

Intercultural aspects in a selected EFL course-book package and in EFL classrooms in Slovakia

[Interkultúrne aspekty vo vybranej sade učebníc a na hodinách anglického ako cudzieho jazyka na Slovensku]

Zuzana Sandorova

DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.21

Anotácia

Štúdia prináša zistenia výskumu zameraného na relevantnosť interkultúrnych aspektov vo vybraných učebnicových sadách, z hľadiska rozvíjania interkultúrnej komunikatívnej kompetencie (IKK) na úrovni B1. Za účelom zvýšenia validity výskumu sa použili tri metódy zberu dát, a to obsahová analýza, pozorovanie a interview. Trianguláciou výsledkov sme zistili, že za relevantné sa môže považovať iba 9 aspektov interkultúrnej zložky z celkového počtu 34, v skúmaných materiáloch. Zároveň sa odhalilo aj to, že rozvíjanie IKK v rámci cudzojazyčného vzdelávania na slovenských stredných školách je nedostatočné.

Kľúčové slová: učebnice cudzích jazykov, interkultúrna komunikatívna kompetencia, obsahová analýza, pozorovanie, interview.

Úvod

„Náš svet ako globálna dedina môže prežiť iba ak budeme schopní komunikovať s ľuďmi, ktorí sú od nás kultúrne odlišní“ (Liu et al., 2011: 26).

Vyššie uvedená myšlienka je v dnešnom globalizovanom svete, v dôsledku masívnych migračných vln a rastúceho etnocentrizmu, zo dňa na deň viac opodstatnená. Táto skutočnosť sa odráža aj na súčasných teóriách cudzojazyčného vzdelávania, ktoré hlásajú potrebu vybaviť študentov, učiacich sa cudzie jazyky, vedomosťami a zručnosťami, pre efektívnu komunikáciu s jednotlivcami z rôznych kultúr (Bírová, 2013). Nakoľko učebnice sú stále základnou didaktickou pomôckou vo vyučovaní cudzích jazykov, majú veľký vplyv na to, čo a ako sa vyučuje na hodinách cudzích jazykov (Byram, 1989, Davcheva et al., 2003). Preto je dôležité, aby svojim obsahom prispeli, nie bránili, k rozvíjaniu vyššie spomínaných vedomostí a zručností, na označenie ktorých sa používa pojem *interkultúrna komunikatívna kompetencia*.

1. Interkultúrna komunikatívna kompetencia vo výučbe cudzích jazykov

K vysvetleniu významu rozvíjania IKK v cudzojazyčnom vzdelávaní je najskôr potrebné, aby sa odhalila podstata základných pojmov v tejto oblasti.

Komunikatívna kompetencia sa najčastejšie definuje ako schopnosť učiaceho sa efektívne používať jazyk v reálnych komunikačných situáciách (Homolová, 2003). **Interkultúrna kompetencia** vyjadruje schopnosť komunikovať s členmi iných kultúr *vo vlastnom jazyku*, čo zahŕňa aj pochopenie a rešpektovanie cieľovej kultúry, ako i vytváranie a zachovanie vlastnej kultúrnej identity (Byram, 1997, Kramsch, 1998). Jazyk a kultúra sú však natoľko prepojené a neodlučiteľné, že sa tento fakt musí brať do úvahy aj v procese vyučovania cudzích jazykov. **Interkultúrna komunikatívna kompetencia** je preto schopnosť efektívne komunikovať *v cieľovom jazyku*, vzhľadom na rôzne sociálne a kultúrne aspekty

komunikácie (Byram, *ibid.*). Základom je vlastne komunikatívna kompetencia, ktorá je obohatená o interkultúrnú kompetenciu (Sercu, 2005).

Dimenziami interkultúrnej komunikatívnej kompetencie, podľa Byrama (*ibid.*), sú lingvistické, sociolingvistické, pragmatické a interkultúrne kompetencie. Na základe tohto modelu bol vypracovaný aj Spoločný Európsky Referenčný Rámec pre Jazyky, (ďalej len SERRJ), (Council of Europe, 2001), ktorý je kľúčovým európskym dokumentom v oblasti cudzojazyčného vzdelávania a slúži pre vypracovávanie základných pedagogických dokumentov, učebníc, a pod. pre všetky európske krajiny. SERRJ (*ibid.*: 103-133) rozlišuje medzi všeobecnými kompetenciami a komunikačnými jazykovými kompetenciami. Do skupiny všeobecných kompetencií patria deklaratívne vedomosti (*savoir*), zručnosti a praktické schopnosti (*savoir-faire*), „existenciálna“ kompetencia (*savoir-être*) a schopnosť učiť sa (*savoir-apprendre*), ktoré sa delia na ďalšie podskupiny. Z hľadiska rozvíjania IKK, v rámci všeobecných kompetencií, zohrávajú dôležitú úlohu najmä nasledovné zložky: sociokultúrne vedomosti, medzikultúrne povedomie, medzikultúrne zručnosti a praktické schopnosti (*know-how*), ako aj kategória postojov v skupine „existenciálnej“ kompetencie. Skupina komunikačných jazykových kompetencií sa ďalej delí na jazykové kompetencie, sociolingválne kompetencie a pragmatické kompetencie. SERRJ (*ibid.*) vymedzuje aj aspekty, ktoré tieto podskupiny zahŕňajú a na ktoré je potrebné klást' dôraz pri rozvíjaní IKK (Vid' kapitolu 4.1: *Analýza kľúčových dokumentov v oblasti cudzojazyčného vzdelávania*).

Prepojenosť kultúry s jazykom, ktorú znázorňuje aj uvedený model, sa podľa jednotného názoru vedcov musí odzrkadliť aj vo vyučovaní cudzích jazykov. „Vzťah cudzojazyčného vzdelávania a interkultúrneho prístupu vychádza z ich homológneho cieľa v širšom slova zmysle – stať sa interkultúrne kompetentným, t. j. vytvárať u žiakov spôsobilosť percipovať a rešpektovať aj iné kultúry ako iba svoju, a to v rámci hodín CJ“ (Bírová, 2014: 77). Veď ako Sercu (*ibid.*) uvádza, cudzojazyčné vzdelávanie je v podstate interkultúrne. Podobne, Valdes (1986) zdôrazňuje, že vyučovať cudzí jazyk oddelene od kultúry je neprirodzené. Hatoss (2004) pridáva, že v procese vyučovania cudzích jazykov vždy učíme aj kultúru, bez ohľadu na to, či sme to mali v úmysle, či si to uvedomujeme, alebo nie. Na druhej strane sa však názory vedcov na skutočnú situáciu, integrácie kultúry do procesu vyučovania jazykov, značne líšia. Niektorí totiž tvrdia, že sa zvýšila tendencia pravidelne začleňovať kultúrne aspekty do hodín cudzích jazykov (Brooks, 1997, Richards, 1985, Risager, 2006). Naopak, iní poukazujú na to, že v cudzojazyčnom vzdelávaní ešte stále prevláda vyučovanie gramatiky a slovnej zásoby (Lafayette, 1997, Valdes, 1990).

Čo sa týka integrácie interkultúrnych aspektov do cudzojazyčného vzdelávania, ani na Slovensku nie je situácia úplne jednoznačná. Napr. v oblasti pedagogických dokumentov Reid (2014a) na základe výsledkov obsahovej analýzy zistila, že *Štátny vzdelávací program pre anglický jazyk ISCED 1* nevenuje kultúrnym aspektom dostatočnú pozornosť. Oproti tomu, dokumenty *Štátny vzdelávací program pre anglický jazyk – Úroveň B1 ISCED 3* (Gadušová et al., 2008) a *Cielové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z anglického jazyka úroveň B1* (Štátny pedagogický ústav, 2012) zahŕňajú rozvíjanie jednotlivých zložiek IKK rovnakým spôsobom ako je to uvedené v SERRJ (*ibid.*). V oblasti každodennej učiteľskej praxe Reid (2014b), na základe výsledkov z pozorovaní, zistila, že na väčšine pozorovaných hodín AJ sa nevenovalo interkultúrnym aspektom v dostatočnej miere. Na druhej strane však, v rámci vysokoškolského vzdelávania môžeme zaznamenať rastúci záujem o interkultúrne záležitosti, a to tak v oblasti výskumu, ako aj v príprave budúcich učiteľov. Svedčí o tom napr. zaradenie predmetu *Interkultúrna komunikácia* do študijného programu Učiteľstvo anglického jazyka a literatúry na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Ďalej k tomu prispievajú aj vedecké časopisy (napr. JoLaCE - Journal of

Language and Cultural Education, časopis zameraný na cudzie jazyky a kultúry alebo xLinguae), ale aj každoročne organizovaná konferencia s názvom International Conference on Language, Literature and Culture in Education (Medzinárodná konferencia zameraná na vyučovanie cudzích jazykov, literatúry a kultúry).

