

INTERPRETATÍVNE SKÚMANIE VÝUČBY ANGLICKÉHO JAZYKA INTERAKCIA ŽIAKA A UČITEĽA S CUDZOJAZYČNÝM UČIVOM

INTERPRETATIVE RESEARCH OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING
TEACHER AND STUDENT INTERACTION WITH THE CONTENT OF THE STRUCTURE

DUŠAN KOSTRUB, MARTINA ŠIPOŠOVÁ

Abstract

The article deals with the qualitative research study carried out in the context of the English as a foreign language classroom (EFL) at higher secondary education level. The study focuses on the identification of inclination and diversion in interaction and their impact on the English language teaching process. The research results are interpreted by the concept map which represents identified relations between particular categories with regard to the induced research phenomenon. The research results highlight the preferred dominance of a particular teaching model and its consequences.

Keywords: teaching and learning process, English as a foreign language, interaction, inclination in interaction, diversion in interaction, qualitative research, concept map

Abstrakt

Autori vo vedeckej štúdií predkladajú dizajn kvalitatívneho skúmania výučby anglického jazyka v edukačnom kontexte vyššieho sekundárneho vzdelávania. V rámci tohto skúmania sa autori zameriavajú na identifikovanie interakčných príklonov/odklonov a ich dôsledkov vo výučbe anglického jazyka. Autori interpretujú výsledky výskumu formou konceptuálnej mapy, ktorá reprezentuje identifikované vzťahy medzi jednotlivými kategóriami skúmaných javov s indukovaným skúmaným fenoménom. Výsledky skúmania poukazujú na preferenciu jediného modelu výučby a na jeho dôsledky.

Kľúčové slová: výučba, angličtina ako cudzí jazyk, interakcia, interakčný príklon/odklon, kvalitatívny výskum, konceptuálna mapa

Úvod: Kvalitatívna paradigma ako nástroj skúmania edukačných javov

Ako kvalitatívni výskumníci interpretujeme humánne aktivity sociokultúrneho charakteru bez toho, aby sme sa ne pozerali cez prizmu teórií – koncepcií, modelov; ide nám o poznanie špecifickej ľudskej aktivity, akou je výučba. V tematickom rozhraní nám ide o poznanie výučby anglického jazyka v podmienkach vybraných škôl – ich učiteľov a žiakov. Tiež nebudeme pozorovanú skúmanú realitu posudzovať v zmysle napĺňania vzdelávacích obsahov, hoci tie tiež považujeme za významné, ani akýchkoľvek hodnotiacich kritérií. V tejto výskumnej štúdií nás zaujíma výlučne interakčný príklon/odklon učiteľa a žiaka/žiakov vo vyučovo-učebných činnostiach výučby anglického jazyka. Súčinnosť a vzájomnú komunikatívnu výmenu ako diskurzívne a kultúrne praktiky považujeme za základné a významovo zásadné pre účinnosť učenia sa a učenia iných. V súvislosti s našimi cieľmi a zámerom sa usilujeme zaradiť interakčné a transakčné akty do kategórie príklonu či odklonu. Súhlasíme s tvrdením, že realita existuje, ale to, čo má byť opisom reality, opisom nie je, ani nikdy nebude – to znamená, že náš svet, resp. naša realita, je vždy niečo, čo vytvárame (Rorty, In: Smith, 1995, s. 17). Podľa výskumníkov – interpretistov je potrebné a zároveň i možné načrtnúť pohyb ľudí v čase a priestore. Výskumníci sú interpretátormi toho, ako si ľudia vysvetľujú svoje konanie a konanie iných ľudí. Ľudia sú sebainterpretujúce bytosti. Konajú na základe istých dôvodov a stále sa usilujú interpretovať svoj vlastný výraz a výraz iných ľudí.

Výskumníci sú interpretátormi už interpretovaného sveta. Ako uvádzame v našich skorších úvahách „kvalitatívny výskum je v súlade s líniou princípov interpretatívnej paradigmy, t. z. zameriava sa na skúmanie subjektívnych skúseností jednotlivca a na rozpoznávanie dôležitosti, ktorú jednotlivec pripisuje špecifickým udalostiam. Ide o udalosti, pri ktorých nehrá rolu subjektívny pohľad výskumníka na skúmaný objekt. Cieľom kvalitatívneho výskumu je aktívne integrovať a detailne rozpoznať kogníciu subjektu týkajúcu sa skúmaného fenoménu v prirodzených a konkrétnych situáciách, ktoré zaujímajú výskumníka v kontexte bežných aktivít. Kvalitatívne skúmanie nič vopred nepredikuje” (pozri ďalej Kostруб, Šipošová, 2015, s. 89). Kvalitatívnej metodológii (presnejšie: kvalitatívnym výskumníkom) nejde o dokazovanie nejakej teórie, rozhodujúca je práve situácia vo výskume a nie to, čo si onej myslel a myslí výskumník. Situácia vo výskume, na ktorej sa (spolu)podieľajú dotknuté subjekty, predstavuje to prirodzené konanie, v ktorom možno odkrývať životné i profesijné príbehy subjektov cez ich kultúrne a diskurzívne praktiky, ktoré v tomto konaní uplatňujú. Odpovede na otázky: čo je to/prečo sa tak deje/prečo sa o tom tak hovorí a pod. sú zodpovedané spoločne a vzájomne. Nejde pritom o žiadnu aseptickú neutralitu, ale o pochopenie subjektívnych perspektív konajúcich subjektov. Subjektívne perspektívy konajúcich subjektov sú presvedčenia, rozhodnutia, viera, myšlienky, úvahy, omyly, chyby a pod. – toto všetko ovplyvňuje konanie, ktoré je navonok zjavné, ale zjavnosť kvalitatívnemu výskumníkovi nepostačuje. Kvalitatívne skúmanie znamená ísť do hĺbky. Kvalitatívne skúmanie, presnejšie jeho metodologické inštrumentárium, umožní odkrývať významy a zmysel; umožní vynáranie fenoménu/nov, ktorým subjekty prikladajú dôležitosť a vážnosť. Ako uvádza J. B. Miller (In: S. J. Grenz, 1997, s. 59), postmoderní vedci trvajú na tom, že nie sme diváci, ktorí pozerajú na svet, ale skôr účastníci toho, čo sa snažíme poznať. Výskumníci sa zaujímajú o to, o čo sa zaujíma väčšina ľudí – ako porozumieť sebe a iným. Kvalitatívne skúmanie v procese výučby umožňuje identifikovať viaceré príčinné podmienky (keďže proces výučby predstavuje riadenú participáciu v humánnych aktivitách na základe uskutočňovania kultúrnych a diskurzívnych praktík učiacich sa a vyučujúcich subjektov); proces výučby je časom i priestorom pre edukačné javy, stratégie, na ktoré majú vplyv rôzne intervenčné podmienky, ktorých vplyvom sú vyvolané následky. Celý proces výučby je pre kvalitatívneho výskumníka (vrátane subjektov výskumu) istým významovým interpretačným rámcom.

Významový interpretačný rámec umožňuje ilustrovať, analyzovať, pochopiť „to, čo a prečo sa deje.“ Interpretuje sa nadobudnutá a subjektmi reflektovaná skúsenosť, či a nakoľko ovplyvnila, či ovplyvňuje viacero subjektov a zasahuje do ich humánnej zložky. I keď kvalitatívny výskumník vstupuje do procesu výučby bez predpojatosti a bez presne vymedzených kontúr skúmania, vždy sa zameriava v skúmaní na prítomnosť a identifikovanie nezávislej entity (čo a kto pôsobí) a závislej entity (ako pôsobí a čo je následkom toho pôsobenia) v prirodzenom slede udalostí vo výučbe. Kvalitatívny výskumník očakáva, že sa niekde preukáže následok iniciovaný a vyvolaný činnosťami subjektov výskumu, aby mohol identifikovať závislú udalosť. Ak sa mu podarí identifikovať závislú udalosť, nemôže ju z kontextu vyberať, ale jeho povinnosťou je pochopiť ju kontextuálne (zasadenú do pôvodného kontextu). Uvedomuje si, že každý jav sa vyskytuje za určitých podmienok, ktorých pôvod/vznik však ani pred vstupom do výskumu, ani počas samotného skúmania kvalitatívny výskumník nepozná. Medzi mnohými podmienkami je potrebné rozpoznať tie, ktoré sú potrebné na konštituovanie samotného (skúmaného) javu. Kvalitatívny výskumník svoju pozornosť zameriava na spoznanie nevyhnutných (nie náhodných) podmienok a zároveň si overuje, či je skúmanie javu zodpovedajúce. Prístup kvalitatívneho výskumníka je akčne orientovaný v tom zmysle, že všetky subjekty zapojené do výskumu chápe a akceptuje v prvom rade ako sociokultúrne aktívne subjekty, t. z. ako členov istej komunity, ktorí majú isté úlohy v rámci rozličných činností, a tieto úlohy majú za určitých podmienok a okolností realizovať. Sú to práve subjekty výskumu, ktoré pripisujú udalostiam, podmienkam, činnostiam a ich následkom zodpovedajúci význam. V kolaborácii (ako najvyššom stupni spolupráce) s nimi má

kvalitatívne skúmanie charakter humánnej aktivity. Pre kvalitatívneho výskumníka je prirodzené hľadať informácie tam, kde sú. Získanie informácie je však len prvotným krokom. Kvalitatívny výskumník narába s mnohými informáciami, dôležité sú však tie, ktoré majú najvyšší a najprínosnejší vzťah, a preto môžu pomôcť odkryvať a objavovať významné štruktúry umožňujúce pochopiť konanie a pôsobenie subjektov výskumu.

