

OTÁZKY UČITEĽA VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA – EFEKTÍVNY NÁSTROJ ROZVOJA KOMUNIKATÍVNEJ KOMPETENCIE ŽIAKA

TEACHER'S QUESTIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING AS AN EFFECTIVE TOOL IN THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Martina Šipošová

Abstrakt: Autorka sa zaoberá dôležitosťou učiteľom kladených otázok vo vyučovaní anglického jazyka, pričom zdôrazňuje úlohu a význam jednotlivých typov otázok, obzvlášť produktívnych ako aj reproduktívnych, ktoré sleduje vo svojom výskume v prostredí slovenských gymnázií. Autorka predkladá svoje vlastné výskumné zistenia počiatočnej fázy výskumu, pričom konštatuje, že každý učiteľ anglického jazyka si musí uvedomiť nevyhnutnosť vzťahu typ otázky – obsahnosť a forma odpovede, nakoľko vhodnosť učiteľovej otázky by mala viesť k následnej odpovedi žiaka, ktorý tým dostáva príležitosť využiť svoj jazykový potenciál a rozvíjať komunikatívnu kompetenciu.

Kľúčové slová: učiteľove otázky, funkcie a dôvody kladenia otázok, produktívne (otvorené a zatvorené), reproduktívne (otvorené a zatvorené) otázky

Abstract: The article deals with the importance of teacher's questions in the English language classroom. The author emphasizes the importance of particular question types, especially referential as well as display, which she observes in the classrooms of Slovak grammar schools. The author presents her own research findings of the initial stage of the research on the base of which she claims that an English teacher must be aware of the relation: a question type – content and the form of an answer, since the appropriateness of teacher's question should lead to the subsequent student's answer, who gains the opportunity to utilize his/her language potential and develop his/her communicative competence.

Key words: teacher's questions, functions of questions, referential questions (open, closed), display questions (open, closed)

„Väčšina ľudí myslí ináč, keď sú sami, a iné myšlienky im vnukne zmenené okolie. Ľudia väčšinou nedávajú na určitú otázku rovnakú odpoveď – odpovedajú rôzne, podľa toho, kto sa pýta.“

Johanes Robert Becher (1891-1958)

OTÁZKY UČITEĽA VO VYUČOVANÍ

Ak by sme si položili otázku, kto sa najviac pýta v škole, v triede, odpoveď je jednoznačná – UČITEĽ. Učiteľ je ten, kto začína väčšinu rozhovorov v triede a taktiež kladie väčšinu otázok. V najkrajnejších prípadoch si na otázky musí aj sám odpovedať. Spôsob, akým sa učiteľ vyjadruje, ako vyberá, formuluje a kladie otázky vo vyučovaní ovplyvňuje učenie sa žiakov nielen bezprostredne na hodine

v triede, ale aj z hľadiska dlhodobej perspektívy osvojenia si učiva, v našom prípade anglického jazyka. Aké otázky teda učitelia kladú v triedach vo vyučovaní tohto jazyka? V našom článku chceme čitateľovi poskytnúť odpoveď na túto otázku a predstaviť vlastné zistenia prvej fázy z realizovaného výskumu vo vyučovaní anglického jazyka v 3. ročníkoch slovenských gymnázií.

