

FOREIGN LANGUAGE MICROTEACHING ANALYSIS

[ANALYZA MIKROVYUCOVANIA CUDZIEHO JAZYKA]

Alzbeta Lobotkova

doi: 10.18355/PG.2019.8.1.2

Abstract

Nowadays we are experiencing many models of systematic observation and subsequent analysis of the educational process. Many approaches focus only on the activity of the teacher. Micro-teaching analyzes, however, give the opportunity to assess the interactional process between teacher and student, not just the result. In this regard, the research study focuses on determining the motivational influence of the teacher on students, the style of the teacher's teaching and the development of cognitive functions of students during foreign language lessons. For this reason, using the AS9 analytical scheme, we have focused on observing and recording engagement units from teacher to students during the English and German lessons. The research sample was made up of teachers from a secondary vocational school in the Trenčín region. The results show that motivational action results of foreign language teachers do not respond to real motivational action due to the use of "filler words", the middle degree of directions and development of lower cognitive processes prevails.

20

Key words

micro-teaching analyzes, teaching lesson, foreign language, teacher's style of teaching, direction/non-direction index, motivation, motivation index, cognitive functions index

Anotácia

V súčasnosti sa stretávame s množstvom modelov systematického pozorovania a následnej analýzy edukačného procesu. Mnoho prístupov sa orientuje iba na činnosť učiteľa. Mikrovyučovacie analýzy však dávajú možnosť posudzovať interakčný proces medzi učiteľom a žiakom, a nie iba výsledok. V tomto zmysle sa výskumná štúdia orientuje na zistenie motivačného pôsobenia učiteľa na žiakov, štýlu učiteľovho vedenia vyučovania a rozvíjania kognitívnych funkcií u žiakov na hodinách cudzieho jazyka. Z tohto dôvodu sme sa prostredníctvom využitia analytickej schémy AS9 zamerali na pozorovanie a zaznamenávanie interakčných jednotiek smerujúcich od učiteľa k žiakom na hodinách anglického a nemeckého jazyka. Výskumnú vzorku tvorili učitelia zo stredných odborných škôl v trencianskom kraji. Z výsledkov vyplýva, že u učiteľov cudzích jazykov výsledky motivačného pôsobenia nezodpovedajú skutočnému motivačnému pôsobeniu z dôvodu využívania tzv. „barličiek“, prevláda stredný stupeň direktivity a rozvoj nižších kognitívnych procesov.

Kľúčové slová

mikrovyučovacie analýzy, vyučovacia hodina, cudzí jazyk, štýl učiteľovho vedenia vyučovania, index direktivity/nedirektivity, motivácia, index motivácie, index kognitívnych funkcií

Úvod

Výchovno – vzdelávací proces je veľmi zložitý proces, do ktorého vstupuje a ovplyvňuje ho veľké množstvo činiteľov. Za najdôležitejšie subjekty výchovno – vzdelávacieho procesu možno označiť osobnosť učiteľa a osobnosť žiaka, ktorí svojim interakčným prístupom k výučbe tvoria dôležité hľadisko v oblasti zvyšovania kvality výchovno – vzdelávacieho procesu. V súčasnosti je jednou z najvýraznejších metód zisťovania kvality výchovno – vzdelávacieho procesu práve mikrovyučovacia analýza, prostredníctvom ktorej sa vykonáva rozbor činností, aktivít, pohybov, správania, gest, ktoré sú účastné na vyučovacej hodine. Mikrovyučovacia analýza dáva možnosť pozorovať viacero oblastí edukácie, napríklad postupy učiteľa, zefektívnenie jeho práce, interakcia učiteľ – žiak a podobne. Okrem uvedeného však pomáhajú pozorovať aj mimopoznávacie procesy (napr. motivovanie žiakov učiteľom) Interakciu učiteľa a žiaka môžeme označiť aj ako základ cudzojazyčného vzdelávania, ktoré prebieha v určitých prispôbosených podmienkach a v podmienkach vyučovania cudzieho jazyka zohráva veľmi významné miesto aj motivačná a emocionálna oblasť psychiky učiacich sa (žiakov).

