

SUBJEKTÍVNE INTERPRETÁCIE VZÁJOMNEJ INTERAKCIE UČITEĽOV A ŽIAKOV – JEDNA Z MOŽNOSTÍ PREDCHÁDZANIA NÁROČNÝCH PEDAGOGICKÝCH SITUÁCIÍ

SUBJECTIVE INTERPRETATIONS INTERACTION OF TEACHERS AND PUPILS – ONE PREVENTION POSSIBILITY EDUCATIONAL DEMANDING SITUATIONS

Dušan Kostrub¹, Eva Severini²

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na štúdium vzájomnej interakcie učiteľov–žiacov ako jednej z možností predchádzania náročných pedagogických situácií. Prináša pedagogické skúmanie so zámerom identifikovať subjektívne interpretácie, ktoré si žiaci vytvárajú a ktorými v súčasnosti disponujú. Zisťuje sa, ako žiaci vzájomnú interakciu učiteľov–žiacov chápu, konceptualizujú a čomu pripisujú prvoradý význam.

Výskum je transponovaný do kvalitatívnej roviny. Hlavným výskumným nástrojom je pološtrukturované interview. Výpovede respondentov sú spracované do prehľadných tabuliek a vyhodnocované podľa princípov otvoreného kódovania. Výsledkom otvoreného kódovania je zoznam použitých úrovní, interpretačných kategórií a konštruktov, ktoré tvoria obraz vzájomnej interakcie učiteľov–žiacov našej výskumnej vzorky. Východiskovým konceptom našej výskumnej práce sa stala interpretácia javov, konštruktov, koncepcií samotnými žiakmi, preto sme sa neopierali o doterajšiu teóriu, ale snažili sa objaviť nové stránky skúmaného problému. Obraz predchádzania náročných pedagogických situácií uvádzame v podobe ukotvenej teórie v naratívnom prístupe interpretácie výsledkov pedagogického výskumu.

Kľúčové slová: proces výučby, interpretačné kategórie, kvalitatívne skúmanie, otvorené kódovanie, pedagogická situácia, sociálne reprezentácie, stredná škola, učiteľ, vzájomné interakcie, žiak (adolescent).

Abstract

Contribution focuses on the study of interaction teacher and pupils as one of the possibilities of preventing challenging teaching situations. It provides educational study, in order to identify the subjective interpretations which students create and which now have. Determines how pupils interact with each teachers–pupils understand and conceptualize what attach paramount importance.

¹ doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., e-mail: kostrub@fedu.uniba.sk, Ústav Pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava, tel: 0903916298.

² PaedDr. Eva Severini, e-mail: severini@fedu.uniba.sk, Centrum pedagogického výskumu, Ústav Pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava, tel: 0905828755.

Research is transposed into a qualitative level. The main research instrument is a semi-structured interview. Statements made by respondents are processed into transparent tables and evaluated according to the principles of open coding. The result is a list of open coding, the levels of interpretative categories and constructs that form the image interaction teachers–pupils of our survey sample. The base concept of our research has become the interpretation of phenomena, constructs, concepts of the pupils themselves, so we do not rely on existing theory, but tried to discover new sites investigated the problem. Prevention image demanding teaching situations are presented in the form of anchored theories of narrative approach in interpreting the results of educational research.

Keywords: high school, open coding, interpretive categories, pupil (adolescent), qualitative study, teacher interactions, teaching process, teaching situation, social representation.

ÚVOD

V príspevku sa zameriavame na obdobie adolescencie, presnejšie na žiakov stredných škôl, ktorí majú svoje vlastné skúsenosti a sú spôsobilí prezentovať svoj subjektívny pohľad na život v škole a na vzájomnú interakciu učiteľov–žiakov. Naším cieľom je predložiť a analyzovať obsah reprezentácií a interpretácií, aké konštrukty si žiaci v období adolescencie vytvárajú o vzájomnej interakcii učiteľov–žiakov a ako ich interpretujú. Pokúsili sme sa identifikovať nami skúmaný jav z obsahu subjektívnych interpretácií prítomných vo výpovediach žiakov, ako jednu z možností predchádzania náročných pedagogických situácií a tiež, skúmania toho vzťahu aká je kvalita toho, čo tvorí asociácie žiakov v súvislosti s našim skúmaním. Zároveň sme získali v akej miere faktory ovplyvňujú utváranie samotných vzťahov, presnejšie to, čo ich predstavy ovplyvňuje a čomu v súvislosti so vzájomnou interakciou učiteľov–žiakov pripisujú prvoradý význam. Pokúsili sme sa hodnotiť, ako adolescenti identifikovali predložený problém v položených otázkach a akým spôsobom reflektuje sa v interakciách vzájomná interakcia učiteľov–žiakov cez sociálne reprezentácie. Naše skúmanie je sústredené do kvalitatívnej roviny, pretože chceme vystihnúť pohľad subjektu do hĺbky a detailne. Naším hlavným výskumným nástrojom je pološtruktúrované interview, lebo práve nim môžeme získať informácie o subjektívnom interpretovaní vzájomnej interakcie učiteľov–žiakov. Výsledky sú vyhodnocované podľa zásad otvoreného kódovania a analyzované naratívnym prístupom, ktorý nám pomohol porozumieť chápaniu nami skúmaného javu samotnými aktérmi, žiakmi v kontextuálnej súvislosti. Subjektom v našom skúmaní prikladáme adekvátnu dôležitosť, a vďaka nim môžeme ľahšie pochopiť postoje, názory, presvedčenia, očakávania a hodnotové orientácie žiakov, adolescentov a nazerať na svet ich očami. Zároveň si uvedomujeme, že nie je možné na tomto mieste zachytiť celkový obraz vzájomnej interakcie učiteľov–žiakov cez prizmu jej hlavných aktérov v celej jej komplexnosti. Týmto príspevkom, v ktorom sme uplatnili skúmanie chceme poskytnúť odlišný zaujímavý pohľad na danú problematiku a aspoň v nepatrnej miere priblíži vnútorný svet konkrétnych žiakov a ich subjektívne nazeranie na javy vo svojom okolí.