Učiteľove otázky a žiakove odpovede zaraďujeme medzi najdôležitejšie prostriedky vyučovania. Problematikou otázok vo vyučovaní sa zaoberali mnohí domáci i zahraniční autori (Gavora, Mistrík, Zelina, Mareš – Křivohlavý, Nelešovská, Černotová, Homolová, Velikanič, Bloom, Brock, Long and Sato, Lynch, Pica, Richards and Lockhart, White and Lightbown, Wragg a iní). Gavora (1999) považuje otázky za najčastejší diagnostický nástroj vo vyučovaní, pričom konštatuje, že učiteľ položí počas vyučovacej hodiny 40 až 150 otázok buď vo forme výroku, ktorý ma opytovaciu formu, alebo vo forme úlohy či zadania (i keď sú formulované v rozkazovacej alebo oznamovacej vete) obsahujúceho v sebe potenciú stať sa otázkou. S takýmto vymedzením otázky súhlasí aj Mareš – Křivohlavý (1995) a Nelešovská (2005), ktorí taktiež chápu otázku nielen ako opytovaciu vetu, ale aj ako nejaký problém či úlohu, ktorú je potrebné vyriešiť. Nelešovská (2005) zdôrazňuje, že otázka je východiskom každého dialógu a spolu s odpoveďou jeho rozhodujúcou súčasťou. Na to, aby otázka vyvolala patričnú odozvu, musí spĺňať určité požiadavky. Didaktické požiadavky na učiteľove otázky (Nelešovská, 2005; Mareš - Křivohlavý, 1995) je možné rozdeliť do skupín: primeranosť, zrozumiteľnosť a stručnosť, jednoznačnosť, vecná správnosť a presnosť, jazyková správnosť a pravdivosť.

Dôvody, pre ktoré učiteľ kladie otázky vo vyučovaní, závisia od konkrétneho vyučovacieho predmetu, témy a cieľa hodiny, veku a úrovne žiakov. Kým v predmetoch náukových je funkciou otázok zisťovať fakty, informácie a vedomosti žiakov, v cudzojazyčnom vyučovaní, ktoré Choděra (2006) radí medzi predmety činnostné, spočíva špecifickosť otázky v tom, že učiteľ by sa mal snažiť navodiť čo najviac situácií podobných reálnym životným situáciám, v ktorých by sa žiak mohol ocitnúť pri kontakte s cieľovým jazykom. Štyri funkcie učiteľových otázok vo vyučovaní anglického jazyka (AJ) rozpracoval Brown (2001). Môžeme konštatovať, že otázky vytvárajú študentom príležitosť hovoriť cudzím jazykom bez toho, aby sami museli iniciovať interakciu. Učiteľove otázky môžu vyvolať sériu ďalších následných konverzácií medzi študentmi a taktiež pomáhajú učiteľovi zistiť, či a ako dobre študenti chápu učivo a či pomáhajú študentom objavovať ich vlastné názory. Richards and Lockhart (1996) zdôrazňujú, že otázky pri osvojení si cudzieho jazyka zohrávajú kľúčovú úlohu, nakoľko umožňujú učiacemu sa participovať v diskurze a dokonca ho meniť tak, aby sa používaný jazyk stal zrozumiteľnejším a osobnostne relevantným. Všetky spomenuté funkcie a dôvody kladenia otázok v triede tvoria bázu, na základe ktorej je možné otázky rozdeliť do špecifických kategórií.

TAXONÓMIA OTÁZOK

V odbornej literatúre, zaoberajúcej sa otázkami vo verbálnom diskurze a vyučovaní anglického jazyka, existuje viacero taxonómií otázok, ktoré boli vypracované v priebehu uplynulých troch desaťročí. Kearsleyho taxonómiu z r. 1976 (In: Long and Sato) upravili v r.1983 Long and Sato. V tejto taxonómii sú otázky kategorizované podľa funkcií:

Echoic:

- a) Comprehension checks (e.g. Alright?; OK?; Does everyone understand "polite"?)
- b) Clarification requests (e.g. What do you mean?; I don't understand; What?)
- c) Confirmation checks (e.g. S: Carefully. →T: Carefully? Did you say "he"?)

Epistemic:

- a) Referential (e.g. Why didn't you do your homework?)
- b) Display (e.g. What's the opposite of "up" in English?)
- c) Expressive (e.g. It's interesting the different pronunciations we have now, but isn't it?)
- d) Rhetorical: kladené len pre efekt, neočakávame od poslucháča žiadnu odpoveď, odpovedá si sám hovoriaci (e.g. Why did I do that? Because I)

