

# PRESVEDČENIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA O VYUČOVANÍ A UČENÍ SA ANGLICKEJ GRAMATIKY: Z VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ LONGITUDINÁLNEHO VÝSKUMU

Martina Šipošová<sup>1</sup>, Peter Ostradický<sup>2</sup>, Dušan Kostrub<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatúry, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

<sup>2</sup>Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

## Abstrakt

Presvedčenie učiteľa (cudzích jazykov) ako jeden z aspektov pedagogického myslenia učiteľa (jazykov) je filtrom, cez ktorý učiteľ prehodnocuje svoje akceptovanie alebo odmietanie nových informácií a chápanie javov, ktoré sa odohrávajú vo výučbe. Má výraznejší vplyv ako učiteľovo poznanie o odporúčaných metódach vzhľadom na plánovanie hodiny, výber učebných úloh a celkové rozhodovanie sa učiteľa vo výučbe. Cieľom výskumu bolo na základe výpovedí subjektov identifikovať, čo utvára presvedčenia študentov učiteľstva angličtiny, charakterizovať aktuálny predobraz ich pedagogického myslenia a kontinuálne zisťovať, či a ako dochádza k modifikáciám ich východiskového presvedčenia o vyučovaní a učení sa anglickej gramatiky pod vplyvom didaktických kurzov a krátkodobej pedagogickej praxe. Autori predstavujú výsledky zistení dvojročného longitudinálneho výskumu realizovaného využitím princípov a metód kvalitatívnej metodológie v skupine 35 študentov učiteľstva angličtiny (v období 3. roč. bakalárskeho štúdia až 1. roč. magisterského štúdia) uplatnením fókusových skupín, fókusového interview, otvoreného kódovania a stratégie uplatňovania metódy konštantnej komparácie. Výskumne bolo zistené, že presvedčenie študentov učiteľstva angličtiny o výučbe anglickej gramatiky predstavuje v čase ich pregraduálnej prípravy dynamicky sa vyvíjajúci konštrukt, ktorý významne ovplyvňujú najmä roly, ktoré študenti zastávajú v procese vzdelávania sa.

**Kľúčové slová:** presvedčenie učiteľa, študenti učiteľstva, vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov, kvalitatívna metodológia, fókusové skupiny, fókusové interview, metóda konštantnej komparácie

## Abstract

### PRE-SERVICE TEACHERS' BELIEFS ABOUT TEACHING AND LEARNING ENGLISH GRAMMAR: SOME LONGITUDINAL STUDY RESEARCH FINDINGS

(Language) teacher's beliefs as part of (language) teacher cognition represent a filter through which the teacher re-evaluates acceptance or rejection of new information and understanding of phenomena that take place in the classroom. They have a more significant influence than the teacher's knowledge of recommended or prescribed methods with respect to lesson planning, the selection of teaching tasks and techniques, and the teacher's overall decision-making in the process of teaching. The aim of the research study was to identify what shapes the beliefs of pre-service teachers of English about teaching English grammar. The authors aim to characterize the current pre-image of their developing teacher cognition, and to continuously investigate whether and how the beliefs about teaching English grammar are modified under the influence of English methodology courses and short-term pedagogical practicum. In the paper, the authors present the research findings of a two-year longitudinal research, by applying the principles and methods of qualitative methodology (focus groups, focused interviews, open coding, Constant Comparison Method), carried out in a group of 35 English pre-service teachers (3rd-year undergraduate up to 1st-year graduate students). The results of the findings show that the beliefs of pre-service teachers of English are a dynamically evolving construct which is significantly influenced by the roles that they take in the learning process. Emerging research theory suggests that the beliefs and developing teacher cognition of the research subjects (its complexity) are influenced by specific teaching-learning experience inherited in a particular role; i.e. either the role of beholder or designer of the teaching process.

Keywords: teacher's beliefs, pre-service teachers, language teacher education, qualitative methodology, focus groups, focused interview, Constant Comparison Method

## 1. ÚVOD

Množstvo zahraničných a domácich pedagogických výskumov druhej pol. 70. rokov a intenzívne v rozmedzí 80. a 90. rokov 20. storočia sa zameriavalo na skúmanie v oblasti učiteľovho myslenia, zmyšľania, rozmyšľania, viery, presvedčenia a pod. Mareš (2013) to nazýva učiteľovou privátnou každodennou filozofiou, tzv. *pedagogickou filozofiou*. Terminologická rôznorodosť pojmov označujúcich príbuzný či rovnaký jav, ktorá pretrváva v slovenskej aj českej pedagogike a didaktike, vyplýva predovšetkým z nejednoznačnosti, až nemožnosti identického prekladu anglických zdrojov. Terminologickú nejednotnosť znásobuje aj prehľadová štúdia Simona Borgia (2003a), ktorý prináša celý rad anglických pojmov s ich kľúčovými predstaviteľmi, ktoré pokladá za východiskové na ustálenie svojho termínu (*language*) *teacher cognition*. Koncept *language teacher cognition* od Simona Borgia (2003a), tzv. **pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka** [preklad Šipošová, 2021] subsumuje celý rad príbuzných konceptov ďalších autorov. Chápeme ho ako komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre učiteľovo konanie, jeho vnímanie a realizáciu edukačných