Teoretické východiská

Bez jazyka nie je komunikácia a bez znalosti cudzieho jazyka sa nedá uskutočňovať interkultúrna komunikácia (Průcha, J. 2010, s.107). Učiteľovo pôsobenie nielen vo vyučovaní cudzích jazykov by sa nemalo obmedzovať iba na spravovanie a riadenie kognitívnej/rozumovej činnosti žiakov, ale podstatné je aj upriamenie pozornosti na rad vzťahov, ktoré sa týkajú motivačnej oblasti. V súčasnosti sa stretávame s tou skutočnosťou, že žiaci považujú predmet cudzí jazyk za „neoblíbený“. V nadväznosti na „neoblíbenost“ predmetu a nedostatočnú motiváciu žiakov k učeniu sa cudzích jazykov autorka A. Butašová spolu s kolektívom autorov (2007, s.106) uvádzajú nasledovné faktory, v ktorých vidia nedostatočný záujem žiakov k cudziemu jazyku:

- „žiaci málo cestujú a nemajú väčšiu možnosť využívať cudzie jazyky v prirodzenom cudzojazyčnom prostredí,
- cudzie jazyky neovládajú ani niektorí učelia, dokonca v uspokojujúcej miere ani učelia cudzích jazykov,
- vyučovanie cudzích jazykov nie je zabezpečené po materiálnej stránke,
- cudzie jazyky patria pre cca 42% žiakov medzi neoblíbené predmety, čo je spôsobené ťažkým zapamätávaním cudzích výrazov“.

Aj z uvedeného dôvodu sa zo strany učiteľov cudzích jazykov očakáva, že budú žiacov, ktorí považujú cudzí jazyk za „neoblíbený“ predmet, motivovať svojou dôkladnou prípravou na vyučovanie, výberom metód a foriem, využívaním digitálnych technológií, učebných materiálov a podobne. V kontexte prípravy učiteľa na vyučovanie cudzieho jazyka sa

však v súčasnosti stretávame aj so základnými nedostatkami učiteľov, ktorí terminológiu cudzieho jazyka, ktorý vyučujú neovládajú dostatočne a nemajú dostatok času sa na vyučovanie dôkladne pripraviť. Z tohto dôvodu poukazuje autorka R. Vajdičková (2013, s.22) na nasledovné nedostatky učiteľov cudzích jazykov:

- „neprimeraná nadväznosť jednotlivých úrovní výučby na rôznych stupňoch škôl a v rámci jednotlivých škôl,
- pomerne veľká rozmanitosť metód, foriem a učebných materiálov,
- nedostatočnosť využívania autentických materiálov,
- rovnaké požiadavky na žiakov maturitných ročníkov stredných odborných škôl a žiakov gymnázií,
- pretrvávajúce preferovanie memorovania slovnej zásoby a komunikácie,
- malá integrácia poznatkov u učiteľov cudzích jazykov s obsahom učiva iného vyučovaného predmetu“.

Z uvedeného vyplýva, že v súčasnosti je nutné, aby sa venovala väčšia pozornosť rozvíjaniu takých schopností, ako je sebaovládanie, zvládanie emócií, motivácia, empatia, čo predpokladá najmä individuálny prístup k žiakom a uplatňovanie osobnosti učiteľa v procese výučby (Lobotková, A. 2016). Ak vychádzame z predpokladu, že cieľom výchovno – vzdelávacieho procesu je komplexne rozvinutá osobnosť, tak neoddeliteľnou súčasťou tohto procesu sú dve základné zložky: intelektová, v ktorej dominuje kognitívna stránka osobnosti žiaka a druhou zložkou je zložka emocionálna. Vyrcholením tvorivo – humanistickej výchovy je hľadanie kompromisu medzi humanistickým prístupom učiteľa k žiakom a jeho náročnosťou na výkony v oblasti kognitívnej a emocionálnej (Zelinová, M. 2004, s.153). V kontexte uvedeného aj Š. Švec (1997, s.135-136) rámcuje v modeli humanistickej zameranej výučby činnosť učiteľa do 10 kategórií:

1. Emocionalizácia vyučovania prostredníctvom schopností a radostí žiaka.
2. Prenášanie učiteľovho entuziazmu a vitality na žiakov, prejavovaním sebadôvery a zdravého sebavedomia učiteľa.
3. Stimulovanie žiakov k samostatnosti a tvorivosti.
4. Rešpektovanie jedinečnosti žiakov.
5. Podporovanie žiackej sebadôvery, sebaotvrdzovania a pomoc pri rozvoji pozitívneho sebaopätia.
6. Tolerovanie odlišných názorov, presvedčení, postojov, kultúrneho štýlu iných osôb.
7. Uprednostňovanie pozitívneho hodnotenia žiaka učiteľom a spolužiakmi, napríklad povzbudzovaním pri prežívaní neúspechu.
8. Morálna socializácia a rozvoj kultúrneho správania sa a prosociálneho konania žiakov.
9. Utváranie priaznivej socio-emočnej klímy a stimulatívneho prostredia v triede a v škole, napríklad navodením a zvládnutím situácií, ktoré umožňujú uplatniť individuálne potreby (potreba zdravia, bezpečia, náklonnosti, porozumenia a dôvery, spolupatričnosti, uznania a úcty, aktivity a úspechu, nezávislosti a voľnosti, potreba sebidentity).

10. Kombinované a ďalšie znaky a prejavy humanisticko – pedagogického zamýšľania, cítenia a konania.

Pre učiteľa by to teda malo znamenať, že jeho pôsobenie by sa nemalo obmedzovať iba na riadenie kognitívnej činnosti, ale najmä na vzájomný vzťah obsah učiva – učiteľ – žiak, s upriamením pozornosti na emocionálne – motivačný aspekt výučby a interakciu učiteľ – žiak, ktorá je obohatená o humanistický rámec.

V nadväznosti na teoretické východiská bolo hlavným zámerom zistiť motivačné pôsobenie učiteľa na žiaka, v akej miere je zastúpená miera direktivity/ nedirektivity u učiteľov stredných odborných škôl a rozvoj kognitívnych funkcií u žiakov na vyučovaní cudzích jazykov – anglického a nemeckého jazyka.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola tvorená učiteľmi cudzích jazykov (anglický jazyk, nemecký jazyk) zo stredných odborných škôl v trenčianskom kraji (N=4) (Tabuľka 1). Konkrétne učiteľmi zo Strednej odbornej školy obchodu a služieb v Trenčíne (N=2) a Obchodnej akadémie v Trenčíne (N=2).

Tabuľka 1 Charakteristika výskumnej vzorky (učitelia)

Pohlavie	N
Ž	4
M	0
Spolu	4

Metódy

Z dôvodu orientovania sa na činnosti učiteľa a posudzovania interakčného procesu medzi osobnosťou učiteľa a osobnosťou žiaka boli vo výskume využité analýzy mikrovyučovania, ktoré dávajú možnosť posudzovať uvedený interakčný proces učiteľ – žiak. Pri analýzach mikrovyučovania ide o rozbor konkrétnych aktivít, pohybov a správaní, ktoré sa priamo vyskytujú na vyučovacej hodine (Zelina, M. 2006).

Pri realizácii analýz mikrovyučovania bola zvolená analytická schéma AS9 ktorej autorom je M. Zelina a môžeme prostredníctvom nej sledovať direktivitu/ nedirektivitu učiteľa, rozvíjanie kognitívnych funkcií u žiakov a motiváciu, akú vyvoláva učiteľ svojimi verbálnymi reakciami u žiakov. Analytická schéma, podľa ktorej sa vo výskume postupovalo je nasledovná:

Analytická schéma AS9

A. Akceptácia žiakov

1. Súhlas, akceptácia žiaka, alebo jeho odpovede, činu
2. Pochvala, odmena, dobrá známka, pozitívne hodnotenie žiaka alebo triedy
3. Vyslovenie dôvery žiakom, povzbudenie do činnosti
4. Zaujímavé uvedenie látky, učiva, zaujímavá úloha
5. Výzvy, apely na činnosť, ale nie direktívneho charakteru