Špecifická cudzojazyčnej edukácie

Základnými štyrmi komunikatívnymi (rečovými) spôsobilosťami, ktoré tvoria podstatu akejkolvek cudzojazyčnej edukácie sú čítanie s porozumením (reading comprehension), počúvanie s porozumením (listening comprehension), hovorenie – ústny prejav (speaking) a písanie (writing). Kým v minulosti bolo zaužívané rozlišovanie tzv. aktívnych (hovorenie a písanie) a pasívnych spôsobilostí (čítanie a počúvanie), dnes už s istotou odborníci v oblasti cudzojazyčnej edukácie odmietajú takúto diferenciaciu. Ani čítanie ani počúvanie nedovoľujú užívateľovi cudzieho jazyka zotrvať v tzv. pasívnej pozícii, práve naopak, tento je nútený adekvátne aktívne zapájať potrebné zmysly (zrak, sluch) a vlastnú kogníciu, aby bol schopný plniť a riešiť zadané úlohy. V tejto súvislosti uvažuje Kvapil (2010, s. 69) v intenciách tzv. bázevej gramotnosti, pod ktorou chápe čítanie ako „*primárnu psycholinguvistickú zručnosť, resp. študijnú kompetenciu, ktorá sa realizuje ako automatizované dekódovanie významov. Malý dôraz sa pritom kladie na obsahovú analýzu textu a jeho hlbšiu interpretáciu. Pre vyučovanie bázevého čítania a písania sú v škole vyhradené samostatné vyučovacie predmety – čítanie a písanie. Je však zarádzajúce, že ďalej neexistuje osobitný predmet, v ktorom by sa slovenskí žiaci učili systematicky pracovať s textom.*“ Kvapil ďalej uvádza: „*Čitateľská gramotnosť musí byť súčasťou všetkých predmetov. Častokrát sa stáva, že zodpovednosť za jej rozvoj sa rozplynie do neznáma. Do roku 2009 platné pedagogické dokumenty (učebné plány, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy atď.) neobsahovali pojem čitateľská gramotnosť. Používali sa pojmy čítanie, čitateľské zručnosti a pod. a aj to len v súvislosti s predmetom slovenský jazyk a literatúra*“ (Kvapil, 2010, s. 71).

V súčasnej dichotómii dominujú pojmy ako produktívne a receptívne spôsobilosti. Čítanie a počúvanie sú klasifikované ako receptívne, zatiaľ čo hovorenie a písanie ako produktívne spôsobilosti. Existuje vzájomné prepojenie jednotlivých produktívnych a receptívnych spôsobilostí. Hovorenie je najviac späté počúvaním s porozumením, nakoľko obe spôsobilosti sú realizované v rámci zvukovej verbálnej komunikácie. Písanie sa nevyhnutne viaže na čítanie s porozumením. Vo vzťahu k jazykovému cieľu je hovorenie nielen jeho trvalou a stabilnou súčasťou, ale aj prostriedkom rozvoja ostatných komunikatívnych spôsobilostí. I keď sme zdôraznili, že hovorenie je najviac späté počúvaním s porozumením, nemožno odhliadnuť od spätosti čítania s porozumením a písania. Obe produktívne spôsobilosti (hovorenie a písanie) majú veľa spoločného. Užívateľovi cudzieho jazyka nestačí, aby disponoval dostatočnou slovnou zásobou, gramatickými pravidlami a jazykovými funkciami. Užívateľ cudzieho jazyka musí jazykové poznanie realizovať v praxi, t. z. produkovať písaný či hovorený text s ohľadom na kontext. Podľa Z. Strakovej (2005) pri hovorení preukazuje užívateľ jazyka nielen tzv. jazykovú pripravenosť (linguistic readiness), ale taktiež psychologickú pripravenosť (psychological readiness), t. z. ochotu aktívne sa zapojiť do interakcie.

Z hľadiska rečovej činnosti pri učení sa cudzieho jazyka je nevyhnutné uvedomiť si, že tento zložitý proces, ktorý býva pri používaní materinského jazyka schematicky označovaný ako (S+A) → R, pričom (S) označuje situačný stimulus, (R) označuje reakciu človeka, (A) znamená lingvistický znak, je v cudzojazyčnej komunikácii ešte zložitejší, nakoľko sa schéma rozširuje (S+A+A1) → R. Ako uvádza E. Beneš a kol. (1970), keďže (R) vyvoláva komplexnú reakciu, hovoríme, že (R) má význam, ktorý sa v prípade cudzieho jazyka (A1) neodvodzuje priamo zo situácie, ale zo znaku materinského jazyka, takže rečový prejav je výsledkom vnútorného prekladania. Cudzojazyčný prejav je preto najviac ovplyvňovaný interferenciou

materinského jazyka a osobnosťou používateľa. P. Gavora (1987, s. 202) hovorí, že „ústny prejav je najťažšie osvojiteľná zručnosť zo všetkých štyroch cieľových komunikatívnych zručností. Ústny prejav je komunikatívnou zručnosťou, ktorá pri nedostatku komunikatívnych príležitostí najrýchlejšie atrofuje.“ Z vlastnej učiteľskej praxe konštatujeme, že bežným javom je, že žiak/študent po ukončení strednej školy, kde dostával príležitosť kontaktu s cudzím jazykom niekoľkokrát týždenne, po roku stráca plynulosť svojho prejavu, v priamej komunikácii váha, robí pauzy, stráca pružnosť reakcií v dialógu, navyše nastáva pokles v kvalite cudzojazyčnej výslovnosti rovnako na úrovni segmentov ako aj suprasegmentov. Nevyhnutným predpokladom plnohodnotného ústneho prejavu je rozsah ovládania lexikálnych a gramatických jazykových prostriedkov, ich vhodný výber v konkrétnych praktických situáciách. Dlhodobejším nepoužívaním jazykových prostriedkov nastáva ich zabúdanie, prípadne nevhodné či chybné využívanie ustálených spojení a frazeológie.

Hovorenie ako produktívna spôsobilosť býva niekedy nepresne stotožňované s komunikačnou kompetenciou. Je potrebné uviesť, že komunikačná kompetencia je nadradeným pojmom, nakoľko prechádza oboma produktívnymi spôsobilosťami (hovorenie a písanie) ako aj receptívnymi spôsobilosťami (čítanie a počúvanie s porozumením) a taktiež v sebe zahŕňa jazykové poznanie (jazykový systém/jazykové prostriedky). Komunikačná kompetencia sa vzťahuje na ústnu i písomnú formu jazyka, pričom ide o vzájomné pochopenie písomných a ústnych výpovedí tak, ako ich komunikujúci mysleli. V tejto súvislosti je dôležité zdôrazniť dichotomické rozlíšenie kompetencie a performancie, keďže kompetencia je to, čo človek ovláda/dokáže a performancia je to, ako to človek vykonáva. Len performanciou sa kompetencia rozvíja, udržiava a hodnotí. Bez komunikačnej kompetencie by nebolo možné realizovať a uplatňovať hovorenie či písanie a bez rozvíjania hovorenia či písania nemôže byť rozvíjaná komunikačná kompetencia.