procesov. Učiteľovo pedagogické myslenie má tieto charakteristické črty: je sčasti spoločné pre všetkých príslušníkov profesijnej skupiny, sčasti je individuálne variabilné, t. z. je sčasti uvedomované, pričom zároveň má kognitívny základ, sčasti neuvedomované a má emotívny charakter. Obsahovo je orientované predovšetkým na samotný edukačný proces, na jeho ciele, učivo, na organizáciu a vyučovacie metódy. Podmnožinou tejto oblasti je *učiteľovo chápanie výučby* (Turek, 2008) alebo *učiteľova individuálna koncepcia vyučovania* (Gavora, 1990), v českej terminológii tzv. *učiteľovo pojetí výuky* (Mareš, 2013), resp. *subjektívni teorie učitele* (Koubek, Janík, 2015). V tejto súvislosti Koubek a Janík (2015) vo svojej prehľadovej štúdii upozorňujú na rozdielnosť pojmov *subjektívni teorie učitele*, v ktorých nachádzajú prítomnosť argumentačnej štruktúry vysvetľujúcej alebo predikujúcej konanie na rozdiel od *učiteľovho pojetí výuky*, ktoré je určitým stabilným, i keď vyvíjajúcim sa konštruktom stojacim za vyhodnocovaním, uvažovaním a premýšľaním, za tzv. reflexiou po akcii. Zároveň ale poukazujú na to, že zdôvodnené a racionálne argumentované *učiteľovo pojetí výuky* môže mať povahu *subjektívni teorie*. K najčastejšie skúmaným parciálnym konceptom, ktoré rezonujú vo výskumných štúdiách v oblasti

pedagogického myslenia učiteľa v kontexte cudzích jazykov, radíme predovšetkým samostatne rozpracúvaný koncept **učiteľovho presvedčenia** (*teacher beliefs*).

## 2. PRESVEDČENIE UČITEĽA JAZYKOV

**Presvedčenie učiteľa jazykov** (*language teacher beliefs*) je podľa Simona Borga (2006) považované za jeden z aspektov pedagogického myslenia učiteľa cudzieho jazyka. Michaela Borgová (2001) definuje učiteľovo presvedčenie v oblasti didaktiky anglického jazyka (AJ) ako psychologicky ukotvené porozumenie, chápanie alebo teóriu, ktoré sú jednotlivcami subjektívne prijímané ako pravdivé, pričom jednotlivci ich obhajujú a zastávajú i napriek tomu, že si uvedomujú dostupnosť alternatívnych presvedčení iných jednotlivcov. Na rozdiel od poznatkov (*knowledge*), ktoré závisia od objektivizovaných faktov, presvedčenie (*beliefs*) je založené na hodnotení a úsudku (Pajares, 1992), aj keď tieto sú navzájom úzko prepojené. Li (2012) uvádza, že učiteľovo presvedčenie zohráva vo výučbe cudzích jazykov (CJ) kľúčovú úlohu. Učiteľovo presvedčenie je akýmsi filtrom, cez ktorý prehodnocuje, či nové informácie prijme alebo zamietá. Upravuje jeho chápanie javov, ktoré sa odohrávajú vo výučbe. Má väčší vplyv ako jeho vedomosti vzhľadom na plánovanie vyučovacej hodiny a rozhodovanie sa pri realizácii cudzojazyčnej výučby. Učiteľovo presvedčenie určuje aj to, akým spôsobom sa sám správa k učiacim sa. Williams & Burden (1997) tvrdia, že učiteľovo presvedčenie o výučbe CJ má väčší vplyv na výber a realizáciu učebných úloh než predpísaná či odporúčaná metóda výučby, ktorú by mal učiteľ CJ uplatňovať. Z prehľadovej štúdie Abdi & Asadi (2015) vyplýva, že východiskovými zdrojmi presvedčenia učiteľa CJ sú:

- jeho skúsenosti v role žiaka/študenta v čase vlastnej cudzojazyčnej edukácie (budúci učiteľ si svoje presvedčenie začali formovať už v tomto období);
- jeho skúsenosti nadobudnuté z vlastnej vyučovacej činnosti (skúsenosť je hlavným zdrojom jeho presvedčenia o tom, aké konkrétne metódy a techniky používa v konkrétnej skupine študentov);
- jeho osobnosť (niektorí uprednostňujú konkrétnu metódu, pretože zodpovedá ich charakteru);
- jeho presvedčenie založené na princípoch výskumných zistení (učitelia môžu svoje presvedčenie formovať na základe výskumov v oblasti osvojovania si a učenia sa druhého či ďalšieho CJ).

## 3. CIELE EMPIRICKEJ ŠTÚDIE

Primárnym záujmom autorov predkladanej vedeckej štúdie je permanentne skúmať, čo stojí za rozhodnutiami učiteľa (CJ) vyučovať zvoleným postupom; skúmať, ako subjekty výskumu rozumejú skúmanej sociálnej situácii a dôvodom, ktoré ich vedú k určitému uvažovaniu a/alebo presvedčeniu (Švaříček & Šedová, *et al.*, 2014). Chceme poznať a porozumieť, aké rozhodovacie procesy vstupujú do učiteľovho vyučovania a na čo sa pritom odvoláva, o aké chápanie ide. Vo svojich výskumných aktivitách sa odvolávame na kvalitatívnu metodológiu a v zmysle jej princípov dizajnujeme svoj výskum. Stotožňujeme sa s Glaserom & Straussom (1967), ktorí hovoria o osobnej zaangažovanosti realizovať výskum, objavovať a rozvíjať teóriu z dát pochádzajúcich priamo od subjektov. Potenciál v takomto skúmaní subjektov edukačnej reality v rámci pedagogických a učiteľských výskumov (študentov učiteľstva anglického jazyka a literatúry na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave/ PdF UK v Bratislave) v kontexte pedagogických vied vidíme vo vynárajúcich sa možnostiach:

- vysvetľovať si a zdôvodňovať svoje postoje a konanie vo výučbe;
- chápať svoje postoje, vysvetlenia ako súčasť hlbšieho porozumenia rozmanitým situáciám v edukačnej realite / výučbe;
- poskytovať priestor na samostatné chápanie svojej (budúcej) praxe a reflektovanie meniacich sa situácií a podmienok vo výučbe / edukácii;
- umožniť subjektom vytvárať si vlastný pohľad, stanovisko na edukačnú realitu / výučbu a porozumieť konaniu učiacich sa a svojmu konaniu v nej;
- iniciovať a poskytnúť rámec pre kontinuálne skúmanie vlastnej učiteľskej praxe.

Predmet výskumnej štúdie tvorili presvedčenia študentov (3. roč. bakalárskeho štúdia až 1. ročník magisterskeho štúdia) učiteľstva anglického jazyka a literatúry na PdF UK v Bratislave o výučbe gramatiky anglického jazyka. Cieľom bolo kvalitatívnym skúmaním identifikovať, čo utvára **východiskové presvedčenia študentov** (subjektov výskumu), t.j. na základe výpovedí subjektov zistiť, ktoré fenomény, faktory a nadobudnuté skúsenosti v role žiaka/študenta v čase vlastnej cudzojazyčnej edukácie na ZŠ/SŠ a čiastočne v prvých rokoch VŠ utvárajú ich presvedčenia, a tak porozumieť príčinám a zdrojom ich vzniku.

Cieľom predloženého výskumu tiež bolo na základe výpovedí subjektov charakterizovať aktuálny predobraz ich pedagogického myslenia a ná-

sledne kontinuálne zisťovať, či a ako sa modifikuje ich východiskové presvedčenie pod vplyvom absolvovania kurzov didaktiky anglického jazyka na PdF UK v Bratislave a krátkodobej pedagogickej praxe.

#### 4. TEORETICKÝ RÁMEC

Skúmanie **učiteľovho presvedčenia v oblasti výučby anglickej gramatiky** (Borg, 2005; 2003a, b; Graus & Coppen, 2015; Kissau, Algozzine & Yon, 2012; Öztürk & Ölmezer-Öztürk, 2017; Nishimuro & Borg, 2013; Schulz, 1996, 2001; Uysal & Bardakci, 2014) prinieslo množstvo zistení, ktoré poukazujú na diskrepancie medzi činnosťami učiteľa a jeho presvedčením o výučbe gramatiky. Viaceré výskumné štúdie dokazujú, že medzi pedagogickým myslením učiteľa, jeho presvedčením a činnosťami, ktoré vykonáva vo vyučovaní, je symbióza (Borg, 2003b; Breen *et al.*, 2001; Nunan, 1992). V súvislosti s činnosťami učiteľa CJ pri výučbe gramatiky treba zohľadňovať aspekt učiteľových poznatkov obsahu (v tomto prípade poznanie vedeckej gramatiky), aspekt učiteľovho individuálneho prístupu a presvedčenia o postavení gramatiky (zahrnujúc učiteľove didaktické poznatky obsahu, t. z. poznanie pedagogickej gramatiky) a aspekt presvedčenia o výbere príslušných vyučovacích metód a techník potrebných na dosahovanie vzdelávacích cieľov.

Goodman (1988) zdôrazňuje, že sila **východiskového presvedčenia a postojov študentov učiteľstva** častokrát prevažuje nad vplyvom formálneho vzdelávania budúcich učiteľov. O tom, že je možné rozvíjať a meniť východiskové presvedčenie študentov učiteľstva v procese pregraduálnej prípravy hovoria viaceré výskumy (Blume *et al.*, 2019; Debrelí, 2012; Kavanoz, 2016; McCrocklin, 2019; Parkinson *et al.*, 2017; Simsek, 2020).

Iné výskumné štúdie preukazujú, že pregraduálna príprava učiteľov nemá dostatočný vplyv na zmenu východiskových presvedčení budúcich učiteľov (Altan, 2012; Ballesteros *et al.*, 2020; Capan, 2014; Kunt & Özdemir, 2010; Mattheoudakis, 2007). Graus & Coppen (2015) zamerali svoj dotazník na skúmanie presvedčenia študentov učiteľstva angličtiny o dôležitosti gramatiky vo výučbe anglického jazyka so zameraním na rôzne ročníky učiteľskej prípravy na holandských univerzitách. Celkovo konštatujú, že informanti deklarovali obľubu prístupu zameraného na formu, preferencie deduktívnej výučby gramatiky na základe izolovaných jazykových štruktúr, ktoré sú prezentované explicitným vysvetlením gramatických pravidiel a okamžitou opravou chýb zo strany učiteľa. Informanti z vyšších ročníkov a študenti postgra-

duálneho štúdia sa vyjadrovali viac v prospech prístupu, pri ktorom si žiaci všimajú jazykovú formu počas cudzojazyčnej komunikácie, pričom dôraz je kladený na zmysluplný kontext danej komunikačnej situácie v prospech zamerania sa na význam.