Q. Otázky učiteľa žiakom

1. Otázky na vnímanie, senzomotoriku a pamäť
2. Otázky na pochopenie, konvergentné myslenie, logické myslenie (príčinnosť, analýza, syntéza, aplikácia, zovšeobecnenie, dedukcia, indukcia)
3. Otázky na hodnotiace myslenie (podnety, ktoré vyzývajú žiaka niečo hodnotiť, zaujať svoj postoj. Môže to byť v oblasti racionálnej: správne – nesprávne; v oblasti etickej: dobré – zlé; v oblasti estetickej: krásne – škaredé. Patrí sem hodnotenie výkonu, správania žiakov žiakmi, keď dá a to podnet učiteľ.)
4. Otázky a podnety na tvorivé, divergentné myslenie
5. Otázky žiakov pedagógovi (osobné, organizačné, tematické, otázky na postup práce)

R. Negatívne hodnotenie žiakov

1. Negatívne hodnotenie, kritika, nesúhlas so žiakom
2. Opravy, korekcie
3. Irónia, sarkazmus, výsmech, nadávanie žiakom
4. Ponižovanie, trestanie
5. Chýbajúce hodnotenie výkonu žiaka po jeho odpovedi, výkone

24

T. Hovorenie učiteľa

1. Pokyny na prácu, organizačné pokyny
2. Príkazy, dirigovanie, nariadenia, povely
3. Vysvetľovanie látky, výklad učiva, prednáška
4. Neodôvodnené rozprávanie, odbiehanie od témy, opakovanie už povedaného, zdôrazňovanie autority učiteľa - „JA“
5. Poučanie, moralizovanie, „kázanie“
6. Jazykové, komunikačné prehršky: „barličky“ – opakované slová, echá – opakovanie odpovedí žiakov, nespisovné výrazy, rýchla reč, nejasná reč, zložité vety, cudzie slová,...

P. Gavora (2012, s.65) uvádza, že pri realizácii analýz mikrovučovania má pozorovateľ k dispozícii pozorovací hárok, ktorý riadi jeho pozorovanie, a do ktorého zaznamenáva výskyt pozorovaných javov. Do záznamového hároku sme z nahrávok zaznamenávali interakčné jednotky – vety, ktoré vyslovil učiteľ žiakom. Po sčítaní jednotlivých uvedených interakčných jednotiek v záznamovom hároku získavame celkový profil správania sa učiteľa v priebehu vyučovania a počítajú sa príslušné indexy. Jedná sa o index direktivity, index motivácie a index kognitívnych funkcií (Obrázok 1).

$$\text{Index direktivity} \quad \text{Id} = \frac{\text{A} + \text{Q}}{\text{T} + \text{R}}$$

$$\text{Index motivácie} \quad \text{Im} = \frac{\text{A}}{\text{R}}$$

$$\text{Index kognitívnych funkcií} \quad \text{Ikf} = \frac{\text{Q3} + \text{Q4}}{\text{Q1} + \text{Q2}}$$

Obrázok 1 Vzorce na výpočet indexu direktivity, indexu motivácie a indexu kognitívnych funkcií

Index direktivity je zameraný na sledovanie učiteľovho štýlu edukácie. Vzorec zodpovedajúci uvedenému indexu tvorí A (motivácia, oceňovanie a povzbudzovanie žiakov), Q (otázky na rozvoj kognitívnych procesov), R (negatívne hodnotenie žiakov) a T (rozprávanie učiteľa, napríklad výklad nového učiva, organizačné pokyny, pokyny na prácu). Delenie stupňov direktivity podľa M. Zelina (2006, s.103):

- 0,1-0,5 = vysoko direktívny učiteľ
- 0,51-0,79 = stredný stupeň direktivity
- 0,80-1,00= nižší stupeň direktivity
- 1,01-2,5 = nedirektívny učiteľ
- 2,6- a viac = vysoko nedirektívny učiteľ

Index motivácie je zameraný na sledovanie motivujúcich a demotivujúcich reakcií učiteľov smerom k žiakom. Vzorec zodpovedajúci indexu motivácie tvorí A (akceptácia žiakov – pozitívna motivácia), R (negatívne hodnotenie žiakov – negatívna motivácia).

