

ACTA

FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS



SÉRIA D

VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

ROČNÍK 15

SUPPLEMENT

Nemecký jazyk v materskej škole vo svetle
analýz údajov z vybraného projektu ranej
cudzojazyčnej výučby

Trnava, 2011

ACTA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS
Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity

Editor: doc. PaedDr. Ondrej KAŠČÁK, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.
Mgr. Michaela Kramárová, PhD.

Kontakt: Pedagogická fakulta TU
Priemyselná 4, P.O. Box 9
SK-918 43 TRNAVA
tel.: 033 / 551 6047

ISBN 978-80-8082-475-4

EAN 9788080824754

© 2011 Trnavská univerzita v Trnave

Všetky práva vyhradené

OBSAH

EDITORIAL	4
---------------------------------	---

EMPIRICKÉ ŠTÚDIE

Gabovičová, N. - Neslušanová, S.

Cudzí jazyk v kvalitatívnej analýze interview I.	7
--	---

Mazalánová, V. - Obertová, Z.

Cudzí jazyk v kvalitatívnej analýze interview II.	16
---	----

Ledneczká, G. - Žovínová, M.

Cudzí jazyk z pohľadu kvalitatívnej videoanalýzy	30
--	----

Javorský, S. - Tvrдый, M.

Cudzí jazyk z pohľadu kvantitatívnej videoanalýzy	53
---	----



EDITORIAL

Komponent cudzieho jazyka v podobe obsahovej náplne výchovno-vzdelávacej činnosti materských škôl je predmetom čoraz častejších odborných a politických diskusií s cieľom zohľadniť multilingválnosť Európskej únie a zároveň pedagogicky túto multilingválnosť formovať už od najmladšieho veku. Výrazom presvedčenia, že v prípade cudzojazyčných spôsobilostí platí úmera „čím skôr, tým lepšie“, je oficiálna podpora takých kampaní ako je napr. kampaň *Piccolingo* na podporu výučby cudzích jazykov už v období predškolského veku. Ide o kampaň Európskej únie vyhlásenú Európskou komisiou (Generálnym riaditeľstvom pre vzdelávanie a kultúru) vo väzbe na konferenciu „Early Language Learning“, ktorá sa konala v Bruseli v roku 2009. Podporuje myšlienku osvojovania najmenej dvoch cudzích jazykov už od obdobia predškolského veku detí. Kampaň je v rámci pilotných akcií realizovaná už v pätnástich krajinách EÚ.

Výrazom takejto oficiálnej vzdelávacej politiky v rámci EÚ je podpora mnohých menších regionálnych projektov cezhraničnej spolupráce, v rámci ktorých dochádza k realizácii parciálnych cieľov v podpore viacjazyčnosti či dokonca mnohojazyčnosti. Jedným z takýchto projektov na Slovensku je Program Cezhraničnej spolupráce Slovenská republika – Rakúsko (2007 - 2013), ktorý pod názvom „Interkultúrne vzdelávanie detí a dospelých“ okrem širších cieľov multikultúrnej výchovy a komunikácie medzi susednými krajinami s odlišnými jazykmi, realizuje systematickú výučbu nemeckého jazyka na vybraných materských školách v regiónoch západného Slovenska, ktoré sú v tesnom susedstve s nemecky hovoriacim Rakúskom. Na evaluácii časti tohto projektu bola zainteresovaná Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity, ktorej úlohou bolo empiricky opísať, posúdiť a pripomienkovať lekcie nemeckého jazyka v štyroch vybraných materských školách v meste Trnava.

V týchto školách pôsobili dve lektorky cudzieho jazyka, ktoré prichádzali do materskej školy v stanovených časoch a realizovali lekcie nemeckého jazyka mimo štandardného režimu dňa materskej školy. Definované boli tri jazykové úrovne zúčastnených detí, a síce začiatocníci, mierne pokročilí a pokročilí, pričom odlišnosť týchto úrovní bola najmä v dĺžke účasti detí na projekte. Vekové kategórie detí boli 3 – 5 rokov. S každou skupinou bola realizovaná jedna lekcia týždenne v rozsahu približne 20 minút.

Lektorky mali vysokoškolskú kvalifikáciu učiteľov cudzích jazykov, avšak pre výučbu v sekundárnom vzdelávaní (pre preprimárne a primárne vzdelávanie u nás neexistuje tento typ kvalifikácie).

Ako pracovisko podieľajúce sa na evaluácii výučby nemeckého jazyka vo vybraných materských školách sme vykonali rozsiahly zber údajov predovšetkým v podobe videografie 59 lekcii nemeckého jazyka. Na validizáciu údajov získaných prostredníctvom videoanalýzy sme po ukončení tejto analýzy realizovali hĺbkové rozhovory s lektorkami pôsobiacimi na štyroch zúčastnených materských školách v Trnave. Dĺžka rozhovorov s lektorkami bola v oboch prípadoch cca 60 minút, rozhovory boli zaznamenané na digitálny záznamník a následne bola vykonaná ich transkripcia.

Výsledky evaluácie boli prezentované na konferencii *Cudzí jazyk – Brána do sveta vzdelávania* organizovanej pri príležitosti ukončenia prvej fázy realizácie daného projektu. Prezentovaná evaluačná správa vzbudila značnú pozornosť, pretože poukázala na mnohé otvorené otázky realizácie cudzojazyčného vzdelávania v ranom veku v takej podobe, v akej sa dané vzdelávanie uplatňovalo v uvedenom projekte. Zároveň sa ukázalo, že konfrontácia s každodennosťou cudzojazyčného vzdelávania v ranom veku otvára fundamentálne otázky o možnostiach a limitoch takéhoto vzdelávania v rámci takých podmienok, aké boli nastavené v danom projekte. Taktiež bola odkrytá istá archetypálna štruktúra sprostredkovania cudzojazyčných spôsobilostí deťom tejto vekovej skupiny, takže sa nastolili aj určité metodické a odborovo didaktické problémy.

Ukázalo sa teda, že nami vykonaná analýza a závery z nej vyvedené majú pomerne veľký potenciál pre rozvoj ďalšej diskusie o povahe cudzojazyčného vzdelávania v ranom veku u nás. Preto sme boli konfrontovaní s myšlienkou, rozvinúť analýzu zaznamenaných dát a zároveň preveriť platnosť a presnosť nami prezentovaných záverov na základe analýzy zaznamenaných údajov. Príležitosť pre uskutočnenie tohto zámeru sa naskytila v rámci realizácie predmetu *Metodológia vied o výchove*, ktorý v rámci svojho štúdia absolvujú študenti doktorandského štúdia v študijných programoch Predškolská a elementárna pedagogika a Pedagogika. Študenti týchto programov pracovali s parciálnymi dátami, ktoré získalo naše pracovisko počas evaluácie uvedeného projektu.

Časť študentov pracovala s prepismi rozhovorov, časť s videodátami. Niektorí študenti zvolili kvalitatívny prístup k analýze dát, iní zase kvantitatívny.

Analytický diapazón bol teda pomerne široký, čo umožnilo postihnúť rôznorodé aspekty realizovaného cudzojazyčného vzdelávania.

Predložené štúdie preto netreba chápať len ako príspevky k analýze problémov a otázok cudzojazyčného vzdelávania, ale možno ich vnímať ako špecifické metodologické príspevky.

Uchopenie dát, ich kódovanie, kategorizovanie a interpretovanie je zo strany študentov totiž mnohoraké a umožňuje sledovať rôznosť analytických ciest a postupov. Zároveň možno sledovať snahu po systematizácii a syntetizácii výpovedí, ktoré vo svojej mnohorakosti smerujú k veľmi kompatibilným záverom poukazujúcim na analytickú legitimitu zvolených postupov a do určitej miery aj na súdržnosť dát získaných tak videografiou ako aj rozhovormi. Vzhľadom na teoretickú (a disciplinárnu) nezaťaženosť autorov možno hovoriť skôr o tom, že v uvedenom supplente zborníka *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* ide v prvom rade o to, čo umožňujú o cudzojazyčnom vzdelávaní v danom projekte vypovedať dáta. Dané texty tak uspokojia nielen evaluátorov daného projektu, nielen pracovníkov angažovaných v ranej cudzojazyčnej výučbe, ale aj študentov kladúcich si metodologické otázky a snažiacich sa výskumne prístupit' k pedagogickej skutočnosti.

Ondrej Kaščák

EMPIRICKÉ ŠTÚDIE

Cudzí jazyk v kvalitatívnej analýze interview I.

Noema Gabovičová - Silvia Neslušanová

1 ÚVOD

Rozhovor poskytnutý k analýze sa sústreďoval na údaje o pripravenosti projektu, o kompetentnosti lektorky v projekte, o dôvode chýbajúcich tém, o lektorkinej reflexii činnosti, jej vzťahu k deťom. Rozhovor bol štruktúrovaný do nasledovných podnetových otázok:

- Do akej miery boli zadané inštrukcie k projektu z hľadiska metodiky a cieľov?
- Ako bola výučba nemeckého jazyka tematicky ukotvená vo vzťahu k predškolskému vzdelávaniu v materskej škole?
- Ako bola realizovaná príprava lektorky v projekte?
- Odkiaľ pochádzajú bábkys Jens a Líza a akú funkciu zohrávali vo výučbe nemeckého jazyka?
- Akým spôsobom sa do výučby zaradovali nové nemecké slová?
- Aká je skúsenosť lektorky v práci s deťmi predškolského veku a ako to ovplyvňovalo výučbu?
- Aké témy sa vo výučbe nemeckého jazyka objavovali alebo absentovali?
- V čom lektorka zaznamenáva progres?
- Ako boli do výučby zainteresovaní rodičia detí?

1.1 Charakteristika kvalitatívnej analýzy rozhovoru

Zámerom analýzy bolo zhodnotiť činnosť lektorky v projekte výučby nemeckého jazyka v materskej škole, pričom pozornosť sme sústreďovali na metodickú prípravu, inštruovanie lektorky pri vstupe do projektu, kompetentnosť lektorky, limity a prínosy činnosti lektorky v projekte. Lektorka prichádzala za deťmi raz týždenne a absolvovala s nimi hodinu nemeckého jazyka.

Pri analýze rozhovoru sme pracovali s nasledovnými výskumnými otázkami:

- Ako bola lektorka inštruovaná pri vstupe do projektu z hľadiska cieľov a metodiky práce?
- Ako bola lektorka pripravená na prácu s deťmi v materskej škole?
- Aké nedostatky sa vo výučbe nemeckého jazyka u lektorky objavujú?
- Aké sú prínosy práce lektorky vo výučbe nemeckého jazyka?
- V akých oblastiach svojej práce zaznamenáva lektorka progres?

Analýza rozhovoru vychádzala z detailného štúdia prepisu rozhovoru, po ktorom sme vystupujúce koncepty triedili a zoskupovali do kategórií. Po viacnásobnom prečítaní prepisu rozhovoru sme nakoniec text segmentovali a vystúpilo nám niekoľko dôležitých kategórií ktoré sme spracovali do tabuľky. Prehľad zoznamu kategórií uvádzame v *prílohe č.1*, v tejto časti približujeme názvy vzniknutých kategórií:

- Prvá skúsenosť
- Školenie
- Nedostatočnosť projektu
- Opatrnosť lektorky
- Stagnácia
- Mätúci kontext
- Kamaráti z Rakúska
- Úplne od veci
- Osobný prístup
- Oživenie
- Progres

Rozhovor s lektorkou nemeckého jazyka v materskej škole priniesol poznatky o požiadavkách na kvalifikáciu lektorky, poznatky o jej kompetenciách a skúsenostiach s výučbou nemeckého jazyka, poznatky o zrealizovanom školení, poznatky o limitoch projektu z pohľadu lektorky,

ako aj pohľad na konkrétnu činnosť lektorky s deťmi, pričom kľúčovým kódom sa stala kategória „opatrnosť“ lektorky.

1.2 Charakteristika javov vyplývajúcich z rozhovoru

Pri podrobnej kvalitatívnej analýze prepisu rozhovoru sme si všímali príčiny, podmienky, kontext, stratégiu a následky, ktoré plynuli z výpovedí lektorky pri realizácii projektu, či už sme ich vnímali po stránke vecnej alebo afektívnej. V tejto časti príspevku popisujeme jednotlivé javy, ktorými sme sa hlbšie zaoberali a ponúkame ich prerozprávanie. K nim pripájame aj úryvky z výpovedí lektorky.

1.3 Východiská práce lektorky v projekte

Výučba nemeckého jazyka detí predškolského veku bola pre lektorku **prvou skúsenosťou**. Lektorka uvádza, že je to prvýkrát, čo si to „*vyskúšala takto oficiálne*“. Štátnica z nemčiny a pedagogické zameranie lektorky boli podmienky vstupu do projektu. Lektorka má vyštudovanú pedagogiku pre druhý stupeň, nie však elementárnu pedagogiku. Praktické skúsenosti získala s vlastnými mladšími súrodencami a ako „*operka*“ v Nemecku.

Lektorka absolvovala odbornú prípravu prostredníctvom **školenia**, kde boli predstavené materiály pre prácu s deťmi v materských školách. Školenie ponúkol realizátor projektu, bolo určené aj pre učiteľky v materskej škole.

Realizátor projektu nezabezpečil lektorkám učebnice, knihy, či materiály, z ktorých by mohli čerpať, ale zadal požiadavku spojiť sa s riaditeľmi materských škôl, aby zosúlادili učebné plány s výučbou nemeckého jazyka v projekte. V začiatočnej fáze projektu lektorky navštevovali materské školy a s riaditeľmi komunikovali o vzájomných predstavách.

Na základe učebných plánov, cieľov a metodík, ktoré im boli dostupné, si lektorky vytvárali plány, podľa ktorých sa mohli držať. Podľa plánov prepájali témy, ktoré by súviseli s tým, čo budú preberať, napr. keď podľa plánov berú ovocie a zeleninu, tak ako uvádza lektorka: „*aby my sme nebrali dopravné prostriedky*“. Dôvodom prepojenia bolo po afektívnej rovine predchádzanie dezorientácii, neporozumeniu, aby „*tie deti neboli také z toho trochu domotané*“. Lektorka vyslovuje sťažnosť na **nedostatočnosť projektu** – absenciu cieľa, štruktúry, ktorá nebola jasne a zrozumiteľne stanovená realizátorom projektu. Z dôvodu toho, že „*vlastne nič nemali*“, postupuje podľa vlastných skúseností. Cíti, že nestačí direktívne vyučovanie, ale že sa musí k deťom priblížiť. Lektorka vytvára vlastné chápanie cieľa, ktoré je skôr vo vzťahovo-afektívnej rovine „*získať u tých detí nejaký vzťah k tomu cudziemu jazyku, ale skorej takou nenásilnou formou a bravou formou, aby sa neznechutilo tým deťom alebo taký odpor nezískali k tomu jazyku*“.

Obrat v rozhovore nastáva, keď sa mení názor lektorky na absenciu štruktúry. Na začiatku rozhovoru sa lektorka vyjadruje: „*chýbalo, že keby sme mali my presne voľáky koncept, že ktorého sa máme držať, tak je to možno ľahšie*“. Tento svoj názor prehodnocuje v závere rozhovoru z negatívneho na pozitívne vyjadrenie o absencii štruktúry aj cieľa projektu: „*som teraz rada, že vlastne nič som nemala, tým pádom som musela siahnúť úplne niekedy až na okraj všetkých možností a hľadať...som mala akože takú väčšiu škálu...*“.

1.4 Stagnácia výučby nemeckého jazyka v projekte

Lektorka sama zaznamenáva vo svojej práci stagnáciu, jej očakávania sa nenaplnili – „*ja som niekedy mala pocit, že to vlastne nenapreduje*“. Uvedomuje si situáciu a reaguje obhajobou. Uvádza objektívne príčiny **stagnácie** ako bol nedostatok času „*mňa to veľmi viazalo, že ja keď som sa s tou jednou skupinou iba raz týždenne stretla*“. Dôvodom nenapredovania bola tiež častosť chorôb a veľká fluktuácia detí „*trebárs boli voľáke chrípkové obdobia alebo neviem mali tam kiahne, takže niektoré deti dva týždne tri týždne neboli v tej škôlke a teraz keď ja som zasa prišla o týždeň, tak polka z tých boli zasa vymenené*“. Za takýchto podmienok je lektorka nútená dokola opakovať tie isté hodiny „*vlastne neboli na tej predchádzajúcej hodine, takže aby som ja niečo tak nanovo, niekedy to bolo, že vlastne dokola aj celý mesiac som trebárs jednu pesničku alebo niečo robila, lebo tie deti sa tam tak prestriedali*“.

Za demotivujúci faktor, ktorý lektorka nazýva fiaskom, považuje rozdielnosť medzi očakávaním a realitou. Lektorka sa pripravila na výučbu a deti v dôsledku toho, že nemali svoj deň alebo náladu alebo sa im nechcelo, všetko negovali. Motivácia lektorky viditeľne klesá, argumentuje to zlým dňom, ale aj tak hľadá niečo „*aby som ich nejako zaujala a proste nič, totálne nič*“. Ostávala znechutená a ako ďalej uvádza: „*potom ako už nejdem so žiadnymi ilúziami alebo ja neviem predstavami, že už potom akosi človek na to kašle*“. Pozitívne je, že lektorka aj tak verí v zmysel a napredovanie celého projektu, bojuje s realitou a nevzdáva sa „*potom zrazu akože chytí od tých detí, že... takú energiu*“.

1.5 Využitie bábok ako „kamarátov z Rakúska“ vo výučbe

Aktivita v materskej škole prebieha hravou formou cez bábiky, plyšáky, hračky. Z toho dôvodu sa vo výučbe nemeckého jazyka u lektoriek objavujú bábky Jens a Líza, ktoré zakúpili a zaradili do procesu ešte v prípravnej fáze projektu po absolvovaní školenia. Detom bolo prezentované, že Jens a Líza sú z inej krajiny, pochádzajú z Rakúska, čo však vyvolávalo **mätúci kontext**. Boli prípady, že dieťa povedalo, že sa učia maďarčinu, angličtinu, češtinu, dieťa lavírovalo, pretože nevedelo, aký jazyk sa učí. Objavila sa problematika pomenovania jazyka: z Nemecka – nemčina a z Rakúska – rakúština? Pre deti by bolo jasné a zrozumiteľné, keby im bolo objasnené, že bábky sú obyvateľmi Nemecka a oni sa učia nemčinu. Pôvod bábok z Rakúska vychádzal z budovania vzťahov medzi Rakúskom a Slovenskom. Ako lektorka uvádza „*vlastne máme družbu*“ s materskými školami v Rakúsku, ktoré sme boli navštíviť „*takže sme to tak osobne brali*“.