Hovorenie (ústny prejav) žiaka sa realizuje prostredníctvom ústnej komunikácie, ktorá môže mať formu dialógu – interakcie alebo monológu – produkcie. M. Štulrajterová (2008) uvádza, že v cudzom jazyku sa žiaci pripravujú na interaktívnu aj produktívnu komunikáciu v rôznych situáciách. Z hľadiska známosti sú pre žiakov prirodzené a aktuálne najmä interaktívne situácie. Vo vyučovaní cudzích jazykov má význam kategorizácia dialógov na transakčné a interpersonálne. Komunikačným cieľom transakčných dialógov je vybavenie nejakej záležitosti, dosiahnutie zmeny, uspokojenie praktickej potreby. V transakčných dialógoch nie je cieľom účastníkov navzájom sa spoznať, ale vybaviť záležitosti – transakcie vecne a rýchlo. Ide napr. o ústne objednanie ubytovania, rezerváciu letenky, vybavenie sťažnosti, zistenie vlakových spojení a pod. Cieľom interpersonálnych dialógov je naopak nadväzovanie, rozvíjanie a udržiavanie sociálnych vzťahov, získanie priateľov a dobrej spoločenskej pozície. Žiaľ, veľakrát z praxe vyučovacej hodiny cudzieho jazyka vyplýva, že učitelia stotožňujú rozhovor dvoch žiakov s dialógom, resp. uprednostňujú typ monologickej produkcie, kedy žiak v lepšom prípade vlastnými slovami produkuje prečítaný text z učebnice. Ani rozhovor ani monológ nie je ústnou komunikáciou v pravom slova zmysle, keďže pri rozhovore žiakov v triede nastáva situácia, že si svoje repliky vopred namemorujú a pri monológu ide len o prezentáciu lexikálnych a gramatických prostriedkov v kontexte, čiže nie o prirodzené komunikovanie vychádzajúce z reálnych životných situácií.

Prítomnosť prvkov prirodzenej komunikácie je zohľadnená v základnej dichotómii aktivít rozvíjajúcich hovorenie (ústny prejav). Úlohy na rozvoj presnosti jazykového prejavu (accuracy-oriented speaking activities/systems-oriented or controlled activities) a úlohy na rozvoj plynulosti jazykového prejavu (fluency-oriented speaking activities/skill-oriented or free activities). Úlohy na rozvoj presnosti jazykového prejavu umožňujú žiakovi praktizovať novú slovnú zásobu, jazykové štruktúry, výslovnosť. Medzi tieto úlohy radíme drillové cvičenia (drills), niektoré druhy rolových úloh, ktoré sú vopred nacvičené (rehearsed speaking). Tieto úlohy však neumožňujú využívať interakčné prvky, ktoré sú typické pre prirodzený ústny prejav. Na tento účel slúžia úlohy na rozvoj plynulosti jazykového prejavu, ktoré umožňujú

žiaci využívajú rôznorodosť jazyka na vyslovenie svojich názorov, argumentovanie, riešenie problémových situácií a v neposlednom rade aj dosiahnutie kompromisu. Je však potrebné poskytnúť žiakovi určité podnety vychádzajúce z vypočutého či prečítaného textu, a preto úlohy na rozvoj plynulosti jazykového prejavu vyžadujú určitú jazykovú prípravu predtým než nastane ich realizácia. V tejto súvislosti je potrebné, aby si učiteľ uvedomil a dôsledne uplatňoval tzv. čakací čas 1 a čakací čas 2, keďže učiteľ je stále tým, ktorý v triede najčastejšie iniciuje interakciu formou kladení otázok žiakom. Učiteľ položí otázku a čaká na žiakovú odpoveď. Tento čas sa nazýva čakací čas 1. Interval, ktorý uplynie od ukončenia žiakovkej odpovede po reakciu učiteľa na túto odpoveď sa nazýva čakací čas 2. Typickým javom počas vyučovacej hodiny je, že učiteľia obávajúci sa hrozby „ticha“ na hodine, poskytujú žiakovi len veľmi krátky čakací čas 1 (čas, kedy si žiak má možnosť premyslieť odpoveď). Odborníkmi (Fisher, Gavora, Mareš, Rowe, White a P. M. Lightbown) bolo zistené, že veľakrát sa stáva, že čakací čas 1 je kratší ako jedna sekunda. V dôsledku krátkosti tohto času sa stáva, že žiaková odpoveď je povrchná, krátka, prípadne sa žiak snaží odpovedi úplne vyhnúť. P. Gavora (2003) navrhuje zvýšiť čakací čas 1 na tri sekundy („počítajte v duchu dvadsaťjeden, dvadsaťdva, dvadsaťtri, to trvá približne tri sekundy“), v dôsledku čoho žiaci dávajú viac odpovedí, odpovede sú dlhšie, zmysluplnejšie, majú kompaktnejšiu jazykovú formu, odpovedať sa hlási viac žiakov, väčší počet odpovedí má hypotetický alebo postulátový charakter, žiaci sami začínajú klásť otázky, zvyšuje sa záujem o učivo. M. B. Rowe (1986) taktiež navrhuje zvýšiť čakací čas 1 a 2 na tri až päť sekúnd. Z jej zistení vyplynulo, že pri tomto zvýšení boli eliminované zlyhania odpovedať na otázku, zvýšila sa dĺžka odpovede v počte slov, odpovede boli na základe intonácie istejšie a presvedčivejšie (t. z. len veľmi málo z nich bolo ukončených stúpajúcou intonáciou), zvýšil sa počet nevyžiadanych, ale vhodných odpovedí (t. z. odpovedí od žiakov, ktorí neboli vyvolaní na zodpovedanie otázky učiteľom), zvýšila sa vzájomná komunikácia žiak-žiak, žiaci sami začali klásť otázky. Z hľadiska zvýšenia čakacieho času 2 sa stávalo, že pri hodnotení žiakových odpovedí boli učiteľia ochotní akceptovať väčšiu variabilitu odpovedí, pýtali sa viac druhov otázok, ktoré boli zamerané viac na vyššie ako nižšie kognitívne procesy, menej otázok bolo zodpovedaných samotnými učiteľmi. Typickými úlohami na rozvoj plynulosti jazykového prejavu sú rolové úlohy, diskusie (skupinové, pyramídové), debaty, interview. Od učiteľa sa vyžaduje, aby rozhodol o organizačnej forme výučby (párová, práca v malých či väčších skupinkách), časovom rozmedzí, výsledku konkrétnej úlohy a poskytovaní spätnej väzby, pričom základným pravidlom musí byť učiteľovo nezasahovanie do učebných aktivít žiakov počas realizácie úloh na rozvoj plynulosti jazykového prejavu.

Dominantnosť vplyvu komunikácie v predmete anglický jazyk vyplýva predovšetkým z povahy tohto predmetu, v ktorom komunikovanie (ústne i písomné) vystupuje nielen ako prostriedok – transformácia učiva anglického jazyka do realizačnej podoby, ale jeho reálne zvládnutie na úrovni sekundárnych kompetencií a rozvíjania celkovej komunikačnej kompetencie žiakov sa v tomto predmete stáva cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Je známe, že edukačný cieľ, obsah a metódy nevystupujú vo vyučovaní priamo, ale sprostredkovane – sú realizované prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľa a žiakov. Učiteľ musí v súvislosti s dosahovaním cieľa vyučovacej hodiny nielen vybrať adekvátne metódy, techniky, vhodnú organizačnú formu hodiny, ale hlavne musí zväziť, čo má okrem realizácie svojej stratégie verbálne vysloviť, ako to má vysloviť a komu to má orientovať. O špecifickosti komunikácie v cudzojazyčnom vyučovaní hovorí R. Choděra (2006), pričom v didaktickom zmysle rozlišuje: cudzojazyčnú pseudokomunikáciu, autentickú učebnú cudzojazyčnú komunikáciu a autentickú neučebnú cudzojazyčnú komunikáciu. Cudzojazyčná pseudokomunikácia je realizovaná formou tzv. komunikatívnych (rečových) učebných úloh na rozdiel od jazykových učebných úloh, autentická učebná cudzojazyčná komunikácia je realizovaná vtedy, keď učiteľ riadi proces výučby pokynmi v cudzom jazyku a sprostredkúva kontakt žiaka s rodenými hovoriacimi a autentická neučebná cudzojazyčná