Náročnú taxonómiu otázok obohatila svojím prínosom aj T. Pica (online), ktorá vyzdvihuje, že vo vyučovaní anglického jazyka by sa učitelia mali pýtať viac otázok, ktoré vyvolávajú lingvisticky komplexné odpovede - vety. Z tohto dôvodu autorka vyzdvihuje dva základné typy otázok, z ktorých každý má svoje podskupiny (otvorené a zatvorené):

1. Produktívne otázky (referential questions)

a) Otvorené produktívne otázky (open referential questions) svojou podstatou kopírujú pýtanie sa v reálnej životnej situácii, pričom zohľadňujú potrebu získania chýbajúcej informácie a vyvolávajú lingvisticky komplexné odpovede (e.g. Can you tell me how to make chocolate chip muffins?).

b) Zatvorené produktívne otázky (closed referential questions) taktiež zohľadňujú potrebu získania chýbajúcej informácie, pričom odpovede sú krátke, väčšinou faktické (e.g. What's your name?).

2. Reproductívne otázky (display questions)

a) Otvorené reproductívne otázky (open display questions) - otázky, ktorých odpovede sú učiteľovi vopred známe (napr. otázky k prečítanému či vypočutému textu), avšak vyvolávajúce lingvisticky komplexné odpovede (e.g. Can you summarize five ways to get to the airport?)

b) Zatvorené reproductívne otázky (closed display questions) - otázky, ktorých odpovede sú učiteľovi vopred známe, vyvolávajúce krátke, stručné odpovede. (e.g. What is the opposite of "up"?)

VÝUKOVÝ DIALÓG

Ako už bolo vyššie uvedené, otázka je východiskom každého dialógu a spolu s odpoveďou jeho nevyhnutou rozhodujúcou súčasťou. Mareš - Křivohlavý (1995, s. 73) tento dialóg v prostredí školskej triedy nazývajú výukovým dialógom, ktorý je „dialógom riadeným, nedochádza v ňom k prelínaniu či striedaniu kontextu“. Dialóg učiteľa a žiaka na vyučovacej hodine má svoju charakteristickú

štruktúru a rutinný charakter. Zúčastnené strany v dialógu participujú formou otázok a odpovedí. Učiteľ položí otázku, žiak odpovie, učiteľ reaguje na odpoveď. Tento sled participácií sa v didaktike anglického jazyka nazýva IRF interchange (Initiation – Response - Feedback) (Carter–McCarthy, 1997, s. 124). Napriek tomu, že sa tento sled participácií zdá byť pomerne obmedzujúci žiakovu interakčnú schopnosť na hodine anglického jazyka, je potrebné žiaka otázkami aktivizovať, aby mohol vzhľadom k rozvoju svojej komunikatívnej kompetencie v cudzom jazyku využívať svoj celkový jazykový potenciál. Práve v dialógu sa žiak môže stať aktívnym užívateľom cudzieho jazyka. V krajine, kde anglický jazyk nie je národným jazykom, ale v súčasnosti jedným z povinných vyučovacích cudzích jazykov, je na učiteľovi, aby vytvoril a navodil žiakom na hodine situácie, v ktorých by sa mohli ocitnúť pri pobyte v anglicky hovoriacich krajinách i napriek tomu, že prostredie triedy má svoj osobitý diskurz.

Aký dialóg prebieha medzi učiteľom a žiakom/žiakmi vo vyučovaní anglického jazyka? Početné výskumy typov a frekvencie učiteľom kladených otázok vo vyučovaní anglického jazyka boli realizované prevažne v anglosaskom prostredí (Brock, Cundale, Cheryl Wei-yu Chen, Long and Sato, Shomoossi), pričom v našom domácom prostredí sa touto problematikou v krátkosti zaoberala Homolová (2003). Rozhodli sme sa preto pre detailnejší výskum v súčasnom prostredí štyroch tried 3. ročníka slovenských gymnázií, kde sa výučba AJ realizuje domácimi kvalifikovanými učiteľmi anglického jazyka.

Tabuľky: Frekvencia jednotlivých typov otázok počas 45 min. vyučovacej hodiny u jednotlivých vyučujúcich AJ.