Bábky vo vyučovacom procese boli z pohľadu lektorky dôležité. O ich vzdelávacej funkcii vypovedá: „*...napríklad nejaké nové slovička a že trebárs ako sa to povie po nemecky a tak sme sa opýtali akože Lízy*“. Deti bábky nevnímali ako učiteľku alebo niekoho, kto učí. Chápali ich skôr ako **kamarátov z Rakúska**. Jens a Líza boli pre lektorku vo výučbe prínosom, lebo pomáhali deťom s koncentráciou pozornosti. Lektorka taktiež poukazuje na to, že, to bolo „*niečo, že človek má niečo v ruke a tie deti nesledujú trebárs mňa, ale sledujú tú danú vec a hocijaký iný materiál, že keď už boli aj nejaké obrázky alebo sme mali tak že deti upriamili pozornosť na to*“.

Zaujímavá bola jedna situácia, kedy pri zmene kontextu sa zrazu zmenila aj funkcia bábky. Deti stratili prepojenosť s výučbou a popustili uzdu fantázii. Bábka sa stala fyzickým nástrojom, z rozhovoru sa dozvedáme: „*malí si ich zobrali do ruky a začali s nimi práskat' o zem*“.

1.6 Fenomén opatrnosti v práci lektorky

V práci lektorky sme zaznamenali vyhybanie sa citlivým témam alebo témam, pri ktorých by nedokázala zvládnuť väčšiu skupinu detí. Pomenovali sme to **opatrnosť**. Tento fenomén chápeme ako obavu lektorky, ktorá predpokladáme, vychádza z nedostatočnej prípravy na prácu s deťmi predškolského veku a z lektorkinej prvej skúsenosti. Lektorka sa „*trochu vyhla*“ témam, ktoré by sa jej mohli vymknúť spod kontroly, o ktorých by s deťmi nedokázala komunikovať. Opatrnosť je fenomén, ktorým lektorka chráni deti, ale zároveň chráni aj seba, napr. v téme rodina, ktorú nazýva citlivou témou, pretože ako uvádza: „*deti pochádzajú z rozvedených rodín ...alebo sú veľmi často jedináčikovia*“.

Vo výučbe lektorky absentujú témy jedlo, ovocie a zelenina, ktoré sú súčasťou práce s deťmi v materskej škole. Deti ochutnávajú jedlo alebo ovocie a zeleninu tak, že sa im zaviažu oči, na základe čoho získavajú zmyslové skúsenosti. Lektorka mala v pláne tému ovocia a zeleniny zaradiť, ale pri predstave veľkej skupiny detí, ktoré sú podľa jej vyjadrení „*totálne nezvládnuteľné, že mne sa to vymkne spod kontroly tak možno som sa tobo tak trochu stránila*“.

Na rozdiel od absencie niektorých bežne zaradených tém v materskej škole, výučba nemeckého jazyka zahŕňala tému nebeských telies, kedy lektorka zavádza nové slovo die Strahle (lúče). Objavuje sa pri obrázku slnka a lektorka ho použila spontánne a náhodne, intuitívne v rámci kontextu. Často slovo neopakovala, pretože ako uvádza: „*osobne som nepovažovala za podstatné, aby si deti zapamätali tie die Strable*“.

Náhodnosť slov mala pôvod aj v nevyspytateľnosti detí „*lebo to u detí človek nikdy nevie, takže keď sa niečo opýta, tak áno*“ niekedy sa stalo, že slová boli použité náhodne. Pod nevyspytateľnosťou detí lektorka rozumie „*človek niečo hovorí a oni úplne od vecí*“. Vzhľadom k nedostatku skúseností a odbornej prípravy nevie, ako reagovať.

Opatrnosť môže prameniť z neskúsenosti, nekompetentnosti lektorky pre prácu s deťmi predškolského veku. Lektorka nedostatky v odbornosti osobne reflektuje, ale reaguje laicky, intuitívne volí nereagovať, nevšimáť si, stručne odpovedať „*snažila som sa, že nevšimáť si to, že zareagovať na to, trebárs len tak stručne odpovedať, veľmi krátka informácia a vrátiť sa*“ k pôvodnému, „*lebo oni potom už keď sa tobo človek chytí, tak oni sa hneď*“ zamerajú na nimi zvolenú tému. Bolo „*bežné, že niečo hovorím a teraz oni povedali, že jaké mám pekné náušnice*“.

1.7 Osobný vklad lektorky a oživujúce prvky vo výučbe

Vďaka spolupráci s riaditeľmi materských škôl, od ktorých dostali učebné plány dopredu na rok, si lektorka samostatne tvorila témy na mesiac, vedela si „*vždycky zariadiť ten mesiac*“. Spočiatku lektorka vyslovuje sťažnosť na absenciu podkladov, materiálov poskytnutých realizátorom projektu. Nemala ujasnený cieľ, nevedela, čo od detí požadovať. S odstupom času pri hodnotení svojej práce to vníma ako pozitívum, pretože ako uvádza: „*by ma to strašne držalo oklieštenú a viazanú*“. Tým, že lektorka nemala nič, mala väčšiu škálu výberu materiálov, ktoré si mohla sama zvoliť a prispôbiť svojim schopnostiam a práci. Účasť na školení jej umožnila nahliadnuť do kníh, pracovných zošitov, kde bola rozpracovaná každá hodina pre deti v materskej škole. Podľa toho bolo možné postupovať. Lektorka sa inšpirovala „*som si to preštudovala a že čo sa mi zdalo také vhodné, lebo nie každé sa mi napríklad mne osobne páčilo, že to je skorej možno taký môj osobný prístup*“.

Osobný prístup spočíval v samostatnej príprave lektorky. Sama si zháňala materiály, hry, riekanky, ktoré mali súvislosť s témami a boli by vhodné pre deti predškolského veku. Z individuálnej iniciatívy obe lektorky zakúpili aj bábky, ktoré nazvali Jens a Líza na základe absolvovaného školenia, kde im boli v materiáloch vydavateľstva Polyglot predstavené.

Okrem individuálneho prístupu k štúdiu materiálov, lektorka konzultovala s kamarátkami, ktoré pracujú v materskej škole. Čerpala z prednášok (Huber) a zo všetkého, čo ju oslovilo. V tejto súvislosti dokázala pracovať s témou tela, ktorá je v úvodnom vzdelávaní detí predškolského veku významná. Opakovala riekanku, pri ktorej sa deti pohybovali a dotýkali častí tela ako napr. hlava, kolená.

Fyzická aktivita a rytmizácia vo výučbe nemeckého jazyka v materskej škole sú prínosom lektorky. Nastalo významné **oživenie** projektu. Spontánnou stratégiou „telesnosti“ boli deti viac angažované, viac „rytmizované“, čo im nedávalo priestor pre únik od témy. V porovnaní s druhou lektorkou, ktorá s deťmi komunikovala, pýtala sa, čo deti využili a odklonili ju od témy, považujeme prácu prvej lektorky „ako efektívnejšiu záležitosť“. Lektorka pochopila, že „*deti predškolského veku sú veľmi hyperaktívne a neradi sedia, teda nevydržia sedieť na zemi alebo na stoličke*“. Deti potrebujú mať „*veľa pohybu*“. Pohybová aktivita a rytmizácia bola efektívnejšia pre výučbu. Deti si zapamätávali nemecké slovo prepojením verbalizácie s pohybom, preto bol činnostný prístup vo výučbe oživením projektu.

1.8 Hodnotenie progresu vo výučbe

Oživujúci prvok v práci lektorky tvorila fyzická aktivita a rytmizácia. Tá sa objavuje na začiatku výučby, konkrétne v marcových a aprílových lekciách. Z rozhovoru vyplýva, že „*proste tie deti sa tam pomerne veľa hýbali*“. Od telesného pohybu prechádza lektorka k sedeniu v kruhu. Lektorka uvádza, že si to ani neuvedomila a vyslovuje predpoklad, že to bolo zrejme dané témami a na ne dostupným materiálom „*nemala som trebárs pesničky že aby to bolo trebárs také rytmické*“.

Pri hodnotení progresu, lektorka podáva iba „scenár“, k čomu sa snažila viesť a obhajuje vlastný cieľ. Pri pomenovaní konkrétnych znakov, ktoré poukazovali na to, že deti sa niečo naučili reaguje „*záležalo, že ktorá je to skupina lebo tie deti veď sú individuálne*“. Progres bol podľa lektorky determinovaný šikovnosťou skupiny a zvedavosťou detí. Staršie deti tvorili šikovnú skupinu. Lektorka mala pripravenú hodinu a stihli to spraviť za polovicu času, ktorý plánovala. Progres vníma v tom, ako „*oni sali tie informácie a ešte si pýtali akože niečo viacej*“.

Pre lektorku bolo dôležité porozumenie, aby deti začali uvažovať v cudzom jazyku, aby spontánne reagovali na otázky a napr. pri počítaní ako lektorka uvádza „*že keď začnem po nemecky, tak nebudú pokračovať po slovensky*“. Lektorka si spomína, že sa stalo, že dieťa reagovalo správne, že sa mu vynorilo nemecké slovo.

Lektorka sa snažila rozšíriť u detí slovnú zásobu „*tam sme brávali pexeso*“. V dôsledku toho boli neskoršie lekcie viac usedené, nakoľko rytmické pesničky už deti poznali.

Prínos projektu lektorka hodnotí aj z pohľadu rodičov, ktorí boli hrdí na to, čo ich deti dokážu. Lektorka s deťmi pripravila pieseň, ktorú zaspievali v rámci vystúpenia na konci roka.

2 Hlavné zistenia

2.1 Nedostatočná pripravenosť lektorky a príprava projektu

Výučba nemeckého jazyka detí predškolského veku bola pre lektorku prvou skúsenosťou. Zároveň lektorka vyslovuje sťažnosť na nedostatočnosť projektu - absenciu cieľa, štruktúry, ktorá nebola jasne a zrozumiteľne stanovená realizátorom projektu. Realizátor projektu nezabezpečil lektorkám učebnice, knihy, či materiály, z ktorých by mohli čerpať, ale zabezpečil odbornú prípravu prostredníctvom školenia a zadal požiadavku spojiť sa s riaditeľmi materských škôl, aby zosúlادili učebné plány s výučbou nemeckého jazyka v projekte.

2.2 Iniciatívnosť lektorky

Nakoľko realizátor projektu nezabezpečil potrebné materiály, lektorka si sama zháňala hry, riekanky, ktoré mali súvislosť s témami a boli by vhodné pre deti predškolského veku. S odstupom času pri hodnotení svojej práce to vníma ako pozitívum, pretože mala väčšiu škálu výberu a mohla to prispôbiť svojim schopnostiam a práci.

2.3 Opatrnosť lektorky v témach

Z nedostatočnej prípravy na prácu s deťmi predškolského veku a z lektorkinej prvej skúsenosti vo výučbe absentujú témy jedlo, ovocie a zelenina, rodina, ktoré sú súčasťou práce s deťmi v materskej škole. Lektorka ich nazýva citlivými témami alebo témy, pri ktorých by nedokázala zvládnuť väčšiu skupinu detí. Nedostatočná pripravenosť lektorky sa prejavuje aj v reakcii na „nevyspytateľnosť detí“, pod ktorou rozumie únik detí od zadanej témy, ako aj neprispôbenie kontextu jazyka pri pôvode bábok. Pochádzajú z Rakúska a deti si mýlia jazyk, ktorý sa učia.

Zrozumiteľný by bol pôvod z Nemecka, čiže nemčina. Využitie bábok vo výučbe je pozitívnym prvkom. Bábky majú vzdelávaciu funkciu, avšak z hľadiska ich pôvodu vyvolávajú mätúci kontext.

2.4 Prínos lektorky vo výučbe

Lektorka pracovala s témou tela, ktorá je v úvodnom vzdelávaní detí predškolského veku významná. Opakovala riekanku, pri ktorej sa deti pohybovali a dotýkali častí tela ako napr. hlava, kolená. Pohybová aktivita a rytmizácia bola prínosom pre výučbu. Deti si zapamätávali nemecké slovo prepojením verbalizácie a pohybu. Činnosť prístup bol oživením projektu.

3 ODPORÚČANIA PRE PRAX

- Stanoviť jasné ciele výučby cudzieho jazyka v prepojení so zámerom projektu
- Poskytnúť lektorky cudzieho jazyka systematické vzdelávanie pre prácu s deťmi predškolského veku - vysokoškolské vzdelávanie pripravilo lektorku pre prácu so žiakmi 2. stupňa základnej školy alebo strednej školy, v dôsledku čoho vzniká potreba odbornej prípravy pre prácu s deťmi predškolského veku
- V odbornej príprave lektorky poskytnúť poznatky:
 - o špecifikách detí predškolského veku - schopnosť prijímať a chápať podávané informácie
 - o významných témach v predškolskom vzdelávaní a spôsoboch ich realizácie s deťmi
 - o komunikácii s deťmi predškolského veku – spôsoby udržania rozhovoru v zadanej téme, udržania disciplíny
 - o aktivitách a hrách pre deti predškolského veku

4 ZÁVEREČNÉ ZHRNUTIE

Významné propozície, ktoré sa v priebehu prerozprávania vyskytli, sme upravili tak, aby dávali zmysel a následne sme zostavili dynamickú schému týchto propozícií.

4.1 Propozičná schéma fenoménu „opatrnosť“

prvá skúsenosť → opatrnosť → školenia → osobný prístup → oživenie → progres

nedostatočnosť

kamaráti z Rakúska

mätúci kontext

stagnácia

„úplne od vecí“

Na propozičnej schéme môžeme vypovedať základný príbeh našej podrobnej analýzy:

Opatrnosť je jav, ktorý bol identifikovaný pri realizácii zadaného projektu u lektorky pri výučbe nemeckého jazyka v materskej škole. Výučba cez projekt vykazuje vo funkcionálnej rovine **osobný prístup** lektorky a v intencionálnej rovine **oživenie** projektu dynamikou pohybu detí pri výučbe. Osobný prístup lektorky ako intervenujúca podmienka jej činnosti spoločne so stratégiou oživenia celkovo vedie k napredovaniu - **progresu** v činnostiach lektorky. V pozadí opatrnosti lektorky stojí jej **prvá skúsenosť** s vyučovaním v MŠ, z ktorej je opatrnosť sýtená a organizačná **nedostatočnosť** projektu ako limit pre činnosť lektorky s obmedzujúcimi podmienkami jej pôsobenia (školenie, kamaráti z Rakúska, mätúci kontext, „úplne od vecí“, stagnácia).

V ďalšom kroku bola propozičná schéma a vytvorený základný príbeh podkladom pre syntetizáciu a zovšeobecnenie údajov do teoretického kauzálneho modelu fenoménu „opatrnosť“, ktorý nakoniec vzišiel z vyhodnotenia prepisu rozhovoru zo dňa 30.07.2010. Jeho náčrt uvádzame v *prílohe č.2*.

5 PRÍLOHY

5.1 Príloha č.1

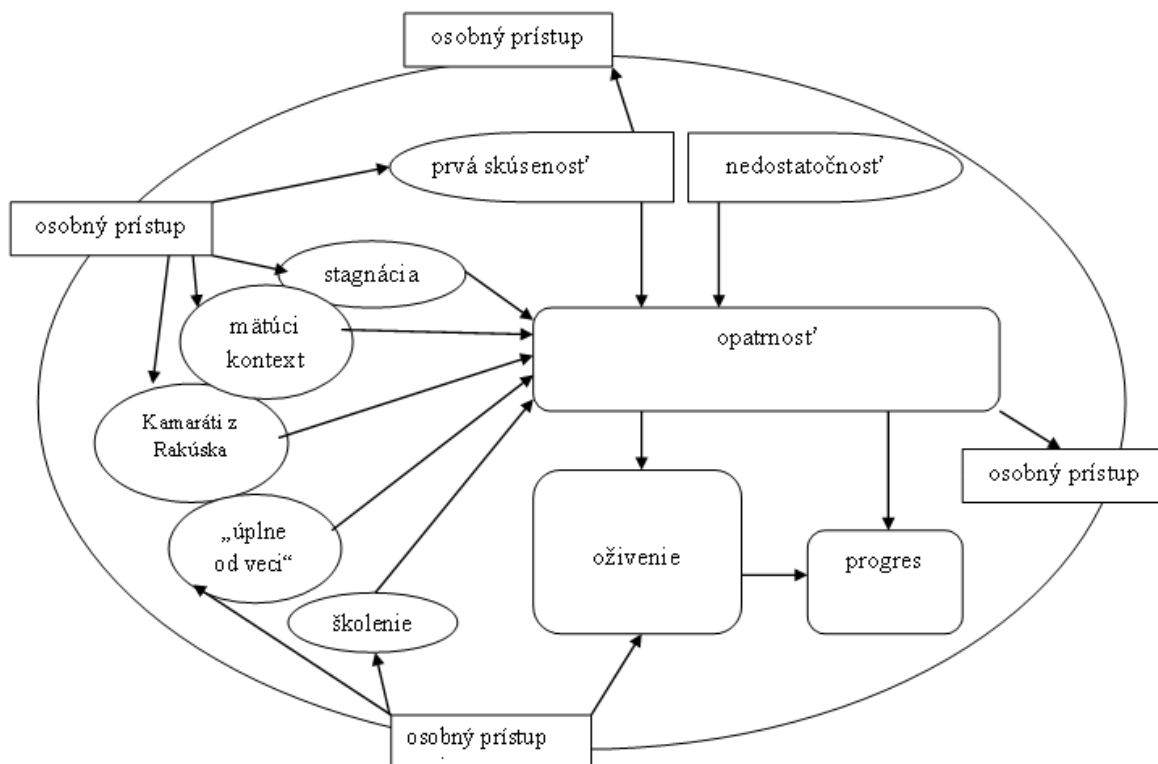
Zostavenie prehľadu predbežného zoznamu kategórií po analýze v otvorenom kódovaní prepisu rozhovoru

Prvá skúsenosť	<ul style="list-style-type: none"> - skúsenosti len ako operka (185) - požiadavky na lektorku (10,180)
Školenie	<ul style="list-style-type: none"> - ponuka na školenie (65, 80) - aj pre učiteľky v materskej škole (85)
Nedostatočnosť projektu	<ul style="list-style-type: none"> - chýbajúce učebnice, knihy, materiály (10) – vzniká požiadavka spojiť sa s riaditeľmi škôl (10,15,85), aby deti neboli domotané (15) - absencia cieľa, štruktúry (30,560) – postup podľa vlastných skúseností (30), vlastný cieľ (20, 25)
Opatrnosť lektorky	<ul style="list-style-type: none"> - rodina ako citlivá téma (335, 340) - absencia tém – jedlo, ovocie a zelenina (355, 365, 370) - náhodnosť, intuitívnosť – použitie nového slova Strahl (160, 170)
Stagnácia	<ul style="list-style-type: none"> - mala pocit, že to nenapreduje (35, 40) - obhajoba stagnácie – mali chrípkové, kiahne, 2-3 týždne neboli v MŠ, strašne málo času, preto sa opakovalo (55) - pokles motivácie lektorky (540)
Mätúci kontext	<ul style="list-style-type: none"> - budovanie vzťahov medzi Rakúskom a Slovenskom (100, 115) - dieťa lavírovalo (100, 105) - problematika jazyka (100, 105)

Kamaráti z Rakúska	<ul style="list-style-type: none"> - hravá forma (25), deti cez plyšáky, hračky (90) - bábky Jens a Líza (95) - funkcia bábky vo vyučovacom procese: vzdelávacia, upriamenie pozornosti (225, 230, 231) - zmena funkcie (245)
Úplne od veci	<ul style="list-style-type: none"> - deti sú nevyspytateľné (190, 200) - nevšímať si, stručne odpovedať (200) – intuitívnosť
Osobný prístup	<ul style="list-style-type: none"> - dostali témy na rok – pripravovala si sama (50, 70) - zháňali si materiály, hry, riekanky (55), kúpili bábky (220) - čerpala z toho, čo ju oslovilo (150) - konzultovala s kamarátkou (310) - spokojnosť s absenciou materiálov (560)
Oživenie	<ul style="list-style-type: none"> - deti sa držali viac rytmizované (205) - efektívnejšia záležitosť (210) - fyzická aktivita, telesnosť, rapová rytmizácia (315, 685)
Progres	<ul style="list-style-type: none"> - Progres (390) rozdiel po 1. roku projektu, od telesného pohybu k sedeniu v kruhu a väčšej pozornosti (270, 260, 285) - determinovaný šikovnosťou skupiny (385), zvedavosťou detí (395) - lektorka podáva iba „scenár“, k čomu sa snažila viesť, obhajuje vlastný cieľ – základy v ňom ostanú (400, 425, 465)

5.2 Príloha č.2

Kauzálny model



KONTAKTNÉ ÚDAJE

Mgr. Silvia Neslušanová

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

*sneslusanova@gmail.com***Mgr. Noema Gabovičová**

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

noema.gabovic@gmail.com

Cudzí jazyk v kvalitatívnej analýze interview II.