Index kognitívnych funkcií je zameraný na sledovanie podnetov a otázok rozvíjajúcich pamäť, vnímanie (Q1), konvergentné myslenie, logické myslenie (Q2), hodnotiace myslenie (Q3), tvorivé, divergentné myslenie (Q4) (Lobotková, 2016). Aj v tomto prípade, ak učiteľ

dosiahne hodnotu nižšiu ako 1,0 možno tvrdiť, že dával žiakom podnety a úlohy, ktoré rozvíjali nižšie kognitívne procesy. Naopak, ak dosiahne hodnotu nad 1,0, dával žiakom podnety a úlohy, rozvíjajúce vyššie kognitívne procesy (Zelina, M. 2006).

Výsledky

Prostredníctvom analýz mikrovyučovania bol s použitím analytickej schémy AS9 sledovaný štýl edukácie učiteľov cudzích jazykov, rozvíjanie kognitívnych procesov u žiakov a motivácia, ktorú vyvoláva učiteľ svojimi verbálnymi reakciami na predmetoch cudzieho jazyka – anglického a nemeckého jazyka. U jednotlivých učiteľov boli nahrávané 2 vyučovacie hodiny. V konečnom dôsledku bolo nahratých 8 vyučovacích hodín na stredných školách u 4 učiteľov. Na každej vyučovacej hodine bol priebeh

vyučovania sledovaný osobne, čím bolo uskutočnené priame a komplexné pozorovanie. Následne prebiehala realizácia prepisu z diania vyučovacej hodiny a podľa zvolenej analytickej schémy (AS9) kódovanie a zaradovanie jednotlivých interakčných jednotiek. Na základe početnosti jednotlivých interakčných jednotiek v oblastiach sa počítal index direktivity, index motivácie a index kognitívnych funkcií pre príslušných učiteľov. Výsledky analýzy sú prezentované nižšie.

Tabuľka 2 Hodnoty indexov (direktivity/nedirektivity, motivácie, kognitívnych funkcií) pre jednotlivých učiteľov

	Id	Im	Ikf
Učiteľ 1	0,50	1,82	0,72
Učiteľ 2	1,05	1,39	0,28
Učiteľ 3	1,12	1,95	0,18
Učiteľ 4	0,68	1,72	0,16

**Pozn.: Id – index direktivity, Im – index motivácie, Ikf – index kognitívnych funkcií*

V tabuľke 2 sú prezentované hodnoty jednotlivých indexov (direktivity/nedirektivity, motivácie, kognitívnych funkcií) pre jednotlivých učiteľov. Z výsledkov uvedených hodnôt vyplýva u jednotlivých učiteľov nasledovné:

Učiteľ 1 – z hodnôt uvedených v tabuľke 2 vyplýva, že učiteľ vo veľkej miere motivoval žiakov, bol vysoko direktívny a rozvíjal nižšie kognitívne procesy. Kvantitatívne analýzy mikrovyučovania však dopĺňam kvalitatívnu analýzou.

Aj napriek tomu, že bolo u Učiteľa 1 komplexne za celú kategóriu A zaznamenaných v priemere 7.1 akceptujúcich reakcií, dopĺňam túto skutočnosť kvalitatívnu analýzou najmä z toho dôvodu, že učiteľ na hodine používal slová súhlasov, pochvál a odmien ako svoju „barličku“ [„...,dobre“; „dobre správne“; „hej, dobre“;...], čo sa odzrkadlilo aj na výslednom indexe motivácie.

Index direktivity má hodnotu nižšiu ako 1.0, čo bolo spôsobené najmä početnosťou interakčných jednotiek za negatívne hodnotenie žiakov, konkrétne za oblasť R1(negatívne hodnotenie, nesúhlas so žiakmi) a R2 (opravy a korekcie) a početnosťou interakčných jednotiek za kategóriu hovorenia učiteľa, najmä v oblasti T1 a T2, kedy prostredníctvom príkazov a nariadení vyzýval a upozorňoval žiakov na nedostatky, čo sa odrazilo aj na jeho nedostatočnej motivácii.