Ako Lafayette (ibid.) konštatuje, integrácia interkultúrnych aspektov do cudzojazyčného vzdelávania je v rukách učiteľov a autorov učebníc. Keďže prvoradým cieľom výskumu bola analýza interkultúrneho obsahu jednej učebnicovej sady, v ďalšej časti štúdie sa zameriavame na význam tejto hlavnej, didaktickej pomôcky pre rozvíjanie IKK.

2. Učebnica v procese rozvíjania interkultúrnej komunikatívnej kompetencie

O tom, že učebnice plnia dôležitú funkciu v procese cudzojazyčného vzdelávania aj v dobe informačno-komunikačných technológií svedčia aj výsledky dotazníkového prieskumu z roku 2013 (Sándorová, 2013.). Nie je preto prekvapujúce, že viacerí vedci pripisujú učebniciam kľúčovú úlohu aj v oblasti rozvíjania IKK. Podľa Risagerovej (1991), sú učebnice vlastne obrazom cieľovej kultúry, a preto výrazne ovplyvňujú nielen rozvoj IKK, ale aj postoje učiacich sa k cieľovej kultúre. Davcheva et al. (ibid.) poukazujú na výrazný vplyv učebných materiálov na spôsob, akým sa vyučuje kultúra na hodine cudzieho jazyka. Tieto tvrdenia potvrdzujú aj výsledky empirických výskumov v danej oblasti. Byram et al. (1991) v rámci projektu, s názvom „The Durham Project“, skúmali, aký vplyv majú učebnice francúzštiny, ako cudzieho jazyka, na toleranciu voči Francúzom, ale aj na vedomosti učiacich sa o francúzskej kultúre. Na základe výsledkov pozorovaní sa zistilo, že skúmané učebnice zohrávali dominantnú úlohu pri formovaní postojov učiacich sa voči cieľovej spoločnosti. Dacheva et al. (ibid.) porovnávali, do akej miery využívali učitelia, z rôznych krajín, učebnice pri vyučovaní interkultúrnych aspektov. Odhalilo sa, že bez ohľadu na pôvod učiteľov, vo väčšine prípadov sa do značnej miery opierali o obsah používaných učebných materiálov.

Z vyššie uvedených zistení je zrejmé, že učebnice cudzích jazykov výrazne prispievajú k rozvíjaniu IKK. Vzhľadom na túto požiadavku, bolo v uplynulých desaťročiach načrtnutých niekoľko návrhov na zlepšenie interkultúrnej zložky a spôsobu jej prezentácie v učebniciach, (Brooks, 1997, Lafayette, 1997, Stern, 2002), ktoré viac či menej odrážajú odporúčania SEERJ (ibid.). Nakoľko sme sa však už s aspektmi uvedenými v tomto kľúčovom európskom dokumente zaoberali, zameriavame sa iba na návrh Hatossovej (2004), týkajúci sa metód vyučovania kultúrnej zložky v učebných materiáloch. Podľa nej je dôležité, aby autori učebníc prezentovali kultúrne aspekty nielen implicitne, t. j. medzi riadkami alebo „ukryté“ v textoch a cvičeniach, ale aj explicitne. Pri druhom spôsobe ide o aktívne zapojenie učiacich sa do procesu rozvíjania IKK pomocou interaktívnych úloh, aby boli konfrontovaní s odlišnosťami iných kultúr, ale je potrebné aj to, aby mali možnosť tieto odlišnosti reflektovať.

Ohľadom využívania učebníc, pri rozvíjaní IKK, Skopinskaja (2003) prichádza so zaujímavým názorom. Podľa nej, prítomnosť relevantnej interkultúrnej zložky v učebniciach neprináša automaticky jej využitie zo strany učiteľa. K tomu je v prvom rade potrebné, aby učitelia boli schopní odhaliť potenciál daného učebného materiálu, vzhľadom na rozvíjanie IKK.

Existuje niekoľko zoznamov kritérií, pre hodnotenie interkultúrneho potenciálu učebníc, z ktorých uvádzame tie, ktoré boli stimulom aj pre náš výskum. Jedným z nich sú kritériá, ktoré načrtla Hatoss (ibid.) vo svojej štúdií o analýze kultúrneho obsahu učebníc anglického jazyka ako cudzieho jazyka. Tento model skúma obsah učebnice v troch dimenziách, nakoľko okrem analýzy textovej

a netextovej zložky sa sústreďuje aj na metódy, pomocou ktorých sú kultúrne aspekty prezentované, ako aj na spôsoby, ktorými autori riešia otázku kultúrnej asimilácie. Kritériá pre analýzu textovej zložky stanovila, vzhľadom na rozvíjanie sociolingválnych, pragmatických, sociokultúrnych a paralingvistických kompetencií. Druhý zoznam bol navrhnutý výskumníčkou Reid (2014a), ktorý bol síce implementovaný pre účely analýzy obsahu základných pedagogických dokumentov a nie učebníc, ale podobne ako model Hatossovej, zohľadňuje všetky aspekty IKK v súlade so SERRJ (ibid.).

Nové smery vo vyučovaní cudzích jazykov, hlásajúce potrebu rozvíjania IKK, podnietili záujem odborníkov, okrem stanovenia kritérií, aj o realizáciu výskumov v tejto oblasti. Výsledky nedávno realizovanej meta-analýzy desiatich štúdií (Aliakbari, 2005, Byram, 1989, Juan, 2010, Kim, 2012, Liu, 2012, Melliti, 2013, Mineshima, 2008, Oñate and Amador, 2013, Risager, 1991, Si Thang Kiet Ho, 2009), ktoré sa zaoberali hodnotením učebníc cudzích jazykov, z daných aspektov, môžeme zhrnúť do niekoľkých bodov. Po prvé, v učebniciach cudzieho jazyka sa z daného hľadiska najčastejšie skúmajú aspekty, akými sú napr. prezentácia a postavenie menších vrátane žien a rás, predsudky a stereotypy, typy kultúr, prezentácia a podiel cieľovej kultúry v porovnaní s inými kultúrami, a pod. Po druhé, väčšina štúdií použila kombináciu kvalitatívnej a kvantitatívnej obsahovej analýzy. Na druhej strane však iba dve zbierali dáta aj pomocou iných metód. Čo sa týka kritérií, ktoré výskumníci použili pre analýzu, siedmi z nich si vytvorili vlastné zoznamy. Ostatní si zvolili modely navrhnuté Byramom (1991), Risagerovou (1991) a Cortazzim a Jinom (1999, in Aliakbari, ibid.). Nakoniec je vhodné spomenúť aj to, že ôsmi z desiatich výskumníkov považovali obsah skúmaných materiálov za nepostačujúci a neprimeraný (Sándorová, 2014).

Napriek obrovskej ponuke na trhu cudzojazyčných učebníc, výskum zameraný na zistenie interkultúrneho potenciálu jednotlivých titulov používaných na Slovensku je žiaľ nedostatočný. Táto skutočnosť nás viedla k skúmaniu interkultúrnej zložky učebnicovej sady, ktorá podľa prieskumu z roku 2013 (Sándorová, ibid.) je druhou najčastejšie používanou pomôckou na slovenských stredných školách. V ďalšej časti štúdie priblížime metodológiu výskumu, t. j. hlavný výskumný cieľ, čiastkové ciele a výskumné otázky, charakteristiku výskumných vzoriek a nástrojov, ich reliabilitu a validitu.