Veronika Mazalánová – Zuzana Obertová

1 ÚVOD

Nasledujúci text sa venuje analýze interview s použitou metódou kvalitatívnej analýzy dát. Dáta predstavovali detailný prepis interview s lektorkou nemeckého jazyka v rozsahu približne 24 normostrán.

Analyzovaný prepis interview mal pološtruktúrovanú formu a venoval sa najmä nasledujúcim oblastiam:

- príprava lektorky
- materiálne zabezpečenie
- didaktické postupy
- stanovenie a dosiahnutie cieľa
- zmysel používania bábok (Jens a Líza) na vyučovaní
- obsah výučby nemeckého jazyka – tematické celky

V nadväznosti na štruktúru interview sme si stanovili nasledujúce otázky:

- Aký cieľ bol stanovený vo výučbe nemeckého jazyka v danej materskej škole?
- Aká bola funkcia bábok vo vyučovacom procese?
- Aký bol výber lexiky a čomu podliehal?
- Aká bola štruktúra lekcie?

1.1 Charakteristika kvalitatívnej analýzy

Analýza interview spočívala na detailnom načítaní a preštudovaní prepisu interview, ktoré bolo uskutočnené s lektorkou nemeckého jazyka v materskej škole. Kvalitatívnymi postupmi sme určili niekoľko zhodných téz, ktoré sme následne zaradili do niekoľkých kategórií. Počet kategórií pri analýze narastal pomerne rýchlo, z čoho vyplýva, že by bolo nemožné venovať sa kvalitatívnej analýze každej kategórie, preto sme vyabstrahovali

dominantné kategórie, ktoré sa objavovali v celom analyzovanom texte a javili sa ako korešpondujúce s tematickým zameraním interview.

Všetky nižšie opísané kategórie zapadali do konceptu sebareflexie lektorky. Sebareflexiu tu chápeme ako pedagogickú kompetenciu a ako predpoklad profesijného rozvoja učiteľov. Kvalitatívna analýza ako taká sa všeobecne pokladá za pomerne rizikóvu metódu, pretože tu vzniká riziko subjektivity postojov výskumníkov. Preto prizma celého konceptu predkladanej práce môže nadobúdať jednostranný charakter. Zámerom analýzy bolo zrekonštruovať na základe lektorkinej výpovede proces cudzojazyčnej výučby v danej materskej škole. Našou intenciou bolo opísať prevládajúci koncept sebareflexie, cesty vedúce k stanoveniu cieľa cudzojazyčného vzdelávania, funkciu a význam Jensa a Lízy, štruktúru lekcie a prípadné kritériá na výber lexiky.

Stanovili sme kategórie, ktoré sa prelínali s konceptom sebareflexie:

- stanovený cieľ
- učebný materiál
- lexika
- štruktúra lekcie
- bábky

1.2 Koncept sebareflexie

Postrehli sme, že lektorka mala tendenciu hodnotiť svoju participáciu na projekte cudzojazyčného vyučovania v materských školách:

Určite ja som si vedomá toho, že aj nejaké chyby som spravila.

Pravidelná a neformálna sebareflexia skvalitňuje priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Reflektovanie a hodnotenie tvoria prirodzenú súčasť vlastnej práce učiteľa. Táto fáza umožňuje učiteľovi posúdiť nielen výkony žiakov, ale predovšetkým svoje výkony, vzhľadom ku konfrontácii plánovaných a reálne dosiahnutých cieľov:

Tak v prvom rade je to iná výučba ako výučba dospelých, jednoducho to bolo pre mňa niečo nové. Čo si tak nejakým spôsobom vážim, cením.

Lektorka priznáva, že výučba v materskej škole je pre ňu niečím novým, čo si cení. Sama sa vyjadrila k tomu, že jej vzdelanie nezodpovedá vykonávanej činnosti na tomto projekte, no váži si nadobudnuté empirické poznatky.

Sebareflexia v práci učiteľa je tou oblasťou, ktorá mu umožňuje vlastné sebazdokonaľovanie. Viaceré výroky nasvedčovali tomu, že uvažovala o svojej vykonanej práci a snažila sa nejakým spôsobom toto konanie zdôvodniť či spresniť. Objektívne obhájila neustriehnutie rušivých elementov počas lekcie svojim empatickým prístupom:

Niekedy som ani nevedela patrične zareagovať ani čo presne spraviť lebo každý sa chcel vyjadriť.

Nasledujúci výrok, poukazuje aj na situácie, kedy lektorka naopak sama nenachádzala slova obhajoby, a preto ukončila tému jednoduchým konštatovaním svojho pochybenia:

Tak moja chyba.

Lektorka sa často zamýšľala nad svojimi odbornými postupmi a kompetenciami a prejavovala záujem o poskytnutie spätnej väzby počas rozhovoru. Príkladom môže byť výrok:

Mňa by na jednej strane aj potešilo ak by som mala nejakú hodnotiacu správu v rámci mojej výučby, pretože ja som napríklad neučila dovedy v škôlke iba v tom krúžku a pre mňa je to tiež niečo nové.

Slovným spojením „na jednej strane“ lektorka prejavuje isté obavy o kvalite vykonanej práce. Sama sa zaujíma o určitú spätnú väzbu, prostredníctvom ktorej by mohla dospieť s skvalitneniu svojich postupov. Záujem o poskytnutie hodnotiacej správy je založený na uvedenom fakte, že lektorka dovedy nikdy neparticipovala na vyučovacom procese v materskej škole.

Uvedený a opísaný koncept sebareflexie sa prelína so všetkými stanovenými kategóriami. Základnou ideou sebareflexie je zhodnotenie konania, správania, postupov a pod., ktoré má viesť k zdokonaľovaniu. Ako bolo uvedené, lektorka hodnotila svoju činnosť zo

svojho pohľadu (subjektívne), a zároveň sa zaujímal o objektívne hodnotenie, ktoré by jej pomohlo napredovať.

1.3 Porozumenie jazyku

Stanovenie cieľa súvisí s položením si otázky „čo by sme chceli dosiahnuť?“ a jednotlivé kroky vedúce k finálnemu cieľu predstavujú určitý progres v samotnom vzdelávaní. Primárne bol cieľ lekcii nemeckého jazyka stanovený samotnou lektorkou tak, že deti mali porozumieť cudziemu jazyku. Reagovanie v cudzom jazyku, teda komunikačná schopnosť detí nie je podmienkou.

Aj na tých seminároch bolo povedané, že pokrok je keď už dieťa tomu jazyku rozumie a nemusí v tom danom jazyku aj odpovedať. To znamená keď ja som hovorila stále sa opakovali nejaké frázy, takže už len to že zareaguje alebo aby si osvojilo farby, vlastne sa zoznámilo s nejakou tou kultúrou – piesne, nahrávky...

Samotný obsah slova „porozumenie“ ale nesúvisel v jej ponímaní len s porozumením samotnému jazyku – významu slov, ale aj s porozumením kultúre piesne alebo nahrávky, teda krajiny, ktorej jazyk sa deti učia. Porozumenie cudziemu jazyku, v tomto prípade nemeckému jazyku, je cieľ, ktorý má dve roviny:

- afektívnu – oboznámiť sa s kultúrou krajiny, ktorej jazyk sa deti učia
- kognitívnu – reagovať na otázky alebo frázy, naučiť sa základné frázy, farby a pod.

Lektorka sa vyjadrila, že sa stále opakovali určité frázy. Možno predpokladať, že na mentálnej úrovni k porozumeniu nedochádzalo, skôr dochádzalo k hovoreniu a vykonávaniu naučeného a zautomatizovaného.

Lektorka sa pri stanovení cieľa opierala o poznatky z absolvovaného semináru. Na základe informácií zo semináru bola lektorka presvedčená o správnosti stanoveného cieľa, keďže nemá predchádzajúce skúsenosti z výučbou cudzieho jazyka v predškolskom veku. Lektorka si neuvedomovala skutočnosť, že v predškolskom veku nemusí dôjsť k porozumeniu na kognitívnej úrovni.

Porozumenie demonštrovala príkladmi priestorovej organizácie detí počas lekcie, kedy používala práve cudzojazyčné vyjadrenia.

Aj tie frázy ako som spomínala keď som to isté hovorila dokola, nepovedala som deti spravíme kruh ale nemecký ekvivalent, tak oni automaticky ho vytvorili a jednoducho porozumeli tomu.

Lektorka opisovala ich činnosť ako zautomatizovanú, deti automaticky vytvorili kruh. Automatické vykonávanie činnosti nemusí byť výlučne spojené s porozumením. Činnosti, ktoré sú zautomatizované sa nezakladajú na kognitívnych štruktúrach, na vedomostiach. Stanovenie cieľa v kognitívnej rovine sa zakladalo na školení, ktoré lektorka absolvovala, no konečný cieľ sa pretavil do afektívnej roviny a zakladal sa skôr na vzťahu učiteľky s deťmi a na vzťahu detí k cudzojazyčnej kultúre.

1.4 Učenie hrou

Z prepisu interview sme sa dozvedeli, že učebné materiály, respektíve dostupnosť učebných materiálov pre vyučovanie nemeckého jazyka v materskej škole bola veľmi zlá v porovnaní napr. s výučbou anglického jazyka.

...s tým sme mali problém napríklad že z angličtiny je toho strašne veľa na trhu, ale z nemčiny je to problém, takže naozaj my už keď sme niečo zistili tak to už bol pokrok.

Lektorka vystupujúca v tomto projekte nemala k dispozícii adekvátne učebné materiály, ktoré by boli overené alebo by ju naviedli na správny smer, metódy či stanovenie cieľa. Vyjadrovala sa k tomu, že nemala k dispozícii žiadne metodické materiály ani iné pokyny súvisiace s postupmi vo výučbe.

Kvôli nedostatku metodických materiálov bola lektorka „nútená“ napr. k vytváraniu si vlastných pracovných listov pre deti.

...čo sa týka napríklad aj pracovných listov detí alebo nejakých takých materiálov všetko samovýroba.

Lektorky mali v tomto projekte k dispozícii dve učebnice, a to Ene Mene a Kikus. Lektorka uviedla, že pracovala prevažne s Kikusom, ktorý bol podľa jej slov orientovanejší na prezentáciu kultúry nemeckého jazyka, k čomu napokon aj ňou stanovený cieľ smeroval.

Mne sa zdalo také vhodnejšie pretože v Ene Mene boli pesničky krátke, trvali krátke a deti veľmi nezaujali. Takže ani si to nežiadali, lebo deťom keď sa niečo páči tak to chcú.

Svoje učebné materiály aj postupy prispôbovala deťom, ich záujmom, tomu čo chcú. Snažila sa zamerať viac na afektívnu ako kognitívnu stránku výučby detí v materskej škole.

Novou metódou, ktorú priniesla respondentka do výučby je práca s počítačom, i keď uviedla, že s počítačom nepracovala veľa kvôli počtu detí. Jej práca s deťmi bola poznačená orientáciou na fonetickú stránku jazyka, čo dokazuje aj jej vyjadrenie:

Ten program bol taký voľnejší tam sa dala trénovať vlastne výslovnosť nejakých slovíčok... tak aby počuli v rámci tej nemčiny aj niekoho iného nielen mňa.

Jej zameranie na fonetickú stránku jazyka malo svoje korene v seminári, ktorý absolvovala pred spomínaným projektom. Na seminári im bolo povedané, aby iné učiteľky z materskej školy nezasahovali do výučby, nepúšťali deťom nemecké piesne mimo vyučovacej hodiny nemeckého jazyka, a ani aby ich neskúšali slovíčka. Odôvodnili to práve výslovnosťou.

...kvôli výslovnosti, napríklad, keď tá učiteľka nemá vyštudovanú nemčinu, ale vie že modrá je blau aby sa to ani nedialo, aby ich ani neskúšali ani im to nebovorili ani sa ich nepýtali nič. Proste keď tam prídem ja, je tam vtedy tá nemčina, ale počas toho nie.

Sama zastáva ten názor, že na vyučovanie nemeckého jazyka v materskej škole musí mať človek vyštudovanú nemčinu, je to hlavne kvôli fonetickej stránke jazyka. Výslovnosť nemeckého jazyka sa značne líši od výslovnosti v cudzom jazyku – tu vidíme opodstatnenosť toho, prečo respondentka nechcela, aby do výučby zasahoval neodborník. Predchádzajúci výrok bol smerovaný aj na časovo-priestorové oddelenie lekcií nemeckého jazyka od ostatných aktivít detí v materskej škole. Takéto oddelenie malo deťom naznačiť, že nastáva čas, kedy budú hovoriť po nemecky a nebudú sa venovať ostatným aktivitám, ktoré nie sú spojené s nemeckým jazykom.

1.5 Ich bin a kuriatko

Lektorky si samostatne pripravovali pracovné listy, priebeh lekcií, stanovili si cieľ a pod. Nikde neboli pevne stanovené pravidlá a postupy vedenia lekcií. Odzrkadlilo sa to aj pri výbere slovnej zásoby lektorkami, teda pri výbere lexiky. Počas lekcií sa objavovali slovíčka, ktoré presahovali slovnú zásobu detí predškolského veku, príkladom je aj slovíčko „kuriatko“.

No teraz ako o tom hovoríme ma napadlo, že ja som hovorila niekedy tie slovíčka, ale nechcela som od detí aby ich opakovali ani nič.

Lektorka používala takúto nadštandardnú slovnú zásobu počas určitých cvičení, kedy nevyžadovala od detí, aby si tieto slovíčka osvojili významovo alebo foneticky. Spomínané „kuriatko“ napr. využívala v cvičení, v ktorom si mali deti osvojiť nemecké slovíčka „groß“ a „klein“ (veľký a malý). Deti si mali v cudzom jazyku osvojiť základnú kategorizáciu pojmov do dvoch spomínaných skupín, ktorá v materinskom jazyku nepredstavuje problém. V tomto cvičení sa teda lektorka nedokázala vyhnúť nadštandardnej slovnej zásobe, ktorú predstavovali kategorizované pojmy (kôň, sliepka, kuriatko a pod.).

Mali sme napríklad zvieratká na gazdovskom dvore a pracovali sme s obrázkami s tým, že sme mali aj veľké, aj malé...

Slovná zásoba „gazdovského dvora“ korešpondovala pravdepodobne so slovnou zásobou v materinskom jazyku, ktorej sa deti venovali v materskej škole mimo lekcií nemeckého jazyka. Pri zostavovaní príprav cvičení vychádzala lektorka práve z osnov, ktorým sa kmeňové učiteľky venovali počas roka a dali ich lektorkám k dispozícii.

Vlastne keď napríklad bolo zimné oblečenie v škôlke alebo mali nejaké zimné hry alebo jarné kvietky atď., tak som im nerozprávala o niečom úplne inom. Ale stalo sa, ja som sa napríklad stále pripravovala tak, že som dopredu vedela tú tému.

Pri príprave na vyučovaciu hodinu sa respondentka nevenovala samostatne lexike, nemala pevne stanovenú lexikálnu zostavu pre vyučovaciu hodinu alebo pre danú aktivitu, ktorú robili v rámci tej ktorej vyučovacej hodiny:

To nie. Napríklad mala som vybrané, že dnes by som chcela aby si osvojili napríklad dve frázy alebo dve otázky alebo odpovede a určite nie, že mala som pripravenú lexiku.

Napriek uvedenému bolo čiastočné kritérium na výber lexiky prítomné. Pri predstavovaní detí lektorka zaviedla frázu *Ich bin...* namiesto frázy *Ich heiße...* Jedným z dôvodov, prečo lektorka zvolila frázu *Ich bin...* bolo:

...tak som prešla na to ich bin s tým že tým menším to nejako skôr šlo...

Javí sa to tak, že lexiku prispôsobila hlavne kognitívnym možnostiam detí, ale dôvod bol podľa lektorkiných slov aj iný:

*Ja som preskočila na ich bin z toho dôvodu, že neviem v ktorej triede to bolo ja som sa ich snažila učiť
heißt du, ich heiße a nejaký šibal mi povedal ich hajzel.*

Kritérium na výber lexiky bolo založené najmä na kognitívnych schopnostiach detí predškolského veku, ale podliehalo aj situačným vplyvom. Reakcia lektorky na danú vzniknutú situáciu bola veľmi primeraná a dokázala tak predísť šíreniu jemných vulgarizmov.

1.6 (Ne)držme sa témy

Rušivé elementy na výučbe nie sú ničím zvláštnym, najmä u detí predškolského veku, kedy je veľmi zložitá udržať ich motivované a sústredené na jednu tému. Lektorka sa stretávala nie len s problémom preformulovania nemeckých fráz do ľahkých vulgarizmov narúšajúcich lekcii, ale aj s odchýlením sa od témy lekcie. Deti začali rozprávať o jednej téme, ktorá pohltila ostatné a nevedeli sa zastaviť, pričom lektorka nedokázala udržať stanovenú líniu témy a vypočula si všetkých.

Áno ja som si ich vypočula, lebo mi to bolo také, jednoducho nechcela som ich stopnúť pritom. Ako nebol by tam nejaký problém ale keď mi chceli niečo povedať a tak ďalej, čo dostali na Vianoce alebo tak...

Štruktúra lekcie tak bola narúšaná vyjadreniami detí, ktoré nesúviseli s preberanou témou. Lektorka mala k deťom afektívny prístup, ktorý im umožňoval vyjadrovať sa kedykoľvek počas lekcie. Jej prístup nechával deťom priestor aj na iné vyjadrenia, ktoré narúšali ich koncentrovanosť a pozornosť počas lekcie.