ŽIAK (ADOLESCENT), PROCES VÝUČBY AKO SYSTÉM A JEHO PRVKY

Adolescencia je zavŕšenie kvalitatívnych zmien jednotlivca od detstva k dospelosti. Ako uvádza Kačáni (2004), je to obdobie ustáľovania telesného, ale najmä psychického vývinu, kde

sa zväzajú individuálne rozdiely vo všetkých vlastnostiach osobnosti, ktoré je potrebné vo výchove rešpektovať. Adolescent si dotvára svetozor, formuje mravné zásady, životné ciele, profesnú orientáciu a najrozmanitejšie postoje k problémom života jednotlivca. Ukazuje sa, že progresívne zmeny intelektových schopností v adolescencii sú v priamom vzťahu k celkovým zmenám osobnosti žiaka. Pre toto obdobie je charakteristické zlepšovanie stálosti cieľavedomého konania, pri prevládaní úmyselnej pozornosti. Výrazne sa spresňuje logické zapamätávanie a reprodukcia pochopeného zmyslu. City adolescentov sú vyrovnanejšie, pokojnejšie a stabilnejšie. Značnú schopnosť sebaregulácie umožňuje aj kvalitatívny rozvoj vôľových procesov. Azda najvýraznejšie sa menia sociálne vzťahy, čo bezprostredne súvisí s ukončením pohlavného dozrievania a značnou stabilitou vývinu vlastností osobnosti. Výchovné pôsobenie sa musí podstatne líšiť od predchádzajúceho obdobia. V maximálnej miere treba uplatňovať individuálne diferencovaný prístup. Učiteľ musí vytvoriť žiakovi priestor na uplatnenie záujmov a schopností, aby cítil, že to čo sa učí, to, čo robí, má istú spoločenskú hodnotu. Žiaci v tomto období nemajú radi mentorovanie a poučanie, ktoré sa nezakladá na dostatočne presvedčivých argumentoch. Medzi vstupné determinanty procesu výučby (napr. v modeli J. Průchu) patria: subjekty procesu výučby – učitelia a žiaci; kurikulárne výučbové konštrukty; školy a ich materiálna vybavenosť; vzájomné interakcie medzi učiteľmi a žiakmi. Vstupné determinanty procesu výučby podstatným spôsobom ovplyvňujú celý proces výučby – jeho skutočný priebeh, obsah a vlastnosti. Výstupmi alebo produktmi procesu výučby sú ako bezprostredné výsledky učenia sa žiakov (úroveň poznatkov a schopností žiakov na konci jednotlivých ročníkov), tak dlhodobé efekty výučbového pôsobenia (uplatnenie sledovanej generácie na trhu práce v priebehu 20 rokov po skončení štúdia). Všetky komponenty interakčného procesu sú z celého spoločenského hľadiska predmetom národného i medzinárodného pedagogického výskumu (Hlásna, 2006, s. 268–269).

MENTÁLNE A SOCIÁLNE REPREZENTÁCIE

V klasickej psychológii sa termínom reprezentácia označuje ako predstavivosť v zmysle dispozície – schopnosť zobrazovať svet alebo predstavy v zmysle procesu (Sedláková, 2004, s. 48). Reprezentácie a reprezentačné procesy, ktoré sú realizované prostredníctvom symbolov, považuje za nezastupiteľné pri vytváraní vnútorného sveta. Reprezentovanie sa objavuje podľa J. Piageta už v napodobňovaní. Predstava nevzniká podľa J. Piageta z hotových vonkajších predlôh prenesených do vedomia, ale z prechodu materiálneho znázorňovania v činnosti k vnútornému znázorňovaniu v mysli. Druh konštruktivizmu, ktorý vplyvom J. Piageta sa vo vývinovej psychológii značne rozšíril, zakladá sa v teórii mysli výklad psychických operácií s obsahmi mysle v duchu endogenného konštruktivizmu. Jeho východiskom je téza – poznanie (poznatok) vzniká vnútornou konštrukciou (príp. rekonštrukciou) a organizáciou (príp. reorganizáciou) skôr nadobudnutých štruktúr poznania v nové formy a štruktúry uvádza M. Sedláková (2004, s. 47). Základnú analýzu konštruktu reprezentácia s uplatnením na kognitívnu psychológiu vypracoval S. E. Palmer. Rozlíšil reprezentujúcu a reprezentovanú oblasť a poukázal na nutnosť rozlíšiť, čo je predmetom reprezentácie, kto (čo) reprezentuje a čo je v reprezentácii obsiahnuté. M. Sedláková (2004, s. 52) sa zaoberá aj vlastnosťami mentálnych reprezentácií – k vlastnostiam mentálnych reprezentácií patria: emergentný charakter, rekurzívny charakter, mapovanie a dimenzionalita. Vlastnosti mentálnej reprezentácie sú predmetom obsahovej a procesuálnej analýzy. Zatiaľ čo mapovanie sa týka reprezentujúcej a reprezentovanej oblasti, ostatné vlastnosti – emergentný a rekurzívny charakter, schopnosť vytvárať dimenzie – sú predovšetkým