Vzhľadom na skutočnosť, že učiteľ počas svojich hodín upriamoval pozornosť na výklad učiva a preferoval pokyny, povely na prácu, nariadenia a príkazy, sa nepriaznivo prejavilo v oblasti rozvoja kognitívnych funkcií. Azda najpriaznivejšie sa prejavili otázky smerujúce na pochopenie

preberaného učiva. Počas expozičnej fázy vyučovacieho procesu, v priebehu vysvetľovania nového učiva sa učiteľ neustále pýtal žiakov otázky typu [„rozumiete? Môžem pokračovať ďalej?“; „...pýtajte sa ak niečomu nerozumiete“; „...pochopili ste?“;...]. Index kognitívnych funkcií dosiahol hodnotu pod 1,0, konkrétne 0,72 na základe čoho možno tvrdiť, že učiteľ dával podnety a otázky žiakom rozvíjajúce nižšie kognitívne procesy.

Učiteľ 2 – z hodnôt uvedených v tabuľke 2 vyplýva, že učiteľ žiakov motivuje, preferuje nedirektívne vedenie vyučovania a rozvíja nižšie kognitívne procesy.

Aj napriek tomu, že bolo u Učiteľa2 komplexne za celú kategóriu R, za oblasť negatívneho hodnotenia zaznamenaných oproti ostatným učiteľom najviac, t.j. v priemere 4,8 interakčných jednotiek v našom prípade neznamená, že učiteľ nerozvíjal u žiakov motiváciu. Vyplývajú z tej skutočnosti, že bola u učiteľa zaznamenaná vysoká početnosť za organizačné pokyny a pokyny na prácu, sa vo veľkej miere prejavilo v súhlasoch a akceptáciách odpovedí žiakov.

Táto skutočnosť sa prejavila aj na výslednom indexe direktivity, kde sa preukázalo, že učiteľ preferuje nedirektívne vedenie vyučovania. Index má hodnotu nad 1,0 (Id= 1,05), čo bolo spôsobené najmä vysokým číslom za súhlasné a akceptujúce reakcie učiteľa smerom k žiakom (A1) a nízkymi hodnotami za oblasť R (negatívne hodnotenie). Vysoká hodnota bola u učiteľa dosiahnutá aj v kategórii Q, konkrétne Q1 a Q2, čo sa však odrazilo aj na výslednom indexe kognitívnych funkcií.

Najmä v úvodnej fáze vyučovacieho procesu, počas opakovania, a vo fixačnej etape vyučovacieho procesu, kedy učiteľ kládol učiteľ žiakom otázky na zopakovanie preberaného učiva čo zodpovedá indexu kognitívnych funkcií, ktorý dosiahol hodnotu pod 1,0. To znamená, že učiteľ aj v tomto prípade rozvíjal najmä nižšie kognitívne procesy (I_{kf}= 0,27).

Učiteľ 3 – z hodnôt uvedených v tabuľke 2 vyplýva, že učiteľ rozvíja u žiakov motiváciu, preferuje nedirektívne vedenie vyučovania a rozvíja nižšie kognitívne procesy.

Z pozorovania priemerov za celú kategóriu A a za celú kategóriu R vyplýva, že Učiteľ3 vo väčšej miere preferoval najmä súhlasné a akceptujúce reakcie v porovnaní s využívaním negatívnych hodnotení. Učiteľ pôsobil uvoľneným dojmom a index motivácie bol spôsobený najmä vysokým číslom za A1 a A5. Najvyššiu početnosť za kategóriu R, získal najmä v oblasti R5, kedy absentovala akákoľvek reakcia učiteľa. Učiteľ v motivačnej fáze vyučovacieho procesu vzbudil záujem žiakov o nové učivo (pieseň GANGNAM STYLE), ktorú následne v expozičnej fáze spoločne analyzovali. Žiaci sa aktívne zapájali, učiteľ mal stanovené spôsoby ako pristupovať k žiakom, ako ich vyzývať k činnosti.