Afektívny postoj lektorky a emocionálne podfarbenie lekcí súvisí pravdepodobne s nízkym vekom detí a jej nekvalifikovanosťou v predškolskej pedagogike (jej kvalifikačné zameranie je pre vyššie stupne základnej a strednej školy).

Z jej postupov vyplýva, že jej práca je prevažne intuitívna a spontánna, čomu nasvedčuje aj jej vyjadrenie:

...mňa nemá kto nejakým spôsobom usmerniť. Ako si to ja spravím tak to jednoducho je.

Podľa jej výroku neexistovala ani nejaká kontrolná osoba (inštitúcia), ktorá by jej prácu usmerňovala. Lektorkina práca na lekciách je ponímaná ako spontánna a intuitívna vzhľadom k tomu, že nemala presne stanovené postupy a metódy, nemala skúsenosti s výučbou detí predškolského veku a jej práca nebola priebežne kontrolovaná a usmerňovaná. Spontánnosť či intuitívnosť sú spájané s emóciami a afektívnymi postojmi, ktoré zapríčinili narúšanie štruktúry lekcie.

1.7 Hovorím po nemecky- som z Rakúska

Bábky – Jens a Líza mali dominantné zastúpenie v tematickom okruhu celého rozhovoru. Tieto bábky by mali byť predstaviteľmi cudzieho jazyka, konkrétne nemeckého jazyka. Lektorka používala bábky najmä na začiatku lekcie a mali plniť iniciačnú funkciu, teda upozorniť deti na to, že nastáva čas, kedy sa budú venovať výučbe nemeckého jazyka. Práca s bábkami bola lektorke odporúčaná na seminári, ktorý absolvovala pred začatím projektu. Podľa spôsobu, ktorým bábky využívala na lekciách, im na seminári neboli poskytnuté bližšie informácie a inštrukcie, ako ich používať v procese výučby cudzieho jazyka. Jej predstava o funkcii bábok v rámci výučby je:

Boli veľmi nápomocné pretože aj na tom seminári spomínali vlastne, tá pani čo ho viedla, že deti sa najlepšie učia prostredníctvom nejakých bábok.

Bábky zaviedla do lekcii najmä kvôli odporúčaniu odborníčky, ktorá viedla už spomínaný seminár. Jensa a Lízu považovala za veľmi nápomocných kvôli kultúrnemu pozadiu:

Konkrétne akože tieto moje bábky sú z Rakúska a budeme sa s nimi hrať.

Ako už bolo uvedené, celá jej výučba bola intuitívna, preto aj práca s bábkami ako s metodickým materiálom bola intuitívna. Ukázala sa funkcia bábok, ktorá bola v rámci tohto realizovaného projektu opodstatnená – bábky pochádzali z Rakúska, teda boli prínosom kultúrneho poznania detí.

Keďže by mala existovať priama asociácia jazykového kódu s krajinou (napr. v Nemecku sa hovorí po nemecky, v Anglicku sa hovorí po anglicky a pod.), tak by mohol byť rakúsky pôvod bábok mäťúci. Lektorka tento pôvod bábok ale nepovažovala za mäťúci, čo odôvodnila samotným projektom a výmenným pobytom detí, ktorý by ešte len mal byť zrealizovaný.

Pretože ten projekt sa týka Rakúsko-Slovensko... A teraz ma to napadlo aj kvôli tomu, že chystá sa nejaká výmena, nejaké tie hospitácie tak aby niektoré deti, ktorých sa to bude týkať pôjdu na výlet do Rakúska tak aby to bolo tam...

Ďalším dôvodom je kultúrne vedomie detí o Rakúsku ako o susednej krajine, ktorú poznajú a navštevujú aj vďaka tomu, že niektorí rodičia tam pracujú.

Rakúsko im je dosť známe z toho dôvodu, že je to jednak blízko a veľa rodičov tých detí pracuje v Rakúsku a tak...

Vedomosť detí o Rakúsku ako o krajine, kde sa hovorí po nemecky vylučovala zmätenie detí pôvodom bábok. Keďže deti mali túto vedomosť je funkcia bábok zrejmá – boli nositeľmi jazykového kódu, teda nemčiny aj napriek tomu, že pochádzajú z Rakúska. Iniciačná funkcia bábok ale nie je taká jednoznačná ako ich predchádzajúca funkcia.

Ale tie deti automaticky, ja keď som sa v škôlke zjavila v ktorejkoľvek triede hneď vedeli, že je nemčina.

Bábky stratili iniciačnú funkciu, pretože lektorka vystupovala ako medzník „bežného“ chodu v materskej škole a lekcie nemčiny. Jej osoba predstavovala pre deti nositeľa nemeckého jazyka. Svojím príchodom do materskej školy priniesla aj nemecký jazyk ako novú činnosť, kedy sa deti budú venovať inej aktivite ako v bežný deň.

2 ZÁVER

Vzhľadom na možnosti, ktoré boli lektorkám poskytnuté v rámci projektu a vzhľadom na vzdelanie lektorky či dostupnosť materiálov, bola výučba celkovo pozitívne hodnotená najmä samotnými rodičmi. Ako sa vyjadrila aj lektorka:

Čo sa tobo týka tak sú naozaj pozitívne ohlasy.

Ďalej sa vyjadrovala aj k tomu, že rodičia nielen hodnotili, ale sa aj často pýtali na výkony a zainteresovanosť ich detí riaditeľky.

Aj vlastne rodičia si to chvália, ale skôr v komunikácii s pani riaditeľkou, a tak keď majú nejaké stretnutia. S tým že deti povedia doma čo si pamätajú a strašne sú z toho prekvapení ako sa to na tie deti lepí.

Rodičia sa o výkon svojich detí zaujímali aj preto, že jeden z rodičov pracoval v Nemecku alebo bol Nemec a doma deti odmietali rozprávať po nemecky. Aj lektorka sa k niektorým deťom vyjadrila veľmi pozitívne, no v pozadí takýchto detí bol cudzojazyčný background. Koncept sebareflexie, ktorý je opísaný v úvode sa prelínal celou prácou lektorky. Na jej výrokoch boli viditeľné stopy záujmu o objektívne hodnotenie svojej činnosti, ale aj sama hodnotila svoju prácu (subjektívne hodnotenie), snažila sa nachádzať pozitívne ale aj negatívne aspekty lekcí. V určitých oblastiach si priznala svoje nedostatky, ktoré boli zakotvené v jej kvalifikácii, nedostatku materiálov a pod. a často sa opierala o poznatky zo semináru, ktorý absolvovala pred začatím projektu. Každá z analyzovaných kategórií smerovala k intuitívnosti a spontánnosti lektorkinej práce, ktoré viedli aj k narúšaniu štruktúry lekcie, no priniesli aj záujem a motiváciu detí. Zameriavala sa na kultúrne pozadie nemeckého jazyka, smerovala deti k poznaniu kultúry Rakúska – piesňami, básničkami či bábkami. Takéto kultúrne smerovanie bolo viditeľné aj na

preferencii učebnice Kikus, ktorá bola podľa lektorkiných slov zameraná najmä na piesne, bola kultúrne orientovaná. Intuitívnosť, spontánnosť a osvojenie si kultúry sú základnými piliermi lektorkiných lekcií, ku ktorým by sme mohli pridať aj zameranie na fonetickú stránku jazyka. Zamerala sa na výslovnosť, ktorú mali detom sprostredkovať piesne, práca s počítačom či lektorka sama. Aj na základe absolvovaného seminára odmietala precvičovanie výslovnosti neodborníkmi (napr. kmeňovou učiteľkou).

Stávalo sa to, mne aj učiteľky hovorili, že deti sa naučili „guten Appetit“ a keď išli jesť aj keď ja som tam nebola stačilo, že jedno dieťa to povedalo a už všetky. Niektoré učiteľky chceli od nás CD aby im to mohli púšťať, ale to nám bolo na seminári povedané, že to by sa nemalo.

Deti mali tendenciu používať nemecké slovíčka a frázy aj v čase, keď práve neprebíhali lekcie nemeckého jazyka, čo bolo lektorkou vnímané ako negatívny jav – najmä kvôli fonetickej stránke jazyka. Jej vyjadrenia smerovali k tomu, že chcela aby si deti osvojili správnu výslovnosť od človeka, ktorý má „štátnicu“ z nemeckého jazyka alebo z CD – nosičov, ktoré im sprostredkujú prirodzenú výslovnosť „Natursprechera“ (vzhľadom k absolvovanému semináru). Porozumenie cudziemu jazyku nebolo lektorkou (ako primárny cieľ) vnímané ako pochopenie významu slov, ale skôr ako reagovanie na otázky, osvojenie si základných fráz, básničiek a piesní. Porozumenie nebolo cieľom v kognitívnej rovine ale v rovine afektívnej alebo kultúrnej.

Subjektívne hodnotenie práce a aj opísaný koncept sebareflexie boli poznačené názormi rodičov a nezainteresovaných učiteliek materskej školy, ktorí mimo lekcií vnímali osvojenie si nemeckej slovnej zásoby deťmi. Negatívny vplyv mala nedostatočná pripravenosť celkového projektu – hlavne nedostupnosť materiálov predškolskej výučby nemeckého jazyka.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

Mgr. Veronika Mazalánová

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra PEP

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

lamazalanka@yahoo.com

Mgr. Zuzana Obertová

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra PEP

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

obertova.zuzana@gmail.com

Cudzí jazyk z pohľadu kvalitatívnej videoanalýzy

Gyöngyi Ledneczka – Michaela Žovínová

1 ÚVOD

Vyučovací štýl učiteľa je dôležitou súčasťou učiteľovej osobnosti a jeho každodennej činnosti. Je charakteristickou črtou, ktorá definuje celý edukačný proces, ktorý riadi. V rámci vyučovacieho štýlu interakčný štýl je jednou z kľúčových vlastností, ktoré charakterizujú učiteľa. Interakčný štýl učiteľa je faktor, ktorý ovplyvňuje klímu v triede všetkých druhov a typov škôl, teda už aj v materskej škole. Výrazne ovplyvňuje vzťah detí k svojmu učiteľovi, či už v kladnom alebo v negatívnom zmysle.

Ako uvádzajú Lynchová a Sobotová (2011), pri výučbe cudzieho jazyka v materskej škole učiteľ udržiava interakciu so všetkými deťmi, ale aj individuálnu interakciu s jednotlivými deťmi. Interakcia je charakteristická tým, že deti reagujú neverbálne na pokyn učiteľky. Neskôr, keď sa deti odhodlajú k verbálnemu vyjadreniu, učiteľka odpovedá neverbálne. Deti vykonávajú pokyny spoločne, môžu sa učiť navzájom od seba, či reflektovať na pokyny spolužiakov.¹

Objektom našej analýzy je interakčný štýl v rámci vyučovacej činnosti dvoch lektoriek nemeckého jazyka v materskej škole. Do výskumu boli vybrané dve lektorky nemeckého jazyka. Ich činnosť na vyučovacej hodine sme analyzovali prostredníctvom videozáznamov: 5 videozáznamov z piatich edukačných aktivít jednej lektorky a 7 videozáznamov zo siedmich edukačných aktivít druhej lektorky. 12 videozáznamov sme analyzovali metódou nepriameho pozorovania a následne sme predložené dáta kvalitatívne vyhodnocovali. Z celkového súboru sme si vytipovali konkrétne situácie, ktoré sa priamo dotýkali výskumných otázok. Tie sme následne zatriedili podľa vopred zadaných kódov.

¹ LYNCH, Z., SOBOTOVÁ, J. 2011. Cudzí jazyk v materskej škole. In Kolektív autorov. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint, s. 261- 270

Cieľom nášho výskumu bolo:

- zistiť, aký je interakčný štýl oboch skúmaných lektoriek v materskej škole;
- overiť, či je možné na základe predložených videí vyvodit' závery o ich interakčnom štýle;
- porovnať (ak je to možné) interakčný štýl oboch lektoriek.

Naším cieľom nebolo rekonštruovať z videozáznamu všetky aspekty interakcie, ale sústredili sme sa len na vybrané činitele.

V tomto výskume sme sa sústredili na výskumné otázky, ktoré majú priamy vzťah k interakčnému štýlu lektorov v materskej škole. Predovšetkým nás zaujímalo, aká je spätná väzba lektoriek na reakcie detí, aké sú reakcie detí na pokyny lektoriek, či existujú rozdiely v spätnej väzbe medzi lektorkami.

Vymedzili sme si nasledujúce výskumné otázky:

1. Aký je interakčný štýl lektoriek?
2. Existuje vo vyučovaní prekrývanie emotívnej a lingvistickej roviny?
3. Ako využívajú lektorky pri vyučovaní pohybové aktivity na prezentovanie novej lexiky?
4. Existujú rozdiely v interakčnom štýle medzi lektorkami?
5. Existujú medzi edukačnými aktivitami každej z lektoriek pozorovateľné zhody?

Na začiatku výskumu sme preskúmali celú výskumnú vzorku, aby sme mohli stanoviť súbor dát, s ktorými budeme pracovať. V ďalšej fáze sme stanovili výskumný problém, ktorý sme označili ako interakčný štýl učiteľa. Pre toto zameranie sme sa rozhodli po úvodnom preskúmaní poskytnutej výskumnej vzorky na základe pozorovateľných charakteristických znakov výučby oboch lektoriek. Pre zefektívnenie analýzy sme sa rozhodli pracovať s obmedzeným rozsahom dát, preto boli vybrané len krátke sekvencie z jednotlivých videozáznamov. Po preskúmaní vybratých častí sme stanovili výskumné

otázky. Spracovanie vybraných situácií prebiehalo tak, že sme najprv vypracovali podrobný prepis, s opisom celkovej situácie. Kódovanie sme uskutočnili s vyhotoveným podrobným prepisom.

Uvádzame kódy, ktoré sme použili a ktoré však nepokrývali celú nami vymedzenú výskumnú vzorku. Niektoré kódy sú charakteristické pre jednu lektorku, druhé len na druhú a našli sa aj spoločné črty, ktoré budú analyzované neskôr.

Vysvetlenie kódov:

1. **Odkláňanie** – situácia, v ktorej lektorka nechá priestor na prejav dieťaťa, ktoré sa však veľmi rýchlo odkláňa od témy – nedostatočné usmernenie prejavu dieťaťa lektorkou.
2. **Prehliadanie** – situácia, v ktorej lektorka ignoruje prejavy detí – či už verbálne alebo neverbálne.
3. **Emotívna** – lektorka presahuje lingvistickú rovinu a prechádza do emotívnej, je empatická a citlivá na úkor výučby cudzieho jazyka.
4. **Rytmizácia** – sprevádzanie básne pohybom, jazykové vzdelávanie spojené s nacvičenou sériou pohybov.
5. **Stereotyp** – používanie rovnakých postupov v rovnakých fázach vyučovania bez ohľadu na podmienky v triede – rovnakých edukačných aktivít, motivácie, spätnej väzby apod.

2 OPIS VYBRANÝCH SEKVENCIÍ

V nasledujúcej časti príspevku predkladáme opis jednotlivých vybraných sekvencií z edukačných aktivít, realizovaných v jednotlivých triedach materskej školy, ktoré sme zatriedili podľa stanovených kódov. Pre priblíženie edukačnej situácie v triedach sú opisy doplnené prepismi rozhovorov (význam skratiek v prepisoch: L=Lektorka, D=Dieťa/deti).

2.1 Lektorka A

Emotívna

A) Video - 10.03.25_0850_O19_Fra_Z_Malacikovia, Sekvencia – cca od 5:00 – 5:45

Opis situácie 1:

V triede je lektorka a 13 detí, ktoré sa zúčastňujú vyučovania. Všetci sedia v kruhu, pričom lektorka je súčasťou tohto kruhu. Sedia tesne pri stene – lektorka sa chrbtom takmer opiera o túto stenu. Na zábere z kamery ešte vidíme jedného chlapca, ktorý je mimo vyučovania, sedí na stoličke a sleduje dianie. Edukačná aktivita už prešla úvodnou fázou, ktorú môžeme považovať za motivačnú a práve prebieha expozícia. Deti sa učia dve nové slovíčka – *gut* a *schlecht*. Učia sa to počas aktivity, pri ktorej sa ich lektorka radradom pýta, ako sa majú a oni jej majú povedať, či dobre alebo zle a majú pritom ukázať aj palec – buď smerom nahor (keď sa má dobre), alebo nadol (keď sa má zle). lektorka pri pýtaní sa drží v rukách bábku (druhú má opretú o koleno a nemanipuluje s ňou) – naznačuje, že sa pýta Líza a keď je spokojná s odpoveďou, zatlieska a povie *Klap-klap*). Keď od dieťaťa dostane odpoveď, pýta sa ďalšieho: *Und du? Wie gehts dir?* (táto otázka je pre dieťa zároveň pokynom, aby sa vyjadrilo)

Rozhovor 1:

L: *Und du? Wie gehts dir?*

D1: *Gut.* (tichá odpoveď sprevádzaná gestom – prst nahor)

L: *Guuuuunt.* Výborne. *Klap-klap-klap.* (tlieska s Lízou) *Und du? Wie gehts dir?*

D2: *Gut.* (tichá odpoveď sprevádzaná gestom – prst nahor)

L: *Guuuuunt.* Výborne. *Klap-klap-klap.* (tlieska s Lízou) *Und du? Wie gehts dir?*

D3: *Schlecht!* (povie jasne a dôrazne a použije aj gesto – prst nadol)

L: (zhíkne) *Schlecht?! Warum schlecht?* (pauza) Prečo takto zle, hm? (a ukáže prstom nadol) (pauza, chlapec sa začne pozerat' do zeme, pokrčí plecami) Prečo sa máš zle, niečo ťa bolí? (chlapec sa vrtí, neodpovedá) Prečo...

D3: Lebo je vonku zimka. (povie ticho)

L: Zimka ti je vonku? Áno? Ale veď nám už sa ukáže za chvíľočku slniečko. (chlapec sa pozrie smerom k oknu) My ho za chvíľočku presvedčíme, aby vyšlo slniečko.....(nerozumiem), aby si sa mal *gut*, áno? (ukáže prst nahor) *Und du? Wie gehts dir?....* (chlapec ukáže prst nahor)

B) Video - 10.04.14_0915_O27_Fra_Z_Malacikovia, Sekvencia – cca od 2:05 – 3:05

Opis situácie 2:

V triede je lektorka a 15 detí, ktoré sa zúčastňujú vyučovania. Všetci sedia v kruhu, pričom lektorka je súčasťou tohto kruhu. Sedia na koberci pri policiach s hračkami a sklenených dverách. Edukačná aktivita už prešla úvodnou fázou, ktorú môžeme považovať za motivačnú a prebieha fixačná časť edukačnej aktivity, nakoľko deti nepreberajú nové učivo, ale opakujú si dve slovíčka z minula – *gut* a *schlecht*. Najprv si ich spolu s lektorkou zopakovali aj s príslušnými gestami (prst nahor – *gut*, prst nadol – *schlecht*) a nasleduje precvičovanie týchto dvoch slovíčok. Precvičovanie prebieha počas aktivity, pri ktorej sa lektorka detí rad-radom pýta, ako sa majú a oni jej majú povedať, či dobre alebo zle a majú pritom ukázať aj palec – buď smerom nahor (keď sa má dobre), alebo nadol (keď sa má zle). lektorka pri pýtaní sa drží v rukách bábku (druhú má opretú o koleno a nemanipuluje s ňou) – naznačuje, že sa pýta Jens.