vlastnosťami reprezentujúcej oblasti. M. Sedláková (2004, s. 52) tvrdí, že určovanie jednotlivých dimenzií reprezentácie (dimenzionalita) je podmienené štrukturalizáciou obsahu informácie, ktorým nástrojom je propozičný kód. Každá propozícia je charakterizovaná prediktátom a jedným, alebo viacerými argumentmi, sú to jednotlivé dimenzie utvárané v závislosti na počte argumentov vzťahujúcich sa k prediktátom. Definií mentálnej reprezentácii je nespočetné množstvo a ich zlučiteľnosť, ako poukázali K. Najder (1992), R. J. Jorna (1990), I. Ruisel a Z. Ruiselová (1990), M. Sedláková (1992) a ďalší, je zložitá pre odlišné východiská, ktoré sú jednotlivými autormi pri vymedzení konštruktu preferované. Ako S. E. Palmer (1978) zdôraznil, špecifikovať konštrukt mentálne reprezentácie znamená charakterizovať najdôležitejšie zložky reprezentačného systému a aspekty reprezentačného procesu. Patrí sem reprezentovaný a reprezentujúci svet. Reprezentácia vonkajšieho či vnútorného sveta je podľa niektorých autorov geneticky najstaršou formou reprezentácie. R. Harré a G. R. Gillett (2001, s. 21) tvrdia, že mentálne reprezentácie a procesy sú koncipované, ako hypotetické konštrukty, nie sú prístupné priamemu, ani introspektívnemu pozorovaniu. Kognitívny psychológ musí konštruovať hypotetický model kognitívneho fungovania, z ktorého deduktívne vyvodzuje overiteľné hypotézy. Podľa Herzlichovej (Plichtová 2002, s. 153) je reprezentácia celistvý zmysluplný obraz, ktorý vzniká ako výsledok komplexnej psychologickkej elaborácie danej témy, v rámci ktorej jednotlivec integruje vlastnú skúsenosť s nadobudnutými poznatkami a hodnotami danej spoločnosti. Herzlichovej prístup k skúmaniu reprezentácii je vo výraznom kontraste s tými, ktoré buď vôbec neberú do úvahy spoločenský a kultúrny kontext, v ktorom si jednotlivec poznanie utvára, alebo spoločnosť a kultúru chápu ako externé premenné, ktoré základný proces poznávania akoby dodatočne modifikujú. Jej prístup k reprezentáciám vychádza z predpokladu, že poznávanie jednotlivca má sprostredkovaný a diskurzívny charakter (Plichtová, 2002). Jednotlivec nespoznáva určitú problematiku bezprostredne a individuálne, ale pracuje s inými historicky vytvorenými konštruktmi, ktorých nositeľom sú texty. Svoje skúsenosti, poznatky a postrehy získava v interakcii s konkrétnou spoločnosťou, pričom je neustále konfrontovaný s poznatkami iných jednotlivcov. Jeho poznatky nie sú nezávislé od činností, ktoré sa od neho očakávajú, od predpisov, ktoré určujú ich adekvátnosť a správnosť. Stotožňujeme sa s myšlienkou J. Plichtovej (2002, s. 9), jednotlivec je bytosť kajúca, sledujúca isté intencie, jednotlivec je bytosť semiotická, tvoriaca a chápaná význam, jednotlivec je bytosť sociokultúrna, ktorej adaptácia má sprostredkovaný – spoločenský charakter. Jazyk je z hľadiska sociálnych reprezentácií zaujímavý nielen, ako prostriedok dorozumievania sa, ale aj ako nositeľ poznania a kultúrnych významov, v ktorom sa myslenie konštituuje, uchováva a šíri uvádza J. Plichtová (2002, s. 39). Každý z nás žije obklopený sociálnym prostredím, ktorému sa viac či menej vedome, úspešne alebo menej úspešne prispôsobuje. Jednotlivci sú v spoločensve v neustálom vzájomnom kontakte, v permanentnej interakcii a konanie každého člena spoločensva ostatných priamo alebo nepriamo ovplyvňuje. Nie je teda možné, aby jednotlivec konal absolútne podľa vlastnej vôle bez ohľadu na vplyv vlastného konania na život iných. Vo všeobecnosti možno vysloviť, že reprezentácie nie sú produktom izolovaných myslí, ale myslí interagujúcich a komunikujúcich, tvoriacich istý typ kultúrneho celku, historický a lingvistický prístup k študovaným fenoménom z nej priamo vyplýva uvádza J. Plichtová (2002, s. 29). Pre teóriu sociálnych reprezentácií je hlavnou úlohou vysvetliť genézu ľudskej subjektivity a intersubjektivity a objasniť povahu vzájomných vzťahov medzi individuálnym a spoločenským vedomím. Zaoberá sa otázkami, ako sa uchovávajú a šíria určité predstavy, hodnoty a presvedčenia. Študuje preto úlohu jazyka a iných prostriedkov označovania a utvárania významov. Významy chápeme ako obsahy kognície. Keď myslíme, spracovávame informácie

paralelne s využitím nášho mozgového potenciálu a predtým nadobudnutých poznatkov. Dôležitý je jazyk, ktorý je z hľadiska sociálnych reprezentácií zaujímavý jednak ako prostriedok dorozumievania sa, ale aj ako nositeľ poznania a kultúrnych významov, v ktorom sa myslenie utvára, uchováva a šíri. V reprezentácii je viac ako vo vonkajšom prostredí, ale aj viac, ako vo vnútornom prostredí (v mozgu a v neurónovej sieti) – sú tam významy. Nezáleží nám na tom, kde existujú, kde sú umiestnené významy. Chceme iba poukázať ako dokáže s významami jednotliviec narábať a svoje reprezentácie interpretovať.