3. Metodológia výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ktoré aspekty interkultúrnej zložky učebnicovej sady New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate sú relevantné z hľadiska rozvíjania IKK na úrovni B1, ako aj zmapovať situáciu v oblasti rozvíjania IKK na hodinách anglického jazyka na slovenských stredných školách. Čiastkové výskumné ciele, odvodené od hlavného zámeru, boli sformulované nasledovne:

1. Analyzovať európske a slovenské kľúčové dokumenty v oblasti vyučovania cudzích jazykov, s cieľom zistiť požiadavky kladené na učebnice anglického ako cudzieho jazyka pre úroveň B1, z hľadiska rozvíjania IKK.
2. Prostredníctvom obsahovej analýzy, pozorovania a interview zistiť ktoré aspekty interkultúrnej zložky učebnicových sád New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate sú relevantné, z hľadiska rozvíjania IKK na úrovni B1.
3. Prostredníctvom metód pozorovania a interview zmapovať situáciu v oblasti implementácie interkultúrnych aspektov do každodennej praxe vyučovania anglického jazyka na slovenských stredných školách a odhaliť postoje pedagógov k rozvíjaniu IKK.

Na základe čiastkových cieľov výskumu sme vymedzili aj nasledujúce výskumné otázky:

1. Aké požiadavky sú kladené v európskych a slovenských kľúčových dokumentoch, v oblasti vyučovania cudzích jazykov, na učebnice anglického ako cudzieho jazyka pre úroveň B1, z hľadiska rozvíjania IKK?
2. Ktoré aspekty interkultúrnej zložky učebnicových sád New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate sú relevantné z hľadiska rozvíjania IKK na úrovni B1?
3. Aká je situácia v oblasti implementácie interkultúrnych aspektov do každodennej praxe vyučovania anglického jazyka na slovenských stredných školách a aké sú postoje pedagógov k rozvíjaniu IKK?

3.1 Výskumné metódy

Na riešenie daného výskumného problému sme zvolili kvalitatívny výskum, ktorý dáva holistický, ucelený prehľad o skúmaných javoch. Za účelom zvýšenia validity kvalitatívneho prístupu sme použili metódu triangulácie, t. j. porovnanie výsledkov získaných využitím troch metód zberu dát, a to obsahovej analýzy, ako hlavnej výskumnej metódy, pozorovania a interview.

Obsahová analýza

Cohen et al. (2007) definuje obsahovú analýzu ako proces kódovania, kategorizácie, komparácie a vyvodenia záverov. Z uvedeného vyplýva, že kľúčovú úlohu zohráva stanovenie zoznamu kódov a kategórií, ktorý slúži ako hlavný nástroj pre analýzu dokumentov. Vzhľadom na to, že obsahovú analýzu sme použili pri skúmaní dvoch rôznych typov výskumných vzoriek, t. j. pri analýze kľúčových dokumentov, v oblasti vyučovania cudzích jazykov, a pri analýze učebnicových sád, boli vytvorené dva výskumné nástroje.

Pri zostavovaní kódov a kategórií, použitých pri analýze dokumentov, sme zrealizovali niekoľko krokov. Ako prvú sme použili komparatívnu analýzu rôznych existujúcich zoznamov, odporúčaných teoretikmi a výskumníkmi v danej oblasti. Hodnotili sme ich a porovnávali, s ohľadom na nami vyselektovaný výskumný cieľ, t. j. či dané otázky, resp. kódy a kategórie skúmajú obsah učebníc z hľadiska rozvíjania IKK. Na základe tohto bádania sme zistili, že skúmané zoznamy kritérií neobsahujú všetky aspekty IKK tak, ako je to načrtnuté v SERRJ (2001). Rozhodli sme sa preto zostaviť vlastný zoznam, ktorý je založený na odporúčaníach uvedených v danom európskom dokumente. Zároveň sme sa, pri zostavovaní kategórií a kódov, inšpirovali aj návrhmi dvoch ďalších výskumníčov. Jedným z nich sú kritériá, ktoré načrtla Hatoss (ibid.) vo svojej štúdií o analýze kultúrneho obsahu učebníc anglického jazyka ako cudzieho jazyka. Druhým stimulom bol zoznam použitý výskumníčkou Reid (ibid.), ktorý zohľadňuje aspekty IKK v súlade s SERRJ a bol implementovaný pre účely analýzy obsahu základných pedagogických dokumentov vydaných na Slovensku. Zostavený zoznam kritérií sa použil na skúmanie výskumnej vzorky, ktorá sa skladala z dvoch európskych kľúčových dokumentov, v oblasti cudzojazyčného vzdelávania, a to *CEFR* (2001) a *Threshold 1990* (van Ek – Trim, 1998), a z dvoch základných slovenských pedagogických dokumentov, t. j. *Štátny vzdelávací program pre anglický jazyk – Úroveň B1 ISCED 3* (Gadušová et al., 2011) a *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z anglického jazyka úroveň B1* (Štátny pedagogický ústav, 2012).

Pre účely analýzy učebnicových sád bol výskumný nástroj, použitý v analýze kľúčových európskych a slovenských dokumentov, doplnený o odporúčania uvedených dokumentov pre úroveň B1. Ako výskumnú vzorku sme zvolili dve

učebnicové sady toho istého komplexu a to New Opportunities Pre-Intermediate a New Opportunities Intermediate, ktoré predstavujú nižšiu stredne pokročilú až stredne pokročilú úroveň jazykovej kompetencie.

Pozorovanie

Po analýze učebnicových sád sme pokračovali ďalšou fázou výskumu, ktorou bol zber dát realizovaný prostredníctvom pozorovaní. Cieľom využitia uvedenej výskumnej metódy bolo potvrdenie výsledkov získaných na základe analýzy učebnicovej sady. Chceli sme zistiť, ako skúmané učebné materiály „fungujú v praxi“, teda či sú aspekty IKK, na hodinách anglického jazyka, skutočne rozvíjané pomocou interkultúrnej zložky vybraných učebnicových sád. Naším ďalším cieľom bolo aj zmapovanie situácie v oblasti rozvíjania IKK na hodinách anglického jazyka na slovenských stredných školách.

Výskumná vzorka, zostavená pre potreby tejto fázy výskumu, pozostávala z päťdesiatich hodín anglického jazyka, na ktorých pedagógovia používali skúmaný učebný materiál. Pozorovania sa uskutočnili v meste Nitra v roku 2015, na štyroch rôznych typoch stredných škôl, ktoré používali učebnicové sady New Opportunities Pre-Intermediate a New Opportunities Intermediate, na dennej báze.

Nakoľko cieľom pozorovania bolo zistiť ako často sa jednotlivé aspekty IKK vyučujú s pomocou vybraných učebnicových materiálov, ako výskumný nástroj na zbieranie dát slúžil ten istý zoznam kódov a kategórií, ktorý sa použil aj pri analýze učebnicových sád. Z toho dôvodu sa náš výskum môže považovať za štruktúrovaný, ktorého pozitívom je väčšia reliabilita dát, ako pri semi-štruktúrovanom a neštruktúrovanom pozorovaní. Zároveň sa však počas pozorovania zbierali dáta aj pomocou poznámok, a to najmä v prípade cvičení zameraných na počúvanie s porozumením, alebo na ústnu komunikáciu študentov. Nakoniec boli dáta spracované pomocou zoznamu kódov a kategórií, ktorý sa použil aj pri analýze učebnicových sád.

Interview

Vzhľadom na to, že výsledky analýzy učebnicových sád sme chceli porovnať aj s názormi učiteľov, pristúpili sme po pozorovaniach vo výskume k ďalšej etape a to k zberu dát prostredníctvom interview. Cieľom tejto výskumnej metódy bolo zistiť, ktoré aspekty interkultúrnej zložky skúmaných učebnicových sád sú podľa názorov učiteľov relevantné, z hľadiska rozvíjania interkultúrnej komunikatívnej kompetencie na úrovni B1. Zároveň našim cieľom bolo zistiť aj postoje pedagógov k rozvíjaniu IKK v rámci hodín anglického jazyka.

Výskumnú vzorku tvorilo dvanásť učiteľov, ktorí spĺňali nasledovné kritériá:

1. používali učebnicové sady New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate na dennej báze;
2. súhlasili s tým, aby ich hodiny boli pozorované;
3. boli ochotní zúčastniť sa rozhovorov.

Interview mali formu priamych a individuálnych rozhovorov, uskutočnili sa v kabinetoch učiteľov alebo v triedach a trvali cca 30 minút.