Vyššie uvedený spôsob výučby aký učiteľ preferoval, sa prejavil aj na výslednom indexe direktivity, kde sa potvrdilo, že učiteľ preferoval nedirektívny spôsob vedenia vyučovania. Aj v tomto prípade bol index, ktorý dosiahol hodnotu nad 1,0 (Id= 1,12), spôsobený najmä vysokým číslom za súhlasné a akceptujúce reakcie učiteľa smerom k žiakom (A1) a nízkymi

hodnotami za oblasť R, za negatívne hodnotenie. Aj Učiteľ3 vysokú hodnotu dosiahol v kategórii Q, konkrétne Q1 a Q2. Otázky na logické myslenie a pochopenie kládol žiakom najmä v expozičnej časti vyučovacieho procesu, čím získali správne predstavy o učive a o osvojení si učiva, a dbal najmä na aktivitu a aktívne zapájanie žiakov. Kladenie otázok na pochopenie a logické myslenie sa však odrazilo aj na výslednom indexe kognitívnych funkcií. Aj v tomto prípade hodnota indexu kognitívnych funkcií, ktorá dosiahla hodnotu pod 1.0 znamená, že učiteľ rozvíjal nižšie kognitívne procesy (Ikf= 0,18).

Učiteľ 4 – z hodnôt uvedených v tabuľke 2 vyplýva, že učiteľ žiakov motivuje, prevažuje u neho stredný stupeň direktivity a rozvíja nižšie kognitívne procesy.

Podobne tak ako Učiteľ1, aj Učiteľ4 využíval v priebehu vyučovania „barličky“. Učiteľ striktnie inštruoval žiakov a rázne vyzýval žiakov k odpovediam, stereotypne využíval slovíčka typu „dobré“; „áno dobre“, „hej“. Týmto sa zvýšil počet za kategóriu A, ktorý však nezodpovedá jeho skutočnému motivačnému pôsobeniu. Aj napriek tomu, že sa učiteľ snažil povzbudzovať žiakov, malo to skôr negatívny dopad, snažil sa veľmi rýchlo prebrať učivo [„*podme, podme snažte sa písať rýchlejším tempom*“; „*podme chcem to s vami postíhať prejsť*“;...]. Nadobúdala som pocit, že učiteľ sa snažil prebrať veľmi veľa učiva za 45-minútovú vyučovaciu hodinu. Aj v prípade Učiteľa4 sa vo veľkej miere zaznamenali nonverbálne reakcie, avšak negatívneho charakteru. Neustále napomínanie žiakov sa prejavovalo najmä tleskaním učiteľa, priložením prsta k ústam, zaháňaním sa. Aj tieto faktory sa odzrkadlili na výslednom indexe direktivity, ktorý zodpovedá strednému stupňu direktivity (Id= 0,68). Tento bol spôsobený najmä vysokým číslom v kategórii T, konkrétne T1 a T2.

Aj využívanie príkazov, výklad nového učiva sa negatívne odzrkadlilo na rozvoji kognitívnych funkcií. Azda najpriaznivejšie sa prejavil rozvoj kognitívnych funkcií iba v oblasti Q1 a Q2. Aj v tomto prípade kládol otázky na pochopenie a logické myslenie iba v obmedzenej miere, najmä vo fixačnej fáze vyučovacieho procesu, pričom otázky na pamäť prevažovali už v expozičnej, počas vysvetľovania [„*aký má člen Wasser, to sme mali už na minulej hodine*“;...]. Vyplývajú z toho, že učiteľ využíval predovšetkým otázky a podnety na pamäť, pochopenie, v obmedzenej miere na logické myslenie, rozvíjal u žiakov nižšie kognitívne procesy. Tomu zodpovedá aj dosiahnutá hodnota Ikf (0,16) (Lobotková, A. 2016).

Diskusia

Cieľom výskumnej štúdie bolo zistiť motivačné pôsobenie učiteľa na žiaka, do akej miery je zastúpená miera direktivity / nedirektivity u učiteľov stredných odborných škôl jazykov a rozvoj kognitívnych funkcií u žiakov pri vyučovaní cudzích. Resp. cieľom bolo na základe analýz mikrovyučovania zistiť index direktivity/ nedirektivity, index motivácie a index kognitívnych funkcií jednotlivých učiteľov v zmysle prístupu k žiakom. Aj výsledky výskumov C. H. Edwardsa a V. Wattsa (2008) poukazujú na to, že medzi osobnosťou učiteľa a osobnosťou žiaka by mal existovať pozitívny vzťah, ktorý je základnou zásadou nedirektívneho prístupu učiteľa k žiakom. Aj z tohto dôvodu M. Zelina (2006, s.27) uvádza, že učiteľ by mal byť k svojim