ZAMERANIE, CIELE, METODOLÓGIA A METODIKA SKÚMANIA

Naše skúmanie sa zameriava na štúdium javu vzájomná interakcia učiteľov–žiacov v subjektívnych interpretáciách žiakov v období adolescencie. Zámerom je identifikovať subjektívne teórie, ktoré si žiaci stredných škôl vytvárajú, a ktorými v súčasnej dobe disponujú. Našu výskumnú vzorku tvorili žiaci (počet 18 + 17, spolu 35) všetkých ročníkov rôznych stredných škôl, nakoľko sa skúmanie realizovalo v druhej polovici školského roku a predpokladali sme, že aj žiaci prvých ročníkov sú už so strednou školou zžití. Pozorovali sme, ako sú sociálne reprezentované koncepty vysvetľované vo výpovediach žiakov v súvislosti s našou témou skúmania, v ktorom sme chceli upozorniť aj na sociálne reprezentácie. Majú pre nás veľký význam a je nesporné, že tieto sociálne reprezentácie mali vplyv na výsledný efekt celého nášho skúmania. Zaujímali nás ich subjektívne interpretácie a konkrétne to, čomu oni prikladajú prvoradáý význam v súvislosti s nami skúmaným javom. Chceme pochopiť spôsob ich nazerania na svet, ich súkromné teórie, ktoré súvisia s poňatím tohto javu a to, ako prežívajú túto časť svojho života. Zamerali sme sa na to, aby sme dôkladnejšie identifikovali, ako chápu, konceptualizujú a lingvisticky reprezentujú uvedený jav a samotný jeho význam; presnejšie, aký význam pripisujú jednotlivým udalostiam. Východiskovým konceptom našej výskumnej práce sa stala interpretácia konštruktov, konceptov, koncepcií samotnými žiakmi, preto sme sa neopierali o doterajšiu teóriu, ale snažili sme sa objaviť nové stránky v našom skúmaní. Interpretácia vzniká na základe kvalitných empirických skúseností. Žiak sa s javom stretáva, spoznáva ho, pochopí ho a vytvára si k nemu určitý vzťah. Jadrom takejto interpretácie sa stáva vlastné chápanie a hodnotenie javu. Chceme zároveň poukázať na problematickosť poznania ako produktu výskumnej praxe a zistiť, ako žiak v období adolescencie definuje, interpretuje jav vzájomná interakcia učiteľov–žiacov a ako ho dáva do vzťahu so svojimi potrebami, hodnotami a skúsenosťami. Vychádzali sme z predpokladu, že na význame javu vzájomná interakcia učiteľov–žiacov sa podieľa tak individuálna skúsenosť ako aj dominantné poznanie a kultúrne hodnoty (vplyv kultúry majoritnej spoločnosti). Pri oslovení žiaka bolo pre nás dôležité, aby sa neprispôboval nášmu diskurzu, ale aby hovoril pokiaľ možno takým jazykom, aký používa, keď o tejto téme hovorí so svojimi blízkymi. Zaujímali sme sa ako jednotlivci chápu, konceptualizujú a lingvisticky reprezentujú vzorec hodnôt, sociálnych noriem a kultúrnych modelov spätých s ústredným javom, aký význam mu pripisujú. Pokúsili sme sa porozumieť tomu ako si jednotliviec konštruuje jav vzájomná interakcia učiteľov–žiacov, a ako ho interpretuje. Využitím výskumného nástroja pološtrukturované interview chceli sme ponechať možnosť vypovedať svoje myšlienky, vysvetliť svoje skúsenosti a hovoriť o svojich „teóriách“ týkajúcich sa skúmaného javu, o svojich pocitoch bez obmedzení z našej strany. Chceli sme odhaliť ako sa individuálna skúsenosť integruje do sociálnej. Zistiť ako si jednotlivci konceptualizujú jav vzájomná interakcia učiteľov–žiacov, aký má efekt tento jav pre žiaka (adolescenta). Z tohto dôvodu sme sa sústredili na tému, koncepty, konštrukty, definície

a prípadne aj klasifikácie, ktoré žiaci používajú pri vysvetľovaní javu. Ozrejmiť význam nami skúmaného javu a to vzhľadom na povahu dát, ktoré pri kvalitatívnom interview sme získali, ako aj na povahu ich interpretácie a možnosti zovšeobecnenia. Ukázať, že pochopenie zmyslu tohto javu je užitočné pre žiaka i v ponímaní procesu výučby. Rešpektovať požiadavku individuálneho prístupu čo znamená, že spôsob vedenia interview prispôbime každému jednotlivcovi. Cieľom bol spôsob vedenia interview flexibilne prispôbovať oslovenému, byť senzitívny voči jeho potrebám rešpektovať osloveného, presnejšie žiaka a aj danú situáciu. Našou interaktivitou, kreativitou, senzitivitou a empatiou prinášať takú kvalitu poznania, akú nie je možné dosiahnuť inými metódami. Prostredníctvom audiozáznamu každé interview opakovane sme si vypočuli a analyzovali, čím sme chceli dosiahnuť vyššiu kvalitu nášho skúmania. Ako uvádza J. Plichtová (2002, s. 295), bez dialógu by sme nepochopili spôsob ich rozmyšľania, spôsob ich reprezentácie okolitého sveta. Bez zaujatia ich pozície a nazerania na jednotlivé udalosti ich očami by sme mnohým javom prisúdili pravdepodobne nesprávny význam. D. Kostrub (2001) uvádza, že najlepší spôsob overovania interpretácie spočíva v kladení otázok žiakom. Snažili sme sa žiakom poskytnúť čo najväčší priestor na vyjadrenie svojich myšlienok. Dbali sme o navodenie nenútenej a príjemnej atmosféry, čo bolo nevyhnutné na to, aby sme získali čo najviac informácií. Považovali sme za rozumné klásť žiakom, ktorí navštevujú strednú školu otázky, ktoré sa týkajú ich pohľadu na prebiehajúci proces výučby a na vzájomnú interakciu učiteľov–žiacov v ňom. Rozhovor sme viedli v priateľskej atmosfére. Otázky boli formulované v zmysle podmienok a okolností. Stalo sa, že niekedy nebola presná formulácia otázky, ale dodržali sme význam a zmysel upravenej otázky a sledovaný zámer zostal bezo zmien. Pri kvalitatívnom výskume ide o výber zámerný. Zámerný výber bol pre naše skúmanie potrebný, aby sme vybrali vhodných informantov, aby mali potrebné poznatky a skúsenosti z daného prostredia. Kvalitatívnemu výskumníkovi však v každom prípade ide aj o to, aby jeho poznatky boli vierohodné, ako uvádza J. Plichtová (2002, s. 176). Preto si ich overuje v interview s viacerými osobami, z tej istej sociálnej kategórie a s podobnou životnou skúsenosťou. A. Strauss a J. Corbinová (1999, s. 14) charakterizujú ukotvenú teóriu ako teóriu induktívne odvodenú zo skúmania javu, ktorý reprezentuje – odhalená, vytvorená a overovaná systematickým zhromažďovaním údajov o skúmanom jave a analýzou týchto údajov. Zhromažďovanie údajov, ich analýza a teória sa navzájom dopĺňajú. Nezačíname teóriou, ktorú by sme následne overovali. Skôr začíname skúmanou oblasťou a nechávame, nech sa vynorí to, čo je v tejto oblasti významné.