Výskumný nástroj predstavoval semi-štruktúrovaný hárok, ktorý bol vypracovaný na základe zoznamu kategórií a kódov, ktorý sa použil aj pre účely analýzy dokumentov a učebnicových sád, ako aj v prípade spracovania dát z pozorovaní. Otázky hároku však boli kombináciou otázok s trojnásobným výberom odpovede a otvorených otázok. Podobne ako v prípade pozorovaní, dáta získané z interview boli spracované pomocou zoznamu kódov a kategórií, ktorý sa použil aj pri analýze učebnicových sád.

3.2 Reliabilita a validita

Reliabilita v prípade kvalitatívneho výskumu na jednej strane znamená objektívny a zodpovedný prístup výskumníka, na druhej strane môže byť zabezpečená autentickosťou, hĺbkou a bohatosťou dát, ako aj ich detailnou interpretáciou a podrobným opisom postupu pri riešení výskumného problému. Okrem uvedených kritérií sme sa pri výskume snažili zvyšovať reliabilitu, zistenú z pozorovaní a rozhovorov, aj pomocou štruktúrovaných či polo-štruktúrovaných výskumných nástrojov. Zároveň k tomuto cieľu prispel aj vysoko objektívny charakter skúmaných dokumentov.

Za účelom zabezpečenia validity, v našom výskume, sme použili metódu triangulácie, t. j. kombináciu troch metód získavania dát. V našom prípade to znamenalo doplnenie obsahovej analýzy, ako hlavnej výskumnej metódy, o pozorovanie a interview. K zvýšeniu validity prispievalo aj pilotné odskúšanie výskumných nástrojov, ktoré sa v prípade obsahovej analýzy uskutočnilo analýzou prvej lekcie učebnice *New Opportunities Pre-Intermediate*. Zároveň sa polo-štruktúrovaný hárok vyskúšal ešte pred uskutočnením rozhovorov, pomocou dvoch dobrovoľníkov, a výskumné nástroje pre pozorovanie sa otestovali počas prvých dvoch hodín. Následne sa niektoré položky hárkov ešte upravili, prípadne sa pridali nové.

4. Analýza výsledkov

V ďalšej časti štúdie prinášame výsledky výskumu podľa jednotlivých metód zberu dát.

4.1 Analýza kľúčových dokumentov v oblasti cudzojazyčného vzdelávania

Analýza kľúčových európskych a slovenských dokumentov, v oblasti cudzojazyčného vzdelávania, slúžila na získanie odpovede na výskumnú otázku č. 1: *Aké požiadavky sú kladené v európskych a slovenských kľúčových dokumentoch, v oblasti vyučovania cudzích jazykov, na učebnice anglického ako cudzieho jazyka pre úroveň B1, z hľadiska rozvíjania IKK?*

Spracovaním výsledkov sme zistili nasledovné skutočnosti.

V rámci kategórie **sociolingválnych kompetencií** by sa učebnice AJ mali najviac venovať **jazykovým ukazovateľom spoločenských vzťahov**, t. j. *pozdravom, osloveniam a expletívom*, ako aj *zdvorilostným frázam*, ktoré v sebe zahŕňajú výrazy *pozitívnej a negatívnej zdvorilosti, správne používanie výrazov ako „please“ (prosím), „thank you“ (ďakujem) a výrazy nezdvorilosti*. V súvislosti s *ustálenými slovnými spojeniami* by mali cudzojazyčné učebné materiály prezentovať základné, bežne používané porekadlá, príslovia a idiómy, ako aj známe citáty. Ďalej by sa učebnice AJ mali venovať rozdielom vo funkčných štýloch, pričom dôraz by sa mal klásť predovšetkým na používanie jazykových prostriedkov neutrálneho štýlu, ale malo by sa poukázať aj na základné znaky formálneho a neformálneho štýlu. Nakoniec, i keď SERRJ, ISCED 3 a CP sa zhodli, že v rámci kódu *dialekt a prízvuk* by sa malo sústrediť len na jeden variant štandardného AJ, podľa Threshold 1990 študenti by mali mať skúsenosti aj s inými štandardmi AJ, ako aj so základnými nárečiami. Okrem toho by mali učebnice AJ venovať pozornosť aj rozdielom medzi britskou a americkou angličtinou v oblasti slovnej zásoby.

Čo sa týka **pragmatických kompetencií**, učebnice AJ, pre úroveň B1, by sa mali sústrediť na precvičovanie všetkých jej troch zložiek, a to diskurznej a funkčnej kompetencie, ako i kompetencie výstavby textu. V rámci *diskurznej kompetencie* by sa mali venovať rozprávaniu a písaniu súkromného listu. Ďalej majú učebnice poskytnúť dostatočné množstvo cvičení na osvojenie zručnosti *poskytovania a vyhľadávania faktografických informácií, vyjadrovania a zisťovania postojev*, a to

faktického postoja, vedomostí, modality, vôle a emócií, ako aj niektorým mikrofunkciám *presvedčania a nadväzovania kontaktov s ľuďmi*. Zároveň by sa mali sústrediť aj na osvojenie stratégií *štruktúrovania prehovoru, pokusu o jeho vhodnejšiu formuláciu*, a základných *interakčných schém*.

V skupine **socio-kultúrnych vedomostí** by sa učebnice AJ mali v prvom rade zaoberať aspektmi *každodenného života* v cieľových krajinách, a to napr. jedlami a nápojmi, štátnymi sviatkami, pracovným časom a trávením voľného času. I keď *umenie* nie je špecificky zdôraznené ani v jednom zo skúmaných dokumentov, Hatoss (ibid.) prízvukuje, že je dôležité aby učitelia sa boli oboznámení so základnými umeleckými produktmi cieľových krajín, a to v oblasti kinematografie, hudby, literatúry a výtvarného umenia. Vzhľadom na tento argument sa umenie pridalo ako samostatný kód do zoznamu pre analýzu učebnicových sád. Okrem toho by sa malo sústrediť na *životné podmienky* v cieľových spoločnostiach, a to predovšetkým na životnú úroveň a na ich etnickú štruktúru. Ďalej v rámci *medziľudských vzťahov* by sa učebné materiály AJ mali zaoberať triednou štruktúrou spoločnosti, vzťahmi v rodine a politickými zskúbeniami. Pozornosť v oblasti *hodnôt a postojov* by sa mala venovať takým faktorom, akými sú spoločenská trieda, tradície, národná identita a pod. Vzhľadom na *spoločenské konvencie a rituálne správanie* by mali učebnice AJ oboznámiť učiacich sa s prejavmi prijímania pohostinnosti, akými sú dochvilnosť, darčeky, oblečenie, občerstvenie, nápoje, jedlá, pravidlá správania, konverzačné konvencie a tabu, dĺžka pobytu, lúčenie. V neposlednom rade, v oblasti *neverbálnej komunikácie*, by sa učebnice AJ mali zaoberať konvenciami podávania ruky, otázke bozku alebo objatia v cieľových krajinách a mali by poukazať aj na následky porušenia či zanedbania týchto nepísaných pravidiel. Nakoniec by mali učebné materiály poskytnúť dostatočnú možnosť aj na precvičovanie *prozodických vlastností*, a to najmä intonácie a prízvuku.

V rámci kategórie **interkultúrnych kompetencií** by sa učebnice AJ mali zamerať na *uvedomovanie si hodnôt vlastnej a cieľovej kultúry, pochopenie spoločných črt a výrazných rozdielov medzi „východiskovým svetom“ a „svetom cieľového spoločenstva“*, na *schopnosť prekonať stereotypné vzťahy* a na *rozvoj interkultúrnych postojov*, akými sú otvorenosť a zvedavosť.

4.2 Výsledky analýzy učebnicových sád New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate

Ako sme už spomenuli vyššie, cieľom analýzy, učebnicových sád New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate, bolo zistiť, ktoré aspekty interkultúrnej zložky sú relevantné, z hľadiska rozvíjania IKK na úrovni B1. Za relevantné sa považovali tie kódy, ktorým sa učebnicové sady venovali implicitne aj explicitne v dostatočnej miere, pričom sme zohľadňovali aj frekvenciu výskytu „funkcií“ v rámci jednotlivých kódov, (napr. funkcia „potešenie“ v rámci vyjadrovania emócií). Po spracovaní dát sme dospeli k nasledovným záverom.