V tejto súvislosti Pajares (1992) konštatuje, že východiskové presvedčenie študentov učiteľstva nie je možné radikálne meniť prostredníctvom pregraduálnej prípravy, ale prostredníctvom enkulturácie a sociálneho konštruktivismu v procese výkonu ich vlastnej učiteľskej profesie. Nejednoznačnosť výsledkov skúmania vplyvu pregraduálnej prípravy na zmeny v presvedčení a celkovom pedagogickom myslení učiteľov naznačuje potrebu ďalšieho, predovšetkým longitudinálneho skúmania tejto problematiky.

V slovenskom edukačnom kontexte sa problematike výučby gramatiky angličtiny už dlhodobo venuje kolektív odborníkov z PdF UK v Bratislave. Z ich výskumov za obdobie 2000–2012 (Lojová a kol., 2015; Hlava, Šipošová a Hankerová, 2020) vyplynulo, že ani za 12 rokov nedošlo k významnému posunu či zmene v názoroch učiteľov angličtiny a ich študentov v prospech väčšieho dôrazu na rozvíjanie procedurálnych vedomostí. Podľa názoru študentov vyššieho sekundárneho vzdelávania sa vo výučbe gramatiky angličtiny kladie výrazne vyšší dôraz na rozvíjanie deklaratívnych ako procedurálnych vedomostí, väčšina vyučovacieho času je venovaná teoretickému vysvetľovaniu a dekontextualizovanému precvičovaniu predpísaných gramatických štruktúr prostredníctvom tradičných vyučovacích metód. Študenti však nežiadali redukciu deklaratívnych vedomostí i napriek tomu, že niektoré poznatky považovali za irelevantné. Na druhej strane, študenti vyjadrili požiadavku proceduralizovať gramatické vedomosti v zaujímavejších, reálnych, autentických a produktívnych komunikačných aktivitách. Naopak, učitelia tvrdili, že sa vo výučbe gramatiky zameriavajú rovnako na rozvíjanie deklaratívnych ako aj procedurálnych vedomostí svojich študentov, pričom viacerí vyjadrili presvedčenie, že úroveň ich procedurálnych vedomostí je postačujúca. Učitelia nežiadali redukciu deklaratívnych vedomostí, pričom deklarovali snahu učiť gramatiku efektívnejšie, v čom im však bráni aj nedostatok primeraných vyučovacích materiálov.

#### 5. METODOLÓGIA

Kvalitatívne skúmanie je participatívne, praktické, induktívne skúmanie, čo znamená, že ide o činnosti



realizované systematicky, detailne a intenzívne v spolupráci medzi výskumníkom a subjektom výskumu. Kvalitatívne orientovaný výskum chápeme ako najvhodnejší empirický základ na získavanie relevantných vysvetlení, interpretácií a aplikácií so zámerom porozumieť presvedčeniam subjektov o vyučovaní a učení sa (Kostrub, 2022).

### 5.1 Výskumné stratégie, nástroje, metódy a techniky uplatnené na získavanie a analýzu dát

- **Fokusová skupina** bola uplatnená ako výskumný nástroj na zber dát, ktorým sa sledovalo získavanie názorov, **presvedčení**, vysvetlení poznania subjektov výskumu (McNamara, 2006; Plichtová, 2002).
- **Otvorené kódovanie** ako metóda prvotnej analýzy, otvorenia textu (transkriptu výpovedí subjektov výskumu); vytvorenie kódov a kategórií (Strauss & Corbin, 1999).
- **Fokusové interview** ako metóda overenia a obohatenia vynárajúcej sa teórie, ktorou sa sledovala afirmácia chápania interpretácií subjektov výskumu a tvorba konceptov na základe výskumníkmi identifikovaného konkrétneho súboru subjektívnych skúseností, hypoteticky významných elementov (Merton, Lowenthal, & Kendall, 1990).
- **Stratégia uplatňovania metódy konštantnej komparácie (MKK)** bola uplatnená v zmysle systematizácie výskumných dát, kategórií a sledovania nasýtenosti kategórií s cieľom generovať teóriu o skúmaných javoch (Boeije, 2002; Kolb, 2012).
- **Technika kontrastovania výskumných dát** v rámci analýz vzoriek informácií (Patton, 2002). Predmetom skúmania boli výpovede a reflexívne stanoviská subjektov výskumu a v rámci analýz vzoriek informácií bola využitá aj technika kontrastovania. Bola vykonaná validácia s verifikáciou a uplatnená aj metodologická triangulácia.

### 5.2 Výskumné otázky

- 1) Čo (aké prežité skúsenosti, faktory a fenomény) stojí za východiskovými presvedčeniami a aký je predobraz pedagogického myslenia študentov učiteľstva anglického jazyka o výučbe gramatiky anglického jazyka?
- 2) Ako procesy praktickej realizácie deklarovaných presvedčení ovplyvňujú silu a relatívnu stálosť presvedčení študentov učiteľstva o výučbe anglickej gramatiky v kontexte pregraduálnej prípravy?

