] Retrieved from: <<https://www.nidirect.gov.uk/articles/what-are-special-educational-needs>>.

Wilson Language Training. 2016. [online]. [cit. 2016-24-11.] Retrieved from: <<http://www.wilsonlanguage.com/programs/wilson-reading-system/>> .

WRAY, D. 2002. *Teaching Literacy Effectively in the Primary School*. 2002.

WYSE, D.; STYLES, M. 2007. Synthetic phonics and the teaching of reading: the debate surrounding England's 'Rose Report'. *Literacy*. 41: 35–42. doi:10.1111/j.1467-9345.2007.00455.

ŽOVINEC, E. – KREJČOVÁ, L. – POSPÍŠILOVÁ, Z. 2014. Kognitívne a metakognitívne prístupy v dyslexii: Edukácia a poradenstvo. IRIS, 2014. ISBN 978-80-8153-018-0.

Prehľad publikačnej činnosti doktoranda

Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

SORÁDOVÁ, D.; KRÁĽOVÁ, Z. 2016. Correlation of motivation and achievement in learning a foreign language pronunciation. In *CIEAE 2016 : The 2. International Congress Students Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance*. Lisbon. 2016. pp. 300-312. ISBN 978-989-8753-34-2.

Vedecké práce v domácich recenzovaných vedeckých zborníkoch, monografiách

KRÁĽOVÁ, Z., SORÁDOVÁ, D. 2015. Foreign Language Learning Anxiety. In *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for Foreign Language Teachers*. Nitra: UKF in Nitra, 2015, pp. 91–100. DOI: 10.17846/SEN.2015.91-100.

SORÁDOVÁ, D. 2016. Teaching English through popular English songs. In *Teaching together, learning together = English Language Teaching Ideas*. Nitra: UKF. 2016. pp. 160-161. ISBN 978-80-558-0974-8,

Publikované príspevky na domácich vedeckých konferenciách

SORÁDOVÁ, D. 2016. Making English Spelling and Pronunciation Logical. In *LLCE 2016: súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* Stará Lesná. 2016. pp. 139-151. ISBN 978-80-89864-00-3.

Odborné práce v zahraničných zborníkoch

SORÁDOVÁ, D. 2017. Making English pronunciation and spelling logical for students with specific learning differences. In *Languages for Specific Purposes in Higher Education: Current Trends, Approaches and Issues : Proceedings from International Conference*. Brno. 2017. pp. 73-77. ISBN 978-80-214-558-0.

Zostavovateľské práce knižného charakteru

SORÁDOVÁ, D.; ŠIMKOVÁ, Z. 2016. LLCE 2016. Súčasný výzvy vo vyučovaní cudzích jazykov: ako ďalej?. Stará Lesná. 2016. ISBN 978-80-89864-00-3. 172 p.

SORÁDOVÁ, D.; PAULÍKOVÁ K. 2017. Foreign Languages and Cultures. Nitra: UKF. 2017. ISBN 978-80-558-1253-3. 96 p.

Recenzie v časopisoch a zborníkoch

SORÁDOVÁ, D. 2016. Základy didaktiky cudzích jazykov. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XL*. Bratislava: FZ Lingua. pp. 136. ISBN 978-80-8177-026-5.

Ohlasy

KOVÁČIKOVÁ, E.; REID, E. 2018. Brain Gym Exercises as Mindful Practices in English Lessons. In *Mindful Evolution. Conference proceedings Eichstatt 2016 and Thessaloniki 2017*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, pp. 114-122. ISBN 978-37815-2218-3.

KOVÁČIKOVÁ, E.; GAJDÁČOVÁ VESELÁ, K. 2016. Základy didaktiky cudzích jazykov. Nitra. 148 p.

SMETANOVÁ, E. 2015. Recenzný posudok knižnej publikácie. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXII*. Z-F LINGUA: Bratislava, 2015. pp. 149-151. ISBN 978-80-8177-017-3.

Poznámky