I. učiteľka Júlia

Typ otázky	Hod. 1	Hod. 2	Hod. 3
1/Comprehension checks	23	7	9
2/Clarification requests	1	1	2
3/Confirmation checks	15	16	4
4 A/ Referential (open) = OR	30	23	17
4 B/ Referential (closed) = CR	50	28	26
5 A/ OR → CR	2	2	1
5 B/ CR → OR	1	1	2
6 A/ Display (open) = OD	5	10	25
6 B/ Display (closed) = CD	22	46	23
7 A/ OD → CD	1	0	0
7 B/ CD → OD	0	0	1
8. Expressive	3	5	2
9. Rhetorical	10	17	13
Spolu za hodinu	163	156	125

II. učiteľka Hanka

Typ otázky	Hod. 1	Hod. 2	Hod. 3
1/Comprehension checks	2	15	16
2/Clarification requests	6	2	8
3/Confirmation checks	15	5	13
4 A/ Referential (open) = OR	28	8	12
4 B/ Referential (closed) = CR	52	15	22
5 A/ OR → CR	1	0	0
5 B/ CR → OR	0	0	0
6 A/ Display (open) = OD	13	8	24
6 B/ Display (closed) = CD	36	46	48
7 A/ OD → CD	1	3	0
7 B/ CD → OD	0	0	0
8. Expressive	3	1	4
9. Rhetorical	3	6	7
Spolu za hodinu	160	109	154

III. učiteľka Klára

IV. učiteľka Klaudia

Typ otázky	Hod. 1	Hod. 2	Hod. 3
1/Comprehension checks	7	8	0
2/Clarification requests	1	1	5
3/Confirmation checks	3	0	0
4 A/ Referential (open) = OR	9	26	17
4 B/ Referential (closed) = CR	33	20	77
5 A/ OR → CR	1	2	2
5 B/ CR → OR	1	2	0
6 A/ Display (open) = OD	6	17	10
6 B/ Display (closed) = CD	31	13	24
7 A/ OD → CD	0	1	2
7 B/ CD → OD	0	1	2
8. Expressive	2	2	0
9. Rhetorical	6	6	5
Spolu za hodinu	100	99	144

Typ otázky	Hod. 1	Hod. 2	Hod. 3
1/Comprehension checks	10	3	8
2/Clarification requests	1	1	1
3/Confirmation checks	0	3	2
4 A/ Referential (open) = OR	10	5	10
4 B/ Referential (closed) = CR	11	5	2
5 A/ OR → CR	0	0	0
5 B/ CR → OR	0	0	0
6 A/ Display (open) = OD	9	2	5
6 B/ Display (closed) = CD	53	20	20
7 A/ OD → CD	0	1	0
7 B/ CD → OD	1	0	0
8. Expressive	2	0	1
9. Rhetorical	13	12	11
Spolu za hodinu	110	52	60

PRIEBEH A METODOLÓGIA PRVEJ FÁZY VÝSKUMU

Cieľom výskumu v prvej fáze bolo zistiť zastúpenie jednotlivých typov učiteľom kladených otázok na základe uplatnenia vyššie uvedenej taxonómie. Pre potreby výskumu sme sa zámerne rozhodli vybrať 3. ročník rôznych typov gymnázií (Žilina: osemročné cirkevné gymnázium, dve klasické štvorročné gymnáziá, bilingválne súkromné gymnázium), nakoľko žiaci v tomto ročníku by už mali mať dostatočne rozvinutú schopnosť vyjadrovať sa v cudzom jazyku (AJ sa začína v priemere vyučovať od 5. roč. ZŠ) a zároveň v tomto ročníku začína intenzívna príprava na maturitnú skúšku z cudzieho jazyka, ktorá v súčasnosti na Slovensku svojou formou i obsahom čiastočne kopíruje používanie jazyka v reálnych životných situáciách. V období november 2007 – november 2008 sme zrealizovali videonahrávky 12 vyučovacích hodín AJ u štyroch rôznych učiteľiek, pričom z dôvodu zabezpečenia maximálnej objektívnosti videonahrávok sme pred začatím nahrávania strávili v každej z tried ďalšie 3 hodiny, počas ktorých sme v triedach pôsobili v roli pozorovateľa. Prepisom videonahrávok sme následne analyzovali učiteľkami kladené typy otázok na základe uvedenej taxonómie. V priebehu analýz prepisov bolo zistené, že je potrebné obohatiť pôvodnú taxonómiu otázok o ďalšie podskupiny, nakoľko v pôvodnej taxonómii boli rovnako produktívne otázky (referential questions) ako aj reproduktívne otázky (display questions) rozdelené na podskupiny - otvorené a zatvorené (open a closed). Zaujímavým zistením však bolo, že v otázkach našich učiteľiek došlo k transferom v jednotlivých podskupinách, čo je v tabuľkách označené ako OD-€D, CD-ØD, OR-€R, CR-ØR. Čiže napr. učiteľka zvolila úvodnú časť otázky ako OD (otvorená reproduktívna -