komunikácia je realizovaná mimo kurikulum, čiže v praxi. Najčastejším prípadom komunikácie vo vyučovaní cudzieho jazyka je tzv. cudzojazyčná pseudokomunikácia na rozdiel od autentickkej komunikácie v praxi/ mimo kurikula. Rozdielnosť týchto dvoch diametrálne odlišných typov komunikácie nachádzame predovšetkým v neautentickosti rôznych sociálnych rolí pri realizácii komunikatívnych úloh (napr. role-plays), nakoľko partneri komunikácie (učiteľ – žiak/žiaci) iba zastávajú a predstierajú tieto rozdielne sociálne roly (napr. rola predavačky a kupujúceho, zákazníka a čašníka v reštaurácii, neznámeho v meste pýtajúceho sa na smer cesty či kupujúceho si lístok na dopravný prostriedok atď.). Ďalej je potrebné poukázať aj na fiktívnosť prostredia danej komunikácie (imaginárnosť obchodu, reštaurácie, ulice v meste, pokladne na stanici atď.), keďže komunikácia sa odohráva v reálnom prostredí školskej triedy a nie v prirodzenom prostredí obchodu, reštaurácie, ulice v meste či pokladne na stanici. V neposlednom rade treba poukázať aj na kognitívnu zložku informácií, ktoré sú v danom type realizácie komunikatívnych úloh na hodine iba sekundárne, nakoľko vo väčšine typov úloh sú tieto informácie poskytnuté v zadaní úlohy a obaja partneri komunikácie sú s nimi vopred oboznámení; navyše učiteľovou úlohou je minimálne monitorovať, či bola obsahová zložka (t.z. informácie) prezentovaná v správnej forme (jazyková presnosť). I napriek množstvu prvkov pseudokomunikácie vo vyučovaní cudzieho jazyka je nespochybniteľné, že z didaktického hľadiska je táto komunikácia funkčná, pretože jej cieľom je predovšetkým realizácia a rozvoj kompetencií, ktoré žiak môže neskôr využívať v už spomínanej autentickkej neučebnej cudzojazyčnej komunikácii (v praxi).

Kvalitatívna štúdia

Výskumný problém

Problém definujeme na základe identifikovania aspektu nerovných pozícií učiaceho a učiaceho sa subjektu v nám dlhodobo pozorovanom a známom prostredí vyššieho sekundárneho vzdelávania (gymnazií). Nerovnú pozíciu chápeme v rovine poznávacej nadradenosti učiteľa. Súčasne je málo zastúpený rozvoj cudzojazyčných rečových spôsobilostí, pretože nami pozorované subjekty sa vo výučbe viac zameriavajú na ortogonálne faktory učenia sa vzdelávacích obsahov ako na pragmatickú stránku výučby cudzieho jazyka. Učiace subjekty používajú cudzojazyčné učebnice a pracovné zošity v rámci nich učebné úlohy predovšetkým na dosiahnutie jednoznačnej správnej odpovede zo strany učiaceho sa subjektu; počúvanie cudzojazyčných nahrávok; čítanie s porozumením, častokrát aj čítanie nahlas (vyučujúcimi často mylne považované za čítanie s porozumením); izolovaný nácvik správnej výslovnosti; učenie sa izolovaných lexikálnych jednotiek a ustálených spojení; precvičovanie gramatických štruktúr bez kontextuálnej proceduralizácie a následnej automatizácie. Takto realizovaná výučba je zameraná predovšetkým na presnosť, pričom vyučujúci dbá predovšetkým na odstránenie chybovosti v prejave žiaka, na rozvoj lingvistickej komunikačnej subkompetencie a poskytuje minimálny priestor na rozvíjanie ostatných subkompetencií (sociolingvistickej, diskurznej, strategickej, interkultúrnej). Žiak sa sústreďuje na absenciu chyby vo svojich prehovoroch. Psychologická stránka spočíva na vedome udržiavaných podmienkach s cieľom docieľiť presnosť namiesto udržiavania klímy podpory rozvíjania prirodzenosti cudzojazyčného prehovoru. Hovoríme o absencii vedomej podpory autonómie, identity a komplexnom rozvoji celkovej komunikačnej kompetencie žiaka, t. z. vyváženom rozvoji všetkých subkompetencií. Až chronickým javom cudzojazyčnej edukácie v podmienkach nášho školstva je jav, keď prichádza absolvent maturitnej skúšky z cudzieho jazyka na vysokú školu a s hrôzou zisťuje, že má síce dobrú úroveň poznatkov o jazyku, ale jeho vlastná spôsobilosť uplatňovať a pragmaticky využívať poznatky z lexikológie či gramatiky vo vlastnej rečovej produkcii, v plynulej interaktívnej komunikácii, je veľmi slabá, v ojedinelých prípadoch až nulová. V tejto súvislosti vzniká otázka, ako a či vôbec bol splnený jeden z hlavných cieľov cudzojazyčnej edukácie, t. z. cieľ komunikačný (jazykový), v ktorom ide o získanie komunikačnej

kompetencie žiakom, t. z. spôsobilosti riešiť praktické situácie v cieľovom jazyku s ohľadom na obsah, formu, štýl, diskurz, register, koherenciu a kohéznosť atď.

Výskumné ciele

Našími výskumnými cieľmi sú: skúmať a interpretovať didaktickú realitu z perspektívy subjektov výskumu; opísať edukačné javy a nachádzať vzájomné súvislosti – didaktické vzťahy v interakcii a transakcii subjektov vo výučbe anglického jazyka v kontexte stredných škôl (gymnázií) a porozumieť didaktickému uvažovaniu učiteľa o koncipovaní svojej výučby v tomto kontexte.

Výskumné otázky

V rámci realizovanej kvalitatívnej štúdie sme si stanovili tieto výskumné otázky:

1. *Čím sa zamestnávajú učitelia cudzieho (anglického) jazyka v čase koncipovania svojej výučby – čo tvorí prezenčný obsah úvah učiteľa?*
2. *Ktoré prvky učiteľovho konania sú prítomné vo výučbových činnostiach a prečo?*
3. *Čo tvorí predmetný obsah úvah pri posudzovaní uskutočnenej výučby zo strany učiteľa – čomu učiteľ pripisuje didaktický význam v súvislosti s výučbou?*
4. *Čo odhaľuje učiteľovo vyučovacie konanie?*

Výskumný zámer a plán

Výskumný zámer: V kolaborácii s učiacim subjektom odhaliť a interpretovať, čo stojí za jeho didaktickými rozhodnutiami v pozorovanom vyučovacom konaní v súvislosti s výučbou cudzieho jazyka (anglického jazyka). Výskumný plán: Realizovať pozorovanie v prostredí školského edukačného kontextu (vyššieho sekundárneho vzdelávania – gymnázií) v rozsahu umožňujúcom indukovať interpretované didaktické javy na základe ich saturácie. Cieľom prvej fázy výskumu (december 2012 – december 2013) bol zber dát formou participatívneho a neparticipatívneho pozorovania a tvorby videonahrávky. Cieľom druhej fázy (január 2013 – január 2014) bola realizácia fokusového interview. Tretia fáza výskumu (marec 2014 – jún 2015) bola zameraná na overovanie a korektívne diskusie so subjektmi výskumu; zároveň tiež na systematickú elaboráciu výskumného materiálu. Štvrtá fáza výskumu (júl 2015 – október 2015) predstavuje koncipovanie výskumnej štúdie.

Časové rozpätie výskumu a subjekty výskumu

Výskum bol realizovaný od decembra 2012 do októbra 2015. Subjektmi nášho výskumu sú učitelia anglického jazyka pôsobiaci vo vyššom sekundárnom vzdelávaní – v meste Bratislava, Bratislavskom kraji a Žilinskom kraji. Do výskumu bolo zaradených 12 kvalifikovaných učiteliek anglického jazyka s rôznymi dĺžkami učiteľskej praxe, min. 3 roky učiteľskej praxe. Výber subjektov bol zámerný. Všetky výskumné subjekty boli výskumníkmi vopred oslovené na participáciu vo výskume a preukázali dobrovoľnosť a ochotu participovať. Výskumné subjekty poskytli výskumníkovi informovaný súhlas a zároveň boli tieto subjekty ubezpečené o zachovaní anonymity v súvislosti s etikou výskumu. Charakteristika subjektov výskumu: učiteľky: Klaudia, Žaneta, Veronika a Laura – od 3 do 5 rokov učiteľskej praxe; učiteľky: Hana, Júlia, Eva, Marcela – od 15 do 20 rokov učiteľskej praxe a učiteľky: Katarína, Melánia, Kristína a Anna s učiteľskou praxou nad 25 rokov.

Výskumné nástroje, metódy

V rámci nášho skúmania sme uplatnili metódy zberu vizuálnych dát, ako je participatívne, ale aj neparticipatívne pozorovania tvorbou videonahrávky. Metódy zberu vizuálnych dát sú využiteľné pri objavovaní pozorovaných javov v konaní subjektu práve v kontexte vlastného, priameho konania. Pozorovania sme sústredili na získanie aspektov, ktoré sú relevantné vzhľadom na výskumné otázky. Išlo o selektívne pozorovanie, ako uvádzajú B. G.