Okruhy otázok:

1. Mohol/a by si opísať ako sa u vás uskutočňuje vyučovanie/vyučovacia hodina?
2. Kedy si bol/a ty učiteľ, čo by si robil/a inak ako tvoji učitelia?
3. Mohol/a by si mi opísať aké sú u vás vzájomné vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi? A Prečo sa to tak deje?

Doplňujúce otázky:

1. Mohol/a by si mi opísať čo všetko v škole robíte?
2. Ponúka ti život v škole aj niečo iné okrem učenia sa?

VÝSLEDKY PEDAGOGICKÉHO VÝSKUM A ICH INTERPRETÁCIA

Prostredníctvom nášho skúmania sme podľa možností chceli čo najviac preniknúť do vnútorného sveta našich respondentov (žiacov stredných škôl). Predmetom nášho záujmu boli

ich názory, myšlienky, konštrukty, ktorými si vytvárajú svoje poznanie, presnejšie ich subjektívne interpretácie javu vzájomná interakcia učiteľov–žiakov. Chceli sme porozumieť významom, ich obsahu a zložitosti. Ako uvádza J. Hendl (1999), vstúpiť do interpretatívneho vzťahu s prepisom rozhovoru, pretože významy nie sú vždy celkom jasné. Analýza je zložitý proces. Prepis je nevyhnutné čítať viackrát, pretože každé opakované čítanie pravdepodobne prinesie na svetlo nové aspekty. Postup pri otvorenom kódovaní – rozhovory z audionahrávok boli doslovne prepísané. Informácie mimo doslovný protokol sme zachytili komentovanou transkripciou. Získali sme množstvo strán záznamov. Na základe zostručnenia výberom pre nás dôležitých štyroch hlavných oblastí a troch doplnujúcich, usporiadania a utriedenia sme postupne vytvárali interpretačné kategórie; nástroje na organizáciu výskumného materiálu. Interpretácia zhromaždeného materiálu zabezpečuje prechod od dát k významom. Snažili sme sa získané dáta objasniť, porozumieť im, vysvetliť a vyhodnotiť z hľadiska našej perspektívy. Kategórie vznikali so súborov javov s rovnakým obsahom z nášho výskumného materiálu. Čítali sme text každého záznamu slovo za slovom a hľadali sme javy, témy, myšlienky, ktoré majú zhodné vlastnosti. Kategórie sme označili príslušným výrazom, ktorý predstavuje ich obsah. Názvy kategórií majú pre nás význam akéhosi konceptuálneho organizátora, ktorý sprehľadňuje a urýchľuje orientáciu v materiáli. Vychádzali sme z interpretačného rámca, ktorého obsahom boli výpovede respondentov/žiakov na otázky interview. Otázky žiakom pomáhali sústrediť sa na potrebné kategórie. Za dôležité sme pokladali koncipovať otázky tak, aby na ich základe mohli žiaci prostredníctvom výpovedí poskytnúť rozsiahlejší záber údajov, z ktorých bude možné identifikovať podstatné konštrukty. Interpretačný rámec je potom ohraničený univerzom výpovedí žiakov. V tomto rámci sme sa pohybovali rôznymi smermi pri nachádzaní podstatných myšlienok, javov a konštruktov zodpovedajúcim interpretačným kategóriám. Pri vytváraní kategórií sme sa snažili, aby ich názov čo najviac vystihoval dané konštrukty. Po neustálom čítaní záznamov sme opakovane nachádzali niečo nové a zaujímavé. Všetko sme si priebežne zapisovali a zistili sme, že sme vytvorili pomerne veľa kategórií. Postupne sme ich zredukovali na najvhodnejšie a najvýstižnejšie, čiže také, ktoré boli najbližšie ku konštruktu vyskytujúcich sa v interview. Interpretačné kategórie predstavujú abstraktnejšiu rovinu pre konštrukty. Interpretačný rámec vytvorený výpoveďami žiakov obsahuje rôzne myšlienky, javy, konštrukty, ktoré sme priradovali do interpretačných kategórií kódovaním. Z rôznych spôsobov poňatia procesu otvoreného kódovania sme si vybrali kombináciu analýzy rozhovorov, a to riadok po riadku a po vetách alebo odsekoch. Skúmali sme jednotlivé myšlienky, vety, niekedy i jednotlivé slová. Tak bolo možné zistiť, aká je hlavná myšlienka danej vety alebo slov. Konštrukty, ktoré sa nám zdali navzájom blízke, sme postupne označovali prislúchajúcim kódom a tak nám vznikali kategórie.

Tabuľka 1: Zoznam úrovní, kategórií, konštruktov a prislúchajúcich kódov, ktoré sme vytvorili po podrobnej analýze a slúži nám ako prehľad získaných dát