OD), ale vzápätí položila dodatočnú otázku, ktorou obmedzila žiakov prehovor na odpoveď typu áno-nie (zatvorená reproduktívna otázka - CD) "How did the mum react – was she happy?"

Na základe získaných kvantifikovateľných parametrov a zohľadnením potreby, aby učiteľ vo vyučovaní AJ vytváral čo najväčší priestor na lingvisticky komplexné žiakove odpovede prostredníctvom kladenia väčšieho počtu otvorených produktívnych otázok, resp. nepreferovania reproduktívnych otázok na úkor produktívnych otázok, sme si stanovili tri základné hypotézy:

H₁: Učiteľ kladie vo vyučovaní anglického jazyka viac otvorených produktívnych otázok ako zatvorených reproduktívnych otázok (H₁: OR > CD).

H₂: Učiteľ kladie vo vyučovaní anglického jazyka viac otvorených produktívnych otázok ako zatvorených produktívnych zatvorených otázok (H₂: OR > CR).

H₃: Nie je rozdiel v distribúcii učiteľom kladených otvorených reproduktívnych a zatvorených reproduktívnych otázok (H₃: OD=CD).

Na prijatie či zamietnutie stanovených hypotéz sme sa rozhodli testovať zhodu stredných hodnôt týchto dvoch náhodných výberov pomocou t-testu. Testovali sme teda nulovú hypotézu (H₀: OR = CD) oproti H₁: OR>CD na hladine významnosti $\alpha=0,05$. Rozdiel medzi počtom otázok OR a CD je priemerne $-15,75 \pm 18,01$. Nameraná hodnota testovacej štatistiky $T = -3,03$. Na overenie nulovej hypotézy zisťujeme, či platí nerovnosť $T \geq t_{2a}(n-1)$, čiže $-3,03 \geq 1,7959$. Nerovnosť neplatí, t.j. H₀ nezamietame. Týmto testom sa nepotvrdilo, či počet otázok OR > CD. Testujeme teda H₀ oproti opačnej alternatíve H₁: OR<CD, pričom overujeme nerovnosť $T \leq t_{2a}(n-1)$, čiže $-3,03 \leq -1,7959$. Nerovnosť platí, t.j. zamietame H₀ a prijímame opačnú alternatívu H₁, z čoho vyplýva, že test potvrdil na hladine významnosti $0,05$, že učiteľ kladie menej otvorených produktívnych otázok ako zatvorených reproduktívnych otázok. Rovnako sme testovali aj H₂ (nulová hypotéza H₀: OR=CR oproti alternatíve H₁: OR>CR), pričom overujeme, či platí $T \geq t_{2a}(n-1)$, čiže $-2,28 \geq 1,7959$. Na základe tejto nerovnosti nezamietame H₀. Testom sa nepotvrdilo, že učiteľ kladie OR > CR. Testujeme teda H₀ oproti opačnej alternatíve H₁: OR<CR, pričom overujeme nerovnosť $T \leq t_{2a}(n-1)$, čiže $-2,28 \leq -1,7959$. Táto nerovnosť platí. Zamietame H₀ a prijímame opačnú alternatívu H₁, z čoho vyplýva, že test potvrdil na hladine významnosti $0,05$, že učiteľ kladie menej otvorených produktívnych otázok ako zatvorených produktívnych otázok. Pri testovaní H₃ (nulová hypotéza H₀: OD=CD oproti opačnej alternatíve H₁: OD≠CD) bolo zistené, že táto nerovnosť platí, z čoho vyplýva, že je rozdiel v distribúcii učiteľom kladených otvorených reproduktívnych a zatvorených reproduktívnych otázok. Nakoľko je rozdiel v distribúcii reproduktívnych otázok, zisťovali sme, či je teda viac otvorených reproduktívnych alebo zatvorených reproduktívnych otázok zisťovaním nerovnosti $T \geq t_{2a}(n-1)$, resp. $T \leq t_{2a}(n-1)$, čiže $-4,88 \geq 1,7959$, resp. $-4,88 \leq 1,7959$. Testom sa potvrdilo, že učiteľ kladie menej otvorených reproduktívnych otázok ako zatvorených reproduktívnych otázok.