Rozhovor 2:

L: No a teraz náš kamarát Jens sa Vás všetkých spýta, že ako sa vy máte. (hladá Jensa po hlave) Hm? (otočí sa na dievčatko sediace po jej ľavici, ukáže sa aj s Jansom) *Wie gehts dir? Gut* (prst hore) alebo *schlecht* (prst dole)? Ako sa máš? *Gut* (prst hore) alebo *schlecht* (prst dole)?

D1: Dobre (veľmi tichá a nezrozumiteľná odpoveď).

L: Takže sa máš na jedničku? (ukáže prst hore) *Guuuuuuuut*. (krátka pauza) No, *und du?* (presunie pozornosť na druhé dieťa) *Wie gehts dir?* (pokýve s Jensom zo strany na stranu) *Gut* (prst hore) alebo *schlecht* (prst dole)? Ako sa máš?

D2: *Schlecht* (tichá odpoveď).

L: Ty sa máš takto? (prst dole) *Schlecht*, zle? A prečo sa máš zle?

D2: Lebo som smutná (popri tom iné dieťa niečo hovorí - nerozumieť).

L: Si smutná? A prečo si smutná?

D2: Lebo mi všetci robili zle.

L: Kto ti robil zle?

D2: Lucia.

L: Lucka ti robila zle? Lucka, (pozrie na ňu) no no no (pohrozí prstom). Ideme ďalej (pozrie na ďalšie dieťa v poradí). Otko, *wie gehts dir?* (pokýve s Jensom zo strany na stranu) *Gut*, na jedničku (prst hore), alebo sa máš takto s prstekom dole (gesto) *schlecht?* (chlapec súčasne s lektorkou spraví gesto – prst nahor a prikývne) *Guuuuuut*, vynikajúco. A ty? *Wie gehts dir?* Ako sa máš ty? (chlapec ukáže prstom nadol) *Schlecht?* Aj ty sa máš zle? A ďalej? *Wie gehts dir?* *Gut* (prst hore) alebo *schlecht* (prst dole)? (dievčatko ukáže prst nahor) *Guuuuuut?* Na jedničku? Vynikajúco.

Odkláňanie

B) – v ukážke je prítomný aj tento kód.

C) Video - 10.03.17_0850_O27_Fra_Z_Malacikovia, Sekvencia – cca od 1:48 – 2:25

Opis situácie 3:

V triede je lektorka a 16 detí. Edukačná aktivita je v organizačnej fáze a lektorka chce, aby deti utvorili kruh, v ktorom budú pracovať. Stoja v kruhu a lektorka chce dať pokyn, aby si sadli, ale jeden chlapec sa jej prihovori.

Rozhovor 3:

L: Čo je, Samko?

D1: My sme boli v cirkuse.

L: V cirkuse? Potom nám porozprávaš.

(ďalšie deti cez seba vykrikujú)

D2: A ja som videla jedného malého koníka pri aute.

L: Potom si o tom porozprávame, dobre?

D2: Dobre, dobre.

L: Dobre deti, ták, teraz...

D3: A ja som videla tam aj koníka...

D4: A ja som videl aj t'avy aj koníkov.

L: Všetko mi porozprávate, čo ste tam videli, dobre...

D2: A ten cirkus bol v noci veľmi pekný a svietil.

D4: A ja som tam videl malé cirkuse.

L: Dobre, tak mi to všetko porozprávate. (prst na ústach a pokrútenie hlavou)

D3: Aj ja som včera bola v cirkuse.

L: Ale už si posadáme na koberček tak, ako teraz stojíme. Šup!

Sekvencia – cca od 4:48 – 5:15**Opis situácie 4:**

Edukačná aktivita sa presunula do motivačnej fázy, lektorka drží v rukách Jensa a hovorí o tom, ako on veľmi zabúda a že sa mu treba nanovo popredstavovať.

Rozhovor 4:

L: No on veľmi rýchlo zabúda, a viete...

D1: Aj Dominik.

L: Aj Dominik. Tvoj braček tak rýchlo zabúda? A potom mu musíš...

D2: A Pat'ko nie.

L: ...všetko mu musíš...

D2: A môj, a môj, a môj tato zabúda.

D3: Cvičky...

L: Áno? Deti...

D3: Pozri, aké mám cvičky (sadne si pred lektorku).

L: Krásne máš cvičky. Krásna si dnes celá. *Schön*.

D2: Ja mám tieto staré.

L: Dobré, deti...

D4: A ja mám nové.

L: ...ale už prštek si dajte na pusinku...

Prehliadanie

D) Video - 10.03.25_0850_O19_Fra_Z_Malacikovia, Sekvencia – cca od 00:00 – 00:37

Opis situácie 5:

V triede je lektorka a 11 detí, ktoré sa zúčastňujú vyučovania. Situácia sa odohráva hneď na začiatku edukačnej aktivity. Všetci stoja v kruhu a držia sa za ruky, až kým lektorka nedá pokyn, aby sa posadili. Lektorka sedí pri stene a okolo nej ostatné deti. Čakajú, čo sa bude diať. Lektorka si berie bábky a ukazuje ich deťom.

Rozhovor 5:

L: Tááák deti, teraz sme si spravili *schönen Kreis*, pekný kruh sme si spravili, a teraz si sadneme na koberček (sahnú si a pustia sa). Tááák, môžeme sa pustiť. Výborne. Ja si tu niečo zoberiem (po kolenách ide k stolíku vedľa kruhu, na ktorom má položené papiere a bábky, deti bližšie k nej nakúkajú, čo berie, ostatné deti len sedia a čakajú). Táááák. Deti, kto je to? *Wer ist das?* (v jednej ruke drží Jensa, v druhej Lízu a ukazuje ich deťom)

D: Líza. (tichá odpoveď jedného z detí)

L: (pokladá Lízu na kolená a v rukách drží Jensa, ktorého ukazuje deťom). No, najprv toto. Ako sa volá tento chlapček? *Wer ist das?* (pauza) To je Jens, to je náš kamarát, s ktorým ja tu chodím (a kýve s Jensom so strany na stranu).

E) Video - 10.03.17_0850_O27_Fra_Z_Malacikovia, Sekvencia – cca od 11:03 – 11:20, 13:04 – 18:00

Opis situácie 6:

Edukačná aktivita je v expozičnej fáze. Lektorka ukazuje obrázky a pýta sa na kvietky, neskôr deti ukazujú ich kvetinky podľa farieb. Lektorka v týchto sekvenciách úplne prehliada, že dvaja chlapci jej sedia mimo kruhu a sú tak „mimo diania“. V prvom prípade to pomerne rýchlo zaregistruje a nakáže deťom, aby obnovili kruh. V druhom prípade situáciu nerieši až do chvíle, kedy už plánuje odísť z triedy. Chlapci po čase stratia záujem a prestanú dávať pozor. Pozerajú sa do kamery a vrtia sa.

Sekvencia cca od 21:54 – 22:11

Opis situácie 7:

Situácia na konci edukačnej aktivity, lektorka sa chce s deťmi rozlúčiť, všetci už stoja a každý drží v rukách kvetinku a jedna zostala na zemi.

Pozn.: Pred touto sekvenciou pustila jedného z prehliadaných chlapcov na WC a on sa ešte nevrátil (na zemi leží práve jeho kvetinka).

Rozhovor 7:

L: A tu je ešte taká kvetinka. Čia je to? Komu patrí kvetinka?

(nerozumiem)

L: ...tiež? To je asi taká navyše. Každý má kvetinku v ručičke? Tak si zakývame...

Stereotyp

A) a B) – stereotyp prítomný v oboch ukážkach

C) – snaha navrátiť deti naspäť k téme edukačnej aktivity – stereotypná – „to si potom povieme“

2.2 Lektorka B**Prehliadanie, Rytmizácia, Stereotyp**

A) Video - 10.03.19_1430_Jam_Bab_Z_Mackovia, Sekvencia cca od 0:00 – 1:16

Opis situácie 1:

V triede je lektorka a 10 detí (5 dievčat a 5 chlapcov), ktoré sa zúčastňujú vyučovania. Situácia sa odohráva na začiatku edukačnej aktivity. Lektorka sedí na zemi, oproti nej sedia deti na koberci v polkruhu. Bábky, Jens a Líza, sú pred lektorkou položené na zemi. Je to úvodná fáza edukačnej aktivity, deti majú nacvičovať pozdravy a básničku v nemeckom jazyku.

Rozhovor 1:

L: Kto si ma pamätá, ako sa ja volám? (bábky na zemi po kope)

D: Ja (prihlási sa jeden chlapec)

D: Ja (hovorí ďalší chlapec)

L: No, ako sa ja volám, ako sa ja volám?

D: Lucia..... (hovoria 2 dievčatá, pričom lektorka sa pozerá na chlapca, ktorý sa prihlásil a ktorému neposkytne priestor na prejav) Pozn.: táto otázka je nepodstatná.

L: Lucia – zopakuje po det'och, (konštatuje) a pýta sa ďalej: A moji kamaráti sa ako volajú? (položí bábky na kolená)

D: Líza a Jens - odpovedajú

L:a Jens, áno, a tak ich pozdravíme pekne, ako ich pozdravíme?

D: Ahoj, Líza. (1 dievčatko)

L /D: *Hallo, Líza, hallo, Jens.* (lektorka opraví nesprávnu odpoveď a hovoria spoločne, pozn.: lektorka nedala jasný pokyn, aby bábky pozdravili deti v nemčine.)

L: Teraz sa pekne postavíme, *steh auf, alle Kinder steh auf*, sa postavíme a pozdravíme ich ešte raz, aby dobre počuli (v jednej ruke drží obidve bábky).

L /D: *Hallo, Líza* (ukazuje Lízu), *Hallo Jens* (ukazuje Jensa).

sagen alle Kinder..... (bábky položí na zem):

große Kinder, kleine Kinder

dicke Kinder, dünne Kinder

traurige Kinder, lustige Kinder. (nácvik básne sprevádzaný pohybom, deti napodobňujú lektorku)

(Pozn.:Jeden chlapec na kraji sa vôbec nezúčastňuje aktivity, lektorka sa ho nesnaží zapojiť.)

L: A teraz pozdravte vášho kamaráta alebo kamarátku, dajte mu ručičky a povieťe mu *hallo...., hallo* – no, koho máte vedľa seba, *hallo, hallo* (vzorovo podáva ruky dvom deťom z kraja , ďalším dvom z druhého kraja, úplne na kraji chlapec odmieta podať ruku, pohladká ho po tvári):

L: *Sagen alle Kinder:*

D: Ja mám schované ruky

L: Ty máš schované ručičky, dobre

große Kinder, kleine Kinder

dicke Kinder, dünne Kinder

D:(nerozumieť) (Pozn.: jeden chlapec namieta, aby ho chlapec, ktorý stojí vedľa neho, pustil – bez reakcie lektorky – bez prerušenia pokračuje ďalej):

traurige Kinder, lustige Kinder.

L: Krásne, sadkajte si, *setz euch.* (pozn.: neadekvátne pochvala)

Prehliadanie, Rytmizácia, Stereotyp

B) Video - 10.03.22_1445_Mur_Bab_Z_Malacikovia, Sekvencia cca od 0:00 – 1:23

Opis situácie 2:

V triede je lektorka a 11 detí (10 dievčat a 1 chlapec), ktoré sa zúčastňujú vyučovania. Situácia sa odohráva na začiatku edukačnej aktivity. Všetci stoja v kruhu, vrátane lektorky, ktorá v rukách drží bábky. Deti sa držia za ruky. Triedna učiteľka im upravuje čelenky s kvietkami, ktoré majú na hlave. (Pozn.: Ich funkcia nie je jasná, v úvode v sledovanej sekvencii nezohrávajú žiadnu úlohu, skôr pôsobia rušivo.) V tejto úvodnej fáze majú deti nacvičovať pozdravy a básničku v nemeckom jazyku.

Rozhovor 2:

L: To sú naši kamaráti, ako sa volajú, pamätáte si, ako sa volá tento môj kamarát?

(ukazuje Jensa), Jens, a toto je a toto je naša kamarátka.

D: Líza (odpovedá jedno dievčatko)

L: Líza, *richtig*, a teraz ich pekne pozdravíme, jako ich pozdravíme? *Hallo Líza, hallo, Jens* (ukazuje bábky),

Sagen alle Kinder:

große Kinder, aké sú detičky veľké, *große Kinder*

maličké sú: *kleine Kinder*

dicke Kinder, (nevysvetlí)

dünne Kinder, také chudučké

traurige Kinder, niekedy sú smutné, niekedy plačete, tak *traurige*

a keď ste veselé, tak ste *lustige -lustige Kinder*.

(lektorka nácvik básne sprevádza
pohybom)

Tak, ešte raz ich pozdravíme, *hallo Líza, hallo, Jens* (ukazuje bábky)

Sagen alle Kinder:

große Kinder, kleine Kinder

dicke Kinder, dünne Kinder

traurige Kinder, lustige Kinder.

(lektorkanácvik básne sprevádza pohybom, deti ju napodobňujú)

L: A teraz ešte pozdravte vašich kamarátov, alebo kamarátku, koho máte vedľa seba, dáte im ručičku a povieťe im: *hallo*. Ako im tak povieťe *hallo* (pristúpi k dievčatku) ako sa ty voláš? – Zuzkaová (priezvisko nerozumieť) (V tom istom okamihu zasahuje do činnosti pôvodná učiteľka skupiny, pristupuje k dievčatku a upozorňuje ju, aby si nechytala pančušky a upraví ju, lektorka tento vstup nechá bez povšimnutia), tak pekne, dáte ručičku a povieťe *hallo*, Zuzka, koho máte vedľa seba, môžete pozdraviť, no, dajte tak ručičku.

D: ja som Emka

L: Ty si Emka (otočí sa jej chrbtom)

D: A ja som Terezka!

L: Ty si Terezka, dobre (nevenuje týmto prejavom pozornosť, len automaticky zopakuje, čo počula) a teraz si sadkajte, a teraz si môžete sadkať, *setz euch*, pekne si sadkajte.

D: A ja som.....Rebekaová – (nerozumieť)

L: Áno

Prehliadanie, Rytmizácia, Stereotyp

C) Video - 10.03.26_1430_Jam_Bab_Z_Mackovia, Sekvencia cca od 0:00 – 1:08

Opis situácie 3:

V triede je lektorka a 11 (5 dievčat a 6 chlapcov) detí, ktoré sa zúčastňujú vyučovania. Situácia sa odohráva hneď na začiatku edukačnej aktivity. Lektorka sedí na zemi, oproti nej sedia deti na koberci v polkruhu. Prebieha úvodná fáza edukačnej aktivity, deti majú nacvičovať pozdravy a básničku v nemeckom jazyku.

Rozhovor 3:

L: Ste sa už aj napapkali? Ste napapkaní? Ako vy ste šikovní, a tak sa teraz pekne postavíme, *steh auf*, pozdravíme, pamätáte si našich kamarátov, ako sa volajú? Ako sa volá?
– ukazuje Lízu

D: Líza

L: A tento kamarát?

D: Jens

L: Líza, Jens – ako ich pozdravíme? *Hallo, Líza, Hallo, Jens*

Sagen alle Kinder:

große Kinder, kleine Kinder

dicke Kinder, dünne Kinder

traurige Kinder, lustige Kinder. (lektorka nácvik básne sprevádza pohybom, deti ju napodobňujú)

L: Teraz pozdravte vášho kamaráta, alebo kamarátku, dajte mu ručičku a poviete mu *hallo, hallo*, no, môžeš pozdraviť, *hallo*....

Sagen alle Kinder:

große Kinder, kleine Kinder

dicke Kinder, dünne Kinder

traurige Kinder, lustige Kinder. (lektorka nácvik básne sprevádza pohybom, deti ju napodobňujú)

L: No, krásne, sadkajte si, *setz euch*, sadkajte si.

D: Ja som vás videl....(jeden chlapec)

L: Si ma videl? Dobre. – a pokračuje ďalej.

Prehliadanie, Rytmizácia, Stereotyp

D) Video - 10.04.14_1445_Jam_Bab_Z_Lienocky, Sekvencia cca od 7:15 – 8:21

Opis situácie 4:

V triede je lektorka a 14 detí (7 dievčat a 7 chlapcov), ktoré sa zúčastňujú vyučovania. Situácia sa odohráva v strede edukačnej aktivity, sedia na zemi. Prebieha organizačná fáza vyučovania, kedy prechádzajú z ukončenej aktivity na ďalšiu. Lektorka dáva pokyn deťom aby sa postavili. Majú urobiť kruh okolo obláčika a slniečka, ktoré zostali na zemi z predošlej aktivity. Lektorka uvádza nasledujúcu fázu tým, že sa naučia jednu báseň, zároveň sa opýta detí, či vedia ako padá dážď. Lektorka vzorovo predvedie, deti napodobňujú. Tesne pred aktivitou jeden chlapec odchádza na toaletu, hneď po ňom ďalší. Počas sledovanej aktivity sa ani nevrátia. Lektorka to necháva bez povšimnutia. Ďalší chlapec sa tiež nezúčastňuje tejto časti edukačnej aktivity, z diaľky sleduje ostatných. Jedno dievčatko počas nácviku básne opustí kruh a voľne sa prechádza okolo nich. Deti počas aktivity sa zabávajú medzi sebou, nedávajú pozor.

Rozhovor 4:

L: *Regen* – je dážď, *Regen, Regen, tropf, tropf, tropf* – padá (ukazuje)

D:(nerozumieť)

L: Áno – pokračuje: *fällt auf meinen* – čo máme toto? (ukazuje na hlavu) Hlavičku.

auf meinen Kopf, Kopf, Kopf – tak zakývame hlavičkou, viete zakývať hlavičkou?

Tak skúsime ešte raz:

Regen,

Regen,

tropf, tropf, tropf.

A znova ako padá dážď? (pauza, ukazuje, ako padá dážď) *Regen, Regen,*

Ako padá dážď?(ukazuje) *tropf, tropf, tropf.*

fällt auf meinen, čo máme toto? (ukazuje na hlavu) Hlavičku. *Kopf, Kopf, Kopf.*

Fällt auf meine Beine (na nožičky, ukazuje), *Beine.*

Liebe Sonne – kde máme slniečko? Hore! (ukazuje jednou rukou)

Liebe Sonne, scheine! – svieti, nech nám zasvieti.

Tak skúsime ešte raz: *Regen, Regen, tropf, tropf, tropf*

D: trop

L: *Fällt auf meinen Kopf, Kopf, Kopf.*

Fällt auf meine Beine – kde máme nožičky? *Beine*

Liebe Sonne scheine! – milé slniečko zasviet'!