žiakom menej direktívny, skôr nedirektívny, citovo angažovaný, empatický a s vysokou, diferencovanou náročnosťou. Učiteľ tak môže zabezpečiť akékoľvek učebné materiály pre žiakov, bez ohľadu na predmet a budú pre žiakov zaujímavé a vzrušujúce. Na základe početnosti jednotlivých interakčných jednotiek v jednotlivých oblastiach som počítala index direktivity/ nedirektivity, index motivácie a index kognitívnych funkcií pre príslušných učiteľov cudzích jazykov. Na základe jednotlivých výsledkov som dospela k záveru, že u 50% učiteľov prevláda nedirektívny štýl edukácie, konkrétne u Učiteľa2 a u Učiteľa3. U Učiteľa1 a u Učiteľa4 bol zastúpený direktívny štýl edukácie, ktorý sa odrazil najmä oblasťou hovorenia učiteľa (pokyny na prácu, vysvetľovanie, výklad učiva, príkazy). Od učiteľa sa však očakáva, že bude žiakov v priebehu vyučovania sledovať a bude vedieť predne diagnostikovať aj ich motiváciu, pretože význam motivácie k učebnej činnosti na vyučovaní je nezanedbateľný. Na základe výsledkov vyplýva, že iba u Učiteľa2 a u Učiteľa3 motivácia žiakov zodpovedá skutočnému motivačnému pôsobeniu. Učítelia žiakov zapájali do činnosti na vyučovacej hodine, dávali žiakom súhlasné a akceptujúce reakcie. Z výsledkov vyplýva, že všetci učítelia rozvíjajú iba nižšie kognitívne procesy. Aj M. Zelinová (2004, s.142) uvádza, že, paradoxom vzdelávacieho procesu v tradičnej škole je, že sa vo väčšine prípadov využívajú podnety iba na rozvoj nižších kognitívnych procesov a rozvoj vyšších kognitívnych procesov sa zanedbáva.

Bibliographic references

- BUTASOVA, A. a kol. 2007. Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Bratislava: Statny pedagogicky ustav. ISBN 978-80-89225-31-6.
- CHODERA, R. 2006. Didaktika cizich jazyku. Uvod do vedniho oboru. Praha: ACADEMIA. ISBN 80-200-1213-3.
- GAVORA, P. 2012. Tvorba vyskumneho nástroja pre pedagogicke badanie. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-02353-0.
- LOBOTKOVA, A. 2016. Analyza vyučovacej hodiny v kontexte ucebnej motivacie ziaokv: dizertacna praca. Nitra: UKF, 190 p.
- PRUCHA, J. 2010. Interkulturni komunikace. Praha: GRADA PUBLISHONG. ISBN 978-80-247-3069-1.
- SVEC, S. 1997. Ponatie osobnosti v humanistickom ucitelstve. In: Pedagogika, roc. XLIV, pp. 129-137. ISSN 0031-3815.
- VAJDICKOVA, R. 2013. Tvorba projektu a rozvoj prezentacnych zrucnosti – spolocny zaklad pre vyucbu cudzich jazykov. In: Cudzie jazyky v slovenskom vzdelavacom systeme a politika viacjazycnosti v Europskej unii, pp. 16-26. ISBN 978-80-228-2533-7.
- ZELINA, M. 2006. Kvalita skoly a mikrovyucovacie analyzy. OG – Vydavatelstvo Polana, spol. s r.o. ISBN 80-89192-29-7.
- ZELINOVA, M. 2004. Vychova cloveka pre nove millennium. Teoria a prax tvorivo – humanistickej vychovy. Rokus. ISBN 80-89055-48-6.

Mgr. Alžbeta Lobotková, PhD.
Department of Pedagogy
FF UCM
University of SS. Cyril and Methodius in Trnava
Námestie J. Herdu2
917 01 Trnava
alzbeta.lobotkova@ucm.sk