Sociolingválna kompetencia

Učebnicové sady New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate sa *jazykovým ukazovateľom spoločenských vzťahov*, t. j. *pozdravom, osloveniam a expletívom*, a *zdvorilostným frázam*, (výrazy *pozitívnej a negatívnej zdvorilosti, správne používanie výrazov „please“ (prosím), „thank you“ (ďakujem) a výrazy nezdvorilosti*) venovali v nedostatočnej miere a implicitne. Aj napriek tomu, že v skúmaných učebných materiáloch možno zaznamenať používanie rôznych prízvukov, takmer vôbec sa neupozorňovalo na rozdiely medzi nimi. Na druhej strane sa však v dostatočnej miere venovala pozornosť *ustáleným slovným spojeniam a rozdielom vo funkčných štýloch*, tak explicitne ako aj implicitne.

Pragmatická kompetencia

Dané učebnicové sady sa venovali v dostatočnej miere, explicitne aj implicitne, nasledovným kódom: *diskurzívna kompetencia poskytovania a vyhľadávania*

faktografických informácií, vyjadrovania a zisťovania faktického postoja a modality. Vyjadrovanie a zisťovanie vedomostí a štruktúrovanie prehovoru sa však vyskytovali najmä implicitne, pričom nadväzovanie kontaktov a pokus o vhodnejšiu formuláciu boli takmer úplne zanedbané. Okrem toho sa metodické príručky ani pracovné zošity v dostatočnej miere nevenovali vyjadrovaniu a zisťovaniu emócií a vôle, ani interakčným schémam. Príručka pre učiteľov neobsahovala takmer žiadne informácie alebo rady, týkajúce sa aspektu presvedčania.

Sociokultúrna kompetencia

Na základe výsledkov možno konštatovať, že aspekty *každodenného života a umenia* sa vyskytovali, v porovnaní s ostatnými kódmi, relatívne často a to implicitne aj explicitne. Na druhej strane však informácie ohľadom *životných podmienok, medziľudských vzťahov, hlavných hodnôt a postojov, spoločenských konvencií a rituálov a prejavov neverbálnej komunikácie* sa vyskytovali iba vo veľmi malej miere. Hoci bolo v učebniciach veľa možností na precvičovanie intonácie a prízvuku, príručky pre učiteľov ani pracovné zošity nevenovali týmto aspektom dostatočnú pozornosť.

Interkultúrna kompetencia

Napriek tomu, že sa v učebniciach venovala pozornosť *vlastnej kultúre*, ako aj *pochopeniu spoločných črt a výrazných rozdielov medzi vlastnou a cieľovou kultúrou, schopnosť prekonať stereotypné vzťahy a rozvoj interkultúrnych postojov* boli zanedbané. Pracovné zošity a metodické príručky sa nevenovali žiadnemu z kódov interkultúrnej kompetencie.

4.3 Analýza výsledkov pozorovania

Cieľom pozorovania bolo zmapovať, ktoré aspekty IKK sú na hodinách anglického jazyka rozvíjané pomocou interkultúrnej zložky učebnicovej sady New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate. Naším ďalším cieľom bolo aj zmapovanie situácie v oblasti rozvíjania IKK na hodinách anglického jazyka na slovenských stredných školách. Výsledky sú interpretované na základe kategórií výskumného nástroja.

Sociolingválna kompetencia

Na pozorovaných hodinách AJ sa najčastejšie, tak implicitne ako aj explicitne, precvičovali *ustálené slovné spojenia a rozdiely vo funkčných štýloch. Pozdravy, oslovenia, expletívy, správne používanie výrazov ako „please“ (prosim), „thank you“ (ďakujem) a výrazy nezdvorilosti* sa však vyskytovali oveľa viac implicitne, ako explicitne. Nepoukazovalo sa ani na rozdiely medzi rôznymi *akcentmi*. Súčasne bola minimálna pozornosť venovaná aj výrazom *pozitívnej a negatívnej zdvorilosti*.

Pragmatická kompetencia

Počas pozorovaných hodín AJ mali učitelia a študenti pomerne veľa možností na precvičovanie *diskurznej kompetencie a zručnosti poskytovania a vyhľadávania faktografických informácií, vyjadrovania a zisťovania faktického postoja a modality*. Dôraz bol kladený aj na *vyjadrovanie faktických postojov a emócií*, i keď v oveľa menšej miere. Na druhej strane sa však všetky zvyšné kódy pragmatických kompetencií vyskytovali iba implicitne, alebo sa nevyskytovali vôbec.

Sociokultúrna kompetencia

Na základe výsledkov možno konštatovať, že učitelia a študenti mali možnosť rozšíriť si svoje znalosti len v oblasti *každodenného života a umenia*, no aj tieto informácie sa vyskytovali iba v malej miere, a najmä implicitne. Zároveň sa ostatným kódom sociokultúrnych kompetencií venovalo iba náhodne a v nepatrnnej miere.

Interkultúrna kompetencia

Na pozorovaných hodinách sa kódy interkultúrnej kompetencie nevyskytovali skoro vôbec.

4.4 Analýza výsledkov interview

Ako sme už naznačili, cieľom interview bolo zistiť, vychádzajúc z názorov učiteľov, ktoré aspekty interkultúrnej zložky, učebnicových sád New Opportunities Pre-Intermediate and Intermediate, sú relevantné z hľadiska rozvíjania IKK na úrovni B1. Zároveň našim cieľom bolo zistiť aj postoje pedagógov k rozvíjaniu IKK v rámci hodín anglického jazyka.

Sociolingválna kompetencia

Učítelia boli, spomedzi všetkých kódov, spokojní len s *rozdielmi vo funkčných štýloch*, pričom väčšina z nich považovala prezentovanie nasledovných kódov za implicitné: *oslovenia, výrazy pozitívnej a negatívnej zdvorilosti, výrazy nezdvorilosti, ustálené slovné spojenia, dialekt a akcent*. Na druhej strane však *pozdravy, expletíva a správne používanie výrazov ako „please“ (prosím), „thank you“ (ďakujem)* podľa respondentov, v daných učebnicových sádach, skoro úplne absentujú.

Pragmatická kompetencia

Väčšina učiteľov sa zhodla na tom, že v daných učebných materiáloch je najvhodnejšie prezentovaná *diskurzívna kompetencia, poskytovanie a vyhľadávanie faktografických informácií a presviedčanie*. Polovica z nich považovala aj zastúpenie kódov, ako sú *vyjadrovanie a zisťovanie faktického postoja, vedomostí, modalít, vôle a emócií*, za dostatočné. *Nadväzovaniu kontaktov, štruktúrovaniu prehovoru a interakčným schémam* sa však učebnicové sady, podľa učiteľov, nevenovali, navyše *pokus o vhodnejšiu formuláciu* sa v nich nenachádza vôbec.

Sociokultúrna kompetencia

Podľa učiteľov, dané učebné materiály ponúkajú dostatok možností na precvičovanie *prozodických vlastností*, ale takmer vôbec sa nevenujú *medziludským vzťahom, hlavným hodnotám a postojom*, ako *ani neverbálnej komunikácii*. Taktiež informácie o *každodennom živote, umení, životných podmienkach a spoločenských konvenciách a rituáloch* sa v skúmaných učebnicových sádach nachádzajú len implicitne.

Interkultúrna kompetencia

Väčšina učiteľov sa zhodla, že interkultúrne kompetencie nie sú relevantné, z hľadiska rozvíjania IKK, a to najmä v prípade *prekonania stereotypných vzťahov a rozvoja interkultúrnych postojov*.

4.5 Triangulácia výsledkov

Ako sme už uviedli, pre zvýšenie validity výskumu sme použili metódu triangulácie, t. j. porovnávanie výsledkov získaných využitím troch metód zberu dát. V našom prípade to znamenalo doplnenie obsahovej analýzy, ako hlavnej výskumnej metódy, o pozorovanie a interview. Nakoľko však hlavným cieľom nášho výskumu bolo zmapovanie obsahu učebnicových sád, a nie obsahu či spôsobu vyučovania na pozorovaných hodinách, v prípade závažných kontroverzií výsledkov, vyššiu výpovednú hodnotu mali zistenia získané pomocou obsahovej analýzy učebných materiálov. Na druhej strane, v prípadoch, keď výsledky analýzy neboli podporené zisteniami ani z pozorovaní ani z rozhovorov, môže byť relevantnosť kódu spochybnená.