Super.

3 ANALÝZA

V nasledujúcej časti zhodnotíme jednotlivé ukážky, ktoré sme prezentovali vyššie a ktoré na základe dostupných dát charakterizujú interakčný štýl oboch lektoriek.

3.1 Zhodnotenie – Lektorka A

Na základe uvedených ukážok z dostupných videí možno konštatovať, že lektorka **A** má pri práci v triedach tendenciu prechádzať od lingvistickej roviny vyučovania do roviny emotívnej. Potvrdili sme to v ukážkach A a B, kde lektorka poskytuje deťom pozitívnu spätnú väzbu len v prípade, keď jej odpovedia očakávaným spôsobom – t.j. keď jej povedia *gut* a prípadne ukážu prst nahor. Ak ale dieťa nezareaguje očakávaným spôsobom – t.j. použije slovíčko *schlecht*, tak sa nedočká pochvaly za to, že správne použilo nové slovíčko. Práve naopak – lektorka použije negatívnu spätnú a začne odpoveď analyzovať, pričom nakoniec situáciu uzavrie, že sa má dané dieťa aj tak *gut*. Pre lektorku je dôležitejšie, aby sa malo dieťa dobre, než aby sa naučilo používať obidve nové slovíčka. Táto emotívnosť je citeľná aj v tom, že lektorke stačí, ak dieťa ukáže prst nahor a nič nepovie. No aj tak dostane pozitívnu spätnú väzbu, nakoľko sa má v súlade s lektorkinými očakávaniami. Z toho však vyplýva, že lektorka nielen prechádza z lingvistickej roviny vyučovania do emotívnej, ale niekedy akoby zabudla, že je v triede, aby deti vyučovala cudzí jazyk. Viac sa sústreďuje na to, aby sa deti naoko cítili dobre a vtedy je aj ona spokojná. Naznačuje to, že lektorka nemá jasne stanovený cieľ edukačnej aktivity, ktorý by v rámci aktivity sledovala.

Zároveň to poukazuje na skutočnosť, že lektorka nevhodne využíva spätnú väzbu. Deti nemajú jasno v tom, či sú chválené za to, že správne použili slovíčko – *gut* alebo *schlecht*, alebo za to, že sa majú dobre. Lektorka ich pochváli aj keď použijú nemecké slovíčko, aj keď len neverbálne (gestom) vyjadria, že sa majú dobre. Ak však použijú nemecké slovíčko, ale nie to, ktoré lektorka chce počuť, nie sú pochválené. To ich potom vedie k tomu, že sa prikláňajú len ku gestikulácii a lingvistický cieľ edukačnej aktivity sa vytráca. Najmä v ukážke A je veľmi výrazné odrádzanie od použitia slovíčka *schlecht*. V ukážke B počas rovnakej edukačnej aktivity už síce nevystupuje tak ostro proti použitiu tohto slovíčka, ale pozitívna spätná väzba po jeho použití nenastane.

Jej edukačnej aktivity síce nie sú stereotypné, ale v opakujúcich sa aktivitách je stereotyp dosť výrazný (ukážky A a B). Rovnako je citeľný aj v interakcii s deťmi, keď ich chce usmerniť (ukážka C) – stále používa frázu „to si povieme neskôr“, hoci táto je úplne neúčinná. To má za následok, že stratí pol minúty z edukačnej aktivity len preto, lebo nevie dosiahnuť, aby sa deti začali sústrediť na dianie na hodine. V rámci tej istej edukačnej aktivity sa potom situácia s odklonom pozornosti detí ešte zopakuje a lektorka opäť nie je schopná utlmiť tieto tendencie už v zárodku. Následkom týchto prerušení je, že celá edukačná aktivita bola neefektívna a s vyučovaním nemčiny nemala takmer nič spoločné. Navyše lektorka ukázala, že nie je schopná sledovať aktivity všetkých detí (hoci sedia pred ňou a okolo nej v kruhu), čo vyúsťuje až do situácie, že zabudne, kde sa nachádza jedno z detí (ukážka E – situácia 7).

3.2 Zhodnotenie – Lektorka B

Zo spracovaných ukážok z videozáznamov lektorky **B** možno konštatovať, že má tendenciu ignorovať prejavy detí. Potvrdilo sa to vo všetkých ukážkach (A–D), kde lektorka na prejavy detí reaguje krátko, bez prejavenia záujmu, zopakovaním prejavu a/alebo krátkou odpoveďou áno, dobre. Z analyzovaných ukážok je jasné, že lektorka postupuje podľa vopred pripravenej osnovy a počas vyučovania neberie ohľad na rôzne okolnosti, podmienky ktoré sa vyskytnú v triede.

Vyučovanie, resp. svoj vyučovací štýl neprispôsobuje deťom, napriek tomu, že pracuje s odlišnými vekovými kategóriami detí a nemení svoj postoj, ani keď vzniknú rôzne, neočakávané situácie počas vyučovania. Jej edukačné aktivity sú stereotypné, neposkytuje priestor deťom na samostatné prejavy napr. v nácviku pozdravov, i keď dá pokyn, že si majú podať ručičky a povedať *hallo*, týmto aktivitám nedáva dost času deťom aby sa prejavili, aby precvičili jednotlivé slovíčka. Deti napodobňujú lektorku, ktorá ich aktivitám venuje málo pozornosti. To má za následok, že prehliada prejavy detí a neposkytne im žiadnu spätnú väzbu. Prehliada aj situácie, kedy sa deti nezúčastňujú aktivity. Necháva bez komentára aktivitu aj pasivitu detí. Na vybraných ukázkach môžeme spozorovať, že nácvik básničky v každom prípade sprevádza pohybom, gestami, čo sme nazvali rytmizáciou. Tento jav môžeme spozorovať vo všetkých ukázkach. To, že v jej vyučovacom štýle prevláda stereotyp, potvrdzujú ukážky, kde môžeme spozorovať tú istú postupnosť bez ohľadu na okolnosti, lektorka neodbočí od dopredu pripravenej osnovy ani v jednom prípade.

Reakcie detí na lektorkine pokyny majú charakter napodobňovania, hlavne pri rytmizácii, je otázne, či deti porozumeli jednotlivým slovíčkam. Tie boli vysvetlené v dvoch prípadoch, počas nácviku básničky, čo nepovažujeme za vhodné, pretože deti nemali priestor na to, aby porozumeli jednotlivým slovíčkam a aby vyslovili jednotlivé slovíčka a nemali dostatok času ani na ich precvičovanie. Pre nedostatočné vysvetlenie preto nácvik básničky zostal v rovine napodobňovania namiesto porozumenia. U niektorých detí nedostatočné porozumenie vyvolalo pasivitu, čo zostalo zo strany lektorky bez povšimnutia, nedokázala deti aktivizovať.

Prehliadanie je dobre spozorovateľné aj pri kladení otázok. Je to dôležitý moment vyučovacieho procesu, kedy prostredníctvom otázok môžeme deti aktivizovať, naviazať kontakt, motivovať a kedy sa interakčný štýl môže uplatniť. Lektorka túto možnosť nedokázala využiť v prospech edukačnej aktivity, pretože po položení otázok neposkytla deťom priestor na to, aby sa vyjadrili, prejavili, odpovedali. V prípade lektorky B sme nespozorovali situácie, v ktorých lektorka nechá priestor na prejav dieťaťa a odkláňa od

témy (kód: odkláňanie), ani situácie v ktorých lektorka presahuje lingvistickú rovinu a prechádza do emotívnej (kód: emotívna).

4 ZÁVER

Cieľom realizovaného kvalitatívneho výskumu bolo zistiť interakčný štýl lektoriek v materskej škole. Naším zámerom nebolo sledovať všetky prítomné interakcie, zamerali sme sa na najfrekvencovanejšie javy, ktoré boli prítomné v nami vybraných ukážkach a ktoré sú charakteristické pre interakčný štýl jednotlivých lektoriek. Na základe sledovaných videozáznamov sme zistili, že každá z lektoriek používa iný vyučovací štýl pri práci s deťmi. Spoločnými črtami sú do istej miery stereotypné správanie, prehliadanie potrieb či reakcií detí. Rovnako za spoločnú črtu oboch lektoriek môžeme považovať aj snahu zapájať do interakcie na edukačnej aktivite bábk Jensa a Lízu (ktorým sme sa ale v tejto správe podrobnejšie nevenovali).

Možno tak konštatovať, že edukačné aktivity jednotlivých lektoriek sú v mnohých ohľadoch úplne odlišné. Kým lektorka **A** je pomerne citlivá na konkrétne prejavy detí a veľkú úlohu u nej zohráva práve emočná rovina (čo však ide na úkor osvojenej lexiky detí), lektorka **B** má vopred premyslený celý chod edukačnej aktivity, vybočenie nie je možné a prostredníctvom telesnej aktivity a rytmizácie s deťmi priam „driluje“ rozsiahly súbor lexiky, ale aj celých viet a textov.

Zhodnotiť efektivitu vyučovania oboch lektoriek je veľmi náročné. Lektorka **A** kladie omnoho nižšie nároky na samotnú nemčinu vo výučbe a sú edukačné aktivity, kedy sa jazyk stane len okrajovou záležitosťou. Môžeme ju charakterizovať tak, že sa zameriava na vytváranie kladného postoja detí k predmetu – nemeckému jazyku.

Lektorka **B** síce kladie dôraz na aktivitu detí, jedna činnosť strieda druhú a nároky sú pomerne vysoké, ale väčšina detí len v malej miere ovláda lingvistickú rovinu aktivít, skôr ide o naučené pohyby a rečové prejavy s nimi spojené opakujú alebo imitujú po samotnej lektorku. Je charakteristická tým, že je zameraná na rozvíjanie vedomostí a zručností detí.

Pre zhrnutie sa vráťme k výskumným otázkam definovaným v úvode príspevku. Po detailnej analýze výskumných dát ich možno zodpovedať nasledovne:

1. Aký je interakčný štýl lektoriek?

Lektorka **A** sa zameriava na vytváranie kladného postoja detí k nemeckému jazyku, lektorka **B** kladie dôraz na rozvíjanie vedomostí a zručností detí.

2. Existuje vo vyučovaní prekrývanie emotívnej a lingvistickej roviny?

Áno, v prípade lektorky **A** dochádza k prekrývaniu emotívnej a lingvistickej roviny. Lektorka **B** si drží odstup a jasne sleduje počas vyučovania cieľ výučby, ktorý zahŕňa len lingvistickú rovinu.

3. Ako využívajú lektorky pri vyučovaní pohybové aktivity na prezentovanie novej lexiky?

Lektorka **A** realizuje edukačné aktivity zväčša v sede (všetky analyzované ukážky). V prípade lektorky **B** sú pohybové aktivity dôležitou súčasťou cudzojazyčnej výučby a sú charakteristické pre celý priebeh jej vyučovania. Avšak kvôli rýchlemu tempu a sledu aktivít deti nestíhajú pochopiť význam jednotlivých slovíčok.

4. Existujú rozdiely v interakčnom štýle medzi lektorkami?

Áno, rozdiely sú zjavné a potvrdené analyzovanými situáciami.

5. Existujú medzi edukačnými aktivitami každej z lektoriek pozorovateľné zhody?

Zhody medzi edukačnými aktivitami lektorky **A** a **B** pozorované neboli. Každá vedie edukačnú aktivitu odlišne. Zhodujú sa len v určitých znakoch interakčného štýlu – stereotypizácia, prehliadanie.

Na záver v krátkosti uvádzame najdôležitejšie metodické odporúčania pre uskutočnenie výchovno-vzdelávacej činnosti v cudzom jazyku v materských školách. Podľa Lynchovej a Sobotovej (2011) v období predškolského veku nie je ani tak dôležitý rozsah slovnej zásoby, ktorú dieťa získa, prínosom skorého oboznamovania je skôr rozvoj citu pre rytmus cudzieho jazyk, prízvuk. Obsah učiva by mal zásadne vychádzať a nadväzovať na školský vzdelávací program konkrétnej materskej školy. Počúvanie je prvou fázou poznávania cudzieho jazyka, pričom je dôležité uvedomiť si, ako sa dieťa učí svoj materinský jazyk. Keď sa význam slova vytvára, učiteľka by mala zopakovať slovo alebo

jazykovú štruktúru niekoľkokrát, poskytnúť niekoľko jeho modelov a až potom žiadať o zopakovanie slova. Opakovanie (drily), či už zborové, skupinové, alebo individuálne pomáhajú upevňovať slovnú zásobu, učiteľka cudzieho jazyka vie, že tieto opakovania musí robiť zábavnou formou. Obdobie predškolského veku je predovšetkým obdobím hry a spontánnosti dieťaťa, preto pre opakovanie je dôležité vytvoriť situácie, v ktorých budú deti nachádzať radosť, zábavu, zážitok. Aj keď sa dieťa v tomto veku učí ľahko a dokáže zvládnuť základy cudzieho jazyka, materská škola sa nesmie premeniť na miesto, kde by sa cudzí jazyk vyučoval školskými metódami.² Tieto odporúčania by mali učitelia zohľadniť v záujme efektívnej výučby cudzieho jazyka v podmienkach predprimárneho vzdelávania s rešpektovaním vývinových možností a individuálnych predpokladov detí.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

Mgr. Gyöngyi Ledneczka

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra PŠ

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

ledneczka@statpedu.sk

Mgr. Michaela Žovínová

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra PŠ

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

zovinova.michaela@centrum.sk

² LYNCH, Z., SOBOTOVÁ, J. 2011. Cudzí jazyk v materskej škole. In Kolektív autorov. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint, s.261- 270

Cudzí jazyk z pohľadu kvantitatívnej videoanalýzy

Stanislav Javorský – Martin Tvrдый

1 ŠPECIFIKÁCIA VÝSKUMU

Výskum bol realizovaný vo vybraných materských školách. Výskumnú vzorku tvorili žiaci vo veku 5 rokov (stredná úroveň jazykových zručností) podľa tabuľky č. 1.

Výskumná vzorka žiakov materských škôl	Meno skupiny	Počet skupín
Materská škola 1	Stredná úroveň jazykových zručností „Žabky“	3 skupiny
	Stredná úroveň jazykových zručností „Včielky“	2 skupiny
	Stredná úroveň jazykových zručností „Zajkovia“	2 skupiny
Materská škola 2	Stredná úroveň jazykových zručností „Skupina 2.a“	1 skupina
	Stredná úroveň jazykových zručností „Skupina 2.b“	1 skupina
	Spolu	9 skupín

Tabuľka č. 1: Výskumná vzorka žiakov materských škôl

Cieľom nášho výskumu je kvantitatívne zhodnotiť pohybovú a tematickú proporcionalitu vyučovania a poukázať na problémy pri posudzovaní kvality výchovno-vzdelávacieho procesu zameraného na výučbu cudzieho jazyka v skúmaných materských školách. Výskum je realizovaný v dvoch častiach:

Časť A sa venuje zastúpeniu tém a ich proporcionalite vo vyučovaní cudzieho jazyka.

Časť B sa venuje proporcionalite pohybov zastúpených v jednotlivých lekciách.

Spacovanie výskumu je realizované na základe pozorovaní audio-vizuálnych záznamov z lekcií jednotlivých skupín.

1.1 Analýza vyučovania nemeckého jazyka v materských školách

V sledovaných materiáloch sme pozorovali priebeh vyučovania nemeckého jazyka v materských školách. Kvantitatívnemu zhodnoteniu pohybovej a tematickej proporcionality predchádzalo stanovenie analytických kategórií, ktoré v prípade tematickej proporiconality tvorili rámcové názvy tematických okruhov: úvod a záver, ľudské telo, počítanie, farby, smery, zvieratá, počasie a frázy.

ČASŤ A

Tematická proporcionalita vyučovania cudzieho jazyka v sledovaných materských školách

A.1. Cudzý jazyk a deti predškolského veku

Deti prichádzajú do materských škôl s určitou slovnou zásobou. Táto slovná zásoba obsahuje slová, ktoré sú významovo späté s tým, čo dieťa pozná, čo ho bezprostredne obklopuje a čo vyplňa jeho životný priestor. Tieto slová je potrebné identifikovať a im prispôbiť predkladanú cudzojazyčnú slovnú zásobu, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje celkový proces výučby (obsahovú náplň a jej realizáciu).

Výučba cudzieho jazyka u detí predškolského veku sa sústreďuje hlavne na slovnú zásobu. V jazyku sa okrem slovnej zásoby (lexiky) vyskytujú aj určité morfológické väzby (gramatika), správne tvorenie a skladanie viet zo slov a slovných spojení (syntax), správny výber slov v závislosti na kontexte a mieste komunikácie (štylistika) a aj správna výslovnosť slov (fonetika).

Stratégie vhodné na upútanie, motiváciu a fixáciu vedomostí (v našom prípade časti slovnnej zásoby cudzieho jazyka) inklinujú k spontánnym formám výučby: „*Dosahovanie pozitívnych výsledkov a napredovanie v získavaní nových vedomostí a zručností, najmä v mladšom veku, vo veľkej miere závisí od učiteľa, ktorý predstavuje najdôležitejší článok celého vyučovacieho procesu. Práve jeho prístup k deťom, k vyučovaniu, postupy a metódy, ktoré si zvolí, ovplyvňujú celkový výkon žiakov.*“³

Najdôležitejšiu úlohu teda zohráva lektor a zvolený postup výučby. Vo výučbe cudzích jazykov detí predškolského veku na Slovensku je identifikovaných a aplikovaných niekoľko preferovaných metód a stratégií.⁴

A.1.1 Kurikulárne dokumenty a štandardy výučby

Predprimárne vzdelávanie a jeho celková koncepcia (obsah a forma) je obsahom oficiálnych kurikulárnych dokumentov štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0. Keďže neexistujú všeobecne platné učebné osnovy pre daný stupeň vzdelávania, je obsah výučby cudzieho jazyka u predškolákov zostavovaný individuálne, konkrétnymi materskými školami a lektormi, ktorí v nich pôsobia. Proces plánovania a príprav lekcí cudzieho jazyka je v plnej réžii lektorov, ktorí majú možnosť vychádzať z oficiálnych dokumentov, ale výsledná podoba pre vyučovanie cudzích jazykov u predškolákov je individuálna.