Glaser a A. L. Strauss (1967, In: U. Flick, 2012, s. 151), vďaka ktorému môžeme získať centrálnu kategóriu. Je potrebné vykonať toľko pozorovaní, aby pozorované javy vo výskumnom materiáli umožnili saturáciu týchto javov. Pozorovanie bolo neštruktúrované a vyžadovalo sa, aby boli výskumníci – pozorovatelia zbavení odbornej i ľudskej predpojatosti a zaujatosti. V prípade participatívneho pozorovania bola evokovaná potreba zžiť sa s podmienkami prítomnými v školskom edukačnom kontexte, ako aj s ich špecifikami. To predpokladalo integrovane spojiť priamu participáciu, pozorovanie a introspekciu. Ako uvádza J. P. Spradley (1980, In: U. Flick, 2012, s. 155), treba brať do úvahy a akceptovať, že v rámci kvalitatívneho výskumu má pozorovanie nasledovné fázy: a) deskriptívne pozorovanie, b) lokalizované pozorovanie, c) selektívne pozorovanie. Druhým výskumným nástrojom bolo fókusové interview – ohniskový rozhovor (bližšie pozri napr.: R. K. Merton a P. L. Kendal, 1946 a i.) s cieľom získať personálny naratív, ktorý spočíva v prezentovaní (v našom výskume) videonahrávok subjektu výskumu a zachytení, analyzovaní subjektívnej perspektívy (subjektívnych definícií) pozorovaných situácií, tak aby ich subjekt výskumu mohol porovnávať. Personálne a sociálne konštrukcie (reprezentácie) chápeme ako východiskový bod v našom skúmaní, z ktorého možno seriózne indukovať interpretácie. Predloženie videonahrávok umožní subjektu výskumu situovať sa do situácií so zámerom reflektovať a analyzovať pozície. Ide o uvedomenie si, osobné zaujatie perspektívy, podporu osobnej decenterácie a koordinácie uhlov pohľadu subjektu výskumu bez zranenia jeho (seba)úcty. Samozrejme, zvažujúc i trianguláciu skúmaného objektu (skúmané javy), pretože podmienenosť toho, kto získava informáciu o dianí vo výskume; toho, ako sa prezentujú výskumné dáta a toho, kto ich porovnáva, závisí od situačného kontextu. Triangulácia perspektív subjektov nášho výskumu umožňuje proximitu skúmaného objektu (skúmaných javov) v interpretáciách poskytovaných samotnými subjektmi – zároveň je to istá transpozícia od pôvodných konštrukcií cez rekonštrukcie subjektívnych teórií. Triangulácia má konvergentný a dialektický charakter v legitimizácii informácie, ktorá sa vynára zo skúmania; tiež sa konštituuje v procese vzťahovosti rozličných uhlov pohľadu vzhľadom na skúmaný fenomén (L. M. Ferrer, C. P. Jiménez, 2006). Aby sme získali interpretácie od subjektov nášho výskumu, uvedomujeme si, že jednotlivé skúmané situácie sa od seba budú navzájom líšiť, rovnako ako sa budú líšiť aj subjekty nášho výskumu, hoci sme mali vopred stanovené kontúry skúmania.

Elaborácia výskumného materiálu

Našou výskumnou aktivitou sme získali objemné množstvo výskumného materiálu, ktorý podrobujeme analýze otvoreného kódovania, pretože ako prvé potrebujeme otvoriť text, nájsť v ňom štruktúry vypovedajúce o skúmanom fenoméne, vzťahujúce sa na výskumné otázky a súvisiace s výskumným problémom. Práve tieto možnosti výskumníkovi umožňujú zakotvená teória, s ktorou máme viacero skúseností. Otvorené kódovanie sme použili na prvotnú analýzu textu, v rámci ďalšej analýzy so zámerom saturácie jednotlivých kategórií sme uplatnili metódu konštantnej komparácie. Pri uplatňovaní metódy konštantnej komparácie nie je zámerom overovať univerzálnosť, ani potvrdiť príčiny, či iné vstupné údaje. Tento postup zabezpečuje saturáciu potrebnej informácie. Cieľom uplatňovania metódy konštantnej komparácie nie je verifikovanie, ale generovanie teórie. Sleduje sa veľkosť a sýtosť informácie v texte, až kým nie je dosiahnutá hladina saturácie. Ako uvádza W. J. Creswell (1998), proces získavania informácie (v zakotvenej teórii, ktorá korešponduje so stratégiou uplatňovania metódy konštantnej komparácie) je procesom „cickak“ (klúčkovanie), čo predstavuje vstúpiť do výskumného terénu a získať údaje, analyzovať ich, opätovne vstúpiť do výskumného terénu, získať údaje a analyzovať ich atď. Je potrebné toľkokrát vstúpiť do terénu, pokiaľ nebude kategória informácie výskumníkom zväzená ako nasýtená. Skúmaný fenomén nemá charakter definovaný pravdepodobnostnými kalkuláciami (ako napr. veľkosť, početnosť), ale je definovaný teoretickými kritériami saturácie kategórie relevantnými informáciami. Ak je napr. kritériom významosť, skúma sa kategória v súvislosti so skúmaným fenoménom dovtedy,

pokiaľ výskumník neodhalí (nezbadá to, čo sa v texte vynára) výpovednú súvislosť medzi skúmanými javmi. Hlavným cieľom uplatňovania stratégie metódy konštantnej komparácie je definovať koncepty (vďaka ich vynáraniu sa) v skúmaných javoch. Preto je potrebné, aby kvalitatívny výskumník disponoval kreativnosťou a kritickým myslením. Kvalitatívny výskumník má byť otvorený rozmanitým možnostiam, ktoré poskytuje kvalitatívna metodológia a využitie stratégie metódy konštantnej komparácie ako i samotný výskumný terén, má bádať/skúmať všetky dostupné možnosti bez toho, aby sa zameril výlučne na jednu jediná. Tiež má využívať rôzne výrazové (umenie, metafory, či postmoderné hyperboly) a záznamové (náčrty, schémy, mapy) prostriedky. Nepoužíva lineárny spôsob dedukovania, ale zostáva verný procesu detailizácie. V prípade, keď išlo o zistenia od jednotlivých subjektov, ktoré sa nám ukazovali ako kontrastné, uplatnili sme kontrastovanie prípadov. Medzi jednotlivými zisteniami sme nehľadali spojnice, ale pátrali sme, pokiaľ nám to bolo umožnené, potom, čo evokuje špecifiká v konaní a vo výpovediach týchto subjektov. Línia uvažovania nebola priamočiara, často sme sa vrátili na počiatok úvah subjektu nielen preto, aby sme sa uistili vo vzájomnom porozumení, ale i preto, aby sa zistené javy vydiskutovali s poukázaním na oprávnenú špecifickosť. Nezovšeobecňujeme, skôr sa usilujeme poukázať na prítomnosť zistení u subjektov nášho výskumu a na to, že tieto javy sú prítomné v rozsahu pokrytia všetkých výskumných subjektov. V rámci elaborácie výskumného materiálu sme využili aj analytické indukovanie, ktoré možno chápať v kontexte nášho výskumu ako poskytnutie nových odpovedí na staré otázky. Porozumenie javu/javom je základným metodologickým princípom a v tomto zmysle analytické indukovanie umožnilo vynoriť sa otázkam, ktoré nie sú nové; nové sú však odpovede na ne. Pochopiteľne, nový – iný sociokultúrny rozmer napĺňaný novými kognitívnymi nástrojmi a kognitívnymi protézami – generuje odpovede odporujúce konvenčnému mysleniu známemu z predchádzajúceho obdobia, v ktorom absentovala pluralita názorov. V súčasnosti je pluralita názorov prípustná, stráca sa však pôvodný význam slova názor. Autori tejto štúdie nepovažujú slová, vety pozbavené určitej kognitívnej hladiny a intelektovej náročnosti, za názor. V rámci nášho skúmania sme sa stretli i s výpoveďami pozbavenými kognitívnej hladiny a tieto boli prezentované ako vlastný, či spoločenský názor. Aj tieto výpovede sme využili rovnocenne s inými výpoveďami. V rámci elaborácie výskumného materiálu sme sa zamerali na subjekt, objekt (skúmané javy), jednotlivca a spoločnosť.