### 5.3 Výskumná vzorka

Výskumné subjekty boli vybrané **zámerne**. Išlo o vzorku homogénnych prípadov, v rámci ktorej sa skúmala všeobecná skúsenosť s tematickým jadrom predmetu skúmania. Sumarizácia kritérií uplatnených pri výbere participantov v realizovanom výskume:

- Participujúce subjekty v počte 35 boli v čase výskumu študentmi 3. ročníka bakalárskeho a následne kontinuálne pokračovali v štúdiu v 1. ročníku magisterského štúdia učiteľstva anglického jazyka a literatúry v kombinácii na PdF UK v Bratislave.
- Išlo o zmysluplné prípady subjektov, pretože mali istú úroveň potrebných vedomostí a skúseností s problematikou v rámci absolvovanej výučby anglického jazyka na ZŠ a SŠ a pedagogickej prípravy na VŠ, ktoré využili na reflektovanie o problematike (vo fokusových skupinách a fokusovom interview). Vo výskume sa sledovalo porozumenie (vzájomné pochopenie) významov, ktoré sú javom a fenoménom subjektami pripísované, t.j. aplikoval sa pohľad z perspektívy subjektu (Flick, 2009).

### 5.4 Organizácia a priebeh výskumu

Vo fázach získavania dát **longitudinálneho výskumu** (október–december 2020 a marec–apríl 2022) sme na zber dát aplikovali:

- **Fokusové skupiny**, ktorých sa zúčastnilo celkovo 35 subjektov. Fokusové skupiny prebiehali v šiestich osobitých termínoch a samostatných skupinách (v celkovom trvaní viac ako 9 hodín), aby sa počet zúčastnených v rámci jednej skupiny optimalizoval a bol náležite využitý tematický a výskumný potenciál (Krueger & Casey, 2000). Vzhľadom na pandemickú situáciu COVID-19 bol zber dát realizovaný využitím video hovorov v MS Teams. V rámci každej realizácie fokusových skupín boli prítomní 3 facilitátori, resp. jeden moderátor, facilitátor a technický administrátor, aby bola zabezpečená plynulosť a využitý výskumný a tematický potenciál predmetu výskumu. Pred realizáciou fokusových skupín boli všetci participanti osobne a aj písomne oboznámení s ich predmetom, cieľom a scenárom. Naprieč celej realizácii boli dodržiavané etické a výskumné princípy kvalitatívneho skúmania. Využitím fokusových skupín sa sledovala aj ich typická charakteristika, ktorou je interakcia respondentov v skupine, využívanie skupinovej dynamiky, **efekt skupiny** (Davidson *et al.*, 2010). Keďže išlo o online-fokusové skupiny, bola vy-

užitá aj platforma jamboard – post it (stick notes). To umožnilo subjektom reagovať, dopĺňať svoje výpovede kedykoľvek bez narúšania priebehu rozhovoru alebo pri prípadných technických problémoch.

- **Fokusové interview**

Metóda fokusového interview bola aplikovaná v zmysle jej princípov (Merton, Lowenthal & Kendal, 1990). Fokusové interview prebiehalo podľa vopred pripraveného základného rámca otázok, ktoré vzišli z predošlých analýz fokusových skupín. To umožnilo vo fáze vynárania sa základných kategórií a konceptov ich presnejšiu formuláciu, priblíženie sa pohľadu subjektov, reformuláciu alebo formuláciu nových konceptov. Fokusového interview sa zúčastnili tie vybrané subjekty, v ktorých výpovediach z fokusových skupín boli identifikované výskumne významné myšlienky vzťahujúce sa k predmetu a otázkam výskumu. Je potrebné uviesť, že fokusové interview z metodologického hľadiska uvádzame vo fáze získavania dát, ale chronologicky bolo uplatnené po realizácii prvotných analýz (otvorené kódovanie) a/alebo opakovaní podľa potrieb v zmysle saturácie kódov, kategórií a konceptov.

**Vo fázach analýz dát longitudinálneho výskumu** (január–jún 2021 a apríl–júl 2022) boli využité tieto metódy a stratégie:

- **Otvorené kódovanie**

Proces otvoreného kódovania dát bol realizovaný v zmysle induktívneho postupu, analytického študovania prepisu (transkriptu), v ktorom sa uplatnil opakovaný, nelineárny (cik-cak) pohyb vo výskumnom materiáli, t. z. od prípadu k prípadu (a späť) až k pojmovému uchopeniu javu/javov. Týmto procesom (sústavným porovnávaním) vo fáze kódovania sa sledoval princíp teoretického (pred)uvažovania o získaných dátach. Pri rozhodovaní sa, či a ako označiť (kódovať) odsek textu, sme postupovali tak, že sme v texte pátrali po pomenovaní javu/javov, naviazané na predmet skúmania ako jeho prejav, podmienku, či dôsledok (Kusá, 2021).

- **Stratégia uplatňovania metódy konštantnej komparácie (MKK)**

Bola uplatnená naprieč výskumu v procese analýzy dát, ale ovplyvňovala aj získavanie nových, presnejších dát pri opätovných návratoch do terénu. Išlo o kontinuálne procesy interakcie medzi výskumníkmi a dátami, s využitím repetitívnych procesov. Cieľom nebolo overovanie teórie, ale spresnenie budúcich interakcií výskumníka so subjektami výskumu a dátami

a generovanie teórie. V rámci procesu otvoreného kódovania (cik-cak pohyb vo výskumnom materiáli) od výpovede k výpovedi v individuálnych (fokusových) skupinách subjektov a protokoloch. Pátranie po spoločných reláciách medzi skupinami subjektov a protokolmi (identifikácia silných kódov na základe kontextu ich výskytu a opakovateľnosti výskytu). Distribúcia kódov do kategórií na princípe sledovania spoločnej generalizujúcej témy v rámci prípadov. Sledovanie sýtosti kategórií (ich rozbor na menšie jednotky, kódy). Opätovný návrat do terénu (fokusové interview), spresnenie a doplnenie kategórií a vynárajúcich sa konceptov. Porovnávanie vzoriek informácií vo výskumnom materiáli a ich identifikácia. Kategorizácia a konceptualizácia dát na báze indukcie vzoriek informácií. Generovanie výskumnej teórie.