Toto je aj prípad lektorov, ktorí pracovali v nami sledovaných materských školách. Materiály, z ktorých čerpali, boli určené pre žiakov vyššej vekovej kategórie, ako pre deti predškolského veku. Preberané témy by mali obsahovať tieto aspekty:

- **Zmysluplný kontext ako aj sekvencia** – je tiež prítomný aj pri osvojovaní si materinského jazyka a zabezpečuje jeho prirodzenosť. V procese vysvetľovania novej slovnnej zásoby sa ju lektor musí snažiť prezentovať spôsobom čo najjednoduchším a najvhodnejším pre „malých“ žiakov. Vo väčšine prípadov je bežný spôsob prezentovania slovnnej zásoby založený na postupe: lektor najskôr upriami pozornosť

³ ZÁVODYOVÁ, V. 2010. Prístupy k cudzojazyčnému vzdelávaniu detí predškolského veku. In *Cudzí jazyk – Brána do sveta vzdelávania*. Trnava: MsÚ, s. 15-24

⁴ HARŤANSKÁ, J. 2004. Vyučovanie anglického jazyka na prvom stupni základnej školy. Nitra: UKF

žiacov na slovo, potom na jeho význam. Najskôr sa pozornosť upriamuje na predmet, až potom je dieťa oboznámené so slovom, ktoré ho pomenováva. Podobný postup je vhodný aj pri prezentácii cudzojazyčných slov.⁵ Kornej Čukovskij vyjadruje postoj k tomuto problému tak, že dieťa samo vie vycítiť kontext a podľa určitých princípov vie vyvodit' správne slovo na pomenovanie daného objektu alebo činnosti. Problémom nebýva obsah slova, ale jeho forma, ktorá nemusí byť vždy gramaticky správna. Systém takejto tvorby slov je pre deti najprirodzenejší a tento spôsob býva najúspešnejší pri zapamätávaní si slov a ich správneho piraďovania k reáliám.⁶

V našom prípade objekty pri vyučovaní častokrát chýbali, alebo bol na ne kladený dôraz len minimálne.

- **Prítomnosť a dostupnosť objektov** - pre žiakov je jednoduchšie osvojovať si pomenovania objektov, ktoré sa nachádzajú v ich okolí. Úspech v učení je často závislý od množstva využívaných zmyslov (sluch, zrak, hmat, chuť, čuch). Najmenej dva zmysly (zrak a sluch) je teda vhodné zapojiť, aby sme upútali pozornosť žiaka.⁷

Objekty vo výučbe neboli zastúpené do takej miery ako by bolo žiaduce. Slovná zásoba sa učila predovšetkým prostredníctvom tanca a pohybov, čo ale nezabezpečuje, resp. nepomáha porozumeniu pojmov v texte, keďže žiaci nevedia, čo v danej piesni je (aký je jej obsah). Dalo by sa polemizovať o tom, či prostredníctvom pohybov, ktoré sa viažu k nemeckým slovám, vzniká vzťah, a či je žiak minimálne schopný slovo pri danom pohybe povedať. V takom prípade je ale nutná analýza, či konkrétne formy aktivít spĺňajú podmienky pre tento cieľ. Nástroj na overenie vidíme jednoznačne v otestovaní žiakov.

⁵ZÁVODYOVÁ, V. 2010. Prístupy k cudzojazyčnému vzdelávaniu detí predškolského veku. In *Cudzí jazyk – Brána do sveta vzdelávania*. Trnava: MsÚ, s. 15-24.

⁶ČUKOVSKIJ, K. 1981. *Od dvoch do piatich*. Bratislava: Mladé letá

⁷ZÁVODYOVÁ, V. 2010. Prístupy k cudzojazyčnému vzdelávaniu detí predškolského veku. In *Cudzí jazyk – Brána do sveta vzdelávania*. Trnava: MsÚ, s. 15-24

A 1.2 Stratégie a metódy výučby cudzích jazykov

Pri vyučovaní detí predškolského veku je výber vhodnej stratégie a metód citlivou otázkou. Ich vhodným výberom zabezpečíme vyššiu kvalitu vzdelávania a vyššiu úroveň motivácie žiakov. V audiovizuálnych záznamoch vidno snahu lektorky o cyklické nadväzovanie lekcí. Či však bolo zvolené správne nie je isté, pretože, ako dokazujú jednotlivé záznamy, vyučovanie sa stáva pre deti akosi zautomatizovanou formou činnosti.

Spojitosť pohybových aktivít a výučby cudzieho jazyka nám v určitých bodoch pripomína metódu Total Physical Response, tzv. metódu TPR. Metóda je založená na princípe počúvania s porozumením. Kognitívne porozumenie jazyka je realizované a sprevádzané vykonávaním telesnej aktivity (pohybu), ktorá priamo súvisí s počutým cudzojazyčným pojmom. Touto metódou si žiak fixne spája kognitívnu vedomosť s konkrétnou aktivitou.^{8 9} Pri využívaní tejto metódy kladieme dôraz na to, aby telesná aktivita čo možno najpresnejšie vystihovala daný pojem. V sledovaných materských školách sa lektori snažili pri výučbe používať hry a pohyb ako hlavné aktivity pri osvojovaní si slovnej zásoby cudzieho jazyka, čo v konečnom dôsledku svedčí o tom, že využívali práve túto metódu. V každej aktivite obsahovo zameranej na počúvanie (piesní, básní, ale aj inštrukcií lektora) sa vyskytovali pohybové činnosti, napríklad tanec, alebo koordinované pohybové úkony.

A.2. Zistenia z pozorovaní

Žiaci v našich skupinách vykonávali aktivity zamerané najmä na audiálne vnímanie (napr. počúvanie audiálnych nahrávok v prípade pohybov stálie – tanec). Neproporcionálne zastúpenie iba jednej zložky, neustále opakovanie tém a činností (tabuľka č.2, graf č.2), viedli k zautomatizovaniu postupov, ktoré sa počas daných lekcí používali.

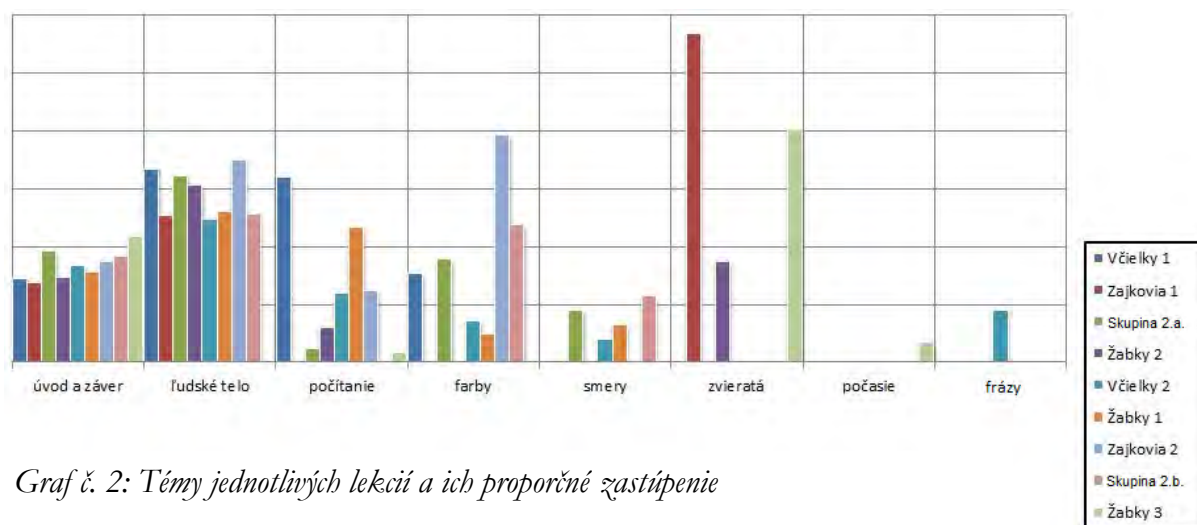
⁸ ZÁVODYOVÁ, V. 2010. Prístupy k cudzojazyčnému vzdelávaniu detí predškolského veku. In *Cudzí jazyk – Brána do sveta vzdelávania*. Trnava: MsÚ, s. 15-24

⁹GARCIA, G.G. 2003. *English learners: reaching the highest level of English literacy*. [online]. <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=/publications/bbv/books/bk455/abstracts/bk455-9-garcia.html&mode=redirect>

Výsledkom bol navonok bezchybný priebeh lekcie, zdanlivé pochopenie inštrukcií a porozumenie obsahu. Intenzívnejším pozorovaním však zistujeme nedostatky v porozumení žiakov a v správnom spojení reálie so slovným pojmom (čo je jedným z kľúčových zistení pre prípravu odporúčaní pre prax).

	Včielky 1	Zajkovia 1	Skupina 2.a	Žabky 2	Včielky 2	Žabky 1	Zajkovia 2	Skupina 2.b	Žabky 3
úvod a záver	4:09	3:59	5:33	4:15	4:49	4:29	5:02	5:16	6:15
Ľudské telo	9:39	7:20	9:19	8:49	7:07	7:32	10:07	7:24	
počítanie	9:12		0:40	1:46	3:26	6:44	3:35		0:29
farby	4:25		5:08		2:05	1:26	11:21	6:50	
smery			2:35		1:10	1:54		3:17	
zvieratá		16:25		5:02					11:37
počasie									0:59
frázy					2:35				

Tabuľka č. 2: Témy jednotlivých lekcií a ich časové zastúpenie

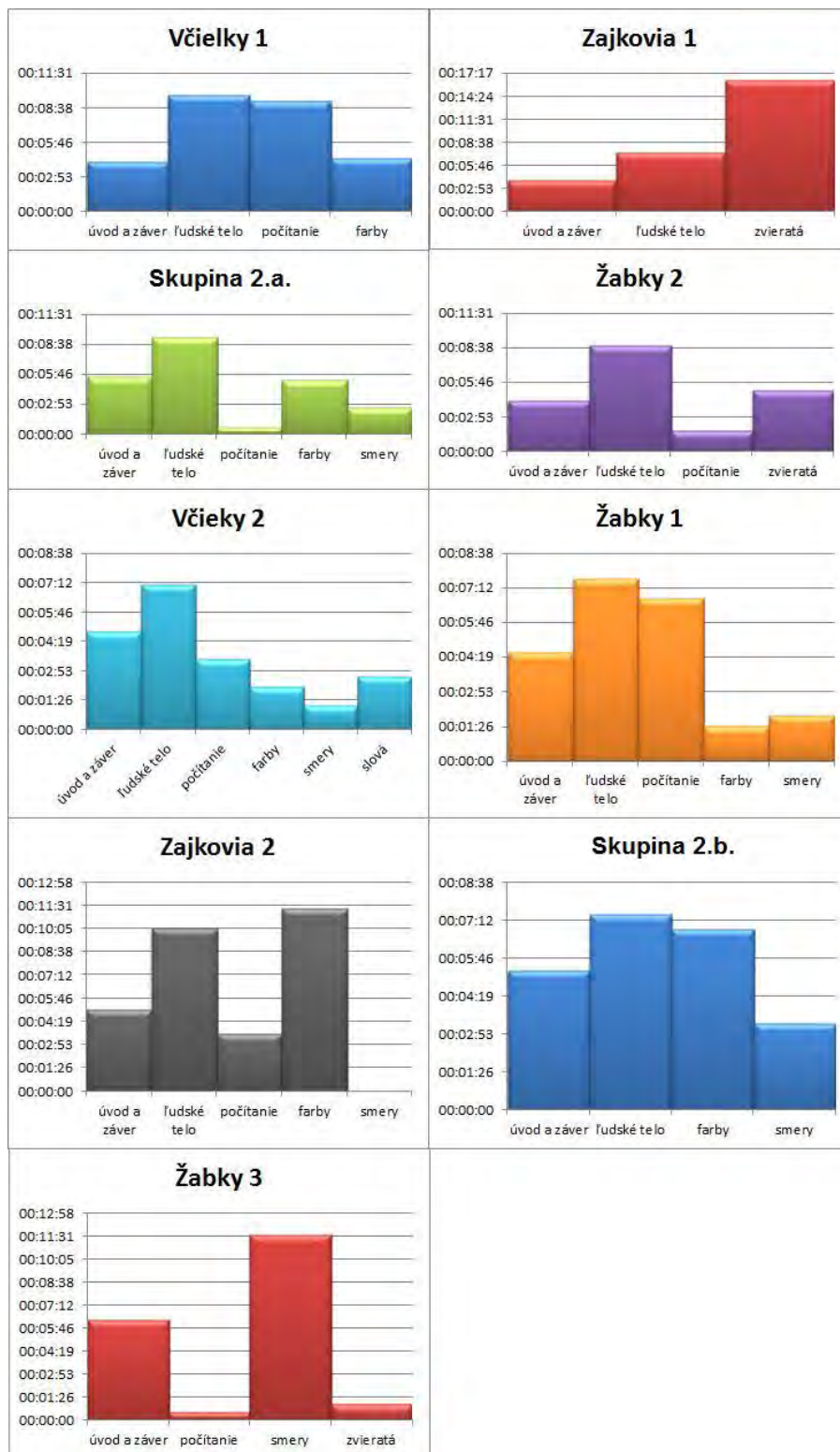


Graf č. 2: Témy jednotlivých lekcií a ich proporčné zastúpenie

Grafické zobrazenia (graf č.2, tabuľka č.2) rozpracúvajú proporcionalitu, resp. disproporcionalitu zastúpenia jednotlivých tém počas lekcie a časovú dotáciu, ktorá bola jednotlivým aktivitám venovaná. Aj keď sa môže zdať časová dotácia jednotlivých tém dostačujúca, nie je v takomto krátkom čase možné, aby si žiaci dostatočne zapamätali celý obsah slovnej zásoby danej témy. Z tabuľky a grafu je vidno, že jedna lekcia zahŕňa veľké množstvo tém (navyše v porovnaní jednotlivých lekcí proporčne nerovnomerne). V prípade skupín Včielky 2 a Žabky 1 lektor volí dohromady šesť rôznorodých tém, ktoré neprepája, jednoducho ich uvádza ako témy, ktorými sa majú žiaci vykonávaním činností zaoberať. Z pohľadu celkovej časovej dotácie lekcie je zrejmé, že vyšší počet tém nie je možné obsiahnuť. Niektorým témam tak lektor venuje nedostatočne dlhý čas (v prípade skupiny Skupina 2.a. zaberá téma počítania len 40 sekúnd). Takýto spôsob vyučovania v tomto prípade nie je vhodný a pôsobí chaoticky. Pre deti predškolského veku aj mäťúco. Bolo by vhodnejšie, ak by sa dané témy vyskytovali osamotene a každej by bola venovaná dostatočná časová dotácia s rôznorodým zastúpením aktivít, ktoré by rozpracúvali danú tému. Témy sa menili rýchlo a bez vzájomného prepojenia, rovnako aj formy aktivít boli častokrát len proklamačné. Rovnako dôležité je zamyslieť sa aj nad tým, koľko nových slov je vhodné predstaviť žiakom v priebehu jedného stretnutia. Brewster, Elli, Girard za rozumné považujú neuvádzať viac ako desať výrazov.¹⁰

Ako ukazuje graf č.2 a tabuľka č.2 množstvo nových tém presahovalo toto odporúčanie. V našom prípade sa za jednu lekciu, cca 25 – 30 minút, vystriedalo viac ako 15 cudzích slov v rôznych témach.

¹⁰ZÁVODYOVÁ, V. 2010. Prístupy k cudzojazyčnému vzdelávaniu detí predškolského veku. In *Cudzí jazyk – Brána do sveta vzdelávania*. Trnava: MsÚ, s. 15-24



Graf č. 3: Podrobná tematická proporionalita lekcii

Podrobná tematická proporcionalita jednotlivých lekcí je znázornená v grafe č. 3. Graf znázorňuje neadekvátne zastúpenie tém z hľadiska porovnania jednotlivých lekcí. V skupine Zajkovia 1 je obsah lekcie venovaný trom konkrétnym, no nesúvisiacim témam. Protipólom sú skupiny Skupina 2.a, Žabky 1 a Zajkovia 2, kde je obsah lekcí rozčlenený do piatich heterogénnych oblastí, ktorým nie je možné z časového hľadiska venovať dostatočný priestor. V skupine Včielky 2 dokonca tvorí náplň lekcie šesť tém. Takéto tematické rozloženie lekcie, aj vzhľadom na už spomínanú heterogénnosť, považujeme rovnako za nevhodné. Časový priestor vyčlenený pre jednotlivé témy nemá rovnakú dotáciu. V Skupine 2.a predstavuje tematická oblasť ľudského tela nosnú tému, keďže na ňu lektor vyčlenil takmer 9 minút, čo predstavuje približne 37% z celkového času lekcie. Naopak, téme počítania sa lektor venuje iba okrajovo, približne 20 sekúnd.

V audio - vizuálnych ukážkach sme mali možnosť vidieť, že lektor sa pri vyučovaní snažil dať tému lekcie do súvisu s reálnou situáciou, ktorú deti prežívajú, prežívali, alebo v blízkej budúcnosti budú prežívať (napr. pozdrav a želanie dobrej chuti pri obede, slovná zásoba používaná pri rôznych sviatkoch, napríklad Veľká noc, slovíčka spojené s aktuálnym počasím a pod.). Tieto slová však odzneli iba marginálne, neboli stredobodom a takpovediac ani súčasťou vyučovacieho procesu, lektorka ich vyslovila jedenkrát, prípadne ich ešte raz zopakovala, alebo sa spýtala na slovenský ekvivalent. Častokrát sa stalo, že deti túto situáciu nepochopili, resp. nepoznali slovenský ekvivalent k cudziemu slovu. Nebolo zriedkavosťou, že pri takomto „obohacovaní“ slovnej zásoby sa používali tak náročné slová, ktoré si deti v tomto veku nemali možnosť zapamätať, prípadne spojiť so slovenským ekvivalentom, keďže ten kvôli rozdielnym kultúrnym reáliám Slovenska a Rakúska v podstate ani neexistuje.

ČASŤ B:

Pohybová proporcionalita vyučovania cudzieho jazyka v sledovaných materských školách

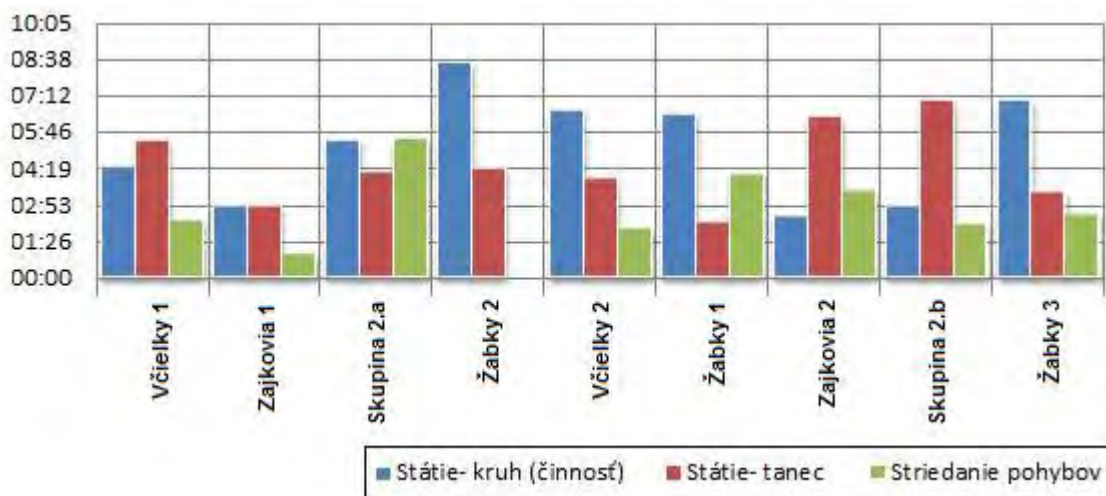
V súvislosti s pozorovaním pohybovej proporcionality žiakov je nevyhnutné určiť analytické kategórie (typy pohybov), ktoré sa počas jednotlivých lekcií vyskytujú. Na základe tejto kategorizácie sme konkrétne pohyby v jednotlivých lekciách prakticky odpozorovali.