ÚROVNE	INTERPRETAČNÉ KATEGÓRIE	KONŠTRUKTY		KÓDY	
P E R S O N Á L N A	POUKAZANIE NA OSOBNÚ SKÚSEŇ	súčasná	pozitívna: záujem zo strany U	EXPRESP	
			negatívna: vyvoláva nezáujem a utrpenie	EXPRESN	
			neurčitá: táto škola	EXPRES	
		minulá	negatívna: nemal som rád, nesystémové vyučovanie	EXPASTN	
	neurčitá: mali sme		EXPAST		
	SPOSOBILOSŤ SEBAPOTVRDZOVANIA	vedieť si vydobýť a obhájiť názor		SELFCONF	
	HODNOTENIE VYUČOVACÍCH ČINNOSTÍ UČITEĽA	neurčité: zábava	pozitívna: prospešnosť, jednoduchosť, zrozumiteľnosť, fixácia	EDACP	
			negatívna: absencia komunikácie, nadmerná kvalita, absencia vedomostí	EDACN	
			je to normálne, v norme, sú v pohode	JUD	
	NEURČITÉ POSUDZOVANIE				
	POUKAZANIE NA OSOBNÝ ZÁUJEM	baví ma to, robím to rád		PINTER	
	HODNOTIACI ÚSUDOK	je to dobré, takto by to malo byť, vyhovuje mi to, profesionalita U, alternatíva = vyššia kvalita prípravy, rozvíjanie schopností		VALOP	
	PREDSTAVA MOŽNEJ ALTERNATÍVY	určite áno, asi áno, viem si predstaviť		ALTY	
	PREDSTAVA ZÁNIKU ŠKOLY	nikdy som nepremýšľal, neviem si predstaviť, už som si zvykol, ani nie		ALTN	
nemožná: neviem si to predstaviť, nie, bez toho to nejde, treba školu		INPOS			
PRISUDZOVANIE VLASTNOSTÍ	pozitívne: dobrý učiteľia		QUAP		
	negatívne: drží žiaci, otravný učiteľia, ľudia		QUAN		
POUKAZANIE NA OSOBNÉ VZŤAHY	majú ma radi, mám ju rád		PREL		
S O C I Á L N A	POSUDZOVANIE NA ZÁKLADE INDIVIDUALITY	sú odlišní		INDIV	
	SOCIAĽNA SITUÁCIA	neurčitá: učiteľia vykonávajúci nejakú činnosť		SOCSI	
		negatívna: ohováranie, klebety, nezáujem, nepochopenie		SOCSIN	
	SOCIAĽNE VZŤAHY	neutrálne: držia si odstup, v pohode, individuálne		SREL	
		pozitívne: dobré, kamarátske, otvorené, priateľské, rovnocennosť, vychádzame, poznanie, individuálny prístup, majú radi, sú milí		SRELP	
		negatívne: nerešpektovanie U, nadradenosť U, Ž sú drzí, ž nemajú radi U		SRELN	
	PRÍČINA KVALITY SOCIAĽNYCH VZŤAHOV	osobnosť žiaka		PP	
		kolektív		COL	
		vek učiteľa		AGE	
		charakter učiteľa		CHAR	
		vzájomné sympatie		SYM	
		povinnosť učiteľa		DP	
		neuplatnenie sa v inej profesii		NOP	
		individuálna osobnosť U		IND	
		vyučovací predmet		OB	
		detstvo U		CHH	
		osobný život U		PL	
		autorita		AUT	
		fyzické dispozície U		FD	
	DÔSLEDKY MOŽNÉHO ZÁNIKU ŠKÓL	hodnotenie		MARK	
		vznik alternatívy		SEL	
		stereotypný život		BORE	
		nevzdelanosť ľudí		UNED	
		negatívna dopad		NEG	
		život bez povinností		LWD	
		znovu vzniknutie škôl		RS	
		úpadok spoločnosti		DS	
		fyzická práca		PHW	
		vzdelanie v rámci osobného záujmu		SEDU	
		INTERPERSONÁLNA SPOSOBILOSŤ	vychádzať s ostatnými		INTS
	ZVÝRAZENIE HETERONÓMNEJ MORÁLKY	rešpektovať vrchnosť		HETMOR	
	D I D A K T I K A	VYUČOVACIE ČINNOSTI UČITEĽA	získovanie učiva podľa osnov		ASW
			overovanie vedomostí	skúšaním	VKE
pisomnou formou				VKEW	
opakovaním				VKR	
domácimi úlohami				VKHW	
oboznámenie sa s novým učivom			MNN		
preberanie nového učiva			TNM		
tradičné metódy			TRAD		
písanie na tabuľu			WB		
vysvetľovanie/ výklad			EX		
diktovanie			DIC		
písanie poznámok		TN			

M E T O D I K A		formou prednášky	LECT	
		vlastné poznámkovanie	STN	
		práca s učebnicou	SB	
		vypracovanie referátu	REP	
		netradičné metódy	NTRAD	
		diskusia	DIS	
		hra	PLAY	
		praktické ukážky, príklady	PRAC	
		tvorivé učenie	CREAT	
		práca s technickými pomôckami	TECHA	
		poznámky emailom → diskusia	ELEAR	
		heuristická metóda	RES	
		prezentácia	PREZ	
		fixácia učiva	FIX	
		hodnotenie	VAL	
	SPÔSOB PRIEBEHU VYUČBY		stereotypia	SAME
			rôznorodosť	VARI
			presnosť	PREC
			postupnosť	GRAD
			nenásilnosť	NVOIL
		intenzívnosť	INT	
POUKAZANIE NA ZMENU V METODIKE		nie je to v kurze	ALTMET	
POŽIADAVKA NA ZMENU	viac praktických ukážok, exkurzií, zábavnejšou formou, lepšie vysvetliť, diskusia, prednáška, menej diktovania, komunikácia		DALT	
POVRCHOVÝ PRÍSTUP K UČENIU		biľovanie	SWOT	