## 6. VÝSLEDKY

Subjekty výskumu vo svojich interpretáciách apelujú na **nutnosť parciálnych a aj celosystémových zmien v rámci vyučovania a učenia sa gramatiky AJ** v podobe odklonu učiteľa od deduktívnej výučby a (v kontexte výučby 21. storočia) príklonu k induktívnej výučbe.

**Zodpovedanie otázky č. 1: Čo (aké prežité skúsenosti, faktory a fenomény) stojí za východiskovými presvedčeniami a aký je predobraz pedagogického myslenia študentov učiteľstva anglického jazyka o výučbe gramatiky anglického jazyka?** Svoje presvedčenie formulujú na základe skúseností s výučbou v role žiakov/študentov (v tomto výskume identifikovaná ako **rola diváka vyučovacieho procesu**) v čase vlastnej cudzojazyčnej edukácie na ZŠ/SS a čiastočne v rámci pedagogickej prípravy na VŠ. Zažitú výučbu v role diváka vyučovacieho procesu, ktorú chápeme ako dôsledok východiskového presvedčenia, subjekty interpretujú ako edukačnú realitu a priestor (s transmisívnou výučbou), ktorú nazvali ako výučbu „obyčajnú, tradičnú, nudnú, typicky slovenskú.“ Charakterizovali ju ako deduktívnu výučbu s prevládajúcim dôrazom na drill, memorovanie gramatických pravidiel a hodnotenie deklaratívnych vedomostí v izolovaných vetách. V tejto súvislosti za problematické považujú dekontextualizované, riadené, zamerané na formu vyučovanie a učenie sa gramatiky AJ, s minimálnym uplatnením aktivizujúcich metód. Upozorňujú na „*učiteľom nerozvíjaný potenciál učenia sa a vyučovania AJ*“, na báze kontextuálnosti, situáčnosti, dynamickosti a praktickosti. Subjekty výskumu vo svojich interpretáciách za proble-

matické označili tiež nedostatočné gramatické a didaktické vedomosti a spôsobilosti učiteľov AJ. Pod nedostatočnými didaktickými vedomosťami a spôsobilosťami učiteľov chápu neversatilné štruktúrovanie vyučovacej hodiny, učiteľovo preferovanie determinujúceho algoritmu, „...*učiteľia zvyknú využívať učebnice, než by si tvorili samostatné materiály, čo je pre nich asi jednoduchšie...*“, nekreatívne, neflexibilné využívanie vyučovacích a učebných metód, prístupov, organizačných foriem výučby a učebných prostriedkov, nepersonalizované vyučovanie apod. Subjekty výskumu vo svojich výpovediach naznačili ich chápanie istej súvislosti medzi gramatickými a didaktickými vedomosťami a spôsobilosťami učiteľov, keď majú **presvedčenie, že len učiteľ s dôkladným ovládnutím vedomostí obsahu (vedomosti vedeckej gramatiky) a didaktických vedomostí obsahu (vedomosti didaktickej gramatiky) sa dokáže odpútať od schematického vyučovania**. Subjekty výskumu (vo fázach výskumu október–december 2020 a január–jún 2021) majú silné **presvedčenie, že súčasťou a hlavným zdrojom systémovej a systematickej zmeny výučby gramatiky AJ má byť práve učiteľ** a to tým, že bude iniciátorom a garantom zásadných zmien.

Významný vplyv na silu, stálosť, resp. uvedomovanie si jednotlivých štruktúr presvedčení, mala skúsenosť subjektov s praktickou prípravou a realizáciou indukčnej výučby v rámci kurzov odborovej didaktiky (didaktika anglického jazyka) a pedagogickej praxe (október–december 2021). **Zodpovedanie otázky č. 2:** *Ako procesy praktickej realizácie deklarovaných presvedčení ovplyvňujú silu a relatívnu stálosť presvedčení študentov učiteľstva o výučbe anglickej gramatiky v kontexte pregraduálnej prípravy?*

Subjekty reflektovali hlavne na (časovú a organizačnú) náročnosť prípravy a realizácie a osobnostno-profesijné výzvy indukčnej výučby: „...*úplne to nevyšlo podľa mojich predstáv...*“, *asi je to tým, že s tým nemám skúsenosti...*“; *celkovo to bolo náročnejšie, aj na čas, musela som si to dobre premyslieť, musela som sama vymyslieť úlohy, aby boli autentické, pre žiakov primerané...*“; „*učiteľ si musí uvedomovať, ktorú gramatiku môže učiť indukčne a ktorú deduktívne...*“; „...*väčšinou som mala problém s tým, že ma veľmi ovplyvňovalo ako ma doteraz učili učiteľia angličtinu*“. Takáto skúsenosť umožnila subjektom kritickejšie a komplexnejšie zhodnocovať, čo to vlastne **znamená indukčne myslieť, dizajnováť, realizovať výučbu** – ak má učiteľ konať v prospech udržiavania prislúchajúcich podmienok výučby. Myslíme tým zamýšľanie sa subjektov

výskumu (na základe sebareflexie) nad tým, ktoré interné (subjektívne) a externé faktory ovplyvňujú úspešnosť a kontinuálnosť takejto výučby.