Sociolingválna kompetencia

Napriek tomu, že *pozdravy a expletíva* sa vyskytovali, v skúmaných učebnicových sádach, v relatívne prijateľnej miere, prezentované boli takmer výlučne implicitne. Na druhej strane, *osloveniam* sa síce pozornosť venovala, ale frekvencia ich výskytu môže byť považovaná za limitovanú. Čo sa týka *zdvorilostných fráz*,

učitelia síce tvrdili, že sú spokojní so zastúpením *výrazov pozitívnej a negatívnej zdvorilosti*, ale výsledky obsahovej analýzy a pozorovaní vypovedali o opaku, resp. sa vyskytovali najmä implicitne. Podobne *výrazy ako „please“ (prosím), „thank you“ (ďakujem)* a *výrazy nezdvorilosti* sa vyskytovali výlučne implicitne. V prípade *ustálených slovných spojení* zaznamenávame opätovne kontroverziu vo výsledkoch, nakoľko väčšina učiteľov považovala ich prezentáciu za nedostatočnú. Výsledky pozorovaní a obsahovej analýzy však stoja v protiklade k týmto názorom, pretože na pozorovaných hodinách boli vyučované v dostatočnej miere, pomocou daných učebných materiálov, a to aj explicitne. Čo sa týka zistení z obsahovej analýzy, každá lekcija, tak v učebniciach ako aj v pracovných zošitoch, obsahovala minimálne jednu aktivitu na precvičovanie frazálnych slovíec alebo idiómov. Navyše aj texty učebných materiálov boli bohaté na dané lexikálne jednotky, t. j. ich implicitné aj explicitné zastúpenie môže byť považované za adekvátne. Na druhej strane, *rozdielely vo funkčných štýloch* sú podľa všetkých zdrojov, z hľadiska rozvíjania interkultúrnej komunikatívnej kompetencie, relevantné. Aj napriek tomu, že učitelia mali možnosť stretnúť sa s rôznymi *akcentmi*, pomocou skúmaných učebných materiálov, poukázaniu rozdielov medzi nimi sa skoro vôbec nevenovala pozornosť.

Pragmatická kompetencia

Výsledky získané pomocou všetkých troch metód svedčili o tom, že rozvíjanie *diskurznej kompetencie, poskytovania a vyhľadávania faktografických informácií, vyjadrovania a zisťovania faktického postoja a modality* je v daných učebnicových sádach relevantné, nakoľko sú prezentované v dostatočnej miere, tak explicitne ako aj implicitne. Na druhej strane však *nadväzovanie kontaktov a pokus o vhodnejšiu formuláciu* v materiáloch skoro absentuje. *Štruktúrovanie prehovoru a interakčné schémy* sú síce prítomné, v niektorých komponentoch učebnicových sád, ale nie v takej miere, ktorá by mohla byť považovaná za dostatočnú. Čo sa týka *vyjadrovania a zisťovania vedomostí, emócií, vôle a presvedčania*, opäť sme narazili na protikladné výsledky. Napr. na základe obsahovej analýzy sme zistili, že vyjadrovanie emócií bolo v učebniciach mimoriadne časté aj napriek tomu, že pozorovania a výpovede učiteľov svedčili o tom, že ich relevantnosť je otázna. Hoci učitelia považovali vyjadrovanie vedomostí, vôle a presvedčanie v daných učebných materiáloch za vhodne zastúpené, na základe výsledkov analýzy a pozorovaní to môžeme spochybniť.

Sociokultúrna kompetencia

V porovnaní s výsledkami z obsahovej analýzy, výpovede učiteľov a zistenia z pozorovaní nepodporili relevantnosť kódov *každodenného života a umenia*. Dôvodom môže byť fakt, že ich výskyt v učebniciach bol častý, najmä v porovnaní s ostatnými aspektmi sociokultúrnej kompetencie. Navyše, väčšina informácií sa sústredila na témy ako sú šport a médiá. Na druhej strane, všetky aspekty umenia boli reprezentované v dostatočnej miere, preto považujeme tento kód za relevantný. Čo sa týka *životných podmienok a spoločenských konvencií a rituálov*, napriek názorom niektorých učiteľov, ktorí vyjadřili spokojnosť s ich zastúpením v učebných materiáloch, na základe výsledkov z obsahovej analýzy aj pozorovaní môžeme považovať tieto kódy za menej relevantné. Aspekty *medziludských vzťahov, hlavných hodnôt, postojov a prejavov neverbálnej komunikácie* sú podľa všetkých získaných výsledkov, z hľadiska rozvíjania IKK, nerelevantné. V prípade *produktívnych vlastností* sme opätovne narazili na disproporciu medzi výsledkami. Napríklad, učebnice sa danému aspektu venujú často, ale v pracovných zošitoch je jeho výskyt oveľa menej frekventovaný. Na druhej strane, učitelia taktiež chválili dostatok

možností na precvičovanie intonácie a prízvuku, ale počas päťdesiatich hodín pozorovania sa im venovali iba raz. Napriek týmto kontroverzným výsledkom však môžeme konštatovať, že *prozodické vlastnosti* sú, z hľadiska rozvíjania IKK relevantné, pretože každá lekcia v učebniciach im venuje minimálne jednu aktivitu.

Interkultúrna kompetencia

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že pozornosť venovaná rozvíjaniu interkultúrnej kompetencie, v skúmaných učebnicových sadách, je menej výrazná. Nemožno ale tvrdiť, že sa na tento aspekt vôbec nesústreďuje, lebo každá lekcia v učebniciach obsahuje tzv. Culture Corner, (v preklade „Kútik kultúry“), ktorý je zameraný na *vlastnú kultúru* učiacich sa, ako aj *na pochopenie spoločných črt a výrazných rozdielov medzi vlastnou a cieľovou kultúrou*. Napriek tomu väčšina učiteľov tvrdila, že tieto aspekty, v daných učebných materiáloch, absentujú. Ani počas pozorovaných hodín sa im nevenovala skoro žiadna pozornosť. Na základe toho sa domnievame, že niektorí respondenti nepoznajú celkom dobre možnosti, ktoré tieto učebnicové sady ponúkajú. Je však pravda, že ďalším dvom kódom interkultúrnej kompetencie, t. j. *schopnosti prekonať stereotypné vzťahy a rozvoju interkultúrnych postojov*, sa nevenuje skoro žiadna pozornosť v daných materiáloch.

5. Záver

Na základe vyššie uvedených výsledkov prinášame závery výskumu formou odpovedí na výskumné otázky č. 2 a 3.

2. Ktoré aspekty interkultúrnej zložky učebnicových sád New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate sú relevantné z hľadiska rozvíjania IKK na úrovni B1?

Na základe uvedených skutočností sa za **relevantné**, vzhľadom na rozvíjanie IKK, môžu považovať nasledovné aspekty interkultúrnej zložky, v učebnicových sadách New Opportunities Pre-Intermediate and Intermediate: *ustálené slovné spojenia, rozdiely vo funkčných štýloch, diskurzívna kompetencia, poskytovanie a vyhľadávanie faktografických informácií, vyjadrovanie a zisťovanie faktického postoja, vyjadrovanie a zisťovanie modalít, vyjadrovanie a zisťovanie emócií, umenie a prozodické vlastnosti*.