Tabuľka 2: Ja, ty a tí ostatní

02/Z /XX/ 2/17/ SŠ-PK	Mohla by si mi opísať ešte vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi tak navzájom? <i>Tak každý má vzťahy určite iné, závisí to od žiaka aj od profesora, každý má ten žiak s každým profesorom má iný vzťah, ežé ju osobne (pauza) s väčšinou mladých profesorov nevychádzam dobre a (pauza) profesori k našej triede pristupujú s veľkou rezervou, pretože nás berú asi ako najhoršiu triedu na škole, mhh že si držia od nás odstup a berú nás proste jak, aj nám nadávajú do „debilkov, turbo-trieda“ a pod., takže nás tak aj berú. A prečo si myslíš, že to tak je? Nóó, lebo veľa ľuďom sa tam možno nechce, veľa ľudí je lenivých, a potom pôsobíme neinteligentne, ale je to iba v našej lenivosti.</i>	IN VIVO/ EXPRESN REL PP
08/Z /XX/ 3/16/ SŠ-BA	A mohla by si mi opísať vzájomné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi? <i>No hej, to je viacero druhov učiteľov, to sme akurát minule rozoberali, že máme niektorých učiteľov, ako napr. na fyzike, a tam je asi najväčšia slovná diskusia na tej hodine a tá učiteľka, ona v podstate nás učí tretí rok, hej a ona je taká, že proste každého toho jedného žiaka pozná, že proste má o ňom, vie o ňom nejakú... niečo, že vie že kto to je, jeho osobnosť a ku každému pristupuje tak trochu ináč, nie že by zas niekoho uprednostňovala alebo tak, ale proste ku každému pristupuje tak, aký je vlastne, áno že ho pozná, že vie kto to je, a tak, no a ale máme jednu učiteľku, ktorá nás učí tiež tri roky a ona ani poriadne nepozná, kto ako sa voláme proste, ona len pride do triedy, ona podľa mňa ani nevie čo znamená tá septima, že ona keď tam ide do tej triedy, tak ona ani neví, že kto bude v tej triede, ona len v podstate si odučí v podstate hodinu sama pre seba, alebo také niečo, no a tak to nemám moc rada, ja mám radšej keď je taký osobnejší ten vzťah toho učiteľa, a to je potom taká hodina je omnoho lepšia alebo potom sú aj taký... takých máme pár učiteľov alebo potom je aj také, že je celkom fajn, keď ten učiteľ tak proste žije s tou triedou, hej a to dokáže s ňou aj tak „srandovať“ alebo tak, že dokáže byť taký príjemný a nie že proste učí sám pre seba a je šťastný z toho, že si to môže učiť a vôbec si nevšima tých ostatných žiakov, iba prípadne, keď niekto veľmi vyrušuje, že ho pošle, ja neviem, von z triedy alebo prípadne naňho nakričí. A prečo si myslíš, že sa to tak deje? Tak to môže byť aj buď nejakým (pauza) môže na to podľa mňa aj vplývať tá to detstvo toho samotného učiteľa, že keď bol on v škole, že akých mal učiteľov, buď to alebo niektorý učiteľ, že na nich to je aj trochu vidno, že oni sa potrebujú pomstiť tým žiakom, že proste úplne ich normálne máme takých učiteľov, že ich teší keď nám dajú päťku, ona sa vyslovene z toho teší, na nej, ona sa iba tak tvári, že jej je to strašne ľuto, ale je to vidno jak sa vnútri strašne usmieva z toho (smiech), to je úplne strašne. To moja spolužiačka, ona minule napísala písomku a ona jej nedala skoro žiadne body, lebo ona ju mala dobre, len ona neviem niečo, teraz ona jej to vysvetlila pred tabulou jak to myslela, ale ona, že to vám ale nemôžem uznať tie body, ale ešte jak sa, ona normálne až plakala tá moja spolužiačka, ale ona sa otočila a išla si sadnúť do toho a ona sa tak usmiala blažene, že áno dostala som ju (smiech), tak to môže byť aj nejaký osobný život toho učiteľa, to môže tiež vplývať, že nejak teraz má nejakú situáciu súkromnú alebo, tak všeobecne tá povaha toho človeka alebo že či... alebo aj prečo učí, že niektorí učiteľia nemusia učiť preto, že ich to baví, ale že preto že nemajú nejak možnosť nič iné robiť alebo tak. Mhh. A potom tí žiaci sa ako k tým učiteľom správajú? Hmm. To tiež závisí od toho, že aký keď je ten učiteľ taký, že (pauza) lebo sú buď učiteľia, že nemajú žiadnu autoritu v triede a to sú úplne najhorší učiteľia, potom sú taký, ktorí majú si vynucujú proste autoritu tak, že sú taký hnusní, a tak, tých to je taký zlý vzťah toho žiaka a učiteľa, lebo tí žiaci sa vtedy snažia proste, keď sa ten učiteľ snaží pomstiť tým žiakom, tak aj žiaci sú potom hnusní na učiteľa, ale máme takých pár učiteľov, ktorí majú takú prirodzenú autoritu, že oni keď prídu, oni sú na nás milí a všetko, ale majú takú prirodzenú autoritu a my sme máme proste voči nim rešpekt aj napriek tomu, že oni sú na nás dobrí, to je asi taký najlepší spôsob, že ten jeden učiteľ čo máme, on nás učí biológiu, tak on má tú prirodzenú autoritu aj možno kvôli tomu, že on je strašne veľký a (smiech), ale ide aj o to, že keď ten učiteľ, on tú autoritu môže vytvoriť aj tým kamarátskym vzťahom. Mhh.</i>	SREL/ SREL/ CHH/ PL/ CHT/ NOP/ AUT/ FD
16/Z /XX/ 4/19/ SŠ-BA	Mohla by si mi opísať aké sú u vás vzájomné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi? <i>No podľa toho medzi ktorými. (smiech) No napr. niektorí, niektoré dievčatá z našej triedy, my sme čisto dievčenská trieda, tak majú ako k učiteľom postoj taký, že však čo to je iba učiteľ a mám ho v paži, hej. A tá druhá polka triedy, tam patrí aj ja, tak niektorých učiteľov má rada, lebo vedia sa nejak tak presadiť, vedia si urobiť aj takú tu svoju autoritu, ale vedia aj povoliť a vedia vysvetliť, vedia veľmi pekne vysvetliť, aj naučiť, takže niektoré vzťahy sú aj také kamarátske že akože vedia sa s nami aj porozprávať aj mimo vyučovania, aj keď sa stretne na ulici alebo je to také kamarátske dosť s väčšinou učiteľov. A prečo si myslíš, že je to tak? Možnože zistili, že je byť lepšie byť taký vľúdny, než byť ako tá striktná autorita, lebo potom tí žiaci to berú tak, že však iba keď niečo povie tak to tak má byť. A ten kamarátsky aj keď niekomu povie, že sklamala si ma, lebo si dostala lebo si sa neučila, tak tú žiačku to viac to sa tak dotkne viac emocionálne, než keď to povie, že sadni si päť. Možno preto.</i>	SREL/ SREL/ CHT