Identifikované štruktúry v komplexnejšom zamýšľaní sa subjektov výskumu o učiteľovi ako garantovi indukčnej výučby pod vplyvom zažitej **role dizajnérov/tvorcov výučby** sú:

- Induktívne uvažujúci a konajúci učiteľ je/má byť spôsobilý voliť, selektovať a vytvárať indukčné obsahy výučby a učebné prostriedky.
- Uvedomuje si (na základe opakovanej praktickej skúsenosti a interakcie s učiacimi sa) časovú a didaktickú náročnosť prípravy a realizácie indukčnej výučby a prispôsobuje tomu jej organizáciu.
- Má vedieť, ako využívať, aplikovať a dávať priestor na kreativitu, flexibilitu v otázkach učenia sa a svojho vyučovania smerujúc k tzv. poučenému (informovanému), premyslenému metodickému eklekticismu, ktorý zohľadňuje nielen individuálne procesy učenia sa žiakov, ale i individuálne vyučovacie štýly a koncepcie učiteľa.
- Svoje rozhodnutia a presvedčenie v prospech indukčnej výučby podmieňuje najmä potrebám a aktuálnym spôsobilosťami učiacich sa, pričom je sám spôsobilý identifikovať ich a svoje aktuálne rozvojatvorné potenciality.
- Má byť osobnostne a odborne pripravený v praxi nielen nekriticky replikovať poznanie o koncepciách výučby, ale identifikovať a kontinuálne aktualizovať svoju individuálnu koncepciu v prospech a na základe potrieb učiacich sa.

Za výskumne významné vo výpovediach subjektov je možné považovať to, že subjektom pri praktickej skúsenosti s indukčnou výučbou (v tomto výskume identifikovaná ako **rola dizajnéra/tvorcu vyučovacieho procesu**) **chýbala predošlá skúsenosť, inšpirácia** alebo ich slovami, „**predstava**“, ako takúto výučbu pripraviť a realizovať: „*Viac faktorov tam pôsobí, celkovo aj mentalita žiakov aj učiteľov, aj učivo...*“; „...*napríklad, my sme boli ešte dosť zvyknutí pasívne rozmýšľať a pasívne prijímať informácie*“; „...*je to pre mňa dosť veľká výzva...*“; „*Bolo to náročné, vôbec nie som zvyknutá na takýto štýl výučby, ani ako študentka, ani ako učiteľka si to neviem predstaviť...*“; „...*Nakoniec som aj tak sklzla do deduktívnej výučby...*“; „*Vidím za tým veľký význam, keď nás povzbudzujú do toho, aby sme tak žiakov učili, čo je fajn, ale doteraz mi chýbal príklad*“. Moment konfrontácie deklarovaných presvedčení subjektov výskumu s praxou predstavuje pre autorov tohto príspevku zásadný prvok vynárania sa teórie longitudinálneho výskumu, ale aj nadväzných teoretických hypotéz a otázok,

z ktorých je možné indukovať parciálne východisko pre nastavovanie pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Vychádzame z vynorenej hypotézy: **Ak budú sami študenti učiteľstva induktívni, bude induktívne aj nimi realizované vyučovanie.**

## 7. DISKUSIA

V súvislosti s vyššie uvedenou hypotézou a predloženými výsledkami výskumu môžeme konštatovať aj čiastočné zodpovedanie nasledujúcich otázok, ktorými je podľa autorov príspevku vhodné sa ďalej výskumne zaoberať:

- Čo vo vysokoškolskej výučbe budúcich učiteľov zamedzuje alebo naopak, umožňuje pochopenie a uchopenie induktívnej výučby?
- Čím je výrazne ovplyvňované, obmedzované nazeralie študentov učiteľstva na koncepcie vyučovania? Ide o vplyv učiteľov, ktorí ich učili/učia? Absenciu didaktického poznania a myslenia v téme teórií učenia sa a koncepcií vyučovania? Slabé sýtenie nárokov na študentov zo strany VŠ učiteľov? Nezáujem študenta o učiteľstvo v zmysle jeho profesionálnej podstaty? Môže ísť o principiálne neučiteľské typy?
- Sú študenti učiteľstva pripravení (disponovaní) vykonať zmeny vo svojich osobnostno-profesijných štruktúrach, v poňatí seba samého ako učiteľa? Čo pre to robia? Majú na to predpoklady? Identifikujú sa (vôbec) s rolou učiteľa prvej polovice 21. storočia, alebo sa vedome chcú opierať a odvolávať na replikáciu tých, ktorí ich vyučovali v minulosti?

## ZÁVER

V závere možno konštatovať, že realizovaný výskum potvrdil, že presvedčenie študentov učiteľstva angličtiny o výučbe anglickej gramatiky predstavuje v čase ich pregraduálnej prípravy dynamicky sa vyvíjajúci konštrukt, ktorý významne ovplyvňuje najmä roly, ktoré študenti zastávajú v procese vzdelávania sa.

Presvedčenie nielen učiteľa z praxe, ale aj študentov učiteľstva o výučbe gramatiky angličtiny výrazne ovplyvňuje ich postoje a samotnú realizáciu výučby (chápanie úlohy a významu gramatiky, výber techník a úloh jej prezentácie a precvičovania, testovania a hodnotenia). Vplyv pregraduálnej prípravy v oblasti výučby gramatiky a ďalších vzdelávacích kurzov má významné miesto v tom, aby sa učiteľ nielen teoreticky oboznámil s prístupmi k výučbe gramatiky, ale predovšetkým dokázal reflexívne uvažovať o svojom presvedčení, ktoré ovplyvňuje všetky ďalšie procesy vo výučbe, aby dokázal chápať a prehodnocovať dynamiku procesu výučby gramatiky, nakoľko vstupom do školskej triedy sa stáva tvorcom/dizajnérom vyučovacieho procesu.