Výskumné zistenia

Z výskumného materiálu (textu) sme na základe analýzy dát uvedené relevantné kategórie distribuovali do dvoch primárnych kategórií; a to do kategórie interakčného príklonu a interakčného odklonu učiteľa a žiaka vo výučbe. Nasledujúce tabuľky č. 1 a č. 2 cez identifikované kategórie zobrazujú prítomné prvky učiteľovho konania vo výučbe; sú odpoveďou na výskumnú otázku č. 2: „*Ktoré prvky učiteľovho konania sú prítomné vo výučbových činnostiach a prečo?*“ Presnejšia špecifikácia zodpovedania tejto otázky sa nachádza v konceptuálnej mape a prislúchajúcom texte.

Tabuľka 1 Kategórie identifikujúce interakčný príklon učiteľa a žiaka vo výučbe

I.	Učiteľovo prezentovanie stratégie a jej zdieľanie spoločne a vzájomne so žiakmi.
II.	Učiteľovo prezentovanie stratégie – učiteľ odhaľuje svoj zámer, čo danou aktivitou chce dosiahnuť a vyslovuje predpoklady prijateľného spôsobu dosiahnutia jej cieľov žiakmi.
III.	Učiteľovo poskytovanie pozitívnej spätnej väzby žiakom, cieľom ktorej je podporovať ich v samooprave a motivovať ich do ďalšej učebnej činnosti.
IV.	Učiteľovo skúmanie kognitívnych procesov a pátranie po prekonceptoch žiakov, aby mohol prispôbiť svoj ďalší postup v procese didaktickej intervencie.
V.	Učiteľovo overovanie vlastného porozumenia jazykového prejavu žiaka (odpovedi žiaka), aby ju mohol ďalej vo výučbe rozvíjať.

VI.	Učiteľ v rámci svojej stratégie podporuje žiakov v uvažovaní o vlastných procesoch uvažovania.
VII.	Učiteľovo nepriame, ale zámerné podporovanie žiakov vo vyvodzovaní vlastných úvah o správnosti obsahu výsledku učebnej úlohy, jazykového prejavu (písomného a ústneho) vzhľadom na tému.
VIII.	Učiteľovo podporovanie žiaka v samostatnosti ohľadom realizácie učebnej úlohy.
IX.	Učiteľovo poskytovanie dostatočného čakacieho času 1 a 2.
X.	Učiteľovo podporovanie interakcie $\check{Z} \leftrightarrow U$, $\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$, $\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$.

Tabuľka 2 Kategórie identifikujúce interakčný odklon učiteľa a žiaka vo výučbe

1.	Učiteľovo zotrúvanie v trasmisívnom spôsobe výučby cudzieho jazyka.
2.	Učiteľova podpora a vyžadovanie pamäťovo-reproduktívneho učenia sa žiakov.
3.	Učiteľovo odmietanie spätnej väzby poskytovanej žiakmi navzájom.
4.	Učiteľovo neustála kontrola gramatickej správnosti žiakovho jazykového prejavu.
5.	Učiteľovo nahrádzanie samoopravy žiakovho jazykového prejavu uvádzaním „hotových“ správnych odpovedí v rámci gramatických štruktúr.
6.	Učiteľova neustála kontrola správnosti cudzojazyčnej výslovnosti žiaka s poskytovaním okamžitej spätnej spätnej korigujúcej väzby.
7.	Učiteľovo vynášanie súdov ohľadom učebných výkonov žiakov.
8.	Učiteľovo zameriavanie sa na interakciu s typovo „úspešnými žiakmi“.
9.	Prevaha učiteľovho prehovoru v cudzom jazyku na úkor žiaka (vysvetľovanie, kladenie prevažne zatvorených reproduktívnych otázok, opravovanie chýb ap.).
10.	Učiteľov nezaujem o negociáciu výberu obsahu učiva so žiakmi.
11.	Učiteľovo prerušenie žiakovho jazykového prejavu z dôvodu korekcie, príp. zadávanie ďalšej požiadavky zo strany učiteľa (napr. kladenie dvoch otázok súčasne).
12.	Učiteľovo prerušenie – skracovanie času žiakovho jazykového prejavu z dôvodu „ušetrenia“ času vo výučbe.
13.	Učiteľovo neposkytovanie dostatočného čakacieho času 1 a 2.
14.	Učiteľova obľuba – preferencia rozvíjania jednej subkompetencie v rámci celkovej komunikačnej kompetencie namiesto celého komplexu všetkých subkompetencií.
15.	Učiteľova obľuba v repetícii lexiky ako dôkazu žiakovej pripravenosti na výučbu.
16.	Učiteľova obľuba v repetícii gramatických pravidiel ako dôkazu žiakovej pripravenosti na výučbu.
17.	Učiteľovo nadhodnocovanie jazykového prejavu jazykovo zdatných žiakov.
18.	Učiteľova obľuba v uplatňovaní imperatívu v pedagogickej komunikácii.
19.	Učiteľova viera v predpísané jazykové učivo ako predpoklad pre úspešnosť zvládnutia prislúchajúceho ročníka.
20.	Učiteľovo presvedčenie, že množstvo rôznych domácich úloh primerane vyvažuje úsilie žiaka naučiť sa cudzí jazyk.
21.	Učiteľovo striktné pridržiavanie sa modelových jazykových ukážok v učebniciach, cvičebniciach a nahrávkach a ich vyžadovanie od žiaka.
22.	Učiteľovo fixovanie sa na známkovanie (piatimi stupňami) učebného cudzojazyčného výkonu žiaka ako výlučne jediného nástroja hodnotenia.

Odpoveďou na prvú výskumnú otázku: „Čím sa zamestnávajú učitelia cudzieho (anglického) jazyka v čase koncipovania svojej výučby – čo tvorí prezenčný obsah úvah učiteľa?“ sú naše zistenia, ktoré uvádzame v tabuľke č. 3. Z výskumného materiálu sme identifikovali dva základné aspekty: didaktický a cudzojazyčný aspekt.

Tabuľka 3 Obsah učiteľových úvah vzhľadom na proces výučby AJ

Didaktický aspekt	Cudzojazyčný aspekt
Odovzdať: vedomosti, zručnosti, schopnosti a návyky; Skúšať a overovať správnosť jazykového prejavu (písomného a ústneho); Známkovať; Pripravovať, zadávať a organizovať učebné úlohy, domáce úlohy; Naučiť anglický jazyk; Pripraviť žiakov na maturitnú skúšku z AJ.	Poskytovať správny jazykový vzor: vyhranené morfológické, lexikálno-sémantické, syntaktické a foneticko-fonologické roviny anglického jazyka; Vyžadovať zodpovedajúce jazykové štruktúry a ich správnosť; Vyžadovať foneticko-fonologickú rovinu anglického jazyka a jej správnosť; Vyžadovať lekciovú predpísanú lexiku a jej správnosť a početnosť.

Tabuľka 4 Kategórie identifikujúce dôsledok interakčného odklonu učiteľa a žiaka vo výučbe

a)	Žiak hľadá oporu u učiteľa, neuplatňuje vlastné učebné stratégie v realizovaní komunikatívnych učebných úloh.
b)	Žiak odpovedá stručne, či monotónne a bez záujmu.
c)	Žiak neprejavuje aktívny záujem o dobrovoľné angažovanie sa v komunikatívnych učebných úlohách.
d)	Žiak odpovedá s nevôľou a s predikovaním neúspechu, či nesprávnosti odpovede.
e)	Žiak odpovedá výlučne na adresné oslovenie/vyvolanie učiteľom.
f)	Žiak odpovedá len v rozsahu toho, čo učiteľ požaduje.
g)	Žiak neverbalizuje svoje myšlienky, názory, postoje v cudzom jazyku.
h)	Žiak plní učiteľom zadané učebné úlohy bez ním vyžiadanych dodatočných informácií.

Konceptuálna mapa, fenomén a ich interpretácia

V tejto časti výskumnej štúdie prezentujeme zodpovedanie tretej a štvrtej výskumnej otázky: „*Čo tvorí predmetný obsah úvah pri posudzovaní uskutočnenej výučby zo strany učiteľa – čomu učiteľ pripisuje didaktický význam v súvislosti s výučbou? Čo odhaľuje učiteľovo vyučovacie konanie?*“ Na interpretáciu zistení využívame konceptuálnu mapu a prislúchajúci text. Konceptuálna mapa je zobrazením identifikovaných vzťahov, súvislostí medzi nimi a skúmaného fenoménu.