Kódy, ktoré nemožno považovať za relevantné môžeme rozdeliť do dvoch skupín, a to na čiastočne relevantné a nerelevantné, vzhľadom na rozvíjanie IKK. **Čiastočne relevantné aspekty**, ktoré sa síce implicitne často vyskytovali, ale explicitne iba v malom množstve, zahŕňajú: *oslovenia, dialekt a prízvuk, vyjadrovanie a zisťovanie vedomostí, vyjadrovanie a zisťovanie vôle, presvedčanie, štruktúrovanie prehovoru, interakčné schémy, každodenný život, vlastná kultúra, pochopenie spoločných črt a výrazných rozdielov medzi vlastnou a cieľovou kultúrou*. Z hľadiska rozvíjania IKK sa za **nerelevantné** považujú tie kódy, ktoré sa vyskytli implicitne aj explicitne, vo veľmi malej miere, alebo sa explicitne nevyskytovali takmer vôbec, ide o: *pozdravy, expletívy, pozitívna a negatívna zdvorilosť, výrazy ako „please“ (prosím), „thank you“ (ďakujem), výrazy nezdvorilosti, nadväzovanie kontaktov, pokus o vhodnejšiu formuláciu, životné podmienky, spoločenské konvenencie a rituály, medziľudské vzťahy, hlavné hodnoty a postoje, prejavy neverbálnej komunikácie, schopnosti prekonať stereotypné vzťahy a rozvoj interkultúrnych postojov*.

3. Aká je situácia v oblasti implementácie interkultúrnych aspektov do každodennej praxe vyučovania anglického jazyka na slovenských stredných školách a aké sú postoje pedagógov k rozvíjaniu IKK?

Vychádzajúc z faktu, že sa počas 50 hodín pozorovania venovala patričná pozornosť iba 9 kódom z celkového počtu 34, môžeme konštatovať, že rozvíjanie IKK v rámci hodín anglického jazyka na Slovensku, podobne ako to zistila Reid (ibid.) na základných školách, aj na stredoškolskom stupni vzdelávania je nedostatočné. Na základe uvedenej skutočnosti sa taktiež môžeme domnievať, že

pedagógovia nepovažujú rozvíjanie IKK za dôležité či potrebné. V prípade niektorých kódov, (napr. pozdravy, oslovenia), to potvrdili aj názory učiteľov, podľa ktorých daným aspektom na úrovni stredoškolského vzdelávania netreba venovať pozornosť. Navyše niektorí z respondentov netajili prekvapenie, keď zistili, že by bolo vhodné implementovať do vyučovacieho procesu také interkultúrne aspekty, akým sú napr. *reč tela* či *pochopenie spoločných črt a výrazných rozdielov medzi vlastnou a cieľovou kultúrou*, resp. nie celkom rozumeli, čo presne daný aspekt znamená. Ďalej, na základe kontroverzných zistení po triangulácii výsledkov, (napr. v prípade kódov interkultúrnej kompetencie alebo ustálených slovných spojení), sa môžeme domnievať, že niektorí respondenti nepoznajú celkom dobre možnosti, ktoré tieto učebnicové sady ponúkajú.

Dôvodom pre tieto skutočnosti môže byť chýbajúca ponuka postgraduálnych či kontinuálnych vzdelávacích programov pre učiteľov cudzích jazykov v oblasti rozvíjania IKK, nakoľko väčšina respondentov patrila do skupiny pedagógov s viacročnou praxou. To znamená, že v období, keď absolvovali vysokoškolské štúdium, sa interkultúrnym aspektom a ich rozvoju nevenovala takmer žiadna pozornosť. I keď v posledných rokoch niektoré vysokoškolské študijné programy zamerané na prípravu budúcich učiteľov cudzích jazykov začali ponúkať predmety z oblasti interkultúrnej komunikácie, pre pedagógov s dlhoročnou praxou neevidujeme žiadne kurzy zamerané na rozvoj IKK na Slovensku.

Na základe vyššie prezentovaných výsledkov, uvádzame niekoľko odporúčaní, tak pre učiteľov anglického jazyka, ako aj pre autorov učebníc a inštitúcie, ktoré ponúkajú vzdelávacie programy pre budúcich i praxujúcich pedagógov.

Odporúčania pre praxujúcich učiteľov angličtiny

V rámci workshopov a seminárov kontinuálneho vzdelávania:

1. Praxujúci učitelia angličtiny by mali byť oboznámení s výsledkami najnovších výskumov, v oblasti vyučovania cudzích jazykov, vrátane výskumov zameraných na IKK, ako kľúčovú kompetenciu v dnešnom globalizovanom svete;
2. Učitelia, ktorí používajú učebnicové sady New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate, by mali byť oboznámení s výsledkami prezentovaného výskumu. Zároveň by mali byť informovaní o aspektoch, ktoré sú v daných učebných materiáloch považované za relevantné, z hľadiska rozvíjania IKK, ako aj o možnostiach maximálneho využitia tohto potenciálu.
3. Učitelia, ktorí používajú učebnicové sady New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate, by mali byť informovaní o aspektoch, ktoré sú v daných učebných materiáloch považované za čiastočne relevantné alebo nerelevantné z hľadiska rozvíjania IKK. Zároveň by mali byť oboznámení aj o materiáloch a aktivitách, pomocou ktorých sa nedostatky uvedených učebnicových sád dajú doplniť a korigovať.
4. Učiteľom angličtiny by sa malo odporučiť, aby sa v procese výberu učebníc rozhodli pre tie učebné materiály, ktoré sú, z hľadiska rozvíjania IKK, relevantné.
5. Učitelia angličtiny by mali byť motivovaní k účasti na metodologických seminároch a workshopoch, za účelom rozvíjania vlastnej IKK a zručnosti hodnotenia učebníc. Zároveň by mali byť motivovaní k neustálemu prehlbovaniu svojich vedomostí o cieľovej kultúre.

Odporúčania pre autorov učebníc

1. Autori učebníc by mali byť informovaní o výsledkoch najnovších výskumov v oblasti hodnotenia učebníc, (vrátane výsledkov prezentovaného výskumu), ako aj o súčasných trendoch v cudzojazyčnom vzdelávaní, ktorého cieľom je dosiahnuť, aby sa z učiacich sa stali interkultúrne kompetentní používatelia daného cudzieho jazyka. Zároveň by mali vytvoriť také učebnice, ktoré sa venujú aspektom IKK, tak implicitne ako aj explicitne, prostredníctvom dostatočného množstva cvičení.
2. Autori učebnicových sád New Opportunities Pre-Intermediate a Intermediate by mali byť informovaní o výsledkoch prezentovaného výskumu, aby pri ďalšom vydaní učebného materiálu mohli zväziť zahrnutie chýbajúcich IKK, prípadne ich doplnenie o ďalšie cvičenia či informácie.
3. Autori príručiek pre učiteľov by mali byť informovaní o potrebe poskytnutia detailného a adekvátneho metodologického poradenstva, ako aj dostatočného množstva informácií o jednotlivých aspektoch IKK (a nielen o umení).

Odporúčania pre inštitúcie, ktoré ponúkajú vzdelávacie programy pre budúcich i praxujúcich pedagógov anglického jazyka

1. V rámci predmetov metodiky vyučovania anglického jazyka by sa mal klásť veľký dôraz na rozvíjanie IKK.
2. V rámci predmetov metodiky vyučovania anglického jazyka by sa mala rozvíjať aj zručnosť hodnotenia učebníc, s cieľom vybrať taký učebný materiál, ktorý môže prispieť k rozvíjaniu IKK. Zároveň študenti týchto programov, by mali byť oboznámení aj o spôsoboch a možnostiach doplnenia, alebo nahradenia, nerelevantných častí učebníc.
3. Inštitúcie zamerané na kontinuálne vzdelávanie praxujúcich pedagógov by mali ponúkať vzdelávacie programy v oblasti rozvíjania IKK.

Na záver odporúčame zrealizovať analýzu interkultúrnej zložky aj v iných učebniciach používaných na Slovensku, s cieľom zmapovať ich potenciál z hľadiska rozvíjania IKK. Komparatívna analýza interkultúrnej zložky rôznych učebníc, by mohla učiteľom pomôcť vybrať taký učebný materiál, ktorý bude, z hľadiska rozvíjania IKK, relevantný.