A preto je nevyhnutné, aby si už študenti učiteľstva cudzích jazykov (angličtiny) v čase svojej pregraduálnej prípravy uvedomili zásadnú skutočnosť, že učelia angličtiny musia disponovať nielen kvalitnými znalosťami obsahu vednej disciplíny, ktoré nadobúdajú v rámci teoretických prednášok z lingvistických a literárnych disciplín, didaktickými znalosťami obsahu, ktoré si rozvíjajú v rámci didaktických kurzov, ale aby aj dokázali reflexívne uvažovať o tom, že ich rozhodnutia v praxi, rozhodnutia smerujúce k možným zmenám súvisiacim s príchodom nového typu žiaka generácie Alfa, sú významne ovplyvňované práve ich pedagogickým myslením, ich vlastným presvedčením o výučbe CJ. Z tohto dôvodu odporúčame uplatňovať vo výučbe (nielen gramatiky) eklektický prístup, ktorého základom je kombinácia viacerých prístupov a metód, ktoré učiteľ volí a kombinuje v závislosti od cieľov výučby, potrieb učiacich sa, ich schopností, aktuálnej situácie v triede a pod.

Článok je výstupom projektu VEGA č.1/0119/20 Vplyv pregraduálnej prípravy na formovanie pedagogického myslenia učiteľa angličtiny v kontexte vyučovania a učenia sa gramatiky anglického jazyka.

## LITERATÚRA

- Abdi, H., & Asadi, B. (2015). A Synopsis of Researches on Teachers' and Students' Beliefs about Language Learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(4), 104–114. Dostupné z: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v3-i4/14.pdf>
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. Quality and Quantity. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/226282093\\_A\\_Purposeful\\_Approach\\_to\\_the\\_Constant\\_Comparative\\_Method\\_in\\_the\\_Analysis\\_of\\_Qualitative\\_Interviews](https://www.researchgate.net/publication/226282093_A_Purposeful_Approach_to_the_Constant_Comparative_Method_in_the_Analysis_of_Qualitative_Interviews)
- Borg, S. (2006). Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice. London: Continuum. <https://doi.org/10.1080/13670050802277076>



- Borg, S. (2005). Experience, Knowledge About Language and Classroom Practices in Teaching Grammar. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education*, 325–340. New York: Springer.
- Borg, S. (2003a). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2003b). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language Awareness*, 12(2), 96–108. <https://doi.org/10.1080/09658410308667069>
- Borg, M. (2001). Key Concepts in ELT. Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188.
- Davidson, P., Halcomb, E., & Gholizadeh, L. (2010). Focus Groups in Health Research. In P. Liamputtong (Eds.), *Research Methods in Health: Foundations for Evidence- Based Practice* (pp. 61–76). South Melbourne, Vic: Oxford University Press.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE publications Inc.
- Gavora, P. (1990). Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue* 42(3), 209–222.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goodman, J. (1988). Constructing a Practical Philosophy of Teaching: a Study of Preservice Teachers' Professional Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4, 121–137.
- Graus, J., & Coppen, P. A. (2015). Student Teacher Beliefs on Grammar Instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599.
- Hlava, T., Šipošová, M., & Hankerová, K. (2020). *Vzťahy a interakcie deklaratívnej a procedurálnej roviny vo výučbe anglickej gramatiky*. Bratislava: UK v Bratislave.
- Kolb, S.M. (2012). Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83–86.
- Kostrub, D. (2022). *Učiteľ-výskumník profesia založená na výskume Dizajny výskumu a premeny výučby*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave.
- Koubek, P., Janík, T. (2015). Výzkumy subjektívnych teórií učiteľů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–65. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-4>.
- Krueger, R., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kusá, Z. (2021). *Práca na podloženej teórii v kvalitatívnom výskume*. Bratislava: SAV.
- Li, X. (2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-Learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397–1402.
- Lojová, G., et al. (2015). *Deklaratívne a procedurálne vedomosti vo výučbe anglického jazyka*. Bratislava: UK v Bratislave.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- McNamara, C. (2022). Basics of Conducting Focus Groups [online] In Integrated library for personal, professional and organizational development. Dostupné z <https://managementhelp.org/businessresearch/focus-groups.htm>
- Merton, R. K., Lowenthal, M. F., & Kendall, P. L. (1990). *Focused interview: A Manual of Problems and Procedures*, 2nd edition. New York: London: Free Press; Collier Macmillan.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring Tensions Between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices. *System*, 37(3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka*. Bratislava: Média.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert.
- Šipošová, M. (2021). *Pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka v teórii a praxi*. Bratislava: IRIS.
- Švaříček, R., & Šedová, K., et al. (2014). *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- Williams, M., & Burden, L. R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.

## Kontakt

doc. PaedDr. Martina Šipošová, PhD.: [siposova@fedu.uniba.sk](mailto:siposova@fedu.uniba.sk)  
 Mgr. Peter Ostradický, PhD.: [ostradicky@fedu.uniba.sk](mailto:ostradicky@fedu.uniba.sk)  
 prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.: [kostrub@fedu.uniba.sk](mailto:kostrub@fedu.uniba.sk)