Subjekty nášho výskumu interpretujú spôsob výučby ako entitu vzťahujúcu sa predovšetkým na ich počiatočnú, viacročnú a dlhoročnú učiteľskú prax. Vo výpovediach subjektov s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou nachádzame mechanickú rutinu, spokojnosť s každodennou profesijnou činnosťou, pridržiavanie sa svojho osvedčeného spôsobu, ktorý – keď prináša pozitívne výsledky, tak je nimi hodnotený ako prospešný. Keď prináša neúspech, poukazujú na výhovorky vydávané za fakty. Výhovorky vydávané za fakty je oblasť tvorená úvahami o tom, že vždy je čosi, čo bráni osobne vykonať profesijnú zmenu. „Čosi“ nie je abstraktným konštruktom, jeho obsahom sú fakty o dôležitosti, výhodnosti, prospešnosti, účelnosti v zotrvávaní pri tradičnej, transmisívnej, behavioristickej výučbe a spokojnosti so sebou samým ako pridanou hodnotou. Preto kategórie identifikujúce odklon učiteľa a žiaka vo výučbe predstavujú skôr ukážku osvedčeného rutinérstva – ich vzájomná prepojenosť a vzájomná závislosť sú zjavné. Subjekty nášho výskumu chápu pod konceptom „spôsob výučby“ najmä seba samého, ako určujúceho činiteľa, ktorý rozhoduje o tom, aký charakter bude mať proces výučby (počnúc plánovaním/pripravou a končiac evalváciou). Subjekty (s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou) nášho výskumu na výučbu nazerajú pod prizmou výhovoriek vydávaných za fakt, ktoré sú určujúce vo viacerých skúmaných ohľadoch a tieto sú tiež prítomné v opisovaných skúmaných javoch. Ide o oblasť, ktorá bola nami abstrahovaná z vypovedaných presvedčení, názorov, stanovisk subjektmi prezentovaného poznania a spojením identifikovaných kategórií. Vo výpovediach subjektov (s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou) rezonovali výhovorky vydávané za fakty

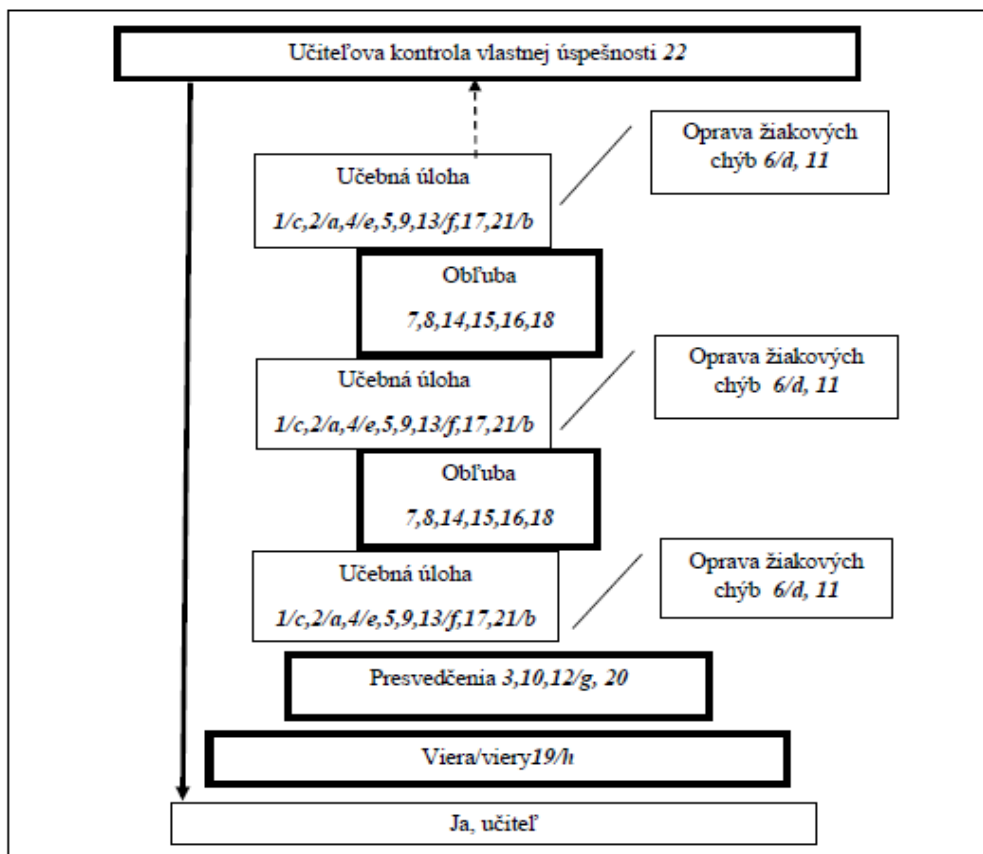
ako aspekty, ktoré ovplyvňujú samotné učiteľovo profesijné konanie. Pri pátraní po pôvode u samotných subjektov bolo zistené, že výhovorky vydávané za fakty využívajú najmä vtedy a práve vtedy, keď potrebujú upriamiť pozornosť na iné aspekty v situáciách a v komunikácii, ktoré by mohli odhaliť ich mechanickú rutinu, neochotu meniť seba i svoje prostredie, profesijnú únavu, statickosť, zotrúvanie v nimi zaužívanom spôsobe výučby anglického jazyka. Práve na nami položenú otázku *Ako inak by ste mohli ...?* sme získali výpovede, ktoré sú zaťažené tendenčne preferenciami jediného didaktického modelu. Podobne i výpovede, že „žiak by sa bezo mňa (učiteľa) na maturitu z anglického jazyka adekvátne nenaučil (nepripravil)“ nás udržiavajú v domnienke, že model „všetko pre žiaka, ale bez žiaka“ je subjektmi nášho výskumu najpriateľnejším modelom výučby pre nami skúmané subjekty učiteľov (s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou). Na čom sa táto domnienka zakladá? Na učiteľových presvedčeniach, na jeho pedagogickej viere v úspešnosť a účinnosť jeho vyučovania v prospech učebného výkonu žiakov. To sú silné entity učiteľovej pedagogickej osobnosti, ktoré ťažšie podliehajú zmenám. Tie by sa mohli transformovať, keby bol učiteľ vystavený iným (odlišným) profesijným situáciám (napr. zvnútra iniciovaná zmena koncepcie výučby). Tieto situácie však musia byť blízko – v zóne učiteľových potencialít, ale aj dostatočne ďaleko od nich, aby mohli poslúžiť ako istá profesijná výzva pre učiteľa. Učiteľ, ako kultúrny mediátor čelí intelektovým výzvam (napr. pravidelná účasť na rôznych formách kontinuálneho vzdelávania), tieto však nemôžu ním zostať nepovšimnuté. V rámci nášho výskumu bol učiteľ vystavený (seba)reflexii profesijného výkonu prostredníctvom jeho analýzy videonahrávky výučby. Takto získané výpovede evokovali ďalšiu otázku: „Čo pre vás znamená výučba anglického jazyka?“ Za touto otázkou nasledovala iná evokovaná otázka a tou bola otázka: „Kedy sa cítite vo výučbe anglického jazyka najlepšie?“ Za povšimnutie stojí jazyk, ktorý sme uplatnili pri formulácii otázok; tento jazyk zohľadňuje jazyk subjektov nášho výskumu. I tu nachádzame odpovede typu: „Keď môžem odovzdať vedomosti, schopnosti, zručnosti, návyky (...) žiakom...“. Pri pátraní potom, čo tvorí taký silný motivačný činiteľ pre učiteľa sme identifikovali (kategóriu) viera/viery a (kategóriu) presvedčenie. Viera v pedagogickú moc rozhodovať, určovať, požadovať, nariaďovať, hodnotiť, posúdiť (...) spolu s presvedčením, že „robím to všetko pre žiakov“ sú pevným základom pre profesijné konanie subjektov (s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou) nášho výskumu. Všetky subjekty nášho výskumu chápu vonkajšie ovplyvňovanie správania žiakov za profesijnú prirodzenosť. Maximalizujú svoju moc predovšetkým v otázkach hodnotenia a posúdenia učebného výkonu, ktorý však často zamieňajú za vynášanie súdov o správaní sa žiaka: „... nepripravený žiak, to je vlastne zlý žiak ..., on si potom nič neosvojí“. „Ale aj vyrušujúci žiak je nežiaducim“, je odpoveďou na inú evokovanú podotázku: „Vy máte vyrušujúcich žiakov?“

Vo výpovediach subjektov s počiatočnou učiteľskou praxou vádzame tieto zistenia: títo začínajúci učelia prichádzajú z akademického prostredia, ktoré im umožnilo byť teoreticky pripravenými v rovine lingvistiky, literatúry a didaktiky výučby anglického jazyka. I napriek tomu, že tieto tri zložky cudzojazyčnej prípravy sú na učiteľských fakultách rovnocenne zastúpené, zisťujeme, že u nich prevláda preferencia lingvistickej a literárnej zložky, predovšetkým ich encyklopedický a faktografický charakter. Učelia s počiatočnou učiteľskou praxou sa cítia byť istejší v otázkach poznatkov o jazyku a z jazyka, menej však z didaktiky výučby jazyka. Subjekty nášho výskumu síce vo svojich výpovediach opisujú a deklarujú svoju preferenciu inovatívnych prvkov výučby anglického jazyka (napr. indukčný spôsob výučby gramatiky, tzv. „discovery activities“, projektové vyučovanie, kolaboratívne učenie sa a. i.), avšak v samotnom pozorovanom profesijnom konaní opätovne nachádzame trasmisívny spôsob výučby anglického jazyka, s vyzdvihovanou úlohou adekvátne pripraviť žiakov strednej školy na maturitnú skúšku z anglického jazyka. Ďalším pozorovaným javom je potreba neustáleho vysvetľovania učiva žiakom, keďže učelia s počiatočnou učiteľskou praxou sú vyzývaní na striktné dodržiavanie (až preceňovanie) štátneho a školského vzdelávacieho programu.