Typy pohybov vo vyučovaní

Sledovaním audiovizuálnych záznamov sme na výskumnej vzorke detekovali tri druhy pohybov, ktoré obnášali špecifické znaky:

- **Státie - kruh** - statické skupinové vykonávanie tematicky zameraných aktivít (počítanie na prstoch, spoznávanie častí tela a pod.).
- **Státie – tanec** - dynamické rytmizované pohybové úkony spojené s recitovaním cudzojazyčného textu (riekanka, pieseň a pod.).
- **Striedanie pohybov** - skupinové dynamické cvičenie, pri ktorom lektorka predcvičovala pohyby v smeroch tam - naspäť, hore - dole, doprava - doľava a pod., pri ktorých žiaci napodobňovali jej pohyby.

Striedanie aktivít prebiehalo na úrovni telesných prejavov (neustále vstávanie a sadanie bez vzájomnej prepojenosti aktivít). Náplň jednotlivých činností sa v mnohých prípadoch zúžila na pár jednosmerne zameraných aktivít, čo pôsobilo stereotypne. Graf č.1 demonštruje zastúpenie hore uvedených typov pohybov a rozsah ich využitia v jednotlivých skupinách počas trvania jednotlivých lekcií. Z grafu je vidieť, že v prípade niektorých skupín, z hľadiska aktívnych pohybov, prevláda tanečná činnosť.



Graf č. 1: Pohybové dynamické aktivity

B.1. Priebeh vyučovania cudzieho jazyka

Vyučovanie cudzieho jazyka v pozorovaných materských školách nadobúda v mnohých prípadoch kontúry telesnej výchovy, či organizovaného pohybového cvičenia spojeného s odriekaním určitých fráz, rytmizovaním pohybov prostredníctvom počúvaného textu – v tomto prípade cudzojazyčného – ktorému však deti nerozumejú, alebo mu rozumejú iba okrajovo. Analytická kategória „striedanie pohybov“ v sebe zahŕňa typy činností, pri ktorých žiaci menia pozície, vstávajú a sadajú si, vykonávajú zložité pohybové úkony, ktoré posúvajú do úzadia jazykovú zložku lekcie. Dieťa sa nesústreďuje primárne na počutie, ale na fyzickú aktivitu s tým súvisiacu. O proporcionálnosti pohybov v pozorovaných triedach hovorí tabuľka č.3.

ČASOVÝ PODIEL ZASTÚPENIA AKTIVÍT V POZOROVANÝCH TRIEDACH

	Včielky 1	Zajkovia 1	Skupina 2.a	Žabky 2	Včielky 2	Žabky 1	Zajkovia 2	Skupina 2.b	Žabky 3
Státie - kruh (činnosť)	4:24	2:50	5:29	8:31	6:37	6:30	2:26	2:52	7:02
Státie - tanec	5:25	2:50	4:10	4:21	3:55	2:14	6:22	7:03	3:25
Striedanie pohybov	2:16	0:58	5:30		1:57	4:09	3:29	2:10	2:32
Státie spolu	12:05	6:38	15:09	12:52	12:29	12:53	12:17	12:05	12:59

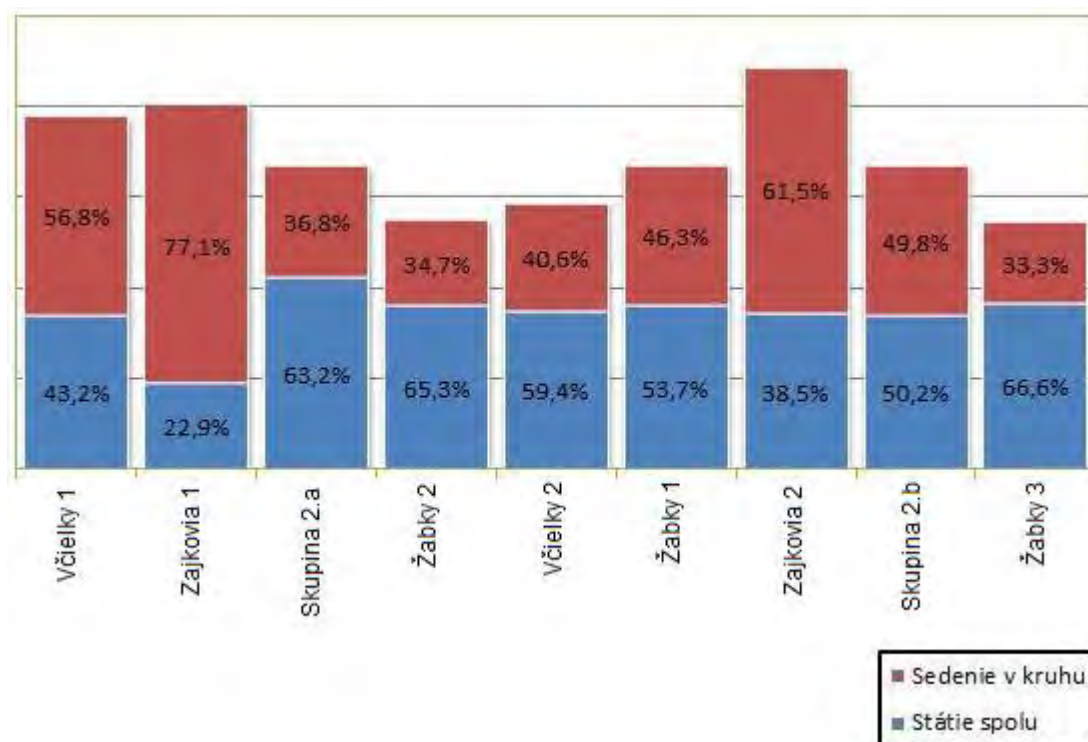
Tabuľka č. 3: Časový podiel zastúpenia aktivít v pozorovaných triedach

Niektoré aktivity (predovšetkým tanec a striedanie pohybov) nadobudli charakter drilových cvičení práve ich neustálym opakovaním a nadmernou početnosťou v lekciami (zrejme zámerne vybraných lektorom). Žiaci s cudzojazyčnými pojmami špecifickejšie nepracovali. Spätná väzba žiak – lektor bola oslabená, nakoľko počas lekcie prevažovala kvantita nových pojmov a tém nad ich hlbšou fixáciou. Možno tak tvrdiť, že takéto aktivity nemali pozitívny vplyv na porozumenie.

Ako ukazuje tabuľka č.3 a graf č.1, ktoré sú zamerané na podiel pohybových aktivít (primárne tanca, striedania pohybov a státia v kruhu), pohybové aktivity tvorili vo väčšine lekcii nosný podiel. Časové prerozdelenie aktivít vykazuje prílišné rozdiely v zastúpení jednotlivých pohybových statických a dynamických aktivít. Najviac aktivít spojených s dynamickým státím možno pozorovať v skupine Skupina 2.a. Rozdielnosť v dĺžke trvania aktivít je v porovnaní so skupinou Zajkovia 1, ktorá sa venuje dynamickým aktivitám v stojí iba 6 minút 38 sekúnd, je markantná.

	Včielky 1	Zajkovia 1	Skupina 2.a	Žabky 2	Žabky 1	Zajkovia 2	Skupina 2.b	Žabky 3
Státie spolu	12:05	6:38	15:09	12:52	12:53	12:17	12:05	12:59
	43,2%	22,9%	63,2%	65,3%	53,7%	38,5%	50,2%	66,6%
Sedenie v kruhu	15:50	22:15	8:50	6:50	11:09	19:33	11:59	6:30
	56,8%	77,1%	36,8%	34,7%	46,3%	61,5%	49,8%	33,3%
Dĺžka lekcie	27:55	28:53	23:59	19:42	24:02	31:50	24:04	19:29
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabuľka č. 4: Porovnanie statických a dynamických aktivít



Graf č. 4: Percentuálne porovnanie statických a dynamických aktivít

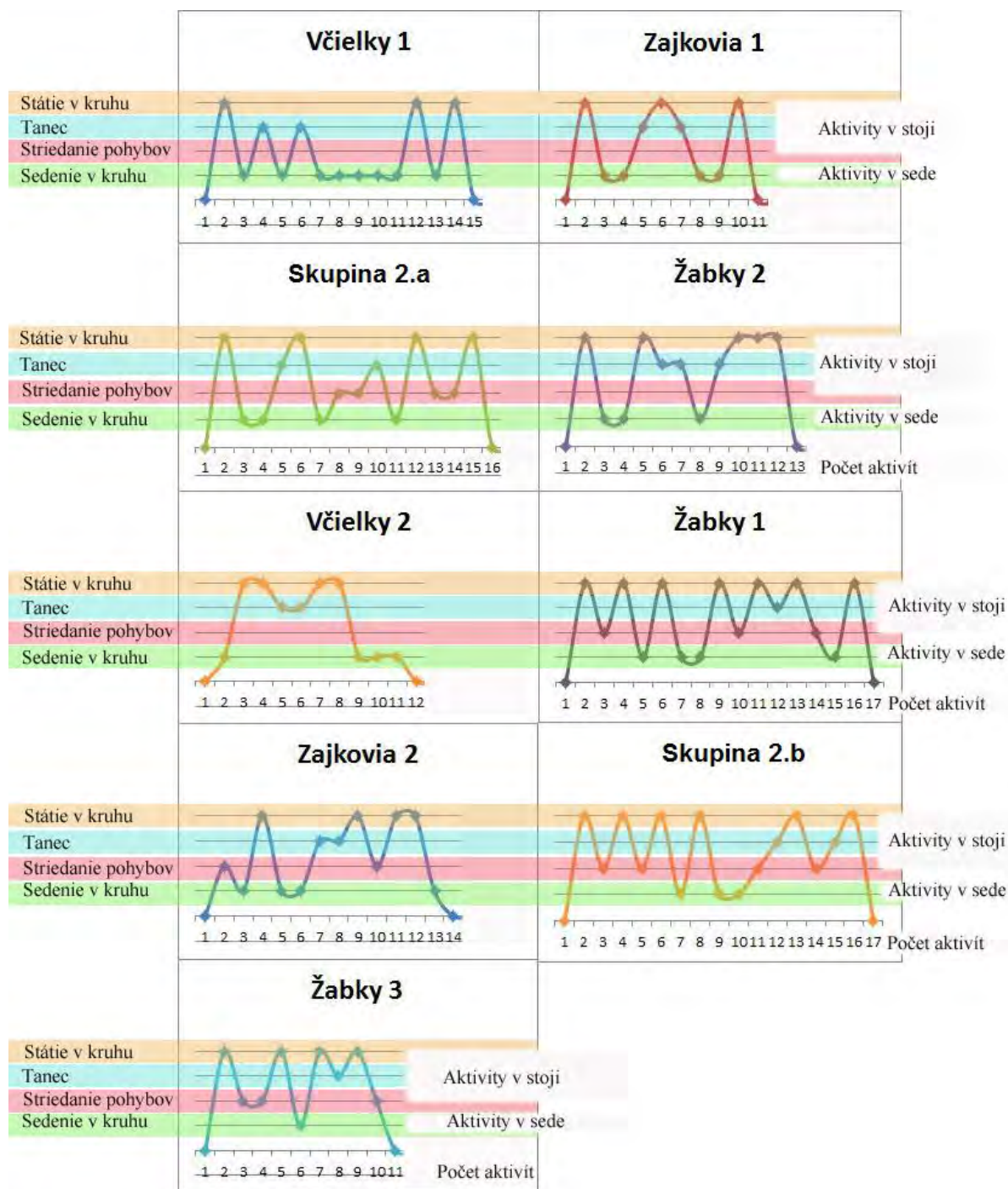
V grafe č. 4 porovnáваме percentuálny podiel dvoch typov aktivít. Prvým typom sú statické aktivity, počas ktorých žiaci vykonávajú jednotlivé úkony v sede. V grafe sú tieto aktivity znázornené červenou farbou. Druhý typ tvorí súbor dynamických aktivít (státie v kruhu, tanec, striedanie pohybov) a je znázornený modrou farbou. Porovnaním jednotlivých lekcí sme zistili, že pomerné zastúpenie aktivít súvisiacich so sedením, resp. státím v mnohých prípadoch nie je rovnomerné (viď Tabuľka č.4., Graf č.4). Vo všeobecnosti možno vidieť, že lektor inklinuje k dynamickým aktivitám (Skupina 2.a, Žabky 2, Včielky 2, Žabky 1 a Žabky 3), kde ich percentuálne zastúpenie tvorí približne 60% z celkového času lekcie. V skupinách Zajkovia 1 a Zajkovia 2 je, naopak, prevaha statických aktivít. Najväčší nepomer zastúpenia sedavých statických aktivít (sedenie v kruhu) a aktivít vykonávaných v stoji (dynamické aktivity – tanec, cviky...) je viditeľný v skupine Zajkovia1, kde sedavé aktivity tvoria 77,1% z celkového času. V prípade skupiny Žabky 3 sa ukazuje opačný extrémny prípad, kedy aktivity vykonávané v stoji (dynamické aktivity – tanec, cviky...) tvoria 66,6% z celkového času. Najideálnejšie prerozdelenie času z hľadiska zastúpenia sedavých statických aktivít a aktivít vykonávaných v stoji ukazuje skupina Skupina 2.b, kde je pomer aktivít približne rovnaký.

B.2. Analýza sekvencií jednotlivých aktivít

Dieťa si často pohyb spája s hrou. V takomto spojení je určité emocionálne hľadisko. Hra totiž stimuluje dieťa k vzťahu k určitým činnostiam. Podľa M. Rovného a kol. sú pohybové hry najosvedčenejším prostriedkom výchovy detí.¹¹ Ak dieťa vykonáva jeden typ aktivity dlhšie (či už je pri nej pohybovo aktívne alebo pasívne), takáto aktivita zovšednie a prestáva byť atraktívnou. V prípade vyučovacieho procesu, kedy je žiak prostredníctvom hry, resp. hrových aktivít vedený k získavaniu vedomostí, sa musíme plne sústrediť na tento aspekt. Využívané didaktické aktivity z hľadiska dlhodobého využitia musia fluktuovať, aby sa pre žiaka nestali stereotypnými, čím by dochádzalo

¹¹ ROVNÝ, M., KABÁČOVÁ, B., GRANEC, K. 1988. Pohybové hry detí predškolského veku. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo

k strate záujmu o učebnú látku a koncentrácie. Z pohľadu krátkodobého využitia (v rámci lekcie) poročne rovnakých aktivít, či už statických alebo dynamických, je ich obmena žiaduca o to viac, že ide o vekovú skupinu žiakov, ktorá sa nedokáže dlhodobejšie koncentrovat' na jednu činnosť'.



Graf č. 5: Komplexná grafická škála postupností aktivít jednotlivých skupín

Graf č. 5 sumarizuje priebeh jednotlivých typov aktivít počas lekcí. Komplexná grafická škála sumarizuje pohľad na priebeh a striedanie aktivít jednotlivých sledovaných skupín počas lekcí. Ak hovoríme o aktivitách, máme na mysli aktivity spojené s dynamickými činnosťami – státie v kruhu, tanec, striedanie pohybov (žltá, modrá a červená farba v grafe) a statickými činnosťami – sedenie v kruhu (zelená farba v grafe). Amplitúda vykresľuje priebeh jednotlivých lekcí. Body vyznačené v amplitúde indikujú typ konkrétnej vykonávanej činnosti.

V mnohých prípadoch sa vyskytujú situácie, kedy za sebou nasledujú aktivity rovnakého typu, čo na žiakov pôsobí demotivujúco. V skupine Včielky 1 za sebou nasleduje dohromady päť aktivít vykonávaných v sede, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje koncentráciu detí. V skupine Včielky 2 sledujeme rovnaký jav v aktivitách vykonávaných v stojí. Lektor volí v úvode lekcie dve činnosti vykonávané v stojí. Následne volí dve činnosti zamerané na porozumenie obsahu prostredníctvom tanca. Po tanci deti opätovne vykonávali činnosti v stojí v kruhu. Najoptimálnejší priebeh lekcie z pozorovaných skupín vidíme v skupine Skupina 2.a, kde je striedanie aktivít v sede s aktivitami v stojí približne rovnomerné. Výsledky pozorovaní vedú k otázke, do akej miery lektor zvažuje psychohygienické zásady práce s deťmi, ako aj ich fyziologické predispozície v danom veku.

2 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Z výskumu vyplývajú niektoré odporúčania, ktoré by mohli pomôcť pri koncipovaní postupov na prípravu vyučovacích hodín určených pre predškolskú prax. Časti lekcie by mali na seba nadväzovať, rovnako ako aj jednotlivé lekcie, prípadne väčšie učebné bloky. Je dôležité sa tomu prispôbiť a s dostatočným časovým predstihom sa pripraviť na zameranie tematických plánov. Pri používaní pohybových hier a činností by lektor mal vo zvýšenej miere dbať na to, aby telesná aktivita čo možno najpresnejšie vystihovala daný pojem, a tak napomôcť jeho dlhodobej fixácii. Nemožno zabúdať ani na zintenzívnenie a prehlbovanie priestoru pre spätnú väzbu, keďže v našom výskume sa javil tento priestor ako nedostatočný.

Didaktické aktivity z hľadiska dlhodobého využitia musia fluktuovať, aby sa pre žiaka nestali stereotypnými, čím dochádza k strate jeho záujmu o učebnú látku a stratu koncentrácie. Pravidelné striedanie statických a dynamických činností, s prihliadnutím na obsah zvolenej aktivity, rovnako zvyšuje mieru motivácie žiakov. V rámci lekcie je vhodnejšie sa zamerať na menší počet tém, fráz a lexikálnych jednotiek a venovať pozornosť ich úspešnej fixácii a transferu do praktických zručností.

KONTAKTNÉ ÚDAJE**Mgr. Stanislav Javorský**

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra MaI

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

*stanislav.javorsky@gmail.com***Mgr. Martin Tvrďý**

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra SJaL

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

martintvrdy@gmail.com

ACTA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS

Ročník 15, 2011
Vydala Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta
ISBN 978-80-8082-475-4

Editor: doc. PaedDr. Ondrej KAŠČÁK, PhD.
Názov - Title: Nemecký jazyk v materskej škole vo svetle
analýz údajov z vybraného projektu ranej
cudzojazyčnej výučby
Recenzenti - Reviewed by: prof. PhDr. Branislav PUPALA, CSc.
Mgr. Michaela KRAMÁROVÁ, PhD.
Počet strán - Pages: 68
Grafická úprava - Graphic editor: Mgr. Stanislav JAVORSKÝ
Rok vydania – Published: 2011
Prvé vydanie – First edition

ISBN 978-80-8082-475-4
EAN 9788080824754