Oblasť, ktorú sme analyzovali, bola oblasť s názvom *Ja, ty a tí ostatní*. Snažili sme sa preniknúť do sociálnej úrovne. Žiaci sa v tejto oblasti vypovedajú prevažne o pozitívnych vzájomných vzťahoch, často však hovoria aj o neutrálnych, prípadne negatívnych. No prisudzovanie príčiny týmto vzťahom sa dosť líšia. Najviac prisudzujú príčinu kvality vzťahov charakteru osobnosti učiteľov a ich spôsob výučby. Dimenzionálny profil nám pomohol poodhaliť, čomu žiaci vo svojich výpovediach pripisujú prvoradý význam v súvislosti s javom vzájomná interakcia učiteľov–žiacov. Z tohto hľadiska bola pre nás veľmi dôležitá. Podľa toho, ktoré interpretačné kategórie sa u nich vyskytujú v najväčšom počte, je možné vyvodiť záver, na čo sú ich predstavy v súvislosti so spomínaným javom najviac zamerané. Naši respondenti nám síce na položenú otázku odpovedali, nie vždy však zachovávali určitý „významový kontext“ medzi danou otázkou a poskytnutou odpoveďou. V odpovediach sa zamerali na to, čo bolo podľa nich najdôležitejšie. Naše skúmanie bolo zamerané práve na to, aby sa nám tieto subjektívne výpovede podarilo čo najpresnejšie zachytiť a podľa nich ozrejmiť, aké sú predstavy žiakov tvoriacich našu výskumnú vzorku o danej problematike.

ZÁVER

Ak má učiteľ a žiak vzájomný, pozitívny, akceptujúci vzťah je pravdepodobné, že nemusia nastať náročné pedagogické situácie vo výučbe. V našom príspevku sme sa zamerali na obdobie adolescencie (žiacov stredných škôl), ktorí majú svoje vlastné skúsenosti so školou a sú spôsobilí prezentovať svoj subjektívny pohľad na život v škole, na školu s jej obsahmi a vzdelávacími a socializačnými funkciami. Chceli sme sa na danú problematiku pozrieť očami žiakov, a tým sa dostať k samotnému jadrú témy. Snažili sme sa nájsť spôsob, ktorý by nám čo najlepšie pomohol pochopiť osobnosť adolescentov, ich celkové nazeranie na svet, ich myslenie, prežívanie a hodnotovú orientáciu. Pochopiť čo je obsahom ich predstáv, aké významy a konštrukty vzájomnej interakcie učiteľov–žiacov prisudzujú a čomu pripisujú prvoradý význam. Príspevok prináša skúmanie kvalitatívneho charakteru, so zámerom identifikovať subjektívne teórie, ktoré si žiaci stredných škôl vytvárajú o vzájomnej interakcii učiteľov–žiacov a ktorými v súčasnej dobe disponujú. Cieľom výskumných aktivít bolo zistiť a zhodnotiť, čomu uvedené subjekty v súvislosti s vzájomnou interakciou učiteľov–žiacov pripisujú prvoradý význam. Východiskovým konceptom našej výskumnej práce sa stala interpretácia javov, konštruktov, koncepcií samotnými žiakmi, preto sme sa neopierali o doterajšiu teóriu, ale snažili sa objaviť nové stránky skúmaného problému. Uvedomili sme si značný rozsah a rôznorodosť našej problematiky. Analýzou výsledkov sme zistili, že škola pre žiakov v značnej miere predstavuje miesto plnenia si určitých povinností, ale aj nadobúdania nových poznatkov a pozitívnych sociálnych vzťahov. Žiaci si uvedomujú, že je vzájomná interakcia učiteľov–žiacov pre nich dôležitá a pripisujú jej veľký význam. Najmä z hľadiska zaradenia sa do spoločnosti. Aj keď ju v niektorých prípadoch interpretujú negatívne napriek tomu si budúcnosť bez vzájomnej interakcii učiteľov–žiacov nedokážu predstaviť. Pri predstave jej neexistencie si uvedomujú negatívne sociálne dôsledky. Väčšine žiakov priebeh procesu výučby vyhovuje, no napriek tomu upriamujú našu pozornosť na potrebu zmeny procesu výučby, aj keď v mnohých prípadoch nedokážu vysloviť konkrétnu predstavu. Na záver by sme chceli podotknúť, že aj napriek tomu, že nami zvolená cesta nebola jednoduchá, vzhľadom na podrobnú analýzu výskumu a časovej náročnosti, s uspokojením môžeme konštatovať, že sme sa rozhodli správne. Práve takáto forma skúmania a odhaľovania javov nám pomohla ľahšie pochopiť, akým spôsobom nazerajú na vzájomnú

interakciu učiteľov–žiacov samotní žiaci a identifikovať niektoré podstatné aspekty, ktorými žiaci disponujú.

Literatúra

HARRÉ, R., GILLET, R.,G. 2001. *Diskurz a myseľ*. Bratislava : Iris, 2001. ISBN 80-89018-08-4.

HENDL, J. 1999. *Úvod do kvalitatívneho výskumu*. Praha : UK – Karolinum, 1999. 276 s. ISBN 80-246-0030-7.

HLÁSNA, S. et al. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Nitra : ENIGMA, 2006. 356 s. ISBN 80-89132-29-4.

KAČÁNI, V. et al. 2004. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN Mladé letá, 2004. 230 s. ISBN 80-10- 00429-4.

KIKUŠOVÁ, S., KOSTRUB, D. 2002. *Pedagogika pre 1. ročník stredných odborných škôl*. Bratislava : SPN Media trade, 2002. 111 s. ISBN 80-08- 03293- 6.

KOSTRUB, D. 2001. *Interpretácia pojmu materská škola deťmi predškolského veku: rigorózna práca*. Bratislava : PdF UK, 2001. 128 s.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitatívni prístup a metódy v psychologickom výskumu*. Praha : Grada publishing, a.s., 2006. ISBN 80–247– 362–4.

PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka*. Bratislava : Média, 2002. 350 s. ISBN 50-967525-5-3.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80- 7178-170-3.

SEDLÁKOVÁ, M. 2004. *Vybrané kapitoly z kognitívnej psychológie (Mentální reprezentance a mentální modely)*. Grada Publishing a. s., 2004. 252 s. ISBN 80-247-0375-0.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu*. Bozkovice : Nakladatelství Albert, 1999. 210 s. ISBN 80-85834-60-X.

Recenzent: Mgr. Drahomíra Kučírková, CSc.