ZÁVER

Naše zistenia z počiatočnej fázy výskumu, žiaľ, dokazujú neradostný stav, ktorý pretrváva vo vyučovaní AJ i napriek tomu, že naši učitelia sa snažia uplatňovať tzv. komunikatívny prístup (Communicative approach), ktorým by malo byť zabezpečené preferovanie a kladenie otvorených

produktívnych, aby bol žiak vhodne aktivizovaný a mohol produkovať lingvisticky komplexné výpovede a rozvíjať svoju komunikatívnu kompetenciu. Bolo by neprofesionálne a nesprávne tvrdiť, že kvalita vyučovacích hodín AJ je stanovená práve prevahou položených otvorených produktívnych, nakoľko rovnako produktívne ako aj reproduktívne otázky (otvorené a zatvorené) majú svoje opodstatnenie a funkciu pri výučbe cudzieho jazyka a ich frekvencia nevyhnutne závisí najmä od cieľa hodiny, praktizovaných aktivít, organizačnej formy práce, jazykovej úrovne žiakov a pod.

Kladenie správnych typov otázok v správnom čase by sa malo stať jednou z najdôležitejších ciest, ktorou sa treba uberať pri aktivizovaní našich žiakov a rozvíjaní ich komunikatívnej kompetencie v cudzom jazyku. Ani plynulosť ani presnosť jazykového prejavu študentov stredných škôl nedosiahnu učitelia cudzích jazykov bez toho, aby poskytli svojim študentom čo najväčší priestor a čas na precvičovanie si ústneho prejavu práve v prostredí triedy, kde môžu na „bezpečnej pôde“ precítiť a praktizovať reálny cudzí jazyk.

LITERATÚRA

BROWN, H. D. *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education, 2001. ISBN 0-13-028283-9.

CARTER, R. – MCCARTHY, M. *Exploring Spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava: Vydavateľstvo Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1

HOMOLOVÁ, E. *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica : UMB v Banskej Bystrici, FHV, 2003. ISBN 80-8055-993-7.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

LONG, M. & SATO, C.. *Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions*. Asking and answering questions in ESL classes. In : Herert Seliger & Michael Long (Eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, 1983, pp. 268 – 285.

MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PICA, T. *Lecture on November 1, 1999*. In : Cheryl Wey - yu Chen. *Teachers' Questions in Language Classrooms*. [online], [citované 28.1.2008]. Dostupné na internete: <http://english.nccu.edu.tw/academic/doc/Paper/%E9%99%B3%E7%91%8B%E7%91%9C-%E5%85%A7%E6%96%87.pdf>

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, Ch.. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-45803-X.

Kontakt

Mgr. Martina Šipošová, Katedra anglického jazyka a literatúry, Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

tel.: +421/41/513 6121, e-mail: martina.siposova@fpv.uniza.sk

[zpět na obsah](#)