Bibliographic references

- ALIAKBARI, M. 2005. The Place of Culture in the Iranian ELT Textbooks in High School Level. [online]. In Proceedings of the 9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference, vol. 9, no. 1, pp. 1-14. [cit. 2013-11-15]. Retrieved from <<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/2004/Aliakbari.pdf>>.
- BIROVA, J. 2013. O teoretických definíciach viacjazyčných a plurikultúrnych prístupov k vyučovaniu cudzích jazykov. *XLinguae*, vol. 6, n. 2, pp. 91-103. ISSN 13378384.
- BIROVA, J. – ELIASOVA, S. 2014. Plurilingual and Pluricultural Competence and Foreign Language Teaching at Primary and Secondary Schools in Slovakia. *XLinguae*, vol. 7, n. 1, pp. 75-82. ISSN 13378384.
- BROOKS, N. 1997. Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. In HEUSINKVELD, P.R. Pathways to culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class. Yarmouth: Intercultural Press, pp. 11- 37. ISBN 187786448X.
- BYRAM, M. 1989. Cultural Studies in Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters. 158 p. ISBN 1853590177.
- BYRAM, M. 1991. Teaching culture and language: towards an integrated model. In BUTTJES, D. – BYRAM, M. Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters, pp.17-32. ISBN: 1853590703.

- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN: 185359377.
- BYRAM, M. et al. 1991. Young people's perception of other cultures: the role of foreign language teaching. In BUTTJES, D. – BYRAM, M. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.103-119. ISBN 1853590703.
- COHEN, L. et al. 2007. *Research methods in Education*. [online]. New York: Routledge,. [cit. 2014-09-03]. Retrieved from <<http://knowledgeportal.pakteachers.org/sites/knowledgeportal.pakteachers.org/files/resources/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>>.
- A Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. 2001. [online]. [cit. 2013-09-003]. Available on the internet: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>.
- DAVCHEVA, L. – SERCU, L. 2003. Culture in Foreign Language Teaching Materials. In SERCU, L. 2005. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 90-109. ISBN 1853598437.
- GADUSOVA, Z. et al. 2011. *Statny vzdelavaci program. Anglicky jazyk. Priloha ISCED 3. Uroven B1*. Bratislava: Statny pedagogicky ustav.
- HARRIS, M. et al., 2006. *New Opportunities Intermediate Student's Book*. Essex: Pearson Education Limited. ISBN 9780582854154.
- HARRIS, M. et al., 2006. *New Opportunities Pre-Intermediate Student's Book*. Essex: Pearson Education Limited. ISBN 9780582854192.
- HATOSS, A. 2004. A model for evaluating textbooks. In *Babel* [online], vol. 39, no. 2, pp.25-32. [cit. 2012-05-10]. Retrieved from: <http://eprints.usq.edu.au/1137/3/Hatoss_Babel_2004_PV.pdf>.
- HOMOLOVA, E. 2003. Autenticky material ako prostriedok rozvoja jazykovych a komunikativnych kompetencii ziakov. *Banska Bystrica: UMB*. 93p. ISBN 80-8055-788-8.
- JUAN, W. 2010. A Content Analysis of the Cultural Content in the EFL Textbooks. In *Canadian Social Science*. [Electronic version]. Vol. 6, no. 5, pp. 137-144. [cit. 2013-11-22]. Doi: <http://dx.doi.org/10.3968%2Fj.css.1923669720100605.016>.
- KIM, H. 2012. Social And Cultural Issues in Some EFL Textbooks in Korea. In *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series* [online], vol. 10, pp. 30-39. [cit. 2013-11-20]. Retrieved from: <http://www.hpu.edu/CHSS/LangLing/TESOL/ProfessionalDevelopment/201210_TWPFall12/TESOL_WPS_2012_Kim.pdf>.
- KRAMSCH, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780019437214.
- LAFAYETTE, R. C. 1997. Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom. In HEUSINKVELD, P.R. *Pathways to culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class*. Yarmouth: Intercultural Press, pp. 119-148. ISBN 187786448X.
- LIU, S. 2013. Cultural Content in EFL Listening and Speaking Textbooks for Chinese University Students. In *International Journal of English Language Education* [online], vol. 1, no. 1, pp. 82 – 93. [cit. 2013-11-22]. Retrieved from: <<http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/2850/2366>>. ISSN 2325-0887.
- LIU, S. et al. 2011. *Introducing Intercultural Communication. Global Cultures and Contexts*. London, SAGE. ISBN 9781848600355.
- MELLITI, M. 2013. *Global Content in Global Coursebooks: The Way Issues of Inappropriacy, Inclusivity, and Connectedness Are Treated in Headway Intermediate*.

- In SAGE Open [online]. pp. 1-12. [cit. 2013-11-22]. Doi: 10.1177/2158244013507265 .
- MINESHIMA, M. 2008. Gender Representations in an EFL Textbook. In Bulletin of Niigata Institute of Technology. [online], vol. 13, no.1, pp. 121-40. [cit. 2013-11-22]. Retrieved from <http://www.niit.ac.jp/lib/contents/kiyo/genko/13/14_MINESHIMA.pdf>.
- MUGGLESTONE, P. 2006a. New Opportunities Intermediate Teacher's Book. Essex: Pearson Education Limited. ISBN 9781405841443.
- MUGGLESTONE, P. 2006b. New Opportunities Pre-Intermediate Teacher's Book. Essex: Pearson Education Limited. ISBN 9781405841436.
- OÑATE, C.L. – AMADOR, M.V. 2013. The intercultural component in Business English textbooks. In *Ibérica*. [Electronic version], vol. 26, pp. 171-194. [cit. 2013-01-22]. Retrieved from <http://www.aelfe.org/documents/08_26_Lario.pdf>.
- REID, E. 2014a. Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. 135 p. ISBN 978-3-631-65553-5.
- REID, E. 2014b. Status of Intercultural Education in English Language Learning and in Foreign Language Teacher Training. *XLinguae*, vol. 7, n. 4, pp. 43-54. ISSN 1337-8384.
- REILLY, P. et al. 2006. New Opportunities Pre-Intermediate Language Powerbook. Essex: Pearson Education Limited. ISBN 9780582854185.
- RICHARDS, J. C. 1985. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 0521319528.
- RISAGER, K. 1991. Cultural references in European textbooks: an evaluation of recent tendencies. In BUTTJES, D. – BYRAM, M. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.181-192. ISBN 1853590703.
- RISAGER, K. 2006. *Language and culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. ISBN 1853598585.
- SANDOROVA, Z. 2013. Traditional and Computer-based Teaching Aids and Learning Resources in Foreign Language Education in Slovakia. In POKRIVCAKOVA, S. *Journal of Language and Cultural Education*, vol. 1, no. 1, pp. 86-111. ISSN 1339-4045.
- SÁNDOROVÁ, Z. 2014. Content Analysis as a Research Method in Investigating the Cultural Content of Foreign Language. *JoLaCE - Journal of Language and Cultural Education*, vol. 2, n. 1, pp. 95-125. ISSN 1339-4045.
- SERCU, L. 2005. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 1853598437.
- SHARMAN, E. et al. 2006. *New Opportunities Intermediate Language Powerbook*. Essex: Pearson Education Limited. ISBN: 9780582854147.
- SI THANG, K. H. 2009. Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. [online], vol. 6, no. 1, pp. 63-76. [cit. 2013-10-10]. Retrieved from <<http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/ho.pdf>>.
- SKOPINSKAJA, L. 2003. The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective. In LAZAR ILDIKO: *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg Cedex: Council of Europe, pp. 39-69. ISBN 92-871-5196-2.
- SOARS, J. – SOARS, L. 2005. *New Headway Upper-Intermediate Student's Book*. Oxford: OUP. 160 p. ISBN 978 019 439299 0.
- SPOLOCNY EUROPSKY referencny ramec pre jazyky: ucenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 2001. [online]. [cit.19.3.2013]. Available on the internet: <http://www.statpedu.sk/sk/filemanager#395>.
- STATNY PEDAGOGICKY USTAV. 2012. *Cielove poziadavky na vedomosti a zrucnosti maturantov z anglickeho jazyka uroven B1*.

STERN, H.H. 1992. Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0194370666.
VALDES, J. M . 1986. Culture Bound. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 217 p. ISBN 0-521-31045-8.
VALDES, J. 1990. The Inevitability of Teaching and Learning Culture in a Foreign Language Course. In: HARRISON. B. Culture and the Language Classroom. London: Macmillan Publishers LTD, pp. 20-30. ISBN 0333512154.
VANEK, J.A. – TRIM, J.L.M. 1998. Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521567068.

Words: 7 583

Characters: 56 968 (31,64 standard pages)

Mgr. Zuzana Sandorova, PhD.
Department of Tourism
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University in Nitra
Dražovská 4
949 01 Nitra
Slovakia
zsandorova@ukf.sk