Subjekty nášho výskumu s počiatočnou učiteľskou praxou preukázali obľubu v situovaní sa do pozície „zosobňovateľa jazykového modelu“ pre svojich žiakov, čo odôvodňujú predovšetkým ich bohatými cudzojazyčnými skúsenosťami, ktoré získali počas svojich zahraničných pobytov v rámci akademickej prípravy, čo ich (podľa ich slov) oprávňuje poskytovať tento model svojim žiakom; na rozdiel od subjektov s dlhoročnou a čiastočne viacročnou učiteľskou praxou.

Mentálne abstrahovaným fenoménom v našej štúdii je sebarefektívne vedomie učiteľovej úspešnosti, ktorú sme identifikovali na základe reflexie: „*Úspešný učiteľ*“ = *bezchybný žiak*.“ V zmysle tejto reflexie interpretujeme učiteľa (subjekt nášho výskumu) ako profesionála zakladajúceho si na takých profesijných činnostiach, ktoré mu majú zaručiť vlastnú úspešnosť.

Obrázok 1 Konceptuálna mapa



Potvrdenie si vlastnej úspešnosti je výsledkom viery, presvedčenia, výberu, organizovania a celkového profilu učebných úloh so žiakmi ako aj nevyhnutnej opravy žiakových chýb. Učiteľsi v triede zachováva autoritu v zmysle tradičného transmisívneho spôsobu výučby. Žiaci nie sú podporovaní v tvorivosti, ani v rozvoji autonómie a anglicky hovoria vtedy, ak sú vyzvaní učiteľom. Učiteľ je tým, kto dohliada na dodržiavanie jazykových noriem a sprostredkováva žiakom správnu odpoveď. V tejto súvislosti E. Homolová (2003) konštatuje, že kvalifikovaní domáci učelia anglického jazyka v slovenských gymnáziách uprednostňujú na svojich hodinách rýchlu komunikáciu s hladkým priebehom vo „svojej réžii.“

Namiesto záveru

Ako kvalitatívni výskumníci si kladieme otázky ako: a) vykonávame všetko správne?, b) sme obozretní? a najmä c) interpretujeme všetko korektné? J. K. Smith (1995, s. 21) nás upozorňuje na otázku: „Akým človekom sa stanem, keď jednu interpretáciu prijmem a druhú odmietnem?“ Zdôrazňujeme, že „narábame“ s interpretáciou poskytnutou a overenou zo strany subjektov nášho výskumu a v tomto zmysle je nami prezentovaná interpretácia založená na záujme, záveroch a hodnotách zmienených subjektov. Uvedomujeme si, že rôzni ľudia si rôzne situácie vysvetľujú rôzne. Z výskumného materiálu sme extrahovali tie dáta, vďaka ktorým sme porozumeli skúmaným javom na podklade interpretácií subjektov nášho výskumu. Zlučovanie dát do kategórií a následné zlučovanie kategórií do tematických oblastí sme uskutočnili prostredníctvom iteratívneho procesu. Kvalitatívni výskumníci neposkytujú matematické interpretácie, ale zámerom ich výskumov je identifikovať koncepty a vzťahy, konštruovať interpretačné súvislosti medzi nimi, ktoré sú nimi organizované do explikatívnych teoretických schém na základe opakujúcej sa pravidelnosti. Preto sme sa zamerali na hĺbkové štúdium – porozumenie komplexnejšej sociálnej reality – humánnej aktivity, ktorú v tejto výskumnej štúdií zastupuje výučba anglického jazyka vo vyššom sekundárnom vzdelávaní. Nešlo nám o deklarovanie istej skutočnosti, ale o deskripciu (opísanie) pôvodu a charakteru skúmanej skutočnosti vzhľadom na jej aktérov; o jej zasadenie do kontextu diania a spoluutvárania. Dodržiavali sme princípy kvalitatívnej metodológie (C. M. Wittrock, 1989): 1) reprodukovateľnosť – náš štandard skúmania je relevantný generovaniu signifikantnej informácie a sami ho uplatňujeme pri našich viacerých výskumoch; je reprodukovateľný ako vnútri, tak i vonku, 2) systematickosť (v súlade s J. P. Goetz a M. D. LeCompte, 1981) – analýza – interpretácia má byť uskutočnená systematicky, zameraná na vytváranie konštrukcií a vzťahov medzi nimi, čo predstavuje, že uplatnením kvalitatívnej metodológie sa uceleným spôsobom dosiahne proces teoretizácie. Systematizácia v kvalitatívnom výskume je neodmysliteľná, pretože ak sú údaje formalizované, systematizované, abstrahované, teoretizácia je dôsledkom mentálnej tvorivej aktivity a nie je čistou empiriou, či nejakou špekuláciou, 3) dôveryhodnosť – konštrukcia metodologického inventáru i výskumného aparátusa vzťahuje na skúmaný fenomén, 4) transparentnosť – náš výskum je opísaný presne tak, ako bol realizovaný a uvádzame stratégie uplatnené pri zbere údajov, ich elaborácii a interpretovaní. Náš výskum je transparentný, pretože bol vykonaný v kolaborácii so subjektmi, ktoré prejavili kongruentnosť ako s nami výskumníkmi, tak i s motívom, procesom a závermi výskumu.

Zoznam citovanej literatúry

- BENEŠ, E. et al. 1970. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN. 268 s. SPN 08-09-02.
- CRESWELL, W. J. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods and approaches*. New Delhi: SAGE. ISBN 0-7619-2441-8.
- FLICK, U. 2012. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GAVORA, P. 2003. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK v Bratislave. 197 s. ISBN 80-223-1716-0.
- GRENZ, S. 1997. *Úvod do postmodernismu*. Praha: Portál. 200 s. ISBN 80-85-4957-40.
- GOETZ, J. P. LeCOMPTE, M. D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HOMOLOVÁ, E. 2003. Individualizácia vyučovania anglického jazyka prostredníctvom učebných štýlov a učebných stratégií. In: *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 2*. Banská Bystrica: FHV UMB, s. 5 – 30. ISBN 80-8055-838-8.
- CHODĚRA, R. 2006. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: ACADEMIA. 212 s. ISBN 80-200-1213-3.

KOSTRUB, D., ŠIPOŠOVÁ, M. 2015. Význam kvalitatívnej paradigmy pre rozvíjanie pedagogickej vedy a skvalitňovanie výučby. In: *Sapere Aude. Koncepty dneška V*. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 89. ISBN 978-80-87952-09-2.

KVAPIL, R. 2010. Niekoľko poznámok k funkčnej gramotnosti. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium VI*. Zborník vedeckých prác. Bratislava: ZF Lingua, s. 69 a 71.

ROWE, M. B. 1986. Waittime: slowing down maybe a way of speeding up!. In: *Journal of teacher education*, 37(1), 43 – 50.

SMITH, K. J. 1995. Interpretatívne skúmanie: Praktická a morálna aktivita. In: *Pedagogická revue*, XLVII, č. 9 – 10, s. 16 – 25.

STRAKOVÁ, Z. 2005. *Teaching and Learning English Language*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. 138 s. ISBN 80-8068-340-9.

ŠTULRAJTEROVÁ, M. 2008. *Skúšanie ústneho prejavu v cudzom jazyku*. Banská Bystrica: FHV UMB. 102 s. ISBN 978-80-8083-636-8.

WITTRUCK, M. C. 1989. *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Kontakt

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: kostrub@fedu.uniba.sk

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav filologických štúdií
Katedra anglického jazyka a literatúry
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: siposova@fedu